



**Bartolomeu Adalberto
Figueiredo Paiva**

**Urbanidade e Educação Cultural
Estudo de Caso em Supervisão Ecológica**



**Bartolomeu Adalberto
Figueiredo Paiva**

**Urbanidade e Educação Cultural
Estudo de Caso em Supervisão Ecológica**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

dedicatória

A meus (e)ternos pais...

o júri

presidente

Prof.^a Doutora **Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus**
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora **Maria Teresa Lencastre de Melo Andresen**
Professora Associada com Agregação da Faculdade de Ciências da
Universidade do Porto

Prof.^a Doutora **Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves**
Professora Associada da Universidade de Aveiro (**Orientadora**)

Prof.^a Doutora **Maria do Céu Melo Esteves Pereira**
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do
Minho

agradecimentos

À Professora Doutora Idália Sá-Chaves – referência singular – pela honra na partilha do seu conhecimento e rigor científicos, da sua profissionalidade, da sua dimensão humana..., da sua Supervisão – a minha profunda gratidão.

À Universidade de Aveiro – pela excelência formativa e pela experiência pessoal e profissional na Rede de Investigação “Novos saberes básicos de todos os cidadãos no Século XXI e novos desafios à formação de professores”, de que este estudo pretende constituir objecto e contributo.

Às professoras e professores deste Curso de Mestrado, corpo de conhecimento, que suscitou a emergência reflexiva sobre novas possibilidades de mudança.

À Escola Superior de Educação de Coimbra pelo apoio a um projecto de formação e educação assumido e reconhecido institucionalmente.

Às escolas Eugénio de Castro, Dr.^a Maria Alice Gouveia e Poeta Manuel Silva Gaio, laboratórios essenciais à concretização do estudo e à formação dos novos professores.

Às supervisoras-cooperantes Adélia Coelho, Lurdes Cravo, Lina Grilo, Maria do Carmo Simões e ao supervisor-cooperante António Serrano, pela sua cooperação e supervisão activas.

Às formandas e formandos Amanda Guapo, Ana Quintela, Bruno Laranjeira, Bruno Tremura, Catarina Fonseca, Daisy Louro, Emília Barroso, Joana Santos e Nuno Renato, pelo cenário de futuro que desenharam no horizonte.

Aos alunos participantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, portadores de olhares de uma nova geração que agora chega, e nos quer desvendar o futuro.

À Câmara Municipal de Coimbra pela disponibilização de espaços públicos para a expressão de *gestos e manifestos* da autoria de alunos e futuros professores.

Ao IPPAR, designadamente ao Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara--a-Velha, pela aceitação do desafio e pela visão estratégica de abertura do passado ao futuro.

Ao Conselho da Cidade de Coimbra, pelo apoio institucional a esta ideia de também fazer cidade.

Às empresas Coimpack, Lda. e Dow Portugal, S.U.L pelos contributos que permitiram a materialização de objectos e a concretização de eventos.

Aos amigos e às colegas de Mestrado a quem devo o prazer de aprender na confluência das suas razões e também das suas emoções – sublinho os nomes de Celeste, Estrela e Teresa.

Especialmente,

à Eugénia e ao André, abraços profundos, sempre presentes no sossobrar das forças que me animam o corpo e a *alma*.

A minha mãe e meu pai, eternos, que sempre teimam comigo nos afectos de *menino*.

Por fim..., às *serras* e ao *mar*, gestos de terra e água, que na intermitência do pensamento me arrebataram o olhar!

palavras-chave

Supervisão, formação, educação, cultura, urbanidade, património, ciência, arte, tecnologia, complexidade, reflexão, conhecimento, inovação e cidadania.

resumo

O estudo insere-se na área científica da Formação de Professores, designadamente na Supervisão da formação de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica.

O processo de formação destes futuros professores, baseado em acções que assumem como referentes a cidade e o seu património cultural, enquanto espaços possíveis de *educação, cultura e promoção da cidadania*, associadas a estratégias específicas de supervisão, constituíram o objectivo genérico deste estudo, que considera a educação pela arte e pela tecnologia, essencial ao desenvolvimento integral do homem face à emergência social de novos códigos e saberes.

A visão integradora destas perspectivas aponta para um problema que sublinha a necessidade de reconceptualização da formação dos novos professores, e da acção estratégica das instituições de formação e educação, comprometida com a possibilidade da criação de sinergias inter-institucionais e contextuais, geradoras de novos diálogos reenquadradores do papel democrático e das funções da escola, tradicionalmente remetida ao seu *espaço físico e conceptual*.

O estudo assume uma abordagem de tipo qualitativo no âmbito dos paradigmas sócio-construtivista e da complexidade, tratando-se metodologicamente de um *estudo de caso na variante multi-caso*, que procura analisar e compreender os processos de supervisão da formação de futuros professores desta área disciplinar, organizados em núcleos de estágio em contexto urbano, e cujas acções decorrem de projectos de intervenção pedagógica e educativa em espaços patrimoniais da cidade.

A conclusão do processo investigativo sugere uma perspectiva *aberta*, que considera a escola, a cidade patrimonial e as forças sociais que as protagonizam, como espaços e agentes de indução a novos percursos de formação, reflexão e acção cívica e criativa, através da reinterpretação do conhecimento emergente e da aquisição de competências fundadas na possibilidade da inovação formativa, pedagógica e supervisiva, sustentadas numa perspectiva pós-tradicionista, comprometida com a formação integral da pessoa, na tripla dimensão profissional, social e humana.

keywords

Supervision, training, education, culture, urbanity, patrimony, science, art, technology, complexity, reflection, knowledge, innovation and citizenship.

abstract

This study is part of the scientific area of the teachers' training, namely in the supervision of future Arts and Technological Education teachers' training.

The training process of these future teachers, based in actions which assume the city and its cultural patrimonial referents as possible spaces of *education, culture and citizenship promotion* (related to supervision of specific strategies) constitute the generic aim of this study. It considers the education through art and technology, essential to the integral development of man face to the social rise of new codes and knowledge.

The inclusive vision of these perspectives point to a problem which emphasises the necessity of reconceptualization of new teachers' training, and the strategic action by the formative and educational institutions, engaged with the possibility of creating interinstitutional and contextual synergies, generative of new dialogues, which restructure the democratic role and the school functions traditionally devoted to its *physical and conceptual space*.

The study assumes a qualitative approach in the extent of social constructivist paradigm and of complexity. Methodologically it is a *study case* in the variety *multi-case*, which tries to analyse and understand the processes of the supervision of future teachers' training in this subject area (organised in training groups in urban context) and whose actions result from projects of pedagogical and educational intervention in patrimonial city spaces.

The conclusion of the investigation process implies an open perspective. This perspective considers the school, the patrimonial city and the social forces, that play the main role, as inductive spaces and agents for new formative paths, reflections, and civic and creative action, through the reinterpretation of the rising knowledge and acquisition of competences sustained in a post-traditional perspective. This point of view is engaged with a person's integral training in its triple dimension: professional, social and human.

ÍNDICE GERAL

Índice de Siglas	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Quadros	xi
Índice de Gráficos	xiii

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO 8

Capítulo Um – Educação e Supervisão da Formação 9

1. Nota introdutória	9
2. Educação – um conceito fundamental à mudança	11
3. Educação Cultural – um novo compromisso formativo	13
4. Educação, Arte e Tecnologia – para uma visão integradora	15
4.1 O “artista” como cultor e agente de cultura	18
5. Educação e Intervenção – para a cidadania	20
6. Supervisão da Formação – uma abordagem ecológica	23
6.1 O projecto de formação	23
7. Supervisão da Formação – evolução do conceito	25
8. Supervisão – estilos e funções	28
8.1 Funções do supervisor	31
9. Supervisão – perspectivas de evolução dos modelos (cenários)	32
9.1 Cenário da imitação artesanal	33
9.2 Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada	33
9.3 Cenário behaviorista	35
9.4 Cenário clínico	36
9.5 Cenário psicopedagógico	37
9.6 Cenário pessoalista	38
9.7 Cenário reflexivo	39
9.8 Cenário ecológico	40
9.9 Cenário dialógico	42

9.10 Cenário integrador	43
10. Formação de Professores - um processo de reconceptualização	44
11. Nota conclusiva	47
Capítulo Dois – Escola e Urbanidade	9
1. Nota introdutória	49
2. Formação para a Urbanidade – questões de ética e território	50
2.1 Cidade – património e cultura	52
2.2 Do conceito de CIDADE ao conceito cidade – património educativo	55
2.3 Cidade – um conceito de “cidade educadora”	57
3. Espaço Escolar – arquitectura e pedagogia	59
3.1 Espaço Escolar – contemporaneidade e futuro	61
4. Nota conclusiva	64
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	65
Capítulo Um – Metodologia do Projecto de Investigação	66
1. Nota introdutória	66
2. Breve perspectiva epistemológica	66
3. Enquadramento metodológico	68
4. Tema, definição e campo do estudo	69
5. Estudo de Caso – variante multi-caso	70
6. Objectivos	71
6.1 Objectivo do estudo	72
6.2 Objectivos específicos	72
7. Problema e objecto de estudo	73
8. Questões de pesquisa	74
9. Hipóteses	74
Capítulo Dois – Formação para a educação artística e tecnológica	76
1. Enquadramento do Estudo – contextualização	76
2. Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da ESEC - enquadramento legal e plano de estudos	77
2.1 Prática Pedagógica V – projecto e enquadramento	79

2.2 Unidade Curricular - Educação para o Património Artístico	81
3. Orientações Programáticas de Educação Visual e Tecnológica	83
4. Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística e Tecnológica	85
4.1 Educação Artística	86
4.2 Educação Tecnológica	88
Capítulo Três – Projecto de Formação	91
1 Projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”	91
2. Contextos de formação, acção e intervenientes	92
2.1 Escola Superior de Educação de Coimbra – instituição e missão	93
2.2 Centros de Estágio – escolas e turmas	94
2.2.1 Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Poeta Manuel Silva Gaio – - breve caracterização	94
2.2.2.1 Turma do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Poeta Manuel Silva Gaio, envolvida no estudo	94
2.2.3 Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Eugénio de Castro – - breve caracterização	95
2.2.3.1 Turma (1) do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Eugénio de Castro, envolvida no estudo	96
2.2.3.2 – Turma (2) do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Eugénio de Castro, envolvida no estudo	96
2.2.4 Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia – - breve caracterização	96
2.2.4.1 Turma do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr.ª Maria Alice Gouveia, envolvida no estudo	97
3. Participantes no Estudo – estatuto e função	98
3.1 Supervisor institucional e investigador	99
3.2 Supervisores-cooperantes	99
3.3 Estagiários	100
3.4 Alunos de 2.º Ciclo do Ensino Básico	101
4. Projecto: Unidades Morfológicas Patrimoniais	102
4.1 Mosteiro de Santa Clara-a-Velha – história e monumento	102

4.1.1 Mosteiro de Santa Clara-a-Velha – um outro olhar	104
4.2 Envolvente Urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha – - enquadramento e relações	105
4.2.1 Envolvente Urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha – - o detalhe no olhar	106
4.3 Parque Dr. Manuel de Braga – património e paisagem	107
4.3.1 Parque Dr. Manuel de Braga – um olhar discursivo	108
4.4 Parque Verde do Mondego – margem e espaço	109
4.4.1 Parque Verde do Mondego – um olhar em silêncio	110
Capítulo Quatro – Projecto: dinâmicas de formação	112
1. Interações com instituições e pessoas	112
2. Projecto: procedimentos preparatórios	113
2.1 Projecto – processos de auscultação	114
2.1.1 Aos Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Coimbra	114
2.1.2 Aos Conselhos Executivos das escolas/centros de estágio	115
2.1.3 Aos Supervisores-cooperantes	115
2.1.4 Convite aos alunos estagiários	115
2.1.5 Às entidades públicas externas	116
2.1.6 Às entidades privadas externas	116
3. Estudo de Caso - enquadramento e contextualização	117
3.1 Processo supervisorio : reuniões preparatórias entre investigador e grupo de trabalho	118
3.2 Desenvolvimento de sub-projectos	118
4. Sub-casos – unidades de trabalho associadas	119
4.1 Sub-caso Um – “Santa Clara-a-Velha” – Fruir o património”	119
4.1.1 Unidade de trabalho – planificação e material de apoio	119
4.1.2 Unidade de trabalho – estrutura sequencial da acção	121
4.1.3 Síntese do Processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor intitucional)	122

4.2 Sub-caso Dois – “Santa Clara – património e futuro”	123
4.2.1 Unidade de trabalho – planificação e material de apoio	124
4.2.2 Unidade de trabalho – estrutura sequencial da acção	125
4.2.3 Síntese do Processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor intitucional)	126
4.3 Sub-caso Três – “Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga”	129
4.3.1 Unidade de trabalho – planificação e material de apoio	129
4.3.2 Unidade de trabalho – estrutura sequencial da acção	130
4.3.3 Síntese do Processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor intitucional)	131
4.4 Sub-caso Quatro – “Percurso(s) com Sentido(s)”	133
4.4.1 Unidade de trabalho – planificação e material de apoio	133
4.4.2 Unidade de trabalho – estrutura sequencial da acção	134
4.4.3 Síntese do Processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor intitucional)	135
5 Projecto – Acções e intervenções finais	137
5.1 Encontro de reflexão na Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia	137
5.2 Mostras nas unidades morfológicas patrimoniais	138
5.3 Mostra e apresentação do projecto na ESEC	139
5.4 Restituição dos objectos às escolas e aos seus alunos	140
5.5 Seminário “Trocar Ideias por Miúdos – Projectos e boas práticas em educação infantil”	141
Capítulo Cinco - Apresentação e Análise dos Dados	142
1. Metodologia - Fundamentação da estratégia de observação	142
1.1 Metodologia – Procedimentos de recolha	143
2. Intrumentos de recolha da informação	145
2.1 Questionários – fundamentação e tratamento da informação	145
2.2 Entrevista – enquadramento e metodologia	147
3. Acções e faseamento da recolha da informação	148
4. Recolha da informação –Análise e apresentação dos resultados dos questionários	148

4.1 Caracterização dos participantes	149
5. Questionário Q1 – Comparação entre as representações de estagiários supervisores-cooperantes (início do estágio)	150
6. Questionário Q2 – Comparação entre as representações de estagiários e cooperantes (final do estágio)	160
7. Questionários Q1 e Q2 – Comparação das representações dos estagiários obtidas no início e no final do estágio	169
8. Questionários Q1 e Q2 – Comparação das representações dos supervisores-cooperantes obtidas no início e no final do estágio	179
9. Questionários Q1 e Q2 – Termos associados aos conceitos: Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Educação Cultural, Urbanidade e Cidadania	191
9.1 Termos associados aos conceitos: Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Educação Cultural, Urbanidade e Cidadania – Síntese conclusiva	199
10. Questionário Q3 – Comparação das representações dos estagiários e supervisores-cooperantes obtida no final do estágio	200
11. Questionário Q4 – Análise de Conteúdo e tratamento de dados	208
11.1 Questionário Q4 SC Bloco A	208
11.2 Questionário Q4 SC Bloco B	211
11.3 Questionário Q4 AE Bloco A	212
11.4 Questionário Q4 AE Bloco B	215
12. Entrevista - enquadramento	217
12.1 Blocos de questões formuladas para a entrevista	218
12.2 Entrevista – análise de conteúdo	220
12.2.1 Educação Visual e Tecnológica – acção e consequência (1.ª Categoria)	220
12.2.2 Formação e Supervisão – num projecto dinâmico (2.ª Categoria)	223
12.2.3 Dimensão Institucional – sinergias e contributos (3.ª Categoria)	226
 PARTE III – CONCLUSÕES	 229
 1. Conclusões preliminares	 230
1.1 Representações dos estagiários	230
1.2 Representações dos supervisores-cooperantes	233
1.3 Representações comuns dos intervenientes	236

2. Conclusão – considerações finais	238
3. Limitações do estudo e sugestões	243
BIBLIOGRAFIA	245
ANEXOS (em volume anexo)	

LISTA DE SIGLAS

ESEC	Escola Superior de Educação de Coimbra
EVT	Educação Visual e Tecnológica
EB	Ensino Básico
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
IPPAR	Instituto Português do Património Arquitectónico
CCC	Conselho da Cidade de Coimbra
PEB	Professores do Ensino Básico
EPA	Educação para o Património Artístico
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DREC	Direcção Regional de Educação do Centro
EV	Educação Visual
RTP2	Rádio Televisão Portuguesa – Canal 2
Q1 AE	Questionário Um Aluno(a) Estagiário(a)
Q1 SC	Questionário Um Supervisor(a)-Cooperante
Q2 AE	Questionário Dois Aluno(a) Estagiário(a)
Q2 SC	Questionário Dois Supervisor(a)-Cooperante
Q3 AE	Questionário Três Aluno(a) Estagiário(a)
Q3 SC	Questionário Três Supervisor(a)-Cooperante
Q4 AE	Questionário Quatro Aluno(a) Estagiário(a)
Q4 SC	Questionário Quatro Supervisor(a)-Cooperante
MAOT	Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organigrama da Rede de Investigação da Universidade de Aveiro “ Novos saberes básicos de todos os cidadãos no Séc. XXI e novos desafios à formação de professores”.	10
Figura 2	Organigrama dos participantes no projecto de formação.	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados referentes à idade, em anos, dos participantes no estudo	149
Tabela 2	Dados referentes ao sexo (gênero) dos estagiários e cooperantes	149
Tabela 3	Dados referentes ao tempo (em anos) como professores e como cooperantes	150
Tabela 4	Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Prática Pedagógica	191
Tabela 5	Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito de Supervisão Pedagógica (em contexto científico)	192
Tabela 6	Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Educação Cultural	193
Tabela 7	Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito Educação Cultural	194
Tabela 8	Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Urbanidade	195
Tabela 9	Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito de Urbanidade	196
Tabela 10	Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Cidadania	197
Tabela 11	Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito de Cidadania	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	151
Quadro 2	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	152
Quadro 3	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para a cidadania	153
Quadro 4	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural	155
Quadro 5	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	156
Quadro 6	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	157
Quadro 7	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	159
Quadro 8	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	160
Quadro 9	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	161
Quadro 10	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola	163
Quadro 11	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural	164
Quadro 12	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	165
Quadro 13	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	167
Quadro 14	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	168
Quadro 15	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	169
Quadro 16	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	171
Quadro 17	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola	172
Quadro 18	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural	173
Quadro 19	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no	175

	final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	
Quadro 20	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	176
Quadro 21	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	177
Quadro 22	Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania	178
Quadro 23	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	180
Quadro 24	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	181
Quadro 25	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola	182
Quadro 26	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural	184
Quadro 27	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	185
Quadro 28	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	186
Quadro 29	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	187
Quadro 30	Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania	189
Quadro 31	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à aceitação para integrar o grupo que iria supervisionar o desenvolvimento de projectos de carácter educativo em espaços patrimoniais urbanos	200
Quadro 32	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à supervisão das acções a implementar na Prática Pedagógica, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto	202
Quadro 33	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao desenvolvimento do projecto	204
Quadro 34	Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à conclusão do ciclo de acções educativas e formativas	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	151
Gráfico 2	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	153
Gráfico 3	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para a cidadania	154
Gráfico 4	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à interação escola-meio nos planos educativo e cultural	155
Gráfico 5	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	157
Gráfico 6	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	158
Gráfico 7	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	159
Gráfico 8	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	161
Gráfico 9	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	162
Gráfico 10	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola	163
Gráfico 11	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à interação escola-meio nos planos educativo e cultural	165
Gráfico 12	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	166
Gráfico 13	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	167
Gráfico 14	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	168
Gráfico 15	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	170
Gráfico 16	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	171
Gráfico 17	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola	173
Gráfico 18	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à interação escola-meio nos planos educativo e cultural	174
Gráfico 19	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do	175

	Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	
Gráfico 20	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	176
Gráfico 21	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	177
Gráfico 22	Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania	179
Gráfico 23	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade	180
Gráfico 24	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural	182
Gráfico 25	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola	183
Gráfico 26	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural	184
Gráfico 27	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente	185
Gráfico 28	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego	187
Gráfico 29	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano	188
Gráfico 30	Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania	190
Gráfico 31	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à aceitação para integrar o grupo que iria supervisionar o desenvolvimento de projectos de carácter educativo em espaços patrimoniais urbanos	201
Gráfico 32	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à supervisão das acções a implementar na Prática Pedagógica, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto	203
Gráfico 33	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes ao desenvolvimento do projecto	205
Gráfico 34	Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes, às opções referentes à conclusão do ciclo de acções educativas e formativas	207



INTRODUÇÃO



Introdução

A sociedade contemporânea e o mundo globalizado emergem neste Século XXI sob o espectro da mudança difusa, geradora de variabilidades e imprevisibilidades, que transferem para o universo de relações, o espectro da complexidade em todas as áreas da acção e do conhecimento.

A escola, instituição educativa e formativa por excelência, confrontada com esta problemática e tendencialmente mais sujeita às pressões que a sociedade lhe impõe, fica sob a sempre premente necessidade de reelaborar o seu papel e se assumir como território promotor de experiências educativas, integradoras e inovadoras, nas áreas do pensamento, balizado pelos contributos da ciência, da técnica e da arte.

Arte e técnica, conceitos remetidos neste estudo para as perspectivas da educação artística e educação tecnológica, enquanto áreas de primordial e particular importância na formação actual dos cidadãos, confrontados que estão com a permanente necessidade de resolução de problemas, incluindo a descodificação de conceitos e símbolos. Competências que estas áreas de formação acentuam particularmente, capacitando para a iniciativa crítica e intervenção cívica, quando está em causa a relação entre deveres e direitos de cidadania.

A dimensão curricular do Mestrado em Supervisão, a dupla matriz de formação do investigador (em educação artística e em arquitectura), bem como a sua experiência profissional na área da formação de professores, mais especificamente na supervisão pedagógica, determinaram o desenho de um projecto que pretende estabelecer a ponte entre as áreas de educação artística, educação tecnológica e de supervisão da formação, tendo como cenário de fundo a formação de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica, agindo em contextos patrimoniais diferenciados, mas integrados na cidade.

Deste enquadramento, ocorreu a reflexão acerca da importância da urbanidade e do património artístico e cultural reportados à urbe, como espaço de excelência, viabilizador de actividades múltiplas de formação abertas à possibilidade de inovação.

Assim e deste ponto de vista, este projecto de dissertação pretende aprofundar a compreensão do espaço urbano, enquanto território de acontecimentos sociais materializados no espaço e no tempo, com influência na percepção e na formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura social e educativa marcada pela intervenção cívica, à luz dos valores que regulam democraticamente os deveres e os direitos desses mesmos cidadãos, na interacção entre património físico e património humano, visando a compreensão e o respeito pela preservação e renovação qualificante da cidade e dos cidadãos.

Conforme Sá-Chaves (1989), a actualidade do estudo, inscreve-se ainda na pré-disposição emergente na sociedade contemporânea para o diálogo compreensivo com a ecologia, numa



perspectiva de qualificação ambiental com vista à fruição do espaço, enquanto instância de lazer e de prazer, concorrendo para a valorização dos contextos vivenciais no quadro do direito à qualidade de vida, como bem imaterial a instituir, a cuidar e a preservar.

É neste quadro que a já referida formação académica do investigador nas áreas da educação artística e da arquitectura, cujo entrelace define a tendência da temática e a tipologia da abordagem, pode apoiar uma abordagem de natureza inter e transdisciplinar, cujas preocupações fundamentais residem no carácter formativo e educativo, e perspectivar uma nova relação dialéctica entre urbanidade e educação culturalmente abrangente e, conseqüentemente, uma nova visão dos processos de formação de futuros professores a quem incumbem os desafios da mudança.

Os conceitos de urbanidade, educação, educação cultural e de supervisão numa abordagem ecológica, assumem um carácter integrador neste projecto, constituindo por isso os seus elementos estruturantes.

A urbanidade surge reportada à *cidade/polis*, assumida como referente e suporte civilizacional de gerações, que vêm tecendo ao longo do tempo a malha física e patrimonial de um território *arqueológico* de objectos e ideias potencialmente formativos, pela sua variabilidade, significado e pela sua riqueza patrimonial.

Neste sentido, a cidade e a escola, percebidos como espaços complementares no contexto urbano, podem garantir um papel importantíssimo, enquanto prolongamento mútuo do seu estatuto e função transformadora, pelo campo alargado de aprendizagens que decorrem da(s) situação(ões) e da acção dialéctica entre os sistemas educativo e cultural.

Neste âmbito, merecem particular destaque as áreas da arte e tecnologia na formação dos futuros professores de Educação Visual e Tecnológica, a quem se exigirá uma compreensão particularmente apurada das dimensões estéticas, culturais e éticas do património, no sentido da educação das novas gerações para o seu reconhecimento e sua valorização.

No pressuposto da função transformadora da Educação, a Educação Cultural adquire aqui uma dimensão particular quando reflectida na importância do património, enquanto espólio histórico tradutor do percurso artístico, técnico e humano, contributo essencial à caracterização e reconhecimento identitário de um contexto físico e social.

Dada a natureza transversal, âmbito, natureza e objectivos, este estudo incluirá ainda como grande área de agregação, o conceito de Supervisão, designadamente da Supervisão da formação numa abordagem necessariamente contextualizada. A temática e as expectativas que lhe subjazem, reacentuam a importância da Supervisão como conceito que estará para além de uma abordagem simplista e tradicional. O conceito de Supervisão pressuporá a implicação formativa de alguém, ao nível das dimensões pessoal, profissional e social, e como tal, é aqui entendido como processo de co-construção de conhecimento, e de regulação desse processo, que se reconhece nas abordagens sócio-construtivistas e ecológicas.



O estudo toma assim fundamento nos pressupostos das perspectivas interaccionais aos níveis pessoal, social e institucional, implicando futuros profissionais em formação, supervisores e investigador, tendo como objectivo inovar na formação e melhorar os níveis de qualidade das concepções e do desempenho de futuros docentes.

O conjunto de acções de pesquisa e formação que implica vários actores e contextos inseriram-se no âmbito da Prática Pedagógica V do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Prática Pedagógica, percebida como espaço curricular de gestão aberta e flexível, integrando as dimensões da organização e gestão curricular do ensino e da aprendizagem, da participação na escola e na comunidade e da construção da dimensão profissional, com particular ênfase nas dimensões ético-sociais dos futuros docentes. Assumidas como experiências apoiadas na reflexão integrada das práticas educativas, incidem neste caso particular na valorização das dimensões que a educação artística e tecnológica podem acrescentar ao perfil de competências dos formandos e dos seus alunos.

O espaço urbano de Coimbra constituiu o campo de estudo, designadamente quatro das suas unidades morfológicas patrimoniais e ou territoriais, entendidos como espaços de acção e realização de projectos de intervenção pedagógica e educativa, protagonizados pelos alunos, futuros professores em situação de estágio, supervisores-cooperantes e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a que se associou o investigador no papel de Supervisor do processo de formação.

Definidos a temática e o enquadramento do estudo, e porque a frequência do Mestrado em Supervisão gerou novos ângulos de leitura, reflexão e acção, identifica-se o **Problema**:

- Embora as orientações programáticas da disciplina de EVT induzam a abordagens flexíveis e inovadoras, a escola nem sempre se encontra aberta a iniciativas de verdadeira *fusão* com o meio, confinando a acção dos professores em formação inicial aos espaços da escola e ou da sala de aula.

Assim, o Problema reporta-se ao facto da escola, não estando aberta às múltiplas práticas/potencialidades de ensino e educação que o meio pode proporcionar, designadamente através do seu património cultural e da interacção institucional, compromete a possibilidade de uma *visão* alternativa e contemporânea de formação de professores de EVT, que se pretende sejam cidadãos e profissionais cujas competências privilegiem a reflexão, a inovação, a acção cívica, ou seja, capazes de encontrar e desenvolver soluções face às imprevisibilidades e especificidades contextuais e às mudanças permanentes que o mundo actual exige a todos, mas particularmente da acção docente.

Subjacente a esta problemática, definiu-se como **objectivo geral**: “Participar e compreender o processo de formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica, promovendo a conceptualização e implementação de acções que redimensionem a importância da cidade patrimonial, enquanto espaço possível de educação, cultura e promoção da cidadania”.



Objectivo, que considera a cidade como lugar possível de educação e cultura a partir do reconhecimento profundo da importância dos seus contextos patrimoniais, entendidos aqui como espaços viabilizadores de projectos de intervenção educativa, com reflexos no conhecimento e participação cívica dos cidadãos, bem como perceber o alcance das estratégias de supervisão da formação de professores desta área disciplinar, em contextos e acções com esta configuração e com esta complexidade.

Enunciado o objectivo e assumidos os pressupostos metodológicos presentes neste estudo, apresentam-se as **questões de pesquisa**, constituídas como objecto mediador do processo investigativo:

- Que importância poderá assumir a ecologia urbana e as unidades morfológicas que a constituem, enquanto abordagem programática da disciplina de Educação Visual e Tecnológica?
- Que incidência nos níveis de motivação, implicação, envolvimento e realização pessoal, terão para os alunos futuros professores de EVT, participantes no projecto, o alargado e previsto programa de acções de carácter público, interno e externo à escola?
- Qual a influência e repercussões que projectos de natureza formativa, pedagógica e educativa poderão ter na formação de novos professores de EVT e na educação dos seus alunos, quando estão em causa as dimensões patrimonial e ambiental da cidade?
- Qual o relevo do papel dos alunos (participantes) do 2.º Ciclo do E.B. na materialização do projecto e qual o efeito deste tipo de acções nesses mesmos alunos?
- Que dimensões poderão assumir as iniciativas de identificação, estudo e valorização do património cultural urbano na intervenção e ou qualificação do espaço escolar?
- Que importância estratégica podem assumir as relações, influências e sinergias inter-institucionais, nas acções formativa, educativa, cultural e cívica da escola actual?
- Que estratégias supervisivas poderão viabilizar processos alternativos de formação de novos professores de educação artística e tecnológica, face à especificidade das problemáticas implicadas: supervisão, educação cultural, urbanidade e cidadania?

As questões de pesquisa enunciadas determinaram com rigor significativo a operacionalização do estudo que incluiu o conjunto de acções organizadas em Projecto, e a articulação teórica e metodológica das várias fases do processo.

Embora considerada a natureza qualitativa do estudo e a metodologia global subjacente, considerou-se a admissão de algumas hipóteses consideradas como pressupostos do trabalho que, tomando por referência a generalidade das culturas formativa e educativa vigentes e o objectivo geral definido, são as seguintes:

- A Cidade reportada ao seu património e à sua cultura, constitui na articulação com a escola um universo potencialmente educativo.
- A relação inter-institucional accionada pelos agentes educativos revela-se imprescindível ao sucesso de iniciativas abertas a novas dinâmicas formativas.



- A formação de professores de EVT, reportada às suas práticas pedagógicas, estruturadas numa perspectiva transcurricular, garantirá resultados que responderão mais facilmente às exigências das sociedades contemporâneas.

- As estratégias de supervisão orientadas para o modelo de formação reflexiva, crítica e ecológica (Schön, 1983,1987; Bronfenbrenner, 1987), são potenciadoras do desenvolvimento de competências de nível metacognitivo e metaprático nos professores (Sá-Chaves, 1994).

Metodologicamente o estudo enquadra-se numa abordagem de tipo qualitativo e cabe no âmbito dos paradigmas sócio-construtivista e da complexidade, que embora centrado na recolha e análise de dados qualitativos, considerou também pertinente a recolha e análise de dados quantitativos, numa perspectiva de articulação paradigmática.

O estudo de caso na variante multi-caso, constituiu a metodologia adoptada, por se considerar, conforme já foi referido, que o conjunto de acções implicadas no projecto e os resultados esperados implicavam flexibilidade e adaptabilidade à mudança e dinâmicas contextuais (Yin, 2001).

Quanto às técnicas de investigação destinadas à recolha de dados, privilegiou-se a observação directa e indirecta, suportadas em fichas de levantamento, notas de campo, sínteses descritivas e recursos a meios técnicos de recolha de imagem e som, que pudessem traduzir com rigor a natureza dos acontecimentos mais significativos nos processos de formação em contexto ecológico específico.

Nas fases prévia e posterior ao projecto de intervenção, foi desenvolvido um processo de inquirição através de questionário aplicado aos diferentes intervenientes no processo de formação, com vista ao levantamento das suas representações, e ainda, uma entrevista de aprofundamento a uma das intervenientes que, pela natureza particular das suas funções, permitiria obter uma perspectiva diferenciada e abrangente acerca do processo.

A dissertação que aqui se apresenta foi estruturada em três partes fundamentais: Fundamentação do Estudo, Estudo Empírico e Conclusões.

A primeira parte integra o capítulo “Educação e Supervisão da Formação”, que aborda reflexivamente os conceitos de educação, educação cultural, educação artística e tecnológica e supervisão da formação, centrando o seu foco sobre as problemáticas, que ligadas aos conceitos referidos, se orientam no sentido da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica.

Ainda na primeira parte, o capítulo “Escola e Urbanidade”, apresenta um conjunto de reflexões sobre a problemática da relação escola/cidade, numa perspectiva educacional, que privilegia e acentua a dimensão da cultura como espaço fundador, e considera a importância do património cultural e a sua influência formativa e educativa, repercutidas na *leitura* e qualidade ambiental dos espaços educativos.



A segunda parte do estudo, integra o capítulo “Metodologia do Projecto de Investigação”, que enuncia uma síntese sobre a perspectiva epistemológica subjacente ao estudo, bem como a sua contextualização, objectivos e problema, sendo ainda formuladas as questões de pesquisa e hipóteses, bem como o enquadramento das acções de observação, indagação e acção.

No segundo capítulo, são apontadas as linhas gerais da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica, bem como as linhas programáticas desta área disciplinar do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Apresentam-se no terceiro capítulo as unidades implicadas no sistema em estudo, designadamente, as instituições, as unidades morfológicas patrimoniais seleccionadas e os participantes no projecto de formação e acção.

No quarto capítulo é enunciado o projecto e o ciclo de acções que o integram e a apresentação dos sub-estudos de caso, numa abordagem sequencial que pretende induzir uma compreensão mais fácil das linhas de orientação do processo formativo.

No último capítulo da segunda parte do estudo, procede-se à apresentação e análise interpretativa dos dados, decorrentes da administração dos questionários, da realização de uma entrevista e das *leituras* do investigador.

Na parte final da dissertação é apresentada uma visão conclusiva, sob a forma de síntese conceptual, que inclui considerações finais, limitações e sugestões que decorrem da reflexão abrangente sobre o processo, designadamente sobre as suas multideterminações e influência possíveis sobre as dimensões educativa, formativa e supervisiva da formação dos professores de Educação Visual e Tecnológica e dos seus alunos.



O símbolo gráfico que encima as páginas desta dissertação constituiu o “culminar” de um exercício que associou a construção epistémica do próprio símbolo ao conceito de Supervisão. Exercício desenvolvido no âmbito da primeira reflexão do *portfolio reflexivo* da disciplina de Supervisão deste Mestrado¹.

⁽¹⁾ Anexo 53 – Excerto do exercício publicado em Sá-Chaves, I. (Org.). (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, pp. 101-107.



PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO



Capítulo Um - EDUCAÇÃO E SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO

1. Nota introdutória

A educação, a formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica e a supervisão do seu processo formativo, constituem o triplo foco deste capítulo, que se projecta a partir de um conjunto de reflexões apoiadas em autores e bibliografia de referência que validam a argumentação apresentada, tendo como cenografia de fundo, um olhar sobre a cidade² e sobre o seu património.

A educação, assumida duplamente como conceito e como condição fundamental à mudança, centra-se neste estudo sobre as decorrências educativas e formativas da dialéctica escola/cidade, e das consequências que essa complementaridade transfere para os contextos de referência e de acção, ao mesmo tempo que se reflectem enquanto conhecimento nos seus interlocutores. O carácter dinâmico deste conceito de educação, não se restringindo ao limite das atribuições tradicionais da escola, projecta-se para lá da sua vocação meramente epistemológica, remetendo para uma pedagogia cultural que tem da acção do homem uma visão antropológica, e como meta, o desígnio da defesa dos valores culturais e da formação para a cidadania plena e responsável.

Quando remetida para os campos da arte e da tecnologia, dimensão essencial deste estudo, a educação capitaliza importância quando o seu contributo se revela indispensável à formação e mudança, e ao capacitar para a compreensão da vida em comunidade, cada vez mais comprometida com a necessidade da sua regeneração, preservação e reinvenção.

As perspectivas enunciadas confluem para a vertente essencial da vida em sociedade, associada objectivamente ao exercício pleno da cidadania, promovida por uma *nova* concepção de escola, mais culta e aberta à renovação, disponível para o estabelecimento de parcerias activas que contribuam para a aquisição e difusão de novos saberes, capazes da redefinição de competências conducentes à possibilidade do diálogo democrático e à reflexividade social.

Esta ideia de *escola* pressupõe também a reconfiguração da formação e das competências dos professores, enquanto sujeitos promotores de inovação e da possibilidade de criação de metas que lhes alimentem o ânimo e a motivação, para uma dinâmica de permanente desenvolvimento e conquista. É esta a árdua e complexa tarefa, que sob a pressão social e perante a singularidade de cada aluno, parece constituir a missão e desígnio do ser professor, procurando contrariar através da acção pedagógica e educativa um *apocalipse* que se vem anunciando.

⁽²⁾ O termo cidade remete neste estudo para o conceito de *polis*, cidade organizada política, social e culturalmente, em que os seus cidadãos assumem direitos e deveres de cidadania participativa.



Conscientes da emergência sempre renovada das problemáticas que se cruzam na área da formação de professores, investigadores em supervisão têm vindo a produzir ao longo da história da educação e da formação, conceitos, estilos e cenários, que configuram contributos essenciais ao desenvolvimento de processos formativos de âmbito pessoal, profissional e institucional, como resposta à complexidade que neste mundo, tendencialmente globalizado, caracteriza novas gerações de profissionais e o exercício da cidadania responsável.

Como tal, a supervisão da formação destes profissionais ao nível das dimensões pessoal, social e profissional, revela-se imprescindível num quadro de mudança e desenvolvimento que transporta consigo as dificuldades que assolam as sociedades e a escola contemporâneas. Admite-se que é nesse processo de requalificação da formação que pode sustentar-se a reelaboração permanente de saberes nos domínios cognitivo, relacional e ético, projectando assim o seu estatuto e a sua função transformadora nos contextos histórico e patrimonial e no devir social e cultural das sociedades.

Pressupostos que legitimam a inclusão deste estudo num âmbito institucional e comunidade científica mais amplos, enquanto contributo para a produção de conhecimento inserido numa rede de investigação, que conta com a participação de vários investigadores em áreas de formação e níveis de ensino diferenciados, numa perspectiva de activação da transversalidade de saberes para a requalificação do perfil de competências a desenvolver pelos professores³.



Fig. 1 - Organograma da Rede de investigação da Universidade de Aveiro “Novos saberes básicos de todos os cidadãos no Século XXI e novos desafios à formação de professores”.

⁽³⁾ Rede de investigação da Universidade de Aveiro sob a designação “Novos saberes básicos de todos os cidadãos no Século XXI e novos desafios à formação de professores”, coordenada pela Professora Doutora Idália Sá-Chaves.



2. Educação – um conceito fundamental à mudança

A escola e a *cidade*, enquanto espaços complementares no contexto urbano, assumem na perspectiva deste estudo um papel central, quando percebido o seu estatuto e capacidade transformadora na dialecticidade da sua função complementar e recursiva⁴. Nesta perspectiva, a escola não se confina à cidade e a cidade não se reduz à escola, uma vez que percebidas como sistema, garantem um campo muito mais alargado de aprendizagens emergentes da diversidade de situações e da acção dialéctica e vivencial entre os sistemas educativo e cultural.

A consideração dos vários saberes e sensibilidades na percepção deste espaço plural, assume uma importância ainda maior, quando se pressupõe e reconhece a necessidade de se constituir um conhecimento multi e transdisciplinar, para que se torne possível um profundo entendimento dos contextos em constante flutuação, variabilidade e alteração.

Cabe por isso, aos professores, actores do mundo, ampliar e aprofundar o seu quadro de competências no sentido da abertura, da flexibilidade, do sentido crítico, da disponibilidade para construir, reconstruir e renovar o conhecimento pertinente (Morin, 2000). Competências essas, que se manifestam e se reconstróem através da interacção complexa que se manifesta na intervenção interdisciplinar, sustentada por equipa(s) transdisciplinar(es) e por leitura(s) atenta(s) ao *espelho* contextual que lhes dá sentido (Sá-Chaves, 2000).

Neste quadro e no âmbito mais delimitado deste estudo, merece particular interesse a formação de professores nas áreas da arte e da tecnologia, como contributo para uma compreensão mais apurada das dimensões éticas, estéticas e patrimoniais enquanto elementos fundadores da arte, da arquitectura e do urbanismo, concebidos como valorização efectiva do espaço urbano, e como componentes cada vez mais visadas numa perspectiva de educação para a acção e para a participação dos cidadãos na requalificação dos ambientes (naturais e construídos) de vivência. Como tal, e citando Sá-Chaves (2000), à escola compete entre outras, "(...) acentuar as vertentes dinâmicas das actividades (...) artísticas pelo seu carácter integrador e pela natureza praxica da sua intervenção" (p. 72).

É esta natureza integradora e perspectiva globalizante das actividades educativas, bem como a sua legitimação social e ética, que se constituem como fundamento para o estudo que aqui se propõe. Importa por isso salientar a relevância da educação no processo de interiorização de saberes decorrentes da(s) *leitura(s)* e *inteligência* visuais, com vista à possibilidade de redefinição permanente do gosto e à participação comum na construção de um novo entendimento, no que se refere às relações que cada aluno-cidadão estabelece consigo próprio e com a sua cidade.

⁽⁴⁾ O princípio da "recursividade" que caracteriza as perspectivas sistémicas, constitui um dos indicadores da complexidade, pelo reconhecimento das interacções possíveis entre os dois subsistemas considerados.



Numa perspectiva formativa, admite-se que, conforme já referimos, a atitude *de leitura* atenta e reflexiva dos diferentes patrimónios culturais, pode ser geradora de novas dinâmicas visuais ao nível da renovação das iniciativas de intervenção crítica e criativa. É aliás fundada nessa possibilidade que reside a hipótese de evolução estética e qualitativa dos contextos e de aprofundamento do seu papel, que estes, por sua vez, podem e devem implicar no processo de desenvolvimento pessoal dos sujeitos que, assim, os vivenciarão e fruirão.

Deste ponto de vista, reflectir acerca do contexto urbano e acerca das suas implicações na qualidade da educação dos cidadãos, remete-nos neste caso e obrigatoriamente para uma perspectiva ecológica, enquanto área de ligação à vida e aos problemas e desafios reais que nela se manifestam. O seu reconhecimento e apropriação por cada cidadão em particular e pelas comunidades em geral, são condição essencial para que possa vir a estabelecer-se uma relação afectuosa, fundamento das atitudes de preservação e de qualificação do espaço vivencial, e consequentemente, da qualidade de vida dos cidadãos.

Essa possível compreensão das condições ecológicas, remete-nos para a relação dialógica – património e vida comunitária – percebidas como realidades que decorrem da história, do conhecimento e da arte dos povos assumidas pela sociedade, ou seja, para valores patrimoniais, que constituem bens legitimadores da sua identidade cultural, através da história colectiva que, recursivamente, vai sendo contada e continuamente reelaborada.

Repensar a escola, procurando aprofundar o conhecimento acerca da sua relação com o meio, que suporta e legitima a presença do cidadão no espaço físico, torna-se portanto essencial. É neste esforço particularizante que, conforme Perrenoud (2002), cabe o reconhecimento da acção dos professores e da Escola, como contributo para acelerar processos de mudança colectiva numa perspectiva de supervisão e de regulação descentralizada, numa postura reflexiva e informada que possa estimular e activar mudanças facilitadoras de inovação.

Escola e cidade são, como tal, sob os pontos de vista educativo e formativo, dois organismos complexos que podem (e devem) incorporar e desenvolver estratégias de inter-relacionamento transdisciplinar, promovendo uma nova visão curricular, e desse modo, garantir segundo Fernandes (2000), "(...) a educação para todos, a qualidade educativa, a valorização de contextos, a redefinição de competências e a diferenciação pedagógica" (p.33).

É na aceitação deste pressuposto, que se fundamenta o presente projecto enquanto estudo de uma realidade complexa que extravasa a dimensão tradicionalmente restrita da instituição-escola, tendencialmente alienada dos equilíbrios e desequilíbrios que ocorrem na periferia da sua acção, comprometendo tão frequentemente a integral função de formar e educar.



3. Educação Cultural – um novo compromisso formativo

No pressuposto avançado anteriormente, da função transformadora da Educação, o conceito de Educação Cultural adquire uma dimensão particular quando apoiada e ou reflectida na importância do património – espólio artístico e patrimonial, técnico e humano ao longo da história, mas também, enquanto reconhecimento e orgulho dos cidadãos e das sociedades nesse mesmo património. O seu efeito acumulado no tempo histórico constitui uma mais valia estratégica e cultural, e um contributo essencial à compreensão e reconhecimento identitário de contextos nos quais se organizam as componentes materiais, sociais e simbólicas.

Nas suas múltiplas manifestações, o património, pela exuberância da(s) sua(s) linguagem(ns), pela grandeza da sua escala, ou por outros tipos de apelo que encontram fundamento nas características e nos interesses de cada espectador, desencadeia uma atitude contemplativa e reflexiva. Esse exercício de contemplação induz à reflexão, emancipa os sentidos, contende com a consciência ética e estética de cada fruidor de realidades contextuais, incita à intervenção, mesmo que apenas no puro plano intelectual, constituindo desse modo um ponto de partida para a projecção e materialização de iniciativas. Tal como sugere Serra (2003), esta condição indutora de reflexão e de acção é fundamental, porque como acentua, "(...) o património é um elemento do qual não podemos prescindir para podermos criar o nosso futuro" (p.87).

É também por estas razões, que a Educação Cultural, entre outros objectivos, tem como meta e como designio a defesa dos valores culturais, bem como a preservação e reabilitação do património, assumindo-se como imperativo cívico no redimensionamento das sociedades, que perscrutam na sua história patrimonial, a razão para outros entendimentos e funcionalidades, designadamente, a função didáctica, enquanto bem imaterial, resultante da compreensão (inter)activa entre contexto físico e património humano, geradora consequente de cultura e identidade.

Conforme Sá-Chaves (2003), trata-se de uma nova perspectiva ou no seu dizer;

"(...) de uma nova era ou de um novo ciclo, que se nos envolve com a fascinante onda de progresso que todos os dias nos recobre de novos e quase mágicos objectos, envolve-nos também de forma concomitante, com novos desejos e ânsias de posse, constituindo tal fenómeno uma das marcas mais decisivas na compreensão do nosso tempo (p. 12).

A cidade, quando reconhecida como espaço patrimonial qualificado testemunho de urbanidade, estabelece as bases para a emergência de novas percepções do mundo, capaz de proporcionar, com e através da escola, a fruição do social na relação entre cidadãos e, consequentemente, da fruição determinada por uma visão cultural contextualizada. Trata-se de uma ideia também partilhada por Patrício (2000), quando este autor defende que " (...) o paradigma ecológico detém grandes possibilidades de fortalecer o papel educativo capital da escola desde que, para além da sua estrita vocação epistemológica, desenvolva a sua vertente antropológica" (p.53). Torna-se então, cada vez mais evidente, a necessidade da alteração das



perspectivas curriculares que caracterizam os modelos mais tradicionalistas, abrindo a reflexão a novas possibilidades formativas e de desenvolvimento, mais abrangentes e mais compreensivas.

Como tal, a educação cultural expressa pelos cidadãos, numa atitude ética face aos seus congéneres e ao contexto urbano de inserção, dá conta dos níveis de civilidade, percebida como qualidade da acção vivencial do cidadão relativamente à participação na vida comunitária, na persecução do bem da cidade e da comunidade, o que contribui para a construção da urbanidade.

As lógicas que balizam esta reflexão, remetem claramente para os princípios essenciais da chamada Escola Cultural, como "(...) expressão cultural e pedagógica da fase mais adiantada da construção da cidadania, da construção da autêntica cidadania, da cidadania democrática" (Patrício, 2002, p.72). Dimensão formativa também acentuada por Carvalho (1994), quando afirma que;

"(...) a culturalidade da escola e a conexão activa com a cultura da sociedade global numa relação dialectizada, dinamizada e mediatizada por uma autêntica pedagogia cultural, raiz e seiva da sua pluridimensionalidade, é condição e estímulo para a expansão e construção da pessoa humana." (p.134).

São estas perspectivas que, neste estudo, sustentam uma visão antropológica centrada na acção objectiva e na interpretação subjectiva do homem que, naturalmente, deixa marcas indeléveis no território, projectando-se no tempo que a história legitima. Nesse sentido, o respeito pelo passado e pelo presente dá um novo sentido à efemeridade subjacente às ideias de "vida" e "morte", quer elas se refiram a pessoas, a património ou a civilizações. Esse apreço, reconhecimento e respeito, constituem formas que estão para além da mera existência física do(s) objecto(s), enquanto formas que restam no tempo, com a importância relativa que a própria materialidade lhes confere, e que, pela sua legibilidade, qualidade e interesse, assumidamente cultural e simbólico, importam e permanecem, sendo exactamente nesta dimensão, que adquirem o seu estatuto de perenidade, porque passam e ganham sentido para além de si mesmos.

A educação e a cultura não podem decorrer assim, da certeza intuitiva, da geografia cultural ou de outra qualquer instância formal. A educação e a cultura, enquanto abordagens tradutoras da síntese contida no conceito de Educação Cultural, estão comprometidas com o gosto pessoal e com a ética ecológica e humanamente responsável. O gosto, porque permanentemente reflectido e reelaborado, transita de novas acções criativas e inovadoras que sustentam a evolução estética dos contextos, exclui o elitismo prolixo e determina formas de partilha informada, que concorrem para níveis de mais elevada qualidade na gestão do tempo, dos espaços, dos recursos e da própria educação. Actos e factos apoiados na ética que (re)substancia a razão de ser de quem os protagoniza.

É por esta razão, por ser na sua matriz uma questão e um problema de formação, que a escola não pode manter-se alheia a esta nova possibilidade. Trata-se conforme Sá-Chaves (2000), da concepção de uma:

"(...) escola culta, porque interpreta e reconstrói em si, como mais valia, a diversidade plural das culturas que a habitam, dignificando-as e reconhecendo-as sem precisar de estereótipos que a transfigurem em outros "galos de barcelos". Não se trata apenas de ser cultural, trata-se



sobretudo, de ser culta, integradora, inclusiva e porque, sendo-o, não pode colher outro resultado que não seja a eficiência, sentido, razão de ser, legitimidade, reconhecimento, identidade, enfim, qualidade” (p.24).

E, é também por esta razão, que se torna importante reflectir e questionar os modelos de formação dos professores, fazendo apelo à ampliação e aprofundamento epistemológico das suas compreensões e competências, para aqui, em contextos actualmente marcados pela sua própria história, perceber os modelos de supervisão da formação nas suas relações com esta possibilidade de ampliação da compreensão da acção educativa.

4. Educação, Arte e Tecnologia – para uma visão integradora

A arte é, na sua ampla abrangência, indispensável à educação e ao desenvolvimento equilibrado do ser humano. O contacto com realidades e contextos facilitadores da contemplação, fruição, reflexão e produção artísticas, implica formas de fazer e de construção do saber, às quais a imaginação, a razão e a emoção não são normalmente alheias. As vivências excepcionais inscritas no fazer artístico marcam e diferenciam a vida e a postura do indivíduo, proporcionando-lhe novas visões sobre o mundo, e sobretudo, novas formas de interacção e compreensão da vida em sociedade. Por sua vez, uma atitude de aceitação da arte, viabiliza novas formas de aprendizagem, de comunicação e de relação intersubjectiva, implementadoras do desenvolvimento de capacidades, competências de acção e pensamento nas suas múltiplas dimensões e níveis.

A vida em sociedade e a participação dos indivíduos em formação, em contextos culturalmente diversificados e em eventos individuais e ou colectivos, podem contribuir para a regeneração do panorama artístico de um país, consolidando o seu espólio cultural e contribuindo para que outros se sintam identificados com as dimensões da arte e da *educação pela arte*, que, não pretendendo *clonar* artistas ou modelos, deve fazer desta problemática e do seu amplo universo, áreas de reflexão e de formação, fundamentais a um processo de construção da personalidade integral do aluno.

A questão que então se coloca, é perguntarmo-nos se a produção artística associada à tecnologia configurará um processo de ensino-aprendizagem ou, fundamentalmente, um processo educativo? É uma questão que tem (pre)ocupado inúmeros investigadores. Sabendo-se das finalidades últimas do ensino e da educação, será fácil anuir que a arte e a tecnologia parecem dever estar presentes nos dois contextos formativos. Contudo e nesta relação, parece que será a partir do processo educativo mais imediato, que arte e tecnologia acabarão por reflectir-se como meta educacional num maior número de alunos, quer os que especificamente optam pelos estudos artísticos e ou tecnológicos como objecto de estudo, quer aqueles, que são interpelados por ela e de forma não intencional no quotidiano.



A escola, enquanto entidade à qual compete garantir o desenvolvimento integral do aluno, deve nesse sentido, proporcionar experiências e aprendizagens no campo da educação pela arte e pela tecnologia, facilitadoras e contributivas do desenvolvimento de competências gerais mais compreensivas e de competências específicas no seu âmbito. Para tal, as actividades e as estratégias de ensino-aprendizagem, e genericamente a educação, podem e devem ser diversificadas, passando pelo desenvolvimento de iniciativas de pesquisa e de produção artística e tecnológica, recorrendo a estilos, técnicas e meios diferenciados.

Cabem nesta perspectiva as iniciativas interinstitucionais ligadas ao meio cultural/patrimonial e a produção de exposições e espectáculos para a escola e para a comunidade, como estratégias culminares de um quotidiano curricular particularmente atento a estas questões da formação. Também a organização de actividades e a definição de estratégias de natureza inter, multi e transdisciplinar, devem ser outras das vias a adoptar, uma vez que conforme Patrocínio (2002), a ligação entre arte, tecnologia e ciência gera uma civilização *tecno-lógica*, indutora de mudanças em todos os domínios, com impacto sobre a ética e sobre a estética, dimensões essenciais na formação e desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Civilização tecnológica, que assume neste estudo, e particularmente neste capítulo, essa fusão entre ciência e técnica, que no entender de Freitas (1993) resulta em “tecnologia”. Ora sendo a tecnologia um conceito vastíssimo, merece no âmbito desta abordagem, ser compreendido nas relações que estabelece com a arte.

O mundo mudou muito e continuará em mudança, a evolução científica e logo a evolução tecnológica, convida a modificações que arrastam consigo alterações profundas ao nível das práticas, com reflexos sensíveis na acção e produção artísticas (França, 1993). Facto recorrente ao longo do tempo, que não sendo novo, nem sempre foi entendido como tendo subjacente o carácter criativo e inovador que os artistas introduzem nas suas produções, constituindo tantas vezes o embrião para a ciência, na linha do que França (1993) suscita, quando diz que “[...] certas obras de arte podem abrir perspectivas insuspeitadas à investigação e mesmo à praxis científica – já que os sonhos de Leonardo geraram muita realização, e muita realidade também” (p.179).

Teoria, que reforça a possibilidade sempre emergente, de uma ligação cada vez mais presente entre as duas áreas: tecnologia e arte, enquanto compreensão integrada, porque quando independentes, a leitura do projecto técnico corresponderá sempre a uma leitura de rigor e de *fidelidade* ao objecto projectado; a leitura da obra de arte, abrirá independentemente do gesto reflectido do autor, a possibilidade da divergência e do encontro com os universos subjectivos e profundos do homem e do tempo. Será no *território de ninguém*, situado entre a arte e a tecnologia, que parece haver espaço para uma “luta” fascinante em que a energia tudo reduz ao inesperado – exemplo disso, o design contemporâneo, aplicado à comunicação e ao equipamento.

A tecnologia que, na sequência da Revolução Industrial, parecia condenada à concepção da máquina pela máquina, sem a incorporação da componente *emocional* do autor homem, sente-se



e presente-se hoje, como realidade que incorpora essa dimensão associada ao *gosto*, que o homem persegue como se de glicose ou afecto se tratasse.

Um facto que cruza áreas disciplinares e dá lugar a uma *arte tecnológica*, que bebe na consistência e insistência dos tempos passado e presente, e na ansiosa necessidade do ser humano em alterar a alma das coisas, esse estigma que Camões citado por Caraça (1993) sintetiza na ideia segundo a qual, “Todo o mundo é composto de mudança” (p.189).

Esta ideia de mudança essencial, configura, actualmente, nos contextos da arte e da tecnologia, uma visão que integra positivamente as duas áreas, na linha do que Lopes (1993), considera, “(...) os meios tecnológicos são assim colocados no plano “tradicional” dos materiais, não necessariamente para os substituir, mas sobretudo para aumentar a sua variedade e o leque das opções formais e expressivas que podem ser “geridas” num determinado percurso artístico.” (p. 237). Esta é uma perspectiva que apela à conciliação entre arte e tecnologia, mas que deixa contudo uma advertência cautelar: não pode nem deve colocar em causa a identidade e singularidade dos autores. Segundo França (1993), “(...) a técnica diz respeito, por assim dizer, ao objecto e a arte ao sujeito, uma tem a ver com uma situação exterior, a outra com uma situação interior” (p.179), sendo que neste pressuposto e segundo o mesmo autor, a acção criativa e criadora não ficará comprometida, garantindo-se a “(...) preservação do valor lúdico da criação artística, para além do processo técnico implicado” (p.183).

Como tal, a interacção entre áreas disciplinares, cujas afinidades se estabelecem nas lógicas formativas, reveste-se de grande importância na descoberta de pontos de interesse comuns, podendo por isso ser cruzados os diferentes saberes, fazendo emergir novas afinidades nunca antes previstas ou sequer imaginadas. Trata-se conforme já foi referido, do fenómeno de emergência criativa como processo de aquisição e de uso de competências, potenciador da interpretação de signos, sinais e símbolos que povoam o nosso universo sensorial e que os converte em mensagens com significado, ou seja, com elevado potencial de compreensibilidade pelos alunos, quando em situação pedagógica.

Esta partilha e confluência de saberes permite a partilha de conceitos e de opiniões, como factor de valorização do espólio de saberes pessoais de cada indivíduo, podendo modificar a(s) sua(s) concepções, atitudes e desempenhos e, constituir um contributo para que possam ocorrer mudanças na *arena* em que a sociedade se move e na qual, continuamente se reelabora. Visto nesta perspectiva educacional, o contexto artístico-tecnológico, constitui uma realidade em permanente evolução, e, como tal, sempre inacabado, porque marcado pelas dinâmicas do tempo e da sociedade em processo de continuada mudança.

A escola não pode, portanto, apresentar-se negligente, nem estar ausente das dinâmicas e desafios desta perspectiva que concilia arte e tecnologia, através dos seus vários movimentos e abordagens. A função dinamizadora da cultura, quando não reconhecida, significa uma escola que se demite do seu estatuto, condenando à arbitrariedade social a possibilidade de desenvolvimento integral dos seus alunos.



4.1 O *artista* como cultor e agente de cultura

Deste ponto de vista, o artista é, também ele, um agente de cultura e um participante activo nas mudanças que se operam na sociedade. É um antevisor das ocorrências que a sociedade pressente mas não identifica claramente, é um positivo especulador de ideias que implicitamente marcam o espectro social em que se movimenta.

Na sua praxis o artista mobiliza saberes e veicula realidades que, pela sua novidade, conferem novos significados às pré-existências e ao próprio conhecimento. O criador artístico afirma-se como agente singular de uma dada expressão, tornando-se referência e factor de valorização do património social. Fá-lo sobretudo acentuando as dimensões da interculturalidade e promovendo a releitura com e do mundo. Desenvolve o espírito e iniciativa criativos, assumindo-se pelo prazer e pela liberdade de criação e de expressão, partilhando com os outros o seu diálogo arquitectado na acção, concomitantemente, emocionada e reflectida.

Quando investido em funções pedagógicas, torna-se simultaneamente professor e artista, educando pela e para a arte, conciliando o seu potencial prospectivo, o seu conhecimento e a sua experiência, numa perspectiva educacional, que assume como um dever seu e direito dos seus alunos: a formação integral.

A adequação de metodologias às perspectivas educacionais contemporâneas, a indução progressiva da conquista de autonomia e o desenvolvimento das capacidades do educando, bem como a veiculação de práticas artísticas, a materialização de objectos de arte e a adopção de estratégias de diferenciação inovadoras - tais como o recurso às novas formas de expressão e comunicação artística, constituem os contributos de cada professor para que se atinjam as finalidades últimas da acção educativa (Ministério da Educação, 2001).

Estes novos professores, que marcam a diferença pelo seu esforço continuado de estimulação da criatividade, são segundo Nias referido por Nóvoa (1991), mais intuitivos, espontâneos, flexíveis e mais realizados profissionalmente. Também conforme Woods (1995), no ensino estes professores "(...) incluem a imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento. Este processo é acompanhado pela adaptabilidade, flexibilidade, prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação" (p.132).

Competências essenciais, que se reconhecem fundamentais à estimulação de condutas criativas, que segundo Lourenço (2000), não são exclusivas de alunos sobredotados. Pelo contrário, conforme Schön (1992), inscrevem-se nas tradições da formação artística e implicam "(...) um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer" (p.89).

Opiniões, que Nicole Morin (2001) enfatiza a propósito das práticas artísticas e do seu ensino: "On sait que l'une des spécificités des arts plastiques réside dans la démarche exploratoire, laquelle requiert de la part de l'élève accueil de l'inconnu et prise de risque et, de la part du professeur, attention et ouverture. Cependant, l'expérience montre que l'essentiel de la



progression de l'élève, dans cette discipline, se construit à l'oral. Echanges informels, débats contradictoires, confrontations de points de vue sont autant de lieux où l'autonomie de pensée s'apprend." (p.7)

A mesma autora salienta ainda que assumir práticas pedagógicas reflectidas e adequadas, como garante da emancipação dos sujeitos em formação, legitimará com certeza um processo formativo para um tipo de competência particularmente singular, ao qual se refere do seguinte modo;

"Le travail progresse par ricochets, rebonds, une recherche en engendrant une autre, intégrant aléatoire et méthode, méthode et aléatoire, expérimentation des matériaux, observation attentive des effets, saisie de l'imprévu, de ce qui semble erroné, insignifiant pour y trouver de nouvelles voies, pour y repérer la direction que l'enfant cherchait désespérément. Cela exige du maître une grande disponibilité d'écoute, un regard sur la (et les) différence(s), une capacité à rapidement synthétiser qui ne peut reposer que sur un contenu dynamique de culture et une volonté continue de curiosité." (p. 15)

Pese embora o facto do reconhecimento da importância da educação e do ensino artísticos serem olhados em muitos contextos, como *parentes pobres* do sistema educativo, convirá estar atento a Edgar Morin (2003), quando este autor refere que:

"A imaginação, a iluminação, a criação, sem as quais o progresso das ciências não teria sido possível, só entravam na ciência às escondidas: não eram logicamente assinaláveis e eram sempre epistemologicamente condenáveis. Falava-se delas nas biografias dos grandes sábios, nunca nos manuais e tratados, de que no entanto a sombria compilação, como as camadas subterrâneas do carvão, era constituída pela fossilização e pela compreensão do que, em primeiro lugar, tinham sido fantasias, hipóteses, proliferação de ideias, invenções, descobertas" (p.81).

Em conclusão, a educação pela arte, a que deve neste âmbito, associar-se esta nova concepção de tecnologia, constitui-se como imprescindível, se e quando, em educação se quer promover a sensibilidade criativa, o pensamento crítico e a interculturalidade. A escola deve, então, assumir-se como entidade e *território* privilegiados de concepção, promoção, valorização e divulgação da arte na múltipla possibilidade das suas experiências educativas, propiciando a formação pessoal que integra e interliga as dimensões cognitiva, afectiva, motora e comunicativa dos seus estudantes. O professor, quando detentor desta visão educacional, releva sobretudo o sentido ético da sua função e intervenção, porque deve reconhecer nessa mesma função, a responsabilidade directa relativamente aos seus alunos e indirecta quanto ao futuro das sociedades.

Trata-se, portanto, de um desafio da máxima actualidade e de grande pertinência no quadro do desenvolvimento pessoal, social e humano, justificando por isso o seu aprofundamento através da investigação.



5. Educação e Intervenção – para a cidadania

A educação, numa perspectiva de inclusão e de exercício da cidadania constitui uma exigência que as sociedades contemporâneas apresentam à Escola. A educação deve ter uma função determinante, garantindo a aprendizagem e ensino de qualidade para todos, a valorização de contextos de vida, a redefinição das competências tradicionais de alunos e de professores e a adequação estratégica dos programas curriculares.

Trata-se, naturalmente, de premissas essenciais para que os processos de democratização da escola e do sistema educativo imperem, proporcionando aos professores um papel determinante na reconfiguração das instituições educativas, acentuando a existência de parcerias que impliquem relações inter-institucionais promotoras de culturas reflexivas (Fernandes, 2000).

Num mundo complexo, como o que caracteriza a actualidade, não constitui tarefa fácil a implementação de medidas que conduzam à cabal satisfação dos intervenientes, não só nos processos de formação, como ainda na própria sociedade que, tantas vezes, atribui à escola a razão para o seu sucesso ou insucesso.

Por isso, hoje, a escola não pode nem deve esgrimir fórmulas pré-concebidas e uniformizantes para resolver os seus problemas, nem deve manter-se arraigada à rigidez e racionalidade que a tem caracterizado. A ciência já não é percebida como detentora da verdade absoluta e o reconhecimento de outras formas de conhecimento é uma necessidade cada vez mais evidente. O conhecimento objectivo, tantas vezes colocado em causa, tem vindo a dar lugar à especulação positiva. De acordo com Bento (2001), impera a inter-subjectividade, enriquecedora dos processos de formação actuais, aplaude-se e exige-se a interdisciplinaridade e assume-se a educação para a cidadania como "(...) uma tarefa que deve animar a escola como projecto (trans)educativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino." (p.132).

Este movimento de mudança constitui um marco da pós-modernidade e implica a inovação autêntica e não a repetição de algo que o tempo travestiu. As novas tecnologias implicam novas exigências e novas formas de ensinar e de aprender, tal como o trabalho de equipa que se reconhece como forte contributo para a valorização do processo educativo.

É na emergência daquelas exigências que Ambrósio (2004) refere, a pressão do poder, reforçada pelo peso da globalização, coloca a escola numa posição difícil relativamente aos aspectos éticos da educação. Facto que deve implicar alterações estratégicas que obriguem a um reordenamento que privilegie a acção da instituição educativa e as sensibilidades intelectuais que cientificamente legitimam as suas orientações.

Ainda conforme a autora, "Para que as políticas e as instituições promovam e acautelem o Desenvolvimento Humano e salvaguardem a liberdade e a dignidade de todas as pessoas, então



têm, todas elas, que ascender ao papel de cidadão activo, democrático, esclarecido, participante, actor construtivo do seu futuro e dos futuros colectivos” (p.27). Nesta perspectiva, importa reportar ao enquadramento do sistema educativo português e referir alguns dos aspectos que, concertada contribuirão para a optimização do sistema com reflexos quer nas práticas, quer nas formulações teóricas.

Se considerado do ponto de vista do currículo, a escola não o pode reduzir à mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos, o que pressupõe outros modos de organização epistemológica dos saberes disciplinares. Para isso, a escola, precisa de assumir-se como espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de afectivo e efectivo envolvimento dos alunos.

Como tal, qualquer que seja o nível de escolaridade que consideremos, o currículo escolar não deve ser concebido nem interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, como algo a ser concretizado de maneira uniforme, mas sim como sistema flexível e ajustável à diversidade e multiplicidade dos contextos e dos alunos. Naturalmente, o currículo deve contemplar os grandes objectivos de aprendizagem, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos. Mas deve também ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação e percepção de cada contexto de acção, recursos disponíveis e tomadas de decisão *não standard* a implementar em função das circunstâncias e dos momentos (Sá-Chaves, 2004).

Neste quadro, aos professores exige-se coerentemente, mudança na postura e renovação do conhecimento próprio face aos desafios que uma nova compreensão do tempo e a emergência dos acontecimentos impõem. Estes profissionais devem estar familiarizados com as novas tecnologias, de forma a optimizarem o seu desempenho e tornarem aliciante a disponibilização da informação para que, com ela, também os alunos reconstruam o seu próprio conhecimento.

Conforme Bento (2001), merecerá particular interesse a mobilização dos vários actores sociais na construção de uma sociedade que se reveja numa ideia de cidadania, que integre “(...) experiências e práticas sociais vividas pelos indivíduos que constituem as diversas formas da vida pública, pelo que a sua abordagem conceptual só tem sentido enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica.” (p. 131).

A este propósito, refira-se Dewey (1997), citado por Bento (2001), que defende que o estatuto de cidadão implica a participação política e cívica mas, mais do que isso, é um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais e culturais). Daí que não surpreenda, que numa escola que, isomorficamente, deve ser a vida, o desenvolvimento das competências de cidadania seja assumido como o tema organizador de todo o currículo.



Neste sentido, importa retomar com Ambrósio (2004), a importância da experiência, como elemento fundador das concepções e das práticas;

“Recolher a experiência que nos vem da prática, da vivência diária, integrá-la com sentido na vida pessoal e comunitária dando grande lugar à cultura, aos valores éticos partilhados, reflectindo com o apoio dos educadores sobre essas aprendizagens, experiências em múltiplos campos e traduzi-la em propostas com compreensão mais socialmente alargada de forma a criar nos grupos em que nos integramos a prática do diálogo, do debate público democrático, informado, a reflexividade social – eis os objectivos de tantos modelos e práticas inovadoras, que já conhecemos, enquanto investigadores e práticas de formação. (p.30).

Numa perspectiva complementar, e tendo em conta a complexidade de que se reveste a acção da escola actual, merecerão particular atenção os processos de gestão e de supervisão curricular, devendo exigir-se o apoio de profissionais qualificados no desenvolvimento de projectos internos e externos às instituições, valorizando o seu papel formativo, educativo e de interacção inter-contextual, mas também, o da participação na definição das orientações de carácter pedagógico orientadas e compatíveis com os interesses dos alunos.

Em síntese, a escola deve marcar no nosso tempo, uma concepção de educação e um ensino promotores de lucidez e desenvolvimento dos que nela interactuam, com reflexos directos na sociedade em que se insere e que se deseja em evolução permanente. Conforme Sá-Chaves (2003), deve acompanhar as mudanças determinadas pelo tempo, pela emergência constante de nova informação e pelo próprio homem, não podendo por isso estar ausente desse processo, num desafio de retorno à ética, que a autora salienta;

“Deste ponto de vista, cabe à escola e aos professores reivindicarem para si mesmos a importância vital da educação para uma nova cidadania como exercício prático das vivências democráticas e como interiorização, por essa via, dos valores da liberdade responsável, da solidariedade fraterna e da justiça como bens imateriais, mais decisivos, nos percursos de desenvolvimento pessoal, social e humano” (p.23).

“Trata-se de reclamar para a educação e para os professores esta chamada histórica, que o retorno à Ética e à Cultura possa representar, enquanto legítimo fundamento de uma nova cidadania e que possa, por essa via, ser também fundadora de uma outra modernidade centrada no conhecimento regulado por valores e cujo uso social não fique, tal como agora, associado às actuais desilusões do progresso.” (p.13).

Os desafios, que estas novas perspectivas prenunciam, alertam uma vez mais para a necessidade de atentar para a formação dos professores no quadro específico da ligação entre o desenvolvimento das competências de cidadania e o papel, que uma visão cultural da educação, nele, representa. É precisamente esse o objectivo fundamental deste estudo, quer na sua dimensão de fundamentação teórica das problemáticas que nele se cruzam, quer na orientação empírica desenvolvida para o caso da formação de futuros professores na especialidade de Educação Visual e Tecnológica.



6. Supervisão da Formação - uma abordagem ecológica

Ao pretender aprofundar o conhecimento acerca da qualidade da formação de professores, este estudo incide particularmente na área da Supervisão Pedagógica, numa perspectiva de tipo ecológico. Ou seja, procura explorar e conhecer modos relacionais indutores da interacção entre a escola de formação e os seus alunos, futuros professores em contextos diferenciados de formação e em ligação com os supervisores, que acompanham as suas práticas em escolas do 2.º Ciclo de Ensino Básico.

A temática e as expectativas que lhe subjazem, (re)acentuam a importância dos processos e modelos supervisivos no desenvolvimento das competências dos futuros professores, ultrapassando uma visão mais tradicionalista e simplista de controlo e normatividade.

Na sua máxima abrangência, o conceito de Supervisão pressupõe a implicação no processo formativo de alguém, ao nível das dimensões pessoal, profissional e social e, como tal, é entendido neste estudo como processo de co-construção de conhecimento, que se reconhece no cruzamento das abordagens complexa, sócio-construtivista e ecológica.

Deste modo, é essencial referir os contributos de Alarcão e Sá-Chaves (1994) fundamentados nas perspectivas avançadas por Bronfenbrenner, que teorizaram um *cenário ecológico*, no qual são consideradas as dinâmicas sociais e as dinâmicas estabelecidas na interacção entre a pessoa em desenvolvimento e o meio em mudança, como um processo sinérgico.

Nesta perspectiva, as práticas supervisivas assumem um papel enquadrador e regulador da formação, proporcionando e gerindo experiências diversificadas em contextos variados, e facilitando a ocorrência de *transições ecológicas* percebidas como um factor de forte estimulação e activação dos processos de construção de conhecimento, de desenvolvimento pessoal e profissional. É neste quadro que, ao supervisor, competem as funções de gestão dos processos formativos, planeando e (re)avaliando a actividade formativa, factores determinantes na qualidade da formação e no perfil de competências dos futuros profissionais. É este processo de regulação, tendo em vista o seu desenvolvimento que, neste estudo, designamos por supervisão da formação.

6.1 O projecto de formação

O projecto de formação que esta investigação pretende aprofundar, implica um estudo centrado na área da Supervisão, e pressupõe que a acção do(s) sujeito(s) em formação se processe em interacção com o meio urbano, percebido como universo contextual, (micro, meso e macrosistémico), ou seja, pretende aceder à compreensão ecológica, simultaneamente diferenciada e integrada, ou seja, um espaço de coerência, tal como se lhe refere Patrocínio (2002), citando Joaquim Coelho Rosa, (1998);



“(…) um espaço-lugar-comum de todas as representações (...) de todas as experiências. (...) Em qualquer espaço, todos os espaços estão presentes. Quando falamos das sociedades multiculturais da nossa contemporaneidade não estamos a dizer outra coisa senão esta omnipresença dos múltiplos espaços (...). À mesma conclusão chegaríamos se, em vez de espaço, considerássemos o tempo” p. 48.

Nesta mesma perspectiva, o espaço urbano, enquanto espaço potencial de novas aquisições e desafios fora da Escola, exocontexto lectivo, determina uma nova relação que, nas palavras de Isabel Alarcão (2003), significa que “(...) a escola não pode ser um sistema fechado, mas antes deve situar-se na encruzilhada de aspirações e tensões e na esfera de influência de outros sistemas” (p. 38), propiciadores de outras experiências decorrentes da própria imprevisibilidade das dinâmicas que ocorrem nos contextos.

Por isso e segundo Alarcão e Tavares (2003), importa considerar a tomada de consciência “(...) de que as escolas, como organizações, se estruturam em subsistemas ecologicamente articulados e que o desenvolvimento institucional se dá na interacção activa da instituição com o meio ambiente” (p.153), nomeadamente, quando está em causa o ambiente urbano, enquanto espaço de inserção da escola e da sociedade que o partilha, questiona e (re)inventa.

Do pensamento destes autores se deduz que, a interacção com o meio estimula novas aprendizagens e redesenha posturas e atitudes mais orientadas para o respeito e para a intervenção no mesmo, contribuindo para leituras diferenciadas e para iniciativas de valorização dos contextos (Alarcão, 2003).

Os profissionais que assumem para a sua função, este quadro fundador, contribuem para a concretização de um (novo) conceito de escola responsável e implicada que, partindo da reflexão sobre o seu papel na sociedade, se entrega ao desenvolvimento de projectos potencialmente educativos a partir de interacções com o meio, caracterizado por uma geografia física e humana, por uma história e por uma cultura próprias.

O que na perspectiva de Elbaz (1981) citada por Woods (1995), reacentua a importância de “ (...) factores cognitivos, culturais, sociais e emocionais, bem como a mistura de elementos públicos e privados, formais e informais, exteriores e interiores à escola” (p.133), favorecendo a possibilidade mobilizadora de processos criativos, contra as limitações impostas pela *clausura* do espaço e do tempo escolares, que Oliveira-Formosinho (2002) também sublinha quando refere o *supervisor ecológico*, como aquele que “(...) desloca a escola no sentido da holonomia ao dirigir os recursos para o desenvolvimento da comunidade, promovendo a prática reflexiva e aumentando a capacidade do sistema no sentido da adaptação e do crescimento” (p.112).

Este estudo toma assim fundamento nos pressupostos das perspectivas interactivas quer seja ao nível pessoal, social ou institucional e pressupõe a implicação de alunos, futuros professores em formação inicial (estagiários), de supervisores-cooperantes e do investigador principal. Conforme já foi referido, o objectivo fundamental é compreender os processos e os factores, que interactivam na melhoria dos níveis de qualidade do desempenho desses profissionais, aos níveis pessoal, social e profissional.



Em conclusão, a uma nova concepção de escola e de formação não pode, à semelhança do que aconteceu durante décadas, corresponder um espaço institucional fechado sobre si próprio. Conforme Alarcão e Tavares (2003) "(...) requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento" (p.131). Ou seja, exige-se-lhe que garanta uma relação aberta ao meio no qual se insere e se fundamenta, o que implica a participação coordenada de outros actores, indutores de interacções e transições ecológicas, que são mecanismos enriquecedores do processo educativo e contributivos para a (re)construção dos saberes nos domínios cognitivo, relacional, ético, e nos planos pessoal, social e cultural.

7. Supervisão da Formação – evolução do conceito

O conceito de Supervisão, à semelhança de muitos outros conceitos, tem vindo a ser objecto de definição por vários investigadores, que ao longo do tempo, e na sequência da sua acção científica lhe têm (re)desenhado o contorno evolutivo e importância crescentes, com reflexos evidentes na qualidade dos processos de formação e de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Alarcão e Tavares (1987), começam por referir o termo Supervisão em alternativa à designação "orientação da prática pedagógica"⁵ (p.9), definindo a "Supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (p.16).

Glickman (1989), citado por Viegas Gonçalves (1998), defende que o "conceito de supervisão é baseado na premissa de que o desenvolvimento humano é o fim da educação" (p.18), salientando também que o processo supervisivo deve favorecer o estabelecimento de condições que concorram para o desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que as estratégias definidas devem decorrer da capacidade de adaptação e colaboração, tendo por objectivo o desenvolvimento continuado dos intervenientes: supervisor e supervisando.

Almeida Santos (1997), citando Fermin (1980), define o conceito de supervisão como "(...) um trabalho democrático de ajuda e assistência aos professores em formação, destinando-se a atingir a melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem, mediante um trabalho cooperativo" (p. 39), na linha do que refere Monteiro (1993) que cita Blumberg (1980), e que considera a Supervisão como um processo que tem por objectivo:

"(...) ajudar outras pessoas a mudarem a sua maneira de ensinar...ajudar o professor a mudar padrões de instrução das maneiras que o professor escolheu...uma partilha na investigação, na qual duas pessoas comparam as suas alternativas e nas quais o supervisor é simplesmente uma pessoa que tem mais experiência na conduta da investigação" (p.39),

⁵ Referenciada à formação inicial de professores.



Acentua-se deste modo a ênfase dada ao trabalho de “acompanhamento” do supervisor, numa postura de diálogo e abertura aos universos dos intervenientes, que podem não ser professores.

Vieira (1993), vem por sua vez apresentar o seu conceito de supervisão como sendo “(...) uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”, considerando que desta definição devem decorrer três pressupostos: “o objecto da supervisão é a prática pedagógica”, “a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática”, “os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação” (p.28), conceito limitado à formação de professores, facto que, no nosso entender, condiciona uma perspectiva mais ampla do próprio conceito, quando alargado à reflexão sobre a possibilidade de formação de outros profissionais.

Retomando Viegas Gonçalves (1998) e tendo por referência Rogers, Combs, Piaget e Bruner, este autor enuncia um conceito de supervisão influenciado pela psicologia humanista e desenvolvimentista, em que supervisor e supervisando se encontram enquanto adultos:

“(...) num progressivo processo de ‘crescimento’ humano, desenvolvendo-se de acordo com a complexidade das suas estruturas cognitivas, não sendo, por certo, despiciendo, para este seu desenvolvimento, o processo de supervisão – designadamente no que concerne à sua dimensão relacional – ocorrido durante a situação formativa vivida por ambos” (p.15).

Perspectiva, que reincide na implicação relacional dos intervenientes directos no acto superviso, apontando já a complexidade pessoal e situacional, como factores a considerar face às mudanças e processos de desenvolvimento a que os agentes e contextos estão sujeitos.

Recentemente e referindo-se à *escola reflexiva* e ainda neste âmbito, Alarcão e Tavares (2003), transpõem a problemática e o conceito de supervisão para um território mais abrangente, enfatizando a necessidade da “(...)extensão da actividade supervisiva ao contexto mais abrangente da escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagem, porventura, como ciber-lugar e ciber-tempo, para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e outros funcionários não docentes), mas também para si própria, como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve, porque se pensa a si mesma” (p.132). Referência, que deixa em aberto outras possibilidades de reflexão e acção no âmbito da Supervisão, mais consentâneas no nosso entender, com as exigências que a sociedade apresenta hoje às instituições educativas e formativas, na perspectiva da sua própria e continuada reelaboração.

É na amplitude desta espiral evolutiva do conceito que Sá-Chaves (2000) defende, salientando que a supervisão e a atitude supervisiva;

“(...) pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (p.127).

Perspectiva aberta, múltipla, complexa e flexível, que incluindo a pessoa, o contexto e a imprevisibilidade própria das dinâmicas dos sistemas, materializa a ideia de uma “(...) supervisão



que, simultaneamente, abra a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (p. 127). Por isto, enfatiza, também, o sentido amplo de que deve revestir-se o conceito, quando refere que “a supervisão não se restringe à possível (trans)acção de informação entre diferentes elementos do sistema de formação, mas inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida” (Sá-Chaves, 2000, p.128).

Esta perspectiva vem reconfigurar e redimensionar o conceito de Supervisão, ao acrescentar que este não se restringe à formação de professores, e que não incide exclusivamente nas suas práticas mas sobretudo, nos processos de pensamento de quem age, sendo um processo aberto a outros profissionais e à construção da profissionalidade em geral.

É nesta espiral evolutiva decorrente das mudanças sociais, que se atende à necessidade de se reequacionarem os papéis e as funções da escola, trazendo à discussão a exigente tarefa de se redefinir/reconceptualizar a noção de supervisão, como processo de co-construção de conhecimento.

A concepção do ensino, antes percebida como actividade estruturável e previsível, passa nesta nova perspectiva, a ser concebida como actividade situada e contextualizada, implicando mudanças na representação das competências que valorizam *a inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica*, e que conforme Alarcão e Tavares (2003), rejeita os procedimentos impessoais, dando lugar à valorização da pessoalidade, da aprendizagem experiencial e da reflexão.

Na decorrência deste processo de (re)conceptualização, a realidade impõe que se redefina o conceito de supervisão no sentido daquilo que defendem Susan Sullivan e Jeffrey Glanz (2000), citados por Alarcão e Tavares (2003);

“...effective supervision in the 21st century will have, for the most part, two crucial facets. First, it will emphasize a democratic conception of supervision that is based on collaboration, participative decision making and reflective practice – all with the goal of developing self-directed, autonomous professionals. Second, it will require visionary leaders who promote these beliefs and values and enjoin their faculties to construct together a supervisory program that will improve teaching and learning” (p. 154).

A importância fulcral do conceito parece, então, residir no facto de, mesmo em outras profissões não directamente ligadas ao ensino, ser fundamental considerar nelas as dimensões formativas e pedagógicas, através das quais se promove o conhecimento profissional, se reconfigura o perfil de competências e se estimula o desenvolvimento pessoal e social.



8 . Supervisão – estilos e funções

Neste contexto a acção do supervisor, designadamente a que se refere à dimensão relacional, constitui um factor de grande importância face aos efeitos diversos que pode assumir na formação de novos profissionais. O estilo decorrente da função supervisiva pode determinar processos mais ou menos eficazes, mais ou menos facilitadores da relação formativa, que se estabelece entre supervisor e supervisando, e conseqüentemente indutores de factores de variabilidade no desenvolvimento dos participantes.

No caso dos professores, no qual este estudo se inscreve, o processo de iniciação à prática pedagógica, designadamente aquela que se relaciona com a formação de professores de Educação Visual e Tecnológica, constitui um momento de particular importância no que diz respeito à construção do conhecimento profissional e às relações entre supervisor e supervisando. Tratando-se de uma área disciplinar, que interpela e convoca diversos tipos de interacção torna-se, por vezes, complexa a rede de ligações que se geram entre todos os intervenientes – estagiários, supervisores - cooperantes, supervisor institucional e, neste caso, alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela diversidade de abordagens científicas, técnicas e simbólicas, que constituem as culturas contextuais, também elas, desejavelmente diversas.

Conforme Alarcão e Tavares (2003), ao supervisor está cometida a função difícil de perscrutar e regular com atenção e rigor os vários tipos de relação e privilegiar atitudes de flexibilidade capazes de responder às diferenças próprias dos universos pessoais singulares e às situações particulares geradas por cada um, contribuindo-se desse modo para um desenvolvimento concomitantemente *intrapessoal e interpessoal*.

Na relação supervisiva o diálogo partilhado, a reflexão conjunta, a descoberta recíproca e a troca de experiências no âmbito do exercício pedagógico, artístico e profissional, são essenciais ao desenvolvimento de competências para a (re)criação e para a inovação, que as novas gerações exigem aos professores na sua acção. É neste partilhar colaborativo, aberto à (re)invenção, que professores em formação e respectivos supervisores se tornam agentes de mudança e que a fluidez do tempo contemporâneo torna urgente.

É imperioso, por isso, manter a preocupação da necessidade de repensar os modelos de formação de professores avançada por Sá-Chaves (2003), quando salienta que,

“(…) a formação de professores, pelas expectativas sociais que na sua função se projectam, deverá acompanhar o fluxo de mudança que atravessa essas mesmas expectativas, para que a qualidade das suas concepções e das correspondentes práticas possa, efectiva e criticamente, contribuir para um continuado e sustentado desenvolvimento das pessoas, social e culturalmente organizadas.” (p. 8).

Ora como as culturas não são isoláveis dos seus contextos de produção, considera-se que é fundamental, segundo a autora, a consideração da ecologia desses mesmos contextos (Alarcão e Sá-Chaves, 1994).



Alarcão e Tavares (1987), retomando Glickman (1985), abordam esta problemática e apresentam no âmbito dos estilos e funções do supervisor, dez *skills* que devem estar, conforme os autores, presentes na relação supervisa: *prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar*, habilidades que no seu entender se reflectem no comportamento e estilo supervisivos.

É na sequência da sua universalização, que Glickman (1985) estabelece três estilos de supervisão, que decorrem da conjugação que cada supervisor faz dos *skills* apontados, da responsabilidade do supervisando implicado no seu processo de formação e ou, ainda, dos comportamentos e atitudes verificados no âmbito do processo supervisivo.

O autor organiza-os segundo três propostas:

- Estilo *não directivo*, que agrupa os *skills* prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho;
- Estilo *colaborativo*, que agrupa os *skills* servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas e negociar;
- Estilo *directivo*, que agrupa os *skills* orientar, estabelecer critérios e condicionar.

Alarcão e Tavares, embora referindo que Glickman (1985) não vê os estilos de supervisão como formas estanques de actuação, estabelecem para aqueles, desenhos que caracterizam experiências e geometrias de acção muito próprias.

Referem o estilo *não directivo*, como estando tendencialmente associado a profissionais com experiência, envolvimento e interesse relativos, atribuindo-se ao formando maior responsabilidade no trabalho, impelindo-o a encontrar soluções para os problemas ocorrentes, assumindo o supervisor, um papel facilitador do processo que marca a sua acção supervisiva. O estilo *colaborativo* surge associado à interacção com professores com alguma perícia, procurando identificar as suas necessidades, compartilhando percepções e oferecendo alternativas. Privilegia-se o *processo de resolução de problemas* na experimentação e implementação de estratégias aceites pelos intervenientes - supervisor e supervisando. Aceitação e envolvimento, que a não serem tidos em consideração, colocam em causa o processo relacional e conseqüentemente, formativo. O estilo *directivo*, praticado habitualmente por professores com bons níveis de perícia, compromisso e responsabilidade, assenta no pressuposto que o supervisor deve *informar, dirigir, reforçar e modelar*, assumindo o controle das situações pelas orientações claras que dá ao supervisando.

Ainda a propósito dos estilos definidos por Glickman, Viegas Gonçalves (1998) refere que segundo o autor, o supervisor deve assumir um estilo *directivo* "quando os níveis de empenhamento e de pensamento abstracto do formando são baixos" (p.64); um estilo *colaborativo*, "quando o nível de empenhamento do formando é baixo, mas o de pensamento abstracto é alto, ou quando o nível de empenhamento é alto e o de pensamento abstracto é baixo" (p.64); um estilo *não directivo*, "quando ambos os níveis são altos." (p.64).

Definições e atribuições, que no nosso entender, obedecem a uma *compartimentação* que não permitirá a flexibilidade que a diversidade de situações, contextos e pessoas podem



determinar, antes parecem apontar para uma formatação de modelos de enquadramento e integração dos agentes implicados nos processos de formação e supervisão.

Na senda de Glickman, Zahorick (1988), referido por Viegas Gonçalves (1998), definiu também estilos de actuação do supervisor: *o prescritivo, o interpretativo e o apoiante*, que, por sua vez, são enquadrados nos tipos de supervisão *activa e reactiva*.

Conforme o autor, o supervisor *prescritivo* desenvolve um estilo de *supervisão activa* que prescreve os comportamentos, que devem ou não ser adoptados. A competência técnica, designadamente o desenvolvimento de skills instrucionais e técnicas de gestão de classe merecem a orientação deste estilo de supervisão, por ser considerado mais seguro para o professor em formação. O supervisor que pratica este estilo de supervisão integra-se nos tipos *académico, mestre, mentor e crítico*.

O supervisor que adopta o *estilo interpretativo* pratica, igualmente uma *supervisão activa* baseada nas suas próprias percepções e interpretações, em detrimento das concepções e pontos de vista dos supervisandos, integrando-se segundo o autor, no grupo dos tipos *humanista e reformulador*, designações de integração, que nos parecem à luz das novas perspectivas sobre supervisão, inadequadas e desinseridas do tipo de estratégia supervisiva descrita.

O *supervisor apoiante* praticante de uma *supervisão reactiva*, valoriza a pessoa nos seus pensamentos e acções e integra-se no grupo dos *terapeutas, defensores e investigadores*.

Estilos que, repetindo as fórmulas de “formatação” já apontadas no caso de Glickman e tendo subjacente na sua generalidade, uma postura directiva e prescritiva, não parecem consentâneos com os paradigmas actuais da supervisão da formação de professores e também de outros profissionais.

Flávia Vieira (1993) citando Stones (1984) e ao ponderar sobre a acção do supervisor e das competências de que deveria revestir-se a sua acção supervisiva, regista que:

“Em primeiro lugar, alguém com *super-visão* teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois, necessitaria de *introvisão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa” (p.27).

Uma leitura e ponderação pragmáticas sobre a acção do supervisor, que embora “rigorosa”, pode induzir uma acção excessivamente estruturada e entregue a competências situadas ao nível das capacidades prospectivas, de indução eventual a uma postura “também” prescritiva.

Retomando Alarcão e Tavares (1987), os autores vêm de novo referir Glickman (1985) no âmbito da perspectiva desenvolvimentista, para defenderem que “a finalidade última da supervisão é elevar o nível de competências dos futuros professores e conseqüentemente elevar o seu nível de desenvolvimento” (p.34), tendo em perspectiva a exigente função que os aguarda e relevando uma perspectiva desenvolvimentista na qual este estudo também se inscreve.



Mais tarde, os mesmos autores, referindo (Mintzberg, 1995), consideram que:

“a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele uma visão prospectiva baseada num pensamento estratégico.” (p.45).

Oliveira-Formosinho (2002) também aborda a supervisão na perspectiva da ecologia social, em que o supervisor “ecologista social” orienta a sua acção no sentido do incentivo de uma cultura de trabalho reflexivo orientado para o questionamento. Uma supervisão que desenvolve a independência e interdependência, “(...) no fundo, uma cultura que valorize professores capazes de serem autores de si próprios” (p. 15). Uma perspectiva que se apresenta mais próxima das exigências que são colocadas aos professores e aos supervisores no contexto actual, considerando as condições de imprevisibilidade, a necessidade de tomar decisões e definir estratégias de forma autónoma pelo agentes em acção, em diálogo com as próprias situações. São aliás estas características que tornam imperativa a necessidade do pensamento crítico, reflexivo e situado.

8.1 Funções do supervisor

Quanto à formação do supervisor, Alarcão e Tavares (1987), citando Stones (1984), defendem que “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica” (p.34), dado que a aprendizagem pela aprendizagem marcará o desígnio desses profissionais que irão ensinar o que sabem, e o que estarão ainda para aprender, ao longo do seu processo vivencial e profissional.

Ao retomarem Glickman (1985), os autores defendem ainda que os supervisores devem assumir práticas de supervisão flexíveis, adaptadas às situações e aos próprios formandos, num processo evolutivo que considere o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisando como objecto principal da sua acção.

Uma estratégia também corroborada por Flávia Vieira (1993), quando defende que é imprescindível ao supervisor o conhecimento das teorias subjectivas do supervisando para melhorar o seu desempenho ao nível das funções “de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação”, dado que na sua opinião, “esse conhecimento fornece uma base de entendimento interpessoal sem a qual será muito difícil criar um clima de colaboração e interajuda” p.24.

Blumberg (1980), citado por Viegas Gonçalves (1998), também se refere a este clima de interajuda quando diz que o supervisor é uma pessoa que estabelece relações de ajuda e informa o supervisando acerca das suas necessidades e dos seus níveis de competência.

Stones (1987) acentua e redimensiona estas mesmas funções, ao considerar que o supervisor é um especialista em educação, que detém competências de aconselhamento, que orienta e



estimula o pensamento reflexivo do supervisando, ao mesmo tempo que desenvolve uma abordagem de formação capaz de poder gerar competências e confiança na sequência das suas interacções.

Para Sá-Chaves (1994), o supervisor é um profissional experiente que, sendo detentor de conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias *não standard* para ajudar a resolver situações problemáticas e Alarcão (1996), considera que o supervisor é um *treinador*⁶ humanista, que sabe administrar a exigência, é compreensivo e atento às *performances* do formando e ao sentido que este lhe atribui, concepções bem mais próximas das exigências que actualmente se colocam a supervisores e professores na sua acção.

A multidimensionalidade subjacente a estas funções, exige do supervisor competências que, genericamente, se situam aos níveis de uma rigorosa e adequada formação científica e uma preparação didáctico-pedagógica, que garantam a adopção de metodologias eficazes no âmbito dos métodos e técnicas de ensino, competências baseadas no *saber e saber-fazer*, que associadas a uma dimensão humanística, essencial ao *saber ser*, concorrerá para o sucesso do processo supervisivo e, conseqüentemente, para o sucesso ou insucesso do seu supervisando. (Viegas Gonçalves, 1998).

Que, e no caso deste estudo, aponta também para um papel em que o supervisor deve viabilizar e proporcionar "(...) oportunidades para que os indivíduos interajam num fórum público, para desenvolver normas de colaboração, investigação e experimentação, e promover o estabelecimento de uma cultura comum ou partilhada" (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 112).

É nesta concepção de formação, e na perspectiva da abertura da escola a interacções diferenciadas, que se requer que seja uma instituição/organização reflexiva, dotada de um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural (Alarcão, 2003). Ou seja, exige-se-lhe que garanta uma relação aberta ao território e à comunidade em que se insere e fundamenta, o que implica a participação coordenada de actores competentes, indutores de interacções e transições ecológicas, que são mecanismos enriquecedores do processo educativo, contributivos para a (re)construção dos saberes nos domínios cognitivo, relacional, ético, e nos planos pessoal, institucional, social e cultural.

9. Supervisão – perspectivas de evolução dos modelos (cenários)

Os modelos de supervisão descritos na literatura da especialidade, decorrem de novas compreensões e implicações do processo evolutivo do conceito de Supervisão. Isabel Alarcão, Idália Sá-Chaves, Flávia Vieira e Júlia Oliveira-Formosinho, entre outros, têm desenvolvido em Portugal investigação na área, nomeadamente quanto aos modelos de supervisão, que Alarcão designou

⁶ – Tradução do termo "coach" usado por Donald Schön.



por *cenários* e dos quais se apresenta uma síntese descritiva. Com ela, se pretende evidenciar essa evolução, deixando claras as razões pelas quais os modelos se foram (re)actualizando e (re)configurando num esforço de ajustamento aos níveis da qualidade da própria formação e fruto dos contributos que a investigação em ciências sociais e humanas vem disponibilizando.

9.1 Cenário da imitação artesanal

Conforme Alarcão (1987) o cenário denominado de “*imitação artesanal*” é apontado como aquele em que o supervisor é tido como “o mestre”, “o modelo” a seguir, “o sabedor” e “transmissor” de saberes (p. 20).

Neste cenário, estão subjacentes as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber associadas à crença na demonstração, como a melhor maneira de ensinar, da imitação como forma de aprender, e da passagem do saber-fazer de geração em geração, como forma de perspectivar uma cultura formativa.

Trata-se de um modelo de formação em que o supervisando é considerado um interveniente passivo no seu processo de construção profissional, arredado da possibilidade de manifestar a sua opinião particular como ser humano e como interventor na sua formação, aqui confinado a um território delimitado, à imagem de alguém, num processo que se revela fortemente redutor da renovação e da inovação.

No entanto e conforme Marques (1999) refere, embora a opinião generalizada seja de discordância face a este modelo, existem situações na prática profissional em que a demonstração se revela como óptima estratégia de ensino, quando exercida adequadamente e por agentes competentes.

Pese embora este argumento, o desenvolvimento do conhecimento em vários domínios do saber, a exigência particular no campo da educação e o constante progresso científico, demonstraram a ausência de certezas absolutas, pondo em causa esta forma de orientação da formação profissional, prática que deve privilegiar a inovação e a abertura a novas dinâmicas de desenvolvimento, contra um modelo limitador dessas dinâmicas.

9.2 Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Ryans (1960), Stolorow (1965) e outros, fizeram emergir o modelo que ia ao encontro das convicções de formação de John Dewey (1974) e que visava identificar exactamente as características do “bom mestre” (Alarcão e Tavares, 2003). No decorrer dos seus estudos, verificou-se não ser possível definir o “bom professor”, se não fossem consideradas outras variáveis que interferissem no processo ensino-aprendizagem. Conforme Sá-Chaves (1994) o modelo “[...] questionava o conceito de bom professor como modelo único, propondo uma abordagem que



reconhecia a necessidade de o formando conhecer analiticamente diferentes modelos de ensino” (p.186), fundados na interacção entre supervisor e supervisando e na necessidade de se verificarem aprendizagens efectivas.

Nesta sequência e conforme Alarcão (1987), considera-se essencial a observação das práticas em contexto real e aceitam-se os contributos de Jonh Dewey que admite ser necessária uma componente teórica e uma componente prática na formação profissional dos professores, considerando existirem dois objectivos fundamentais a nortearem esta última, designadamente: a concretização da teoria e o desenvolvimento de “*ferramentas*” necessárias para aplicar na prática essa mesma teoria.

Assim, a necessidade de “conhecimento analítico dos modelos de ensino” veio influenciar a orientação da prática pedagógica, fazendo emergir uma nova estratégia de formação de professores, em que os mesmos passavam a observar colegas em acção, ou seja, em interacção com os alunos em diversas situações, antes de iniciarem efectivamente o seu estágio pedagógico, para que da observação e reflexão, o futuro professor pudesse de forma gradual, ir praticando em situações de complexidade crescente.

No cenário supervisivo da “descoberta guiada”, o formando começou a constituir “alvo” de análise, mas apenas focalizada na sua efectiva aprendizagem e em relação aos vários modelos de ensino a que foi sujeito. O gradual envolvimento do estagiário em acções progressivamente mais complexas, não sujeito a uma supervisão muito “rígida”, deveria proporcionar a possibilidade de inovar e proceder a exercícios de reflexão auto-crítica.

Nesta nova perspectiva o papel do supervisando começa a ser mais activo e mais interveniente no processo ensino/aprendizagem, embora a sua implicação não seja ainda considerada fundamental.

O papel do supervisor passa a ser activo na aplicação experimental dos princípios que regem este processo e que sustentam a inovação pedagógica.

Este cenário supervisivo configura-se como estratégia valiosa nas situações de formação inicial, na medida em que permite ao supervisando aprender ao seu ritmo, de forma progressiva e com segurança, designadamente:

- a) As informações e factos que facilitam a compreensão;
- b) A apropriação dos conhecimentos essenciais que auxiliam a organização e retenção dos saberes;
- c) A percepção da estrutura da tarefa;
- d) A exploração e consideração do contexto.

Em suma, facilitar a consciencialização como finalidade última da sua actividade formativa e, assim, conseguir que os seus alunos dominem conteúdos ou práticas leccionadas.

Conforme Sá-Chaves (2001), o estatuto de modelo atribuído ao supervisor no cenário anterior, dava lugar ao estatuto de orientador dos processos centrados no supervisando, indutores da construção do seu próprio conhecimento.



9.3 Cenário behaviorista

Segundo Alarcão (1987), o cenário behaviorista, surge como consequência dos estudos levados a efeito por investigadores que, conscientes das múltiplas variáveis em jogo no acto pedagógico, procuraram determinar competências essenciais ao exercício docente e definir um programa de treino dessas mesmas competências. O espírito deste cenário era fornecer aos formandos, futuros professores, ferramentas válidas ao início e desenvolvimento das suas práticas curriculares.

A identificação de técnicas de ensino, de competências e o treino das mesmas, definem genericamente este modelo que assumiu a designação de “*micro-ensino*”, também designado por *autoscopia*, como técnica psicopedagógica a desenvolver por futuros professores.

A análise das experiências pedagógicas levadas a cabo pelos supervisores adquire a figura de experiência de laboratório, destacando aspectos que, no seu âmbito, se identificam com a actuação de um “bom professor”.

Este modelo, surgido na década de 60 e desenvolvido na década de 70 do século passado, foi muito bem aceite, por utilizar como estratégias, a simplificação de uma situação já compreendida como complexa, pela multidireccionalidade do *feedback* e conseqüente diversidade, pela ausência de avaliação sumativa que permitia diminuir o grau de ansiedade do formando, facilitando o seu discernimento, pelo facto dos parâmetros da avaliação formativa serem conhecidos por todos os intervenientes e por pretender trabalhar apenas o desenvolvimento de uma competência, privilegiando-se assim uma visão particularizante que, contudo, compromete a complexidade contextual rica em multiplicidade de situações.

No entanto, aquilo que parecia ser a vantagem deste modelo, trabalhar isoladamente cada uma das competências que o formando reconhecia como vitais ou mais deficitárias, de forma a facilitar e simplificar a sua apreensão, veio a transformar-se no seu maior *handicap*.

A análise da *micro-aula* que é feita pelo supervisor, é uma das outras críticas a este modelo, porque, para além de ignorar todo o contexto de uma verdadeira aula, ao isolar competências como se uma determinada tarefa apenas exigisse uma para ser concretizada, não leva em linha de conta o conteúdo leccionado, como se só o método fosse importante e não necessitasse de existir relação entre conteúdo e método. Por tais motivos, este cenário não se distancia muito do cenário inicialmente apresentado.

O cenário behaviorista poderá ser considerado como estratégia supervisiva em situações muito específicas, designadamente quando o supervisor diagnostica deficientes aquisições por parte do formando e ou de alguma competência considerada fundamental para a evolução do processo ensino/aprendizagem do mesmo. Nestes casos, as competências podem ser trabalhadas de forma mais objectiva, mas sem nunca deixar de ter em consideração, que as mesmas devem ser construídas de forma inter-relacional, transdisciplinar e contextualizada.

Conforme Alarcão (1987), “[...] tal como originalmente foi concebido e praticado” (p.22), este cenário *perpetua a imitação do modelo*, como se fosse possível encontrar uma forma perfeita e



única de ensinar, como se fosse uma receita, uma prescrição terapêutica que o formando, futuro professor, seguisse à risca para conseguir cuidar dos seus alunos, ou seja, garantir que todos eles aprendam.

9.4 Cenário clínico

Alarcão e Tavares (2003), referem ainda o cenário de *supervisão clínica*, que foi desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson e que surgiu como resposta a um desafio lançado pelos alunos do “Master of Arts in Teaching”, que referiam que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. Desta provocação provinda das artes e perante sinais que a corroboravam, os investigadores avançaram para estudos que iam no sentido da procura de um conhecimento mais profundo sobre o problema.

Consideraram estes investigadores que, as estratégias baseadas na estrita observação e análise de desempenho, não eram suficientes porque, sendo exteriores ao futuro professor como pessoa, não respondiam às suas necessidades formativas, nem tão pouco o implicavam no seu processo de desenvolvimento.

Dos pressupostos enunciados, entenderam desenhar um modelo em que o futuro professor fosse o actor mobilizador das dinâmicas (re)construtoras dos seus saberes. Nele, se reservava para o supervisor a responsabilidade e o compromisso de ajudar o futuro professor a analisar reflexivamente a sua prática e a encontrar o seu percurso de aprendizagem, ou seja, as “[...] dimensões da pessoalidade do professor em formação (que) eram tidas em atenção como aspectos importantes da sua formação e do seu processo de desenvolvimento.” (Sá-Chaves, 2000, p.186).

Instaura-se assim neste cenário, uma forma de colaboração estreita entre os intervenientes para, em conjunto, se poderem realizar as actividades de planificação, observação, análise e avaliação, de forma estruturada e consequente.

O modelo de supervisão clínica subjacente, implica que o professor seja o agente em acção, tendo no supervisor o apoio na regulação e eventual alteração do seu ensino. O objectivo era qualificar a prática docente em contexto de sala de aula, a chamada *clínica*, a partir da qual era feita uma reflexão apoiada na opinião do professor e do supervisor, tendo-se por objectivo a rectificação e aperfeiçoamento da prática, baseada na observação de situações reais de ensino.

Conforme Alarcão e Tavares (2003), e no âmbito deste cenário, Goldhamer (1980) e Cogan (1973) enunciaram *ciclos de supervisão*, visando determinar momentos de interacção dos sujeitos no âmbito do processo formativo. Esses momentos, prévios e posteriores ao momento de actuação do professor, momento também integrante do ciclo, pretendiam um acompanhamento permanente do processo formativo, numa relação estreita de trabalho cooperativo entre supervisor e supervisando.

Este modelo supervisivo pressupõe a existência de uma colaboração estreita supervisor/formando, baseada numa sólida relação de confiança. Aparentemente mais adequado à



formação contínua, este modelo não deixa de trazer contributos válidos para a formação inicial, na medida em que a supervisão é centrada no *método de resolução de problemas*, estratégia que se tem revelado como uma eficaz forma de aprender, em muitas áreas do conhecimento.

Da análise e compreensão deste modelo, é evidente a exigência de um raciocínio estratégico, partilhado entre supervisor-supervisando, na enunciação de problemas e na sua interpretação visando a sua resolução (Sá-Chaves, 1994).

Parece-nos ser, assim, visível que ao princípio da *personalidade*, presente na relação supervisiva, se aliam os da *consciencialização* e da *auto-implicação*, como forma de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional do formando (Sá-Chaves 2003), com recurso à reflexão *para a acção*, na fase de pré-observação, *reflexão na acção*, na fase de observação, e *reflexão sobre a acção* na fase de pós-observação, estratégia inerente à teoria *aprender fazendo* de Schön, referida por Alarcão (1996).

O cenário clínico assume como grande valia, a indução e posterior desenvolvimento de competências reflexivas e meta-reflexivas no supervisando que, perante situações diversas e complexas, o preparam para tomar decisões e resolver os problemas da prática.

9.5 Cenário psicopedagógico

O cenário psicopedagógico desenvolvido por E. Stones (1984) e sintetizado por Alarcão (1987), tem como premissa – *supervisionar é ensinar* – competindo assim ao supervisor ensinar o futuro professor a ensinar.

Segundo Sá-Chaves (2000) e tendo em conta o aprofundamento conceptual da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem;

“Stones (1984) vem propor um cenário psicopedagógico no qual alerta para a necessidade e importância que os processos de resolução de problemas e de tomada consciente de decisões têm para o exercício da profissão professor, independentemente da área do conhecimento que este ensine ou do nível etário ao qual o ensino se destine.” (p.187),

Ao mesmo tempo e segundo Alarcão (2003), veio permitir “(...) uma adaptação e acomodação às exigências da vida e meio ambiente” (p.29), ou seja, a formação para a autonomia e emancipação progressiva do formando.

Stones (1984) referido ainda por Alarcão e Tavares (2003), defende que assim como o professor pretende a veiculação daqueles valores junto dos seus alunos em níveis de abordagem adequados, também o supervisor tem por missão desenvolver capacidades e competências baseadas naqueles para resolver problemas.

Nesta perspectiva, ao supervisor compete interferir duplamente no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o faz directamente ao nível do seu supervisando e indirectamente no processo entre o próprio supervisando e os seus alunos.



Conforme Sá-Chaves (1994);

“O cenário psico-pedagógico, ao enunciar uma competência específica do acto de ensinar, define uma das especificidades do saber profissional dos professores como um saber-fazer que tem uma natureza própria (...) Para poder passar do saber ao saber-fazer, o professor deverá ser confrontado com observações de situações diferenciadas nas quais as *nuances* diferenciadoras estejam claramente objectivadas de modo a poderem ser racionalmente compreendidas” (p.180).

Para Stones (1984) e ainda segundo a mesma autora, o ciclo supervisivo consta de cinco fases agrupadas em três etapas:

- a) Preparação da aula com o supervisando;
- b) Discussão da aula;
- c) Avaliação do ciclo supervisivo.

Embora se verifiquem pontos comuns entre este modelo e o da supervisão clínica, nomeadamente nos seus pressupostos de base, identificação e resolução de problemas, a diferença verifica-se no momento da sua aplicação, uma vez que Stones entende que esta situação não se restringe à prática pedagógica, mas também ao desenvolvimento psicopedagógico do formando, munindo-o de capacidades que o tornem mais autónomo, menos dependente do conhecimento prescritivo e, como tal, reflexivo.

9.6 Cenário pessoalista

O cenário pessoalista descrito por Alarcão (1987) incorpora na sua concepção influências de várias áreas do saber, a filosofia existencial, a fenomenologia, a antropologia cultural, a psicanálise e a psicologia, influenciaram programas de formação de professores que valorizavam a problemática do desenvolvimento pessoal do professor, defendido por vários autores, tais como, Glassberg e Sprinthall (1980), Sprinthal e Thies-Sprinthal (1983) que, que por sua vez, induziram diferentes correntes. Uma, enfatizando a implicação do formando, outras a sua consciencialização, outras ainda o comportamento humano e o seu desenvolvimento, convergindo na sua generalidade para a “[...] importância do desenvolvimento da pessoa do professor” (p.40).

A acção supervisiva deve atender ao desenvolvimento de cada um, bem como, às suas *percepções, sentimentos e objectivos* na promoção de situações de aprendizagem, ajudando o supervisando a reflectir sobre elas. Perspectiva-se uma visão cognitiva e construtivista da aprendizagem e do desenvolvimento, em que o formando se encontra no centro do processo cujo ponto de partida é o conhecimento que tem de si próprio.

Sá-Chaves (2000) refere a propósito, que;

“[...] continuando a incorporar conhecimentos desta vez trazidos pela filosofia, pela fenomenologia, pela antropologia cultural, pela psicanálise entre tantos outros, é cada vez mais acentuada a necessidade de ter em conta, para além das dimensões cognitivas



implicadas nos processos de resolução de problemas, dimensões relativas à pessoa do professor numa abordagem de tipo humanista e desenvolvimentista.” (p.187).

A observação de outros modelos e situações como forma de aprendizagem, perde sentido neste cenário - o modelo é assumido pelo próprio indivíduo em formação, “(...) um ser que se descobre a si próprio e se autocontrola, numa atitude de constante reequilíbrio e evolução” (Sá-Chaves, 1995, p. 183), não significando contudo que o modelo seja o próprio indivíduo.

Glickman (1983) e Thies-Sprinthall (1980) baseados nas teorias de Piaget, Kholberg e Loevinger, e referidos por Alarcão e Tavares (1987), defendem que professores dotados de maturidade psicológica e desenvolvimento pessoal mais elevados, exibem níveis mais elevados de competência profissional nos professores. Sá-Chaves (1994) alerta para este pressuposto, referindo que conforme Ralha-Simões (1993), “(...) importa alertar para a tendência, em seu parecer abusiva, em considerar que as pessoas mais adaptadas são as que se situam em níveis superiores de desenvolvimento” (p.166).

Num cenário em que é valorizada a relação entre o *saber* e o *saber-fazer* e valorizado também o desenvolvimento pessoal e ético-social, assume importância significativa a possibilidade dinâmica de construção e de reconstrução do conhecimento, que afecta positivamente supervisores e supervisandos. Parece minimizar-se, no entanto, a influência que os próprios contextos de aprendizagem têm no processo superviso do futuro professor, que como temos vindo a afirmar, são muitas vezes determinantes no seu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que produzem marcas culturais muito determinantes.

9.7 Cenário reflexivo

Donald Schön (1983, 1987, 1992), inspirado em Dewey e referido por Alarcão (2003), defende que a formação dos profissionais deve basear-se numa abordagem reflexiva da prática profissional, *na e sobre* a acção, visando a construção situada do conhecimento profissional, perspectiva que denominou por *epistemologia da prática*. O autor salientou a natureza incerta e imprevisível da acção pedagógica e a necessidade de consciencializar as dinâmicas contextuais, para que, através da sua compreensão, o futuro profissional pudesse desenvolver competências de actuação flexíveis e inteligentes, de adequação eficaz aos objectivos e às situações de ocorrência diversa, pelo que, segundo Alarcão e Tavares (2003), “(...) a formação transmitida segundo uma lógica de racionalidade técnica, exclusivamente objectiva e formalista, (se torna) inoperante” (p.35).

A complexidade que reveste este tipo de estratégia supervisa de natureza construtivista, implica uma postura eclética e selectiva que deve considerar segundo Schön, a implicação integrada de ciência, técnica e arte, *uma sensibilidade de artista*, que o autor denomina de *artistry*, que concorra para o desenvolvimento de competências que preparem para a acção profissional em situações instáveis e também elas imprevisíveis. Conforme Gómez (1992), no “(...) modelo de



formação de professores como *artistas reflexivos*, a *prática* adquire papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (p.110), emergente através da reflexão sobre essa prática.

A supervisão no âmbito deste cenário, e segundo Schön citado por Alarcão e Tavares (2003), deverá obedecer a três estratégias: “a experimentação em conjunto”, “a demonstração acompanhada de reflexão” e “a experiência multifacetada” (p.36), implicando uma multiplicidade de acções, designadamente, demonstrações, diálogo interactivo, opinião crítica, reformulações, instruções e encorajamento, entre outras que neste âmbito devem concorrer para a formação integral do profissional em formação. Na opinião dos mesmos autores “(...) o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento” (p. 35).

Nesta perspectiva, a acção reflexiva deve ser um processo que está para lá da mera busca de *soluções técnicas, lógicas e racionais* para os problemas que emergem das situações e acções, devendo a reflexão implicar também intuição, emoção e paixão, contrariando um qualquer conjunto de técnicas de prescrição rigorosa (Zeichner, 1993).

Ideia reacentuada por Sá-Chaves (1997), quando refere a “(...) natureza singular, incerta, dinâmica e, conseqüentemente, instável, multideterminada e, naturalmente ambígua, única e, como tal, imprevisível, remete para um quadro de complexidade a exigir soluções diferenciadas caso a caso e situação a situação” (p.111). É neste contexto que a autora propõe e desenvolve o conceito de supervisão *não standard* (1994) como concretização da flexibilidade e adequabilidade dos processos face à especificidade e variabilidade das circunstâncias e à natureza dos objectivos.

A acção dos supervisores pressupõe, portanto, e tendo em conta a abrangência e complexidade deste modelo, que tenham desenvolvido os *skills* necessários à sua operacionalização, e que sejam portanto, pessoas com perfil reflexivo, aberto e flexível, e que assumam o erro como ocorrência natural à acção, em situações de dificuldade. Pessoas geradoras de mudança e de novas aprendizagens, numa atitude interactiva de aceitação da aprendizagem em comum, em ambiente afectivo-relacional propiciador de relações que potenciem e valorizem o trabalho dos intervenientes.

9.8 Cenário ecológico

Alarcão e Sá-Chaves (1994), e mais tarde Oliveira-Formosinho (1997), desenvolveram a partir da reflexão anterior, um cenário ecológico *de cariz reflexivo e na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista*, que considera as dinâmicas sociais e as dinâmicas do processo sinérgico que se estabelece na interacção entre os indivíduos e o meio em permanente alteração, inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979).



Em alguns dos anteriores cenários, com particular destaque para o cenário reflexivo, verifica-se a importância do papel dos contextos no processo superviso, designadamente da sua variabilidade e imprevisibilidade.

Contudo, essa importância reflectia-se basicamente ao nível dos micro-sistemas, divergindo de alguma forma com a perspectiva de Bronfenbrenner que considerava também a sua integração nos meso e macrosistemas. Redes complexas com influência determinante na formação profissional dos educadores, em que a supervisão se assume segundo Alarcão e Tavares (2003) como:

“(…) processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (p. 37).

A prática supervisiva deixa assim de se resumir à orientação, ao ensino e à avaliação do supervisor, para este passar a assumir a missão de gestor do processo formativo, dadas as condições que a implicação em acções e contextos variados obrigam, designadamente, quando estão em causa a relação interinstitucional, a intervenção no meio no sentido da sua avaliação e valorização, ou ainda, a criação de condições que concorram para a instauração de uma ecologia qualificada de referência.

Quanto a isso, Alarcão e Tavares (2003), referem que “(…) neste enquadramento, o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e saber estar, viver e conviver com os outros” (p.39).

A complexidade que, nesta perspectiva, caracteriza o papel do supervisor, implica ainda a mediação de conflitos institucionais ou relacionais, a negociação de projectos, o conhecimento dos meios físico, social e institucional, para assim, de uma forma negociada e eficaz, identificar objectivos, planificar acções e fomentar a reflexão conjunta para a definição de estratégias e acções que concorram para o sucesso do exercício profissional e para a qualidade dos perfis de formação dos sujeitos participantes.

Neste âmbito, o sistema educativo e os seus profissionais têm já consciência da importância que a interacção com entidades públicas e privadas, bem como, com o ecossistema e com o próprio património, assumem na aprendizagem integrada dos saberes. Mostram-no, as experiências que muitos professores proporcionam aos seus alunos, nas mais variadas áreas do conhecimento e práticas curriculares (disciplinares e não disciplinares), quando aceitam o repto de perspectivar a sua formação para além do espaço intramuros da escola. Daí, decorrem aprendizagens significativas e experiências muito gratificantes para todos os intervenientes, pois como refere Almeida Santos (1997), “(…) o processo superviso desenvolvido em contextos sociais e em interacção ecológica contribui para o desenvolvimento humano de todos os intervenientes activos no acto educativo”(p.53).



Daí também, a importância da abertura e interacção da escola com o meio, garantindo uma dialéctica que implique agentes internos e externos à instituição educativa, garantindo transições ecológicas que promovam novos saberes nos domínios cognitivo, afectivo, relacional, ético e sócio-cultural.

9.9 Cenário dialógico

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), Waite (1995), vem defender a supervisão dialógica contextualizada, que concebida nos Estados Unidos da América, preconiza para a figura do supervisor um papel de avaliador do funcionamento das escolas, do desempenho dos professores e das inovações curriculares, valorizando alguns aspectos dos cenários pessoalista/desenvolvimentista, acentuando a *dimensão política emancipatória da formação*. A inovação reside na valorização atribuída à linguagem e ao discurso crítico dos professores, como fundamentais na construção da cultura e do conhecimento próprio da classe e ainda na clarificação das circunstâncias contextuais, escolares e até sociais, em que os profissionais desempenham a sua função.

É reconhecido pelo autor um estatuto de particular importância ao professor, numa perspectiva de grupo, considerando-o como agente social com direito à manifestação da sua opinião crítica. O autor considera que cabe ao professor o papel de agente social de mudança, com o direito e o dever de interferir nas políticas, modelos, programas e estratégias de formação, com vista à autonomização da profissão e reconhecimento social da mesma, por referência aos contextos de acção e no âmbito da sua especificidade profissional.

A acção supervisiva nesta perspectiva, deve privilegiar uma *supervisão situacional*, na terminologia do autor, centrada sobre as problemáticas da formação que estão dependentes do contexto.

Decorrente da evolução e progressiva reconceptualização dos cenários de supervisão e do próprio papel do supervisor, continua-se neste cenário a desvalorizar a sua posição de superioridade hierárquica, para passar a assumir uma relação de parceiro na mesma comunidade profissional, onde a dimensão da sua autoridade advém da profundidade do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências relacionais e humanas.

Uma vez que os professores constituem um corpo essencial à formação dos cidadãos, assiste-lhes um papel cívico relevante na *acção supervisiva* do funcionamento das escolas e na participação de estratégias educativas. Hoje, os professores assumem esse novo papel sob variadas formas, desde a gestão das instituições educativas, à participação em grupos de investigação interdisciplinar, ou ainda, quando integrados em órgãos governamentais, assumindo decisões e traçando as orientações da política educativa.

Na reflexão e diálogo conjunto, os professores, garantem linhas orientadoras para o ensino nas suas áreas, numa perspectiva de regulação, (co)participação e (co)responsabilização, na



(co)construção de uma nova profissionalidade, que se pretende interdisciplinar e em evolução permanente.

9.10 Cenário Integrador

Alarcão e Tavares (1987) referidos por Sá-Chaves (1994), consideram os cenários de supervisão, *configurações teóricas* válidas, que pretenderão sobretudo a sua clarificação, e que a mútua exclusão dos vários cenários não será possível, apontando para a possibilidade de outros cenários possíveis, face a perspectivas e olhares individuais contextualizados, sobre a supervisão como processo de formação interpessoal e intrapessoal de profissionais nos vários domínios do saber.

É neste pressuposto que Sá-Chaves (1994) considera um outro cenário, que designa por *cenário integrador*, ao qual subjaz o *conceito de supervisão não standard*, por considerar ser esta a única forma de respeitar a autonomia do professor em formação, para decidir que modelos ou estratégias usar em cada situação concreta, garantindo assim, o direito à singularidade. Nas palavras de Sá-Chaves (2002) citadas por (Alarcão e Tavares, 2003), um modelo “(...) inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (p.43).

Neste sentido, a pluralidade de vias apontadas pelos vários cenários configura uma série de contributos que cada um deles fornece ao supervisor reflexivo, para que este possa nessa perspectiva crítica adequar conteúdos, programas, planos, estratégias e acções às situações e contextos na relação personalizada com os seus supervisandos. A abordagem teórica de cada cenário permite clarificar, de uma forma mais sistematizada, a ênfase que cada um atribui a determinados aspectos, proporcionando a possibilidade de reflectirmos sobre eles isolada e conjuntamente para analisar a sua adequabilidade a situações reais.

O conceito de supervisão, por sua vez, e como já foi referido deixou de ser percebido como uma prática exclusivamente orientada para a formação de professores para passar a ser uma realidade presente na formação de outros profissionais, quer em contexto de formação inicial, quer em contexto de formação contínua, como forma integrada de construção do conhecimento e desenvolvimento de competências para o desenvolvimento da actividade profissional. O supervisor deve possuir a inteligência e flexibilidade necessárias para recorrer a pressupostos teóricos estreitamente ligados à prática, que devem ser usados em situações percebidas como complexas, ambíguas e efémeras, adequando a sua acção reflexiva pelo período de tempo necessário para atingir os objectivos estabelecidos.

Todos estes estudos contribuíram para uma mais abrangente conceptualização da ideia de supervisão, bem como da caracterização que, hoje, se assume da função supervisiva, contribuindo para o que se acredita deverem ser as competências qualificadas de um supervisor. A evolução do conceito permite concluir que o supervisor, além de uma pessoa com mais experiência, deverá ser



também alguém em permanente desenvolvimento, capaz de desenvolver competências também na área relacional de forma a gerir e liderar processos de mudança, em contextos instáveis e de grande complexidade.

É na linha destes pressupostos, que Sá-Chaves (1994) remete para a importância complementar do *relacionamento interactivo* na construção partilhada de conhecimento, através de práticas reflexivas e da *dimensão ecológica*, viabilizadoras da diversidade de contextos indutores de acções e relações múltiplas co-participantes na formação dos profissionais.

10. Formação de Professores: um processo de reconceptualização

Compreendida como processo complexo, a formação de professores é assumida hoje como missão da mais alta complexidade, pela natureza social e humana das suas implicações e pelo carácter simbólico das subjectividades com as quais se tecem as perspectivas e as práticas.

A emergência da globalização colocou o mundo perante a dificuldade de serem defendidas as especificidades culturais e as formas muito particulares de gerar conhecimento. Abandonou os cidadãos a um certo arbítrio e acaso geográfico, e à invasão da informação veiculada pelos mais impositivos canais de comunicação, confrontando o homem com a impreparação face à dimensão incomensurável da complexidade dos sistemas de pensamento e de conhecimento contemporâneos. Talvez por isto, Morin (2003) tenha alertado que “Já não há mais solo firme, a «matéria» já não é a realidade maciça elementar e simples à qual se podia reduzir a *physis*. O espaço e o tempo não são mais entidades absolutas e independentes” (pp.27-28).

Neste contexto, aos professores é-lhe cometida a difícil missão de suportar a pressão que a realidade social impõe, pela miscigenação de interesses que a demanda multicultural acentuou, cabendo-lhes por isso, um papel social e socializante de grande responsabilidade.

A tentativa que temos vindo a fazer de exploração reflexiva de um problema de tal dimensão na conjuntura global actual, tende a desafiar-nos para a possibilidade de fazer alguma análise prospectiva sobre a importância e a especificidade da função docente no futuro. A história demonstra que o mundo descobriu há muito a capacidade reciclável de operar mudanças. É verdade também que, há muito, o homem deixou de se deslumbrar com a possibilidade de processar descobertas estruturalmente importantes - diz-se até, que tudo já foi inventado.

Parece pois, restar a possibilidade de outras dimensões planetárias na perspectiva de se encetarem *conversações* com o futuro, do qual se desconhece, pela sua própria natureza, a identidade. Provavelmente, civilizações de uma luz de duração desconhecida, cromatismo e textura ainda não sentido, contorno activo e inteligível imprevisível – o homem e o avanço científico e tecnológico tornaram o planeta Terra excessivamente pequeno. E agora, questionamo-nos.



Morin (2003) sugere que o mundo parece estar farto de si próprio, que a capacidade inventiva do homem parece esgotada naquilo que verdadeiramente é essencial, acentuando o autor que:

“O objecto e o sujeito, abandonados cada um a eles próprios, são conceitos insuficientes. A ideia de universo puramente objectivo está privada não apenas de sujeito, mas do meio e do além; é de uma extrema pobreza, fechada sobre si mesma, repousando unicamente sobre o postulado da objectividade, cercada por um vazio insondável como, no seu centro, lá onde o pensamento deste universo, um outro vazio insondável” (p.61).

Tempos houve, em que a figura institucional do professor não se assumia explicitamente – a vida em comunidade e a ligação muito próxima à terra garantia a fluidez de um sereno microcosmos formativo e cultural, que gradual e paulatinamente se foi alastrando a territórios que, hoje, parecem não suportar a velocidade exponencial da ambição humana, muito para além da noção do que é material e imaterial.

Será então que a função objectiva de ensinar deixou de fazer sentido? A educação estará em risco quando a radicalização de culturas impede um *design* capaz de contribuir para o reequilíbrio social?

Na verdade, o flutuar natural(mente) das caravelas quinhentistas é diferente da rapidez supersónica dos aviões contemporâneos. Da germinação natural da cultura, passou-se à cultura da imposição culturalista – uma espécie de clonagem aplicada à sociedade global do planeta, com consequências que o rosto activo dos *media* não cansam de anunciar num ritual de habituação, que será de consequências imprevisíveis. Talvez o limite encontre resposta no ciclo cultural e natural da existência: nascimento, vida e morte de um planeta, que há muito teima em girar em torno do Sol - sem que se conheçam ainda as forças que o determinam.

Não obstante, ou talvez por essa eminência latente, é urgente inovar através da (re)construção de representações numa perspectiva de (re)elaboração de referências essenciais do passado, tendo em conta a necessidade urgente de considerar valores sociais e culturais do presente, para uma (re)estruturação de atitudes e comportamentos que concorram para o reequilíbrio ecológico e social, na linha do que escreve Correia (1994), quando defende que a formação e a educação precisam da sustentação do “(...) referencial sócio-cultural que sintetize as crenças, concepções, valores e interesses que, em cada fase do processo de mudança social, são significativos e caracterizadores do estado global da sociedade” (p. 41).

Para tal, considera Nóvoa (1992), que a formação “ (...) implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (p.25), fundada na capacidade de reelaborar processos implicando a educação para a atitude criativa, reorientada de um atributo pessoal para um bem social, porque como defende Saturnino de La Torre (1991) “(...) sin creatividad no es posible el progreso” (p.21).

Ser professor, tenderá então a ser mais do que uma profissão, um relevante designio social que todos teremos de assumir se quisermos activar um processo de mudança, marcado por um



retrocesso estratégico de vanguarda, uma tentativa essencial de recuo ao tempo e ao ritmo próprio do homem, contra as artificialidades que nos pretendem robotizar a alma e o gesto activo.

Constatação que encontra eco profundo nas palavras de Sá-Chaves (2003):

“Trata-se de reclamar para a educação e para os professores esta chamada histórica, que o retorno à Ética e à Cultura possa representar, enquanto legítimo fundamento de uma nova cidadania e que possa, por essa via, ser também fundadora de uma outra modernidade centrada no conhecimento regulado por valores e cujo uso social não fique, tal como agora, associado às actuais desilusões do progresso.” (p.13)

A formação de professores deve, por isso, implicar estratégias que contemplem as malhas complexas da contemporaneidade, numa perspectiva formativa que prepare para as mudanças cada vez mais bruscas que a sociedade produz e reproduz na escola. É essencial o desenvolvimento de projectos (em evolução) que decorram de uma nova filosofia temporal e situacional, e que possam ser a resposta ética a novas formas de estar e de agir, situadas no cruzamento de várias influências concorrentes com a escola. A propósito poderá ser importante citar Schön (1992), quando o autor refere que “(...) temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante” (p.88).

Também Correia (1994), refere uma matriz educacional percebida como processo de adaptação à dinâmica social, cultural e contextual, actualizada de acordo com o referencial de vida social. Conforme o autor, “(...) pelo seu carácter normativo, a matriz educacional recolhe informação daquele referencial e integra-a, suscitando novos *modos de ver* a acção educativa (...) (re)estruturando referências acerca de *modos de agir*” (p.42), nunca descurando a dimensão humana e humanizante.

A este propósito, e tendo por referência o âmbito específico e alargado deste estudo, Zeichner (1992) considera que, “(...) se não alterarmos os padrões normais das relações entre a escola e a comunidade nas grandes áreas urbanas, incentivando o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos, poderemos ver-nos confrontados com graves problemas. Por isso, a introdução desta problemática nos programas de formação de professores é uma iniciativa da maior pertinência” (p.129).

Isto exige investimento e risco por parte das instituições de formação e dos próprios profissionais, que devem ter em conta o contraponto entre as posturas rotineira e inovadora, tantas vezes presentes no quotidiano de dúvida dos professores.

De igual modo e face às dificuldades obscuras que o futuro parece predizer, é necessário, segundo Sá-Chaves (1997);

“ (...) um programa de acção que toma alento nas dimensões positivas do desafio, da ousadia e da exigência. Que se nutre do efeito multiplicador que a diversidade e a pluralidade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar. Que se alicerça no clima



estimulante, em termos de reflexão, que a diferença aduz e contrapõe às regularidades, às rotinas e aos sistemas uniformes e fechados” (p.114).

Deste ponto de vista, a formação de professores deve estar fundada numa matriz que concilia as problemáticas do pluralismo democrático, do exercício da liberdade e da responsabilidade, da importância dos valores do património natural e cultural, da formação/educação para a integração da mudança, da invenção da mudança e da aprendizagem de e para a mudança, numa perspectiva que está para lá do espaço físico da escola. Por isso, implica e convoca a cultura local, que como Correia (1994) sugere, apela ao juízo crítico, à lucidez e à sensatez, à criatividade e à imaginação, à sobriedade e à autonomia e aos laços solidários, deixando fluir o caudal de vida, porque lhe importa despertar a construção da própria vida.

Esta nova visão da formação tem subjacentes os *princípios de inacabamento e de continuidade* propostos por Sá-Chaves que assumem particular importância no exercício profissional dos professores. Conforme a autora (2000),

“(…) a dialéctica entre o sujeito em formação e os contextos em permanente evolução evidenciam não apenas a extrema complexidade dos processos formativos como, sobretudo, a total incerteza, instabilidade e conseqüente imprevisibilidade das condições futuras do exercício profissional e, conseqüentemente, a radical impossibilidade de encontrar na formação *soluções* de tipo *standard* para ecologias diferenciadas e frequentemente singulares pela teia de factores que, na sua extrema variabilidade, fazem de cada situação um caso único”(p.96).

É necessário, como tal, reflectir e reagir, porque, tal como Morin (2003) salienta, “(...) hoje não se trata de soçobrar no apocalipse e no milenarismo. Trata-se de ver que estamos talvez no fim de um certo tempo e, esperamo-lo, no começo de tempos novos.” (p.174).

É, portanto, na consciência das imensas dificuldades e das perplexidades que elas desencadeiam, que este estudo procura fazer sentido e encontrar lugar, pertinência e legitimação no augúrio de novos tempos, que cedam lugar a novos desafios e às convicções que suportam a ideia de um mundo mais humano e de uma outra educação.

11. Nota conclusiva

A reflexão que procurou sublinhar temas, assuntos e perspectivas de diferentes autores, parece ter-nos ajudado a clarificar a importância da educação na sua multidimensionalidade e da supervisão da formação de novos professores como factor qualificante das suas competências.

As evidências decorrentes da mudança no quadro das novas exigências sociais, tornaram incontornável o papel e acção da escola e dos seus profissionais, promovendo, com a comunidade educativa, a reflexão e o debate de problemáticas, que, implicando o interesse e a identidade



colectiva, se preparam e se fundam na perspectiva de um futuro incerto e, por isso, mais exigente ao nível da competência para a tomada de decisões.

Considerar o passado numa perspectiva retrospectiva, reflectir sobre o presente, e perspectivar o futuro a partir de experiências educativas e formativas em que escola e agentes sociais se aliam, designadamente nas áreas do património cultural, pareceu-nos pela pertinência da visão, altamente favorável à promoção de um ensino que integra as dimensões científica, lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.

Estes e outros pressupostos que vieram a concretizar-se através da participação das instituições de formação, dos seus supervisores e das escolas nas quais decorreram as actividades de formação experienciada através da prática pedagógica, parecem-nos de primordial importância na formação profissional de novos professores.

Quando não confinados ao espaço exclusivo da sala de aula, estes futuros profissionais são induzidos a partilhar universos dinâmicos e alternativos, viabilizadores de novos contactos, novas interações e novas experiências que, enquanto transições ecológicas possibilitarão o desenho de novos ângulos de *leitura* e a perspectivação de novas acções, que de acordo com o universo dos seus próprios alunos, não-de contribuir para a construção de uma sociedade fundada em valores que promovam o advento de um outro futuro.



Capítulo Dois – Escola e Urbanidade

1. Nota introdutória

O conceito de urbanidade, remete neste estudo para a ideia de civilidade nas relações do homem com o espaço humanizado, e marcou de forma sensível os processos investigativo e formativo subjacentes. Reivindicou-se a cidade como objecto de pesquisa e como fundamento e justificação para posteriores acções de intervenção educativa no campo da formação de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica.

Invocou-se a cidade, porque constitui em essência, memória, património e cultura. Território de objectos e de ideias que os participantes neste estudo transformaram em espaço de intervenção cívica, paradoxalmente tão perene e tão efémero, quanto o monumento ou o homem estátua que o tempo suporta de forma desigual – factos que justificam, no limite, a existência da cidade.

De tão aparentemente simples, mas sobejamente complexa, a cidade física e social adquire uma dimensão formativa e educativa que, associada ao papel e função da escola contemporânea participa na formação atempada dos cidadãos. Ganha, por isso, um estatuto que não pode ser negligenciado no quadro crescente da intensificação das relações entre a escola e a cidade, numa pedagogia de responsabilidade mútua quanto à formação dos seus cidadãos.

Na expectativa de que a cidade possa vir a tornar-se no principal espaço de radicação da população do planeta ao longo do séc. XXI, é absolutamente essencial que se considerem na continuada (re)construção cultural, os valores e as atitudes que possam promover o desenvolvimento da cidade humana e social. Nesse sentido, importa portanto tomar a cidade como projecto, que reivindique estratégias diferenciadoras de acção e de educação, através da parceria entre instituições que assumam tal perspectiva, como princípio fundador do seu projecto educativo comum e partilhado.

Projectar a possibilidade de assumir o espaço urbano como contexto educacional, implica por sua vez, responsabilizar a escola como parceiro institucional digno e dignificante no seio da polivalência da cidade. A sua identificação com uma linguagem de saberes e territórios próprios, e a ideia de que o espaço escolar deve (re)configurar o seu papel na qualidade da educação dos seus alunos, legitima a pretensão de que a escola não pode dissociar-se do seu contributo para a requalificação da ideia de urbanidade da cidade que a inclui.

De acordo com esta possibilidade, formulam-se alguns pressupostos que atribuem a esta escola em perspectiva, o estatuto de centro educativo de referência, de conhecimento e cultura e de lazer com preocupações ecológicas, estéticas e cívicas. Uma escola na qual se reconheçam indicadores e sinais de qualidade física, funcional e humana, capaz de promover interacções que a transformem numa comunidade crítica, embrionária de vida, com influência directa na (re)fundação das sociedades que a legitimam e a desafiam.



2. Formação para a Urbanidade – questões de ética e território

Os conceitos de urbanidade, educação, educação cultural e de supervisão ecológica integram, conforme decorre do capítulo anterior, uma visão integradora das suas relações. Constituem, por isso, os elementos estruturantes com os quais se pode gerar o conceito de urbanidade, reportado à cidade/polis e assumida esta como referente e como suporte civilizacional de gerações, que teceram ao longo do tempo a malha física do território citadino, berço de homens e mulheres que, dela e por ela, viveram e, nela, geraram cultura.

Trata-se de uma união indisfarçável pela relação temporal com o meio, geradora de um recorte inconfundível entre cidade e sociedade, corroborando o que Serra (2003) refere, quando defende que a memória de uma cidade é um contínuo de gerações, em que cada um herda e acrescenta à herança o seu próprio sonho, o seu desejo de futuro intemporal – porque, segundo Sá-Chaves (2005), “(...) ser com tempo é condição essencial para ser sem tempo” (113).

O espaço urbano, referenciado neste estudo ao conceito de *cidade*, permite leituras diferenciadas sobre os macro, meso e micro contextos, aos níveis da escala e ou da qualidade ambiental, designadamente na constatação da existência de espaços qualificados e desqualificados decorrentes do uso e sobreposição urbana ao longo do tempo, já que a cidade não é produto de um desenho definitivo⁷.

Neste sentido, e na perspectiva educativa, a cidade pode também considerar-se como território (de objectos e ideias) potencialmente formativo, quer pela sua variabilidade, quer pela sua riqueza e significado social, cultural e antropológico.

Quando assim compreendida e apropriada pelos seus cidadãos, a urbe assume-se como *polis*, na qual a participação na continuada (re)construção do espaço e da vida urbanos remete para a noção de cidadania e permite reconfigurar conhecimento, sentimentos e emoções (Trindade, 2003). Através da formação podem, portanto, provocar-se derivações, recuos e avanços, soluções que de forma inteligível e orgânica ajudem a determinar novas formas de *gerar cidade*, condições essas que, por sua vez, podem induzir valores que fundam as experiências cívicas de sentidos ético e estético.

No fluir das sociedades, a arte e a história remetem para um processo dialéctico, absolutamente indissociável, quando falamos da vida comunitária, e, sobretudo, quando está presente este comportamento ético dos cidadãos na prossecução do bem comum, assente na consistência dos valores patrimoniais físicos e humanos de carácter histórico-simbólico e cultural.

⁽⁷⁾ Souto, P. (2004) referiu em recente comunicação na Universidade de Aveiro: “Atenas não se fez... está-se fazendo”.



Nesta perspectiva, o homem enquanto possível *regulador* do tempo, concilia o passado e o presente enquanto memória, nostalgia e projecção no futuro, face ao qual, a indagação deve anunciar a vanguarda de um pensamento novo, no qual as ideias de antiguidade e contemporaneidade, se interpenetrem mútua e recursivamente.

Conforme defende Serra (2003), "(...) a memória e o património são um elemento do metabolismo das cidades, não um entrave ao progresso." E, acrescenta o autor, "(...) é por isso que não há cidade histórica sem cidade imaginária. A cidade imaginária é dinâmica porque reflecte, é reflexiva, não é um puro reflexo." (p.87).

Se para nós havia já sido aliciante associar as dinâmicas de desenvolvimento à reflexão pessoal, profissional e à reflexão institucional (escola), é agora profundamente desafiador considerar também a própria cidade como entidade reflexiva, capaz de se pensar prospectivamente.

Assim, a aceitação permanente desse desafio, face ao futuro emergente, na reverência e no respeito que merece o passado e a sua memória, remete para o desenho de uma *paisagem* conceptual na qual a natureza e a qualidade devem assumir uma reciprocidade activa e de mútua implicação, em que a construção ou (des)construção da paisagem urbana implica frequentemente ora procedimentos de adição, ora de subtracção, ora de reconfiguração. De facto, construir nem sempre equivale a qualificar, ao mesmo tempo que desconstruir, sendo diferente de destruir, nem sempre é sinónimo de desqualificar. As lógicas que presidem a essas possibilidades cabem, também elas, num paradigma mais complexo, mas mais profundamente compreensivo.

O equilíbrio que se antevê a favor da paisagem social, simbólica e formativa, pode projectar-se numa ideia que ajude a questionar e a reavaliar permanentemente o legado do passado, enquanto espólio essencial ao uso e fruição da paisagem, por quem, dela, pretenda mensagem, conhecimento ou emoção. Mensagem e emoção, que possam conduzir à descodificação da paisagem nos seus múltiplos elementos constituintes e estruturantes, através da *leitura* e da contemplação, estratégias essenciais à compreensão da história urbana e do homem que criticamente a gera, visando a sua renovação.

A cidade, a urbe, o núcleo urbano ou a mais restrita *unidade morfológica*, constituem expressões físicas da presença do homem, assumindo-se, assim, como potenciais contributos no plano educativo, capazes de estimular e de ampliar a reflexão acerca das instituições, dos professores e da sua formação, dos alunos e do seu desenvolvimento, e dos investigadores acerca dos modos como as populações organizam, vivenciam e reflectem os espaços nos quais se estabelecem preferencialmente.



2.1 Cidade – património e cultura

A cidade é um *território* de história(s), encerrando em si própria a disponibilidade das suas origens rebuscadas no *locus* que lhe permitiu a génese pela mão do homem. Encerra em si própria a multiplicidade do incontável que traz, até hoje, o património e a memória – a complexa acção de crianças, mulheres e homens que reelaboraram ao longo do tempo, a possibilidade da vida em comunidade.

Do espaço *coreográfico* que a urbe citadina nos reserva, retemos trechos da natureza primitiva, objectos que emergem do chão e clamam às alturas e outros que se alongam no território do limite. As ruas ocupam e são os espaços da deslocação da vida limitada pelos ponteiros do tempo, os gestos da invenção desenham o vazio, realidades e relações que fundem espaço físico e acção social. Por tudo isto, afirma Nunes (2003) que “(...) a cidade representa o esforço mais notável de actividade humana, para uma transformação completa do ambiente natural, a passagem mais radical do estado de natureza ao estado de cultura”(p.4).

A cidade veio redefinir as relações entre o território e o homem, entre ela e si mesmo, e entre si e os outros, agilizando uma dinâmica social e de transformação territorial que acentuou a complexidade de relações em sentidos de óbvia positividade, mas também a sentimentos onde, conforme Nunes (2003), “(...) o desejo de inserção e de progresso social se revelam, muitas vezes, ilusórios” (p.5). Compete aos seus habitantes, *arquitectos* inconscientes da cidade, participar na sua (re)elaboração e transformação, exercendo a cidadania num grande *atelier*, que deve estar disponível à intervenção cívica dos seus cidadãos.

A evolução da cidade, de acordo com os pressupostos atrás enunciados, retira-lhe a possibilidade argumentativa de reivindicar para si uma *traça original*. A cidade constitui, no seu todo, a essência daquilo que lhe confere e que decorre subreptícia, mas profunda e originalmente, do seu *código genético* geo-morfológico, código que, na sua relação com a acção do homem, lhe determinam uma *anatomia e fisiologia* próprias.

A complexidade que caracteriza essa acção do homem e do tempo geradores de cultura, concorre também para a ideia de que jamais poderá existir a cidade ideal. Conforme Ribeiro (2004), poderá apenas dizer-se que a cidade ideal, corresponderá talvez, a uma cidade feita de uma *colagem de cidades* que, com a proliferação da informação e a emergência das intervenções, poderá tornar-se possível no século XXI.

Emergência a que não serão alheias as tecnologias de ponta na construção dos objectos que compõem as cidades, sublinhando as relações entre o utilizador urbano, e a existência de equipamentos cada vez mais complexos sob o ponto de vista da concepção, mas também mais intuitivos. Gerou-se uma cultura *hi-tec*⁸ que reformula as vivências dos cidadãos e redefine a relação do homem com a natureza da qual continua dependente.

⁽⁸⁾ - Abreviatura que designa alta tecnologia.



É uma relação cultural e antropológica impossível de desmaterializar face às necessidades e às características que o ligam a um universo cósmico que persiste em explicar, mas que não consegue imitar e muito menos repetir.

Como tal, a natureza é presença recorrente e desejável nas cidades contemporâneas, numa tentativa nostálgica de recuperar o equilíbrio ecológico, o conforto e a cronologia sazonal. Ribeiro (2004) refere, a título de exemplo, a árvore como elemento que regista o tempo, testemunhando a passagem das estações ou sossegando a pressa das cidades que as adoptam como símbolos – os ciprestes em Roma, os castanheiros em Bruxelas, os álamos em Viena ou, ainda as acácias no Mindelo para chamar a chuva. Rejeita-se a ideia de magia, antes é invocada a racionalidade e a ciência como contributos para a reelaboração da cidade humanizada.

A incerteza paradigmática e a volatilização de conceitos que interceptam a sociedade contemporânea, influenciam a forma e a função dos espaços que usamos e fruimos. A cidade constitui um desses espaços e, tal como refere ainda Ribeiro (2004), corremos o risco do insucesso, porque, “O futuro está incerto, sem projecto cultural (...) dada a velocidade com que as imagens do mundo ultrapassam todo e qualquer esboço de projecto social” (p.45). No entanto, é imperiosa a persistência de um esboço essencial de cidade diversa culturalmente, e como tal, mais rica face a um mundo globalizado, que parece querer abolir fronteiras sócio-culturais e instaurar uma estranha forma de multiculturalidade.

Nessa incerteza e nesse fluir, a nostalgia do passado não deve constituir óbice à renovação da cidade e muito menos à possibilidade da sua reinvenção. Castelo (2001) citando Bernard Lassus, referido por Weilacher (1996), sublinha que “É forçoso ser inventivo, porque a paisagem do futuro é um mistério e a paisagem do passado não pode ser reconstruída” (p.52). A esta esperançosa visão, Serra (2003) acrescenta que a “(...) cidade imaginária baseia-se no conhecimento. Desoculta o passado que parecia escondido, sepultado, e considera-o digno de compreensão e vida, torna menos nebuloso o futuro, ao qual procura transmitir claridade e, afinal, sopro, inspiração, por um lado, continuidade e segurança, por outro” (p. 87), trata-se de um processo dinâmico no qual “as ruínas podem ser testemunho de um genérico fluir do tempo, nunca a sua paragem, nem travão na construção da cidade, sempre reconstruída sobre sedimentos do passado” (Costa, 2003, p.7).

Ribeiro (2004) considera que a cidade como grande acontecimento físico, social e cenográfico, pode conciliar o urbano com a natureza, numa parafernália de imagens, em que a participação interdisciplinar na gestão e renovação do espaço urbano, entre cientistas, técnicos, artistas e professores, pode e deve regular processos saudáveis de concepção da cidade, tornando-a espaço global de reflexão e de acção cívica.

É esta visão que nos faz retomar as perspectivas educacionais, hedológicas e curriculares às quais fazemos referência na fundamentação deste estudo.

Trata-se da cidade com história, feita de episódios físicos, testemunhos do tempo, que congrega as pertenças do passado de uma sociedade que foi demarcando no território as linhas que definiram a sua matriz ideológica, política e social. Uma definição conjunta assumida como



memorial reportado a um património pedagógico e educativo, potenciador da compreensão do espaço urbano, indutor de manifestações, que marcarão no tempo a evolução do homem e a regeneração da cidade, não só pelo colapso dos espólios que, cansados no tempo, se esboroam, mas também e sobretudo pela necessidade recorrente que o ser humano tem, de fruir o novo, reinventar, registar o seu tempo sobre a epiderme da sua urbe.

A reflexão à volta desta problemática conduz-nos a uma abordagem obrigatória sobre a relação entre o património físico (corpóreo), património imaterial (simbólico) e património cultural (natural e histórico), para verificarmos que o isolamento dessas três categorias de análise do património da cidade é inviável, pela mútua implicação necessária à sua cabal compreensão. O suporte, o espaço físico, a materialização do objecto é condição e testemunho da sua existência. A sua geografia simbólica, as marcas e as razões que lhe conformaram o corpo, determinam-lhe o sentido, dão-lhe razão de existir, legitimam-lhe a dimensão, o espaço que ocupam e o seu lugar na confluência social que o produziu e o acolheu. A sua presença física, a sua justificação simbólica, a sua legitimação, conferem-lhe um estatuto que lhe garantirá a presença e a sua relação com o território e a sociedade enquanto instâncias geradoras de cultura.

A torre que sinaliza a religião, o rio que divide as águas do território, a árvore que arrefece a sombra do Verão, a esquina que promove o encontro impossível, ..., a escultura que nos move a cabeça dos olhos e nos comunica erudição..., tantos objectos que marcam a arqueologia visível de uma cidade, e que ao longo do tempo, se *digitalizam* na nossa memória..., a multidão que desagua na rua, o homem estátua que, gélido de branco, empresta a sua forma à cidade de passagem, também estes, marcam a fluidez patrimonial da, cada vez mais efémera, cultura contemporânea.

Quando reflectimos sobre o património da cidade, é quase instintiva a tentação de o situarmos no passado. A sua evolução conceptual decorrente da vertigem do tempo e das acções que a sociedade vem promovendo, catapultam-nos para uma perspectiva diferenciada do património, facto que afinal se vem verificando nas últimas décadas, já que hoje o património está para além das manifestações seculares do passado, evadiu-se das intocáveis erudição e arte, para estar presente noutros domínios da vivência secular, nas manifestações do contemporâneo em uso, ou ainda na própria paisagem natural.

Pela transversalidade das acções, pelas influências que determina e pela efemeridade que encerra, o património assume hoje uma dimensão que se aproxima da *não dimensão*, ou seja, promove a imagem e pré-figura o acontecimento, como algo que sinaliza e justifica o seu próprio conceito na sociedade contemporânea – uma relação complexa entre tempo real e tempo virtual no entendimento da vida e da historiografia do homem, que como Mourão (2000) refere, é difícil de definir por se tratar de um conceito evolutivo e dinâmico, como o é a própria cultura. Mas como defende ainda o autor, "(...) cada geração receptora desta herança, deste 'arquivo' de testemunhos humanos, cada sociedade de cada época, consciente ou inconscientemente, viu-se na responsabilidade de proceder a um julgamento e fazer uma selecção dos bens recebidos, (...) Ou seja, ao longo dos tempos cada sociedade 'classificou' de 'Património Cultural' diferentes objectos e diferentes realizações humanas" (p.15). Um património, que promove outras formas de olhar e de



reflectir, respeitar, transformar e dignificar para a construção de uma herança cultural assente na cidadania e na coesão social, na linha que o autor defende quando refere que:

“Os comportamentos perante os “monumentos históricos” evoluíram, dependendo da evolução da noção de ‘Património’ associada aos sentimentos que em cada mentalidade e em cada época aqueles despertam. É esta a história de salvaguarda e preservação do nosso património. Estas atitudes, ou a sua ausência, reflectiram no tempo os actos de interpretação perante cada objecto, a capacidade de cada sociedade de lhe conferir sentido ou significado, de lhe conferir uma dimensão cultural, e a necessidade sentida de o preservar como memória no futuro, como valor sólido e estável e como garantia da sua identidade cultural” (p.16).

A evolução da cidade tornou-se assim uma emergência que, pela mão dos arquitectos e urbanistas modernistas passou a ser vista como uma totalidade, fase em que curiosamente viu também legitimado o conceito de Património Urbano Histórico. Assistiu-se à conversão da cidade física em objecto do saber, perspectivou-se o urbanismo como uma ciência que conciliou espaço físico, história e sociedade, revertendo isso na qualificação das urbes e na identidade da cidade antiga e da cidade moderna (Choay, 1999).

Neste sentido, e na conciliação com o futuro, é conforme Ribeiro (2004), imprescindível que “(...) a cidade produza fantasias, mais precisamente, constitua ela própria um imaginário, por via do qual, tal como o poeta, nos inspiramos” (p.15). Conforme o autor, para que tal aconteça, é absolutamente necessária a disponibilização de meios e instrumentos que viabilizem o processo criativo em lugares múltiplos, gerando a cultura do *acontecimento como coisa natural*, retomando o conceito de *polis* e a acção educativa transpostos para a contemporaneidade em locais que, contribuindo para a vivência qualificante dos cidadãos, podem marcar a cultura urbana.

É na instituição desta nova cultura, que nos parece fundamental relevar o papel da escola e da educação, bem como da investigação que aprofunda e desvenda estas relações.

2.2 Do conceito de CIDADE ao conceito cidade – património educativo

A emergência dos problemas sociais reflectidos pela e na cidade, a que não é estranha a imagem de degradação de algumas das nossas escolas urbanas, devem impelir-nos a repensar o seu papel no contexto da cidade física e da cidade social. Conforme Ambrósio (1997) há que “(...) fazer emergir uma imagem da educação na e da cidade através de múltiplos meios, espaços, oportunidades, acontecimentos; uma nova imagem possível e desejável da cidade educativa, da cidade qualificante (...)”(p.14). Isto é possível, segundo a autora, pelo envolvimento de parceiros, que detentores de experiências multidisciplinares no contexto da organização e da gestão das cidades, possam e devam partilhar contributos que, com a escola, se possam traduzir no exercício clarividente da cidadania (p.15).

Esta perspectiva entronca na definição de Wilkheim referida por Vieira de Carvalho (1997), segundo a qual, a educação decorrerá da acção do adulto sobre a criança não preparada para a vida em sociedade. Ora, será nesta perspectiva, que a formação e educação da criança, exigida



pelas sociedades política e civil, deve ocorrer na ecologia das suas próprias vivências para a qual deve estar apetrechada, de forma a que se garanta aos cidadãos o desenvolvimento de um *continuum* social que possa perseguir e garantir os valores de modernidade e de equilíbrio social.

Segundo Cruz (1997), isto exige que a escola actual, que não responde ao objectivo da formação integral do aluno quando arrefogada a metodologias livrescas e confinadas a programas curriculares herméticos, se abra à comunidade, ao território, aos espaços diversos que podem multiplicar o surgimento de experiências inovadoras, favoráveis ao desenvolvimento das instituições envolvidas e aos seus alunos, gerando formas de vida em regime condominial e uma pedagogia de responsabilidade colectiva, estando ao professor e à escola cometida a missão de agentes sociais (Cruz, 1997).

Santos Silva (1997), defende por isso o protagonismo da escola no contexto urbano contemporâneo, como lugar de reflexão sobre a relação determinante na educação do cidadão para a refundação da já dita cidade cívica e qualificante. Certo de que não pode determinar isoladamente a mudança da cidade, pode contudo na interacção com outros agentes, participar em projectos que produzam a cidade e a sociedade na arena de actuação onde se insere, acção que deve iniciar-se na escola básica pela natural e necessária apropriação de conceitos e de *habitus*.

Estes factos justificam-se segundo Gómez-Granell & Vila (2003), pela emergência que decorre de estudos que apontam para o crescimento populacional das cidades e a tendência para se tornarem em espaços de radicação de três quintos da população no século XXI, segundo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

Retomando Santos Silva (1997), considera-se que agir é imprescindível, no pressuposto de que a pura divagação ideológica não será suficiente para legitimar conceitos, aferir estratégias, materializar produtos. Certos de que a *experiência* pode gerar formação e competência, poderemos estar perante a possibilidade de gerar pessoas que estarão "(...) em melhores condições de respeitar valores, de fazer escolhas, de se interessarem umas pelas outras, de pensarem criticamente sobre o mundo, de conceberem e realizarem projectos comuns. Em lugares de cidadania, participando activa e esclarecidamente na sua *polis*, na cidade que, assim mesmo, fazem sua" (p.49).

Ideia fundada na possibilidade do património como contributo para novas abordagens educativas, correspondendo não só à implicação dos espaços e ou dos objectos, mas também da interacção com entidades e pessoas que reforçam e substanciam a possibilidade de desenvolvimento de parcerias e projectos comuns à volta das suas origens, e com isso, gerar integração e educação cívica.

No mesmo sentido e a este propósito, refira-se um excerto das conclusões gerais da Carta de Atenas (1931), referido por Lopes & Correia (2004), relativo ao papel da educação no respeito pelo património monumental, em que os seus subscritores fazem votos "(...) para que os educadores sensibilizem a infância e a juventude para que evitem degradar os monumentos, quaisquer que



eles sejam, e lhes ensinem a se interessarem, de uma maneira geral, pela protecção dos testemunhos de todas as civilizações”(p.46).

É neste pressuposto que Santos Silva (1997), reitera a ideia de que a escola deve ser um lugar de aprendizagens múltiplas, ao associar-se a projectos que impliquem a participação de interlocutores diversos, passando a integrar uma diversidade de referências e a reciprocidade de contributos, capazes da recriação de uma unidade rica e diversa e *lugar de relação*, sem colocar em causa o currículo como *factor de estruturação* pedagógica, antes abrindo a escola à multiexperiência e multi-relação para que a escola não se esgote nela.

2.3 Cidade – o conceito de “cidade educadora”

Gómez-Granell & Vila (2003) defendem que, a escola inserida tradicionalmente em contextos urbanos, consciente das limitações ao nível da formação integral dos seus alunos e da necessidade de compreensão e apropriação do seu meio de inserção, legitima o desejo de instauração e desenvolvimento daquilo que se designa por *comunidade educativa*, comunidade essa fundamental à divulgação da cultura de valores e atitudes essenciais à educação dos cidadãos e ao desenvolvimento da *cidade social*.

Perrenoud (2002), refere neste âmbito que a implementação destas dinâmicas têm solicitado interações de reconhecido interesse, assumindo a dimensão de *Projecto Educativo de Cidade*, com a participação de vários profissionais e áreas do saber, tendo por objectivo a materialização na cidade de um abrangente projecto educativo de futuro, salientando que “[...] através da troca e da partilha poderemos imaginar uma outra vivência da profissão e conceber espaços onde a aprendizagem inter-pares possa ter lugar” (p.10).

No caso da Cidade de Barcelona, sede da Associação Internacional das Cidades Educadoras, este tipo de projectos mobilizou os cidadãos para eventos que comprometeram e implicaram os seus participantes na resolução de problemas da cidade, à semelhança de outros casos em Itália, Brasil, Escandinávia, desencadeando-se uma *nova visão da educação* não confinada exclusivamente à escola (Vintró, 2003), tal como neste estudo temos vindo a preconizar.

A evolução desencadeada no mundo nas últimas décadas, tem questionado e confrontado a escola enquanto universo de preparação para as mudanças que o homem tem operado na sociedade. A eficácia face a este desafio, comprometida que tem estado em tantas circunstâncias, reivindica estratégias diferenciadas de acção em educação que possam responder aos novos desafios colocados pelo ritmo e cadência da informação, mas que reflecta sobretudo, sobre a necessidade de uma educação que cultive os valores da cidadania democrática, criativa, que transforme a informação em conhecimento que reverta a favor do interesse e bem sociais (Gómez-Granell & Vila, 2003).



Além do mais, é urgente que se evite a constatação de Morin (2003), quando este autor contrapõe o bem-estar que o desenvolvimento urbano tem gerado, com a atomização das relações humanas conducentes a agressões e insensibilidades inacreditáveis e inaceitáveis.

A cidade, lugar social, tem na sua matriz conceptual o vínculo aos conceitos de cidadania, de cultura e de tolerância. Retomando Gómez-Granell & Vila (2003), na sua génese “[...] a cidade era a *polis*, a *civitas*, o lugar supremo no qual acontecia a participação, a vida colectiva, a civilização e a cultura” (p.17). Nesta perspectiva, a cidade deve configurar-se como território dinâmico de acção educativa sobre os seus cidadãos, utilizadores e fruidores, mesmo quando a tensão e o desequilíbrio colocam em causa a sua função civilizadora no dealbar deste novo século. Como tal, e ainda tomando como referente os mesmos autores, “As cidades do futuro deverão decidir o modelo de vida urbana para os seus cidadãos, o que passa necessariamente pela educação” (p.19).

Conquanto a escola não possa, nem deva, assumir a responsabilidade exclusiva da educação, deve *tutelar* as sinergias propulsoras para uma dinâmica que inclua a possibilidade das instituições e das pessoas assumirem um papel educativo colectivo. Deste modo, transitaríamos segundo Gómez-Granell & Vila, (2003), da cidade como recurso educativo (visitas a museus, monumentos, ...) em que é possível a *pedagogia da cidade*, para a *cidade como pedagogia*, em que os vários agentes assumiriam o contributo educativo num projecto comum de e para a cidade cívica e cultural.

Este conceito de cidade é por todas estas razões e segundo Fort (sd), um assunto suficientemente vasto e rico para merecer um lugar secundário no campo da pesquisa, da teoria, da crítica e da pedagogia pública, porque para além de outras razões, é um lugar de descobertas e experiências a cada dia renovadas. Fruir a cidade pela deriva do percurso e pela observação, solicita os sentidos, desperta o imaginário, consciencializa do espaço e dos objectos, induz à interacção com o outro, apela à reflexão sobre a própria existência de si. Educar as crianças, cidadãos do futuro, para a cidade patrimonial e cultural é passar-lhes a memória que nos foi legada, e que há-de recontar a história do tempo e dos homens que realizaram os objectos, que marcaram a memória e a presença das suas acções no território urbano.

Neste sentido, e na opinião de Hollebecque (1994), a escola tem um papel insubstituível na *educação para o património* sob as vertentes física e social. No espaço extra-muros da escola, professores e alunos podem ler, escrever, desenhar, ordenar a memória, assumir o jogo da curiosidade como gerador do conhecimento que questiona e leva longe a vontade de conhecer o infinito.

Reconhecer o património como contributo para novas abordagens educativas, pode por isso corresponder à implicação não só dos espaços e ou dos objectos, mas também da interacção com entidades e pessoas, que reforçam e concretizam a possibilidade de desenvolvimento de parcerias e projectos comuns, e com isso, gerar integração e educação cívica.

Trata-se, então, de uma nova visão da escola que segundo Subirats (2003);

“[...] não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações



diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para a mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois, conforme já dissemos, indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra” (p.76).

3. Espaço Escolar – arquitectura e pedagogia

A arquitectura escolar entendida como tal, só pode ser considerada a partir do século XIX, na transição da escola em espaços religiosos para espaços do Estado. Como tal, falar de espaços funcionais de carácter pedagógico e educativo, constitui um discurso relativamente recente, a que não é estranha a participação da Psicologia, veiculadora da ideia de que a qualidade do espaço escolar tinha e tem um papel no desenvolvimento global dos estudantes.

A escola, enquanto espaço físico autónomo, conferiu-lhe notoriedade e dotou-a de identidade espacial, ao ponto de se constituir como lugar e como símbolo: a *Casa da Escola* que vai arrastar consigo uma influência significativa sobre o conceito seguinte desses espaços. Ideia sublinhada por Silva (2002), quando afirma que, “A dicotomia casa do mestre/escola vai ser estreitíssima até períodos bem recentes, e influenciar decisivamente a organização interna das escolas” (p.14).

Silva (2002) referindo Brullet (1998), e tendo por base o referencial da escola inglesa, introduz o conceito de domesticidade associado à dimensão protectora da arquitectura, que na *casa do mestre* é protagonizada pela sala de aulas, que progressivamente, vai agregando outros espaços funcionais em resultado das necessidades qualitativas e quantitativas exigidas à escola.

O advento e desenvolvimento industrial e científico do século XIX, determina uma fractura que, decorrente da evolução social, arrasta consigo o surgimento de vários edifícios públicos funcionais e, conseqüentemente, edifícios escolares participantes da cidade moderna. Fialho de Almeida (1992) citado por Silva (2002), refere que, “Na rotunda maior, centro da vida cívica, estaria a biblioteca pública do bairro, o lactário, a creche, o balneário gratuito, o ginásio, a igreja, a casa de conferências e comícios, e enfim a escola” (p.15).

A localização privilegiada da escola no espaço urbano não tem numa fase inicial correspondência aos níveis da forma e da qualidade construtiva. Apenas no século XIX se estabelecem disposições e planos de norma jurídica em norma arquitectural (Silva, 2002). Nessa sequência, a escola enquanto espaço físico e simbólico, ganha uma nova visibilidade, debate-se a importância das normas que é necessário cumprir, designadamente as que dizem respeito aos aspectos simbólicos, estéticos, funcionais e higiénicos. Marques (2003), salienta que a arquitectura escolar nasce neste tempo da forte renovação escolar, cumprindo um papel essencial na mudança de concepções educacionais, do quotidiano escolar e das rotinas pedagógicas.



Em Portugal, na proximidade dos finais do século XIX, as escolas tenderam a valorizar uma imagem simbólica particular, ou seja, independentemente do seu interior, defendeu-se também uma determinada imagem exterior. Como tal, as escolas, com particular destaque para os liceus, pretendiam-se modernos representantes da *portugalidade*, e participantes da redefinição urbana e do panorama simbólico da nossa imaginação (Marques, 2003).

Esta concepção, decorre do reconhecimento de que a escola, para além das preocupações ligadas ao ensino e à educação, se tinha tornado em espaço de influência na formação dos homens, a que não foi estranha a organização e administração do poder. Moreira (1988) citado por Marques (2003), defende que "(...) o espaço escolar é fortemente enquadrado por factores de ordem diversa e como tal torna-o um centro privilegiado de relações sociais e exercício de poder" (p.9).

Retomando Marques (2003), citando Escolano, afirma ainda que "(...) a emancipação e especialização funcional do espaço escolar nas sociedades modernas é contemporânea da diferenciação interna da casa de habitação, operada por via das mudanças na vida familiar e na perspectiva da sexualidade. Esta evolução *espacial* da escola só em parte foi determinada pelas inovações pedagógicas" (p.15), mas também potenciadas pelas correntes inerentes aos industrialismo, positivismo, higienismo e taylorismo.

Neste sentido, é de relevante importância o papel da arquitectura enquanto rosto do tempo, da sociedade em mudança e dos seus símbolos, tornando-a numa espécie de *currículo oculto* que inculca padrões culturais e pedagógicos, e determina a escola enquanto organização, que está muito para além da mera gestão institucional, ou seja, um equipamento diferenciado nas suas imagem, estrutura funcional e poder simbólico.

Quanto à organização do espaço na relação com o exterior, convém referir duas concepções diferenciadas: uma que defendia um espaço exterior privativo da escola, e outra que o defende integrado no espaço público. O espaço exterior privativo, por vezes entendido como prolongamento do espaço interior para actividades de aprendizagem e lazer, implica uma escola separada da sua envolvente imediata, com vedações que garantam protecção, possibilitem a vigilância de movimentos e favoreçam a disciplina; um modelo que se assemelha à instalação militar ou a uma qualquer outra instalação de reclusão.

O espaço exterior da escola integrado em espaço público, pouco aceite em Portugal, caracteriza-se por se integrar em zonas de parques e jardins, em que é possível a circulação de peões, alunos e não alunos, havendo uma grande diluição da escola no contexto local, funcionando quase como prolongamento do espaço de vivência familiar. O modelo privilegia a auto-disciplina em detrimento do controle e favorece a relação e o encontro dos estudantes, em espaços de lazer indutores da vocação da escola: educar.

O primeiro modelo apela a uma arquitectura tendencialmente *monocista* em que os seus elementos assumem uma escala significativa. O segundo modelo caracteriza-se pela existência de sub-espacos que viabilizam novas formas de interacção social, urbana e pedagógica, com reflexos na relação entre utentes e no respeito pelo património. Ideia que Brullet (1998) referido por Silva



(2002) expõe ao afirmar que a especificidade da arquitectura escolar, à parte do seu programa, residirá necessariamente no seu principal utilizador: a criança. O espaço vivido por ela não é neutro, mas sim uma forma condicionadora da sua acção, conferindo ao arquitecto um papel capital na projecção destes espaços, ao ponto de Mesmin (1971) referir que “O arquitecto é um educador. Ele é mesmo, a seguir aos pais, o primeiro educador cujo ensino se transmite através das formas que ele concebeu e que constituem o ambiente circundante da criança desde a sua mais tenra idade” (p.17).

Também Henry Sanoff (2005), referido por Fonseca (2005), arquitecto norte-americano que se tem ocupado desde os anos 60 da problemática da concepção de edificios escolares, defende a influência positiva da escola física na criatividade e rendimento escolar dos alunos. Em recente palestra na Ordem dos Arquitectos, defendeu que o projecto de uma escola deve ser precedido de audições aos pais, professores e alunos, para que a relação entre o meio de inserção e os seus interesses, gerem uma ecologia que corresponda às suas expectativas. A propósito dessas auscultações refere um desses momentos: “A maioria das crianças entregava-me desenhos com torres. Não sei ainda porquê, mas decidi inclui-las no projecto porque sei que iam gostar muito mais da escola se ela correspondesse ao seu imaginário” (pp. 86-87).

3.1 Espaço Escolar – contemporaneidade e futuro

A escola contemporânea, face à nova visão estética e funcionalista do espaço público pela sociedade, deve promover espaços utilizáveis vocacionados para actividades multidisciplinares, de concepção eclética sob o ponto de vista da sua utilização, tornando-os centros educativos de referência, cultura e lazer, com preocupações ecológicas, estéticas e cívicas.

A cultura de defesa e preservação do património, e o entendimento de novas formas de expressão arquitectónica devem ser induzidas pela escola enquanto entidade a quem está incumbida a tarefa de desenvolvimento integral do aluno, proporcionando-lhe experiências e aprendizagens que contribuam para o correspondente desenvolvimento de competências.

Nessa perspectiva, a escola deve assumir-se como entidade e território privilegiados de divulgação, promoção e valorização de experiências educativas, propiciando a formação pessoal nas dimensões somática, cognitiva, afectiva e comunicativa dos seus estudantes, na linha do que já há muito defendia Dewey (1915) citado por Costa (1996), e que este estudo pretende retomar e reflectir:

“(…) transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupação que sejam reflexo da vida da sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto-direcção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afectuosa e harmoniosa” (p.62).



Neste sentido e no contexto da pós-modernidade e retomando os pressupostos de uma nova visão educacional, a importância da formação para a educação artística e tecnológica, designadamente as que estão estreitamente comprometidas com o património arquitectónico, não deve estar ausente. Aliás, assiste-lhe um papel fundamental não só na formação contínua e emergente dos indivíduos, como ainda na marcação do tempo e da arqueologia artística, síntese do pulsar social, político e cultural de uma época.

Portanto, assiste à escola o papel privilegiado da educação para a cidadania e da integração e articulação na sua oferta curricular, de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo e afectivo envolvimento dos alunos, distante de orientações rígidas e prescritivas a concretizar de maneira uniforme, "(...) uma concepção de estabelecimentos de ensino, que valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam" Costa (2003, p.71).

Por tudo isto, exige-se da gestão e supervisão pedagógica escolares, não apenas o apoio ao desenvolvimento de projectos nas escolas e a criação de melhores condições, mas também uma clarificação das orientações, num sentido que as torne compatíveis com os interesses da comunidade escolar, em detrimento das pressões de carácter político-social que condicionam o papel essencial da escola.

Centro de formação por excelência e espaço de iniciação da formação do homem aos mais variados níveis, a escola deve regular-se pela excelência dos seus espaços, enquanto micro-universo, que deve garantir um papel pedagógico essencial à formação dos seus utentes. Não bastará considerar a importância da sua função, a anatomia racional dos seus espaços, a importância da segurança,..., é essencial que o espaço escolar na sua globalidade proporcione exigência cívica, despolete a necessidade de interrogar o próprio território no sentido da sua qualificação, como resposta às necessidades intrínsecas dos indivíduos e à cultura específica do seu contexto e do seu tempo.

Reis (2003), citando Read, defende neste âmbito que "(...) a arquitectura da escola, a sua estrutura e aparência, o mobiliário e os acessórios, a exibição de pinturas e esculturas, a disposição e tipo de flores, a ausência de obstáculos perigosos e sobretudo o meio ambiente, devem traduzir liberdade de movimento, liberdade para vaguear". Mais refere ainda que actualmente a criança vive limitada pelo espaço condicionado do seu apartamento urbano, "(...) inserido num ambiente sem vegetação, cheio de ruídos, pouco saudável e sem beleza, necessita por isso de uma escola que o compense sob o ponto de vista ambiental" (pp.165-166).

Como tal, enquanto objecto funcional deve revelar-se como espaço afectuoso, empático, gerador de uma cultura de envolvimento, que possa incentivar nos seus alunos o gosto pela preservação do património escolar, entendido como espaço de fruição, prazer e referência, capaz, segundo Sanoff (2005) referido por Fonseca (2005), de estimular relações sociais entre utentes de



diferentes escalões etários e promover diferentes tipos de aprendizagem em espaços ambientalmente equilibrados.

Quando falamos de qualidade ambiental do espaço escolar e da sua renovação, falamos sobretudo da intervenção estética no espaço físico da escola. Assunto que tem merecido reflexão, pela forma desregrada, que colectiva ou individualmente tem acontecido nas escolas, não havendo a preocupação por parte de professores, alunos e entidades de gestão da escola, em proceder a uma concepção e regulação integradas das intervenções.

Fazendo a ponte com as questões da formação avançadas anteriormente, são iniciativas que exigem uma atitude supervisiva, de regulação e controle de qualidade dessas intervenções, que podem estabelecer estratégias e perspectivas integradas de intervenção no espaço escolar e que possam contribuir decididamente para que se assista a manifestações de qualidade.

Esse papel de liderança na prossecução de projectos, não só garantirá qualificação, como ainda proporcionará mudança na atitude dos interventores e nos próprios utentes da instituição formadora, preparando-os para uma participação cívica competente, decorrente do exercício de cidadania no espaço escolar, capazes de alterar, comportamentos, na linha do que Sanoff (2005) defende, quando afirma que a dinamização de actividades de intervenção no espaço escolar contribui para que o vandalismo desapareça gradualmente, à medida que esses espaços se consolidam (Fonseca, 2005).

Mas, questionamo-nos, ... e a escola do futuro?

A escola do futuro terá obrigatoriamente que contribuir para a formação e para a qualificação de quem perscruta na qualidade espacial, um factor não educativo no seu sentido mais restrito, mas sobretudo cultural. A evolução conceptual do espaço escolar, dependerá da investigação que sobre ele venha a ser feita, com a participação de arquitectos, professores, psicólogos, cenógrafos, utentes e outros, que deverão ter uma palavra na concepção futura dos seus espaços e das dinâmicas que estes são passíveis de determinar.

Desejavelmente, e face à necessidade de tornar a escola num espaço de permanência e acção, o futuro irá encarregar-se da sua reelaboração - a arte, a tecnologia e o ambiente, induzirão a um novo conceito na relação intergrupala de formação e relação, dando lugar a centros cívicos e culturais, em que o ensino, a educação, a cultura e o lazer deverão constituir a matriz.

Estas perspectivas acentuarão nos utilizadores e fruidores destes novos espaços, a sensibilidade para as questões do meio ambiente, tornando-os melhores defensores destas unidades de formação, numa aproximação estreita entre arquitectura, território e educação na construção da paisagem plástica e eco-técnica, que redefinirá a noção de património e de fruição do espaço orgânico, tão próximo da natureza humana.

Em síntese, então, aquilo que parece estar a emergir como um facto muito mais poderoso acerca das consideradas *melhores* escolas, é que elas desenvolvam "(...) uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem" (Lewis citado por Costa (1996, p.132).



4. Nota conclusiva

A urbanidade fundada na acção ética de cidadãos sobre o seu património territorial, sobre a sua cidade de história e cultura, deixou neste registo de ideias, a impressão de que o homem em formação e educação pode encontrar no seu potencial espaço de vivências, a possibilidade de participar na sua humanização e qualificação.

A cidade, na multiplicidade dos contextos que lhe conformam os espaços da existência, pode juntamente com a escola que lhe pertence, propiciar a compreensão, a reflexão e a crítica, indutoras da possibilidade de aprendizagens diferenciadas e de novas relações do homem com o meio cultural, no decurso do desenvolvimento de competências de intervenção e interacção social.

Os pressupostos enunciados ao longo do capítulo salientam a promoção da valorização educativa do património cultural, promoção centrada numa ideia de escola que implica as artes e os equipamentos culturais remetidos para uma cidade património educativo, que se pode assumir como projecto de formação de futuros profissionais sensíveis às problemáticas da humanização e qualificação dos espaços públicos.

Quanto à escola integrada na cidade, registou-se a síntese da importância da sua ecologia na formação de cidadãos, que são o reflexo da sua qualidade global no confronto com os espaços de vivência – a possibilidade da sua apropriação como espaço de reflexão e fruição, análise crítica e indução à intervenção noutros espaços, que de todos fazem seus, para o bem comum.

Trata-se do desejo manifesto de uma escola qualificada de matriz humanista, capaz de contribuir para a relação de si com os outros e participar na cidade como utopia – protótipo de um futuro de certeza e qualidade na relação cívica.

O estudo empírico, que a seguir se apresenta e descreve, pretende constituir-se como um ensaio desse desejo e dessa possibilidade.



PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO



Capítulo Um – Metodologia do Projecto de Investigação

1. Nota introdutória

A natureza transversal e interdisciplinar da temática orientou o estudo para uma perspectiva integrada de acções de pesquisa e de formação, que implicaram vários actores e contextos, na relação com uma área específica de formação profissional de professores: a Prática Pedagógica em Educação Visual e Tecnológica.

O espaço urbano de Coimbra constituiu o campo de estudo e de acção, designadamente em quatro das suas *unidades morfológicas* patrimoniais e ou territoriais, a partir das quais, estagiários, supervisores-cooperantes e investigador, estabeleceram planos de trabalho, visando a realização de projectos de intervenção pedagógica e educativa, em função da especificidade e natureza de cada unidade e da influência participativa dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, também integrados no processo de investigação.

A perspectiva temática e a complexidade das abordagens implicaram que se obedecesse a padrões de qualidade, fiabilidade e credibilidade, o que implicou um longo processo reflexivo e de ponderação, apoiados em pesquisa e investigação suportadas em leituras de autores da especialidade, no sentido da tomada das melhores opções para a clarividência e relevância do estudo, com reflexos na sua validade enquanto processo simultaneamente investigativo e formativo.

As premissas enunciadas e a configuração teórico-metodológica adoptada para a investigação orientaram a abordagem no sentido da apresentação de uma perspectiva epistemológica prévia ao enquadramento metodológico do estudo para, nessa sequência, se proceder à fundamentação subjacente ao *estudo de caso* na *variante multi-caso*.

2. Breve perspectiva epistemológica

A evolução da sociedade e a complexidade de que se reveste o pensamento humano, implicaram a ruptura epistemológica com o positivismo, a favor da valorização do qualificável e da objectividade assente na *produção de conhecimento* pela experimentação, derivando para a hermenêutica que, no caso das ciências sociais e humanas, conduziu de uma forma clara à interpretação e compreensão de fenómenos em estudo.

A emergência deste pensamento e desta estratégia epistemológica introduziu a necessidade do estabelecimento de categorias paradigmáticas no âmbito da investigação científica, designadamente na sua natureza e relações entre investigador e conhecimento decorrente dos



processos de pesquisa. A adopção da nova postura teórico-metodológica de cariz fenomenológico (Cohen e Manion, 1990, referidos por Viegas Gonçalves, 1998), a valorização do sujeito investigado e a sua capacidade argumentativa e interpretativa tiveram repercussões importantes nas Ciências da Educação.

A reflexão acerca da perspectiva epistemológica subjacente a este estudo, não descurando o quadro teórico-conceptual que o fundamenta em coerência interna com o processo metodológico, permitiu clarificar e definir o paradigma de investigação adequado ao seu desenvolvimento. A reflexão que incidiu na definição do campo de estudo, métodos e técnicas de recolha e análise de dados induziu a que se optasse pelos paradigmas sócioconstrutivista e da complexidade, por corresponderem no essencial aos pressupostos que definem as grandes linhas de orientação e objectivos do estudo.

Segundo Soares (1995), o paradigma construtivista, embora integrando outras teorias, defende que:

“(...) o papel activo do sujeito na construção do conhecimento, assenta na concepção de que os seres humanos são organismos pró-activos, com planos e orientados para os objectivos, que, através das suas interacções com os contextos de vida, criam e transformam as suas realidades pessoais e interpessoais. Nesta visão interactiva, dialéctica da relação entre o sujeito e os contextos, está a ideia de que os indivíduos são dinâmicos e orientados no seu desenvolvimento pelo crescimento, pela expansão, o que corresponde a uma visão mais rica, pluralista e multifuncional do funcionamento humano” (p.139), filosofia partilhada também nas ideias de Piaget, Dewey e Bronfenbrenner.

É esta perspectiva construtivista do conhecimento, que parece mais adequada à formação dos novos professores, pela defesa que faz da articulação flexível das estratégias e acções orientadas para a reconfiguração das dimensões pessoal e profissional. Este modelo orientado para uma lógica racional de tipo reflexivo, redimensiona a responsabilidade do profissional pela necessidade múltipla de gerir o seu processo de formação e desenvolvimento, modelando o(s) processo(s) de acordo com a variabilidade dos sistemas, com reflexo no seu próprio percurso profissional (Gomes & Medeiros, 2005).

O paradigma da complexidade tratado por vários autores, dos quais destacamos Le Moigne e Morin, é assumido também neste estudo pela actualidade e tentativa de projecção futura das suas estratégias na formação docente, confrontada que está com a crescente variabilidade nas dinâmicas dos sistemas e influência nas culturas social e educacional.

Segundo Morin (2003), o que se entende por complexidade?

“À primeira vista, a complexidade é um *tecido* (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogéneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal” (p.20).



No entanto, a complexidade não será apenas e segundo o mesmo autor, um conjunto de interacções, que apontam para o estabelecimento previsível de outros acontecimentos, já que terão que considerar-se também outros fenómenos que transferem para a complexidade, a possibilidade imprevisível e reincidente do *acaso*, ou seja a possibilidade da emergência.

Por isso e ainda segundo Morin (2003), "(...) a complexidade coincide com uma parte da incerteza, quer mantendo-se nos limites do nosso entendimento, quer inscrita nos fenómenos (...) não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados" (p.52).

É na senda dos pressupostos construtivistas e numa perspectiva de complexidade, que pessoas e profissionais projectaram e desenvolveram acções em contextos de *geometria variável*, sob estratégias que, no essencial, beberam na filosofia que informa estes paradigmas.

3. Enquadramento Metodológico

As mudanças decorrentes da ruptura epistemológica com as metodologias vigentes, sobretudo nas ciências exactas e naturais, reflectiu-se nos processos de investigação em educação, fundamentalmente ao nível metodológico, orientado-se para estudos de cariz humanista e metodologias qualitativas, em detrimento de estudos de cariz positivista e metodologias quantitativas.

O paradigma qualitativo associado à epistemologia construtivista e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) propõe um conhecimento, emergente, que decorra de processos heurísticos e interpretativos, dado que no entender de Erickson (1986), a natureza da educação deve implicar uma perspectiva interpretativa, centrada na significação do humano e das suas singularidades, das ocorrências sociais e das evidências da investigação, não assentando na possibilidade de generalização das perspectivas apontadas pelos estudos quantitativos.

Segundo a crítica dos defensores das metodologias quantitativas, as metodologias qualitativas são conotadas com estudos em que a subjectividade predomina sobre a objectividade, que no seu entender, deve caracterizar a investigação científica. Opinião à qual Almeida Santos (1997) contrapõe, referindo que "(...) os procedimentos de objectivação nas metodologias de investigação qualitativa exigem a assunção de subjectividade inerente a todo o processo investigativo, a argumentação, a auto-reflexividade, a auto-crítica a par da heterocrítica" (p.125), para que se evite o perigo da evidência do saber objectivo e da compreensão espontânea (Bardin, 1979), tantas vezes assumido nos estudos de natureza quantitativa.

Neste estudo, dada a diversidade de participantes e contextos em análise, e embora os procedimentos metodológicos tenham sido de natureza heurística no que diz respeito ao tratamento e compreensão da informação, quando justificado, procedeu-se à utilização de



procedimentos quantitativos ao nível das técnicas de análise, de forma a garantir-se o rigor, a clarividência das leituras efectuadas e dos resultados obtidos, a ultrapassagem pontual de alguns níveis de incerteza, a ampliação do campo de análise e discussão dos problemas emergentes, e simultaneamente, aprofundar-se a reflexão e consequente interpretação das problemáticas subjacentes (Sá-Chaves, 2004).

A validade de uma investigação constitui também outro critério essencial à sua credibilidade. Segundo Kirk e Miller (1986) citados por Almeida Santos (1997), a validade de uma investigação baseia-se: na coerência e articulação programáticas entre as componentes de uma pesquisa, na adequação dos procedimentos de recolha de dados tendo em conta os objectivos do estudo, e ainda, na coerência entre os objectivos da investigação e as técnicas de recolha de dados. Outros autores indicam ainda a técnica de triangulação como estratégia de validação de um estudo, processada aos níveis das diferentes técnicas utilizadas, das inferências ou conclusões, do recurso a juízos externos ou da explicitação dos procedimentos de investigação e das decisões tomadas.

Referindo Sá-Chaves (2004), embora este estudo tenha recorrido a procedimentos estatísticos, esses constituíram um objectivo de aprofundamento sobre o objecto em estudo, e como tal, não se teve a pretensão de considerar fundamental o procedimento estatístico nas suas conclusões, mas o seu contributo para uma compreensão mais profunda das questões subjacentes.

No entanto, e segundo a mesma autora, "(...) para o contexto e circunstâncias da sua ocorrência, as conclusões e sugestões emergentes respondem com rigor aos pressupostos de validação que, entre outros, Marcelo (1991) e Yin (1989) referem para os estudos de caso, e que, no decorrer deste estudo, se acautelaram de forma judiciosa" (p.19).

A natureza do objecto deste estudo, à semelhança do referido por (Sá-Chaves, 2004) integra-o na categoria dos *estudos de caso na variante multi-caso*, integrando uma visão plural de situações e problemas que decorreram da rede de relações complexas que se estabeleceu, com reflexos longitudinais e transversais, capazes de proporcionar conexões e novas vias de ponderação sobre os percursos a encetar no âmbito de experiências formativas para a docência.

4. Tema, definição e campo de estudo

"Urbanidade e Educação Cultural - Estudo de Caso em Supervisão Ecológica", sintetiza o cruzamento de conceitos subjacentes ao tema desta dissertação de mestrado, centrada numa perspectiva de reconceptualização possível da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica, bem como dos modelos supervisivos de regulação dessa formação.

As problemáticas da urbanidade e da educação cultural assumem hoje uma importância sensível na sociedade, enquanto possibilidade de influência sobre as posturas sociais face aos contextos em permanente mudança. É esta possível mudança que se pretende venha a reflectir-se na qualificação do espaço vivencial, como resposta à pretensão humana em fruir espaços de



elevada qualidade, no respeito pelo tempo e pelo património histórico, artístico e cultural, e como garante do futuro, também ele, mais qualificado e reconhecível.

O enfoque na *cidade* enquanto unidade espacial e temporal reconduz-nos a uma outra problemática, que na perspectiva deste estudo pretende, como já foi referido, acentuar o contexto urbano como potencial território educativo, devendo entender-se esse território como aquele que, fruível na sua plenitude, constitua testemunho da preservação que a memória merece. Deste ponto de vista, deve incluir-se também o espaço urbano desqualificado, entendido neste projecto como contraponto e contraste, razão e motivação para o desenvolvimento de uma consciencialização e mudança de atitude dos cidadãos no sentido da requalificação plena da cidade.

Este tema justifica-se, ainda, pela importância que o património físico assume na interacção com o património humano, numa configuração pró-cultural dos seus cidadãos, enquanto participantes/determinantes na vida da cidade, na qual a sociedade deve ser co-autora determinante no redesenho do espaço urbano, no respeito pela sua preservação e renovação qualificante, contribuindo-se com este complexo processo formativo para o exercício mais pleno e mais responsável da profissionalidade e da cidadania.

Conforme Sá-Chaves (1989), a actualidade e pertinência do estudo inscreve-se, ainda, na pré-disposição emergente da sociedade contemporânea para o diálogo compreensivo com a ecologia, numa perspectiva de qualificação ambiental com vista à fruição do espaço, enquanto instância de lazer e de prazer, concorrendo para a valorização dos contextos vivenciais no quadro do direito à qualidade de vida.

Outra razão indutora do projecto, remete, conforme já foi referido, para a formação académica do investigador, factor que define a tendência da temática e da abordagem, pelo conhecimento e experiência potenciadores de um estudo interdisciplinar com preocupações de carácter formativo e educativo, que se pretende contributivo para uma nova visão da relação dialéctica entre Urbanidade e Educação, com possíveis reflexos na formação de professores de educação artística e tecnológica e nos processos de supervisão qualificante dessa mesma formação.

Finalmente, a importância determinante das perspectivas inerentes à Supervisão numa perspectiva ecológica, enquanto hipóteses de compreensão abrangente dos processos de formação, nos quais a observação, o questionamento, a comunicação e, sobretudo, a reflexão e a acção sobre contextos específicos, constituem o cerne da acção e das questões investigativas.

5. Estudo de Caso - variante multi-caso

A abrangência contextual e especificidade do estudo, e a metodologia subjacente ao processo de investigação, já referidas, induziram a que se adoptasse uma estratégia de análise profunda de vários contextos, intervenientes e ocorrências no âmbito das várias interacções e acções desenvolvidas.



O *estudo de caso na variante multi-caso* constituiu, na sequência da reflexão sobre as problemáticas implicadas, técnicas de recolha e análise de dados, a estratégia investigativa adequada, por considerar-se que o conjunto de acções projectadas, os resultados esperados e o seu carácter mediado e flexível, enquanto método de investigação, possibilitaria a partir de situações concretas o estudo holístico de determinados fenómenos, garantindo como tal uma adequabilidade às situações de ensino e educação (Yin, 1989), situações que constituem a base essencial deste estudo.

Por sua vez, o carácter diverso e subjectivo de que se rodeia esta investigação em ensino e educação, implicando uma pluralidade de contextos e pessoas, reforça segundo Cohen e Manion (1990) a adopção do *estudo de caso* como estratégia preferencial nesta abordagem de natureza qualitativa, permitindo aos implicados no estudo e aos que a ele vierem a ter contacto, a possibilidade de desenvolverem ideias e novas perspectivas acerca do campo e do cruzamento de abordagens em causa, e que, como tal, permitam uma compreensão mais ampla do caso específico da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica.

Quanto à acção do investigador, designadamente a que se prende com a necessidade de ler, interpretar e aprofundar contextos e ocorrências, Shulman (1989) também considera que o *estudo de caso* se revela como uma óptima ferramenta para potenciar a reflexão sobre a participação dos intervenientes e sobre os resultados decorrentes da sua acção.

Perspectiva, também igualmente importante, é a defendida por Mucchielli (1988), que acentua a relevância do *estudo de caso* em situações de carácter interactivo e organizativo, que conduzem a relações mais ou menos complexas e que, pela sua riqueza, podem acrescentar pertinência ao estudo e conduzir a descobertas por parte do investigador que validam a sua acção e o conteúdo do seu trabalho. Factos que Sá-Chaves (1994) defende e acentua, quando na *variante multi-caso*, considera a possibilidade de uma visão plural decorrente de uma rede de relações possibilitadora de intercepções geradoras de novos percursos, plausibilidade e entendimentos tendenciais.

É na expectativa desta *visão plural*, resultante da articulação da escola com contextos que lhe são exteriores, designadamente com o espaço urbano e com o seu património, visão essa potenciadora de dinâmicas e testemunhos de singular riqueza, que se consideraram quatro *unidades morfológicas patrimoniais* da cidade de Coimbra para dar corpo a este *estudo de caso*.

6. Objectivos

Os objectivos estabelecidos, aparentemente dissociados entre si, concorrem para a definição formal do estudo, no qual se procura conciliar realidade e alguma visão utópica relacionada com a crença nas possibilidades da educação como acção transformadora. Realidade, pelo conhecimento objectivo dos contextos em que as acções de formação ocorreram e pelo contributo efectivo e conhecimento emergente que a pesquisa pode propiciar. Visão utópica, face às dinâmicas de



variabilidade e de imprevisibilidade dos contextos, dos actores e das acções e dos próprios objectos, sempre, carregados de subjectividade e abstracção. Contudo, visto numa perspectiva de espaço e tempo, e não havendo neste contexto lugar para *realidades* que, hoje apenas cabem no quadro do pensamento utópico, este estudo pode traduzir-se num contributo que, no futuro, noutra espaço e noutra tempo, se converta em *topia viável*, tal como defende Sá-Chaves (1989) porque, conforme refere “[...] as utopias outras [...] fundamentadas nos conceitos de verdade única, unidade e igualdade caíram face à constatação da realidade diversa, heterogénea e complexa” (p.72).

6.1 Objectivo do estudo

Participar e compreender o processo de formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica, promovendo a conceptualização e implementação de acções que redimensionem a importância da cidade patrimonial, enquanto espaço possível de educação, cultura e promoção da cidadania.

6.2 Objectivos específicos

- Contribuir para a compreensão global da cidade enquanto espaço educacional e cultural, numa perspectiva de educação para a cidadania;

Pressupõe que o processo reflexivo de consciencialização, que torna reconhecível a importância da cidade, enquanto espaço ecológico específico, promove a educação e a cultura dos sujeitos em formação.

- Identificar *unidades morfológicas* urbanas e / ou patrimoniais de potencial interesse educativo no quadro da *cidade*;

Pressupõe que, no âmbito alargado dos contextos urbanos gerados pela acção do homem, se reconhece a importância da compreensão global e integrada de determinadas unidades morfológicas e/ou patrimoniais que, no contexto das cidades, merecem a reflexão dos seus cidadãos, pelo contributo reflexivo e ou qualitativo que transferem para o espaço de vivência.

- Motivar para o desenvolvimento de projectos inovadores de intervenção educativa no espaço urbano, com reflexos no conhecimento, na acção pedagógica e na participação cívica dos futuros professores de educação artística e tecnológica;

Pressupõe que a participação dos sujeitos em projectos de intervenção qualificante nesse mesmo espaço, pode concorrer decididamente para a sua formação aos níveis do conhecimento e da participação cívica, constituindo-se como geradores de cultura e de identidade.

- Reflectir sobre acções possíveis no âmbito da qualificação, apropriação cívica e reinvenção do espaço escolar, tendo por referência acções de identificação, estudo e intervenção no espaço patrimonial urbano;



Pressupõe que o conhecimento mais profundo da cidade, em que se inclui a escola e o património cultural, poderão despoletar projectos de intervenção qualificante no espaço escolar e desenvolver o sentido de pertença desse mesmo espaço nos alunos e nos professores.

- Intervir de forma coerente e crítica e aprofundar o conhecimento acerca das estratégias de supervisão de processos formativos em contextos ecológicos urbanos específicos;

Pressupõe competências de conceptualização, organização, implementação e gestão de processos que, em contextos ecológicos complexos, exigem da equipa de supervisão um conhecimento abrangente e de regulação das perspectivas, das situações e do desenvolvimento potencial dos intervenientes.

7. Problema e objecto de estudo

Definida a temática e estabelecido o enquadramento do estudo, merecerá registo o facto desta abordagem decorrer das razões que se inferem do texto já enunciado, mas também da experiência nos âmbitos da docência e da supervisão, pelas relações múltiplas de carácter pessoal e institucional e pela frequência do Mestrado em Supervisão, que conforme já referimos gerou novos ângulos de leitura, de reflexão e de acção.

Centrado na divulgação, promoção e valorização de experiências educativas de carácter multi e transdisciplinar reportadas à formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica, o objecto de estudo encontra no espaço urbano e no seu património cultural os territórios de acção e intervenção cívicas, que se desejam promotoras de uma nova cultura formativa e educativa.

Assim, previamente às questões de pesquisa que a seguir se enunciam, retoma-se o problema em estudo:

- Embora as orientações programáticas da disciplina de EVT preconizem abordagens flexíveis, inovadoras e de relação com o meio, a escola nem sempre se encontra aberta a iniciativas de verdadeira *fusão* com o seu espaço de inserção, confinando a acção pedagógica dos professores em formação inicial aos espaços da instituição física.

Assim, o problema que se enunciou para este estudo reporta-se ao facto da escola, não estando aberta às múltiplas e potenciais práticas de ensino e de educação que o meio pode proporcionar, designadamente por via do seu património cultural e da interacção institucional, compromete a possibilidade de uma *visão contemporânea* de formação de professores de EVT, que se pretendem cidadãos e profissionais que privilegiem a reflexão, a inovação, a acção cívica e demonstrem competências para resolver problemas face às imprevisibilidades e especificidades contextuais e às mudanças permanentes, que o mundo actual exige da acção docente em qualquer área de especialidade.



8. Questões de pesquisa

Enunciados os objectivos e assumidos alguns dos pressupostos metodológicos presentes neste estudo, retomam-se também as questões de pesquisa orientadoras do processo investigativo⁹:

- Que importância poderá assumir a ecologia urbana e as unidades morfológicas que a constituem, enquanto abordagem programática da disciplina de Educação Visual e Tecnológica?
- Que incidência nos níveis de motivação, implicação, envolvimento e realização pessoal, terão para os alunos futuros professores de EVT, participantes no projecto, o alargado e previsto programa de acções de carácter público, interno e externo à escola?
- Qual a influência e repercussões que projectos de natureza formativa, pedagógica e educativa poderão ter na formação de novos professores de EVT e na educação dos seus alunos, quando estão em causa as dimensões patrimonial e ambiental da cidade?
- Qual o relevo do papel dos alunos (participantes) do 2.º Ciclo do E.B. na materialização do projecto e qual o efeito deste tipo de acções nesses mesmos alunos?
- Que dimensões poderão assumir as iniciativas de identificação, estudo e valorização do património cultural urbano na intervenção e ou qualificação do espaço escolar?
- Que importância estratégica podem assumir as relações, influências e sinergias inter-institucionais, nas acções formativa, educativa, cultural e cívica da escola actual?
- Que estratégias supervisivas poderão viabilizar processos alternativos de formação de novos professores de educação artística e tecnológica, face à especificidade das problemáticas implicadas: supervisão, educação cultural, urbanidade e cidadania?

As questões de pesquisa enunciadas determinaram com rigor significativo a operacionalização do estudo que incluiu o conjunto de acções organizadas em Projecto, e a articulação teórica e metodológica das várias fases do processo.

9. Hipóteses

A natureza qualitativa do estudo e a metodologia global que lhe subjaz, não inviabilizam do nosso ponto de vista, a formulação e admissão de hipóteses que sublinhem a matriz operativa da investigação. Assim, tomando por referência a generalidade das culturas formativa e educativa vigentes e os objectivos definidos para este estudo, considera-se a pertinência da formulação das seguintes hipóteses, percebidas também como pressupostos enquadradores das representações e do modelo de formação que o estudo pretende suscitar:

- A Cidade reportada ao seu património e à sua cultura, constitui na articulação com a escola

⁹⁾ A retoma destas questões relativamente à sua apresentação inicial, pretende actualizar as problemáticas e facilitar a compreensão das estratégias de investigação que, a seguir, se especificam.



um universo potencialmente educativo;

- A relação inter-institucional accionada pelos agentes educativos, revela-se imprescindível ao sucesso de iniciativas abertas a novas dinâmicas formativas;

- A formação de professores de EVT, reportada às suas práticas pedagógicas, estruturadas numa perspectiva transcurricular, garantirá resultados que responderão mais facilmente às exigências das sociedades contemporâneas;

- As estratégias de supervisão orientadas para o modelo de formação reflexiva, crítica e ecológica (Schön, 1983,1987; Bronfenbrenner, 1987), são potenciadoras do desenvolvimento de competências de nível metacognitivo e metaprático nos professores (Sá-Chaves, 2004).

As hipóteses formuladas centradas sobre as problemáticas da educação, da formação e da supervisão, acentuam a ecologia urbana, a interação e os modelos de formação que, conforme Correia (1989), pretendem aproximar os sistemas, admitindo conexões com base no princípio das relações intersistémicas e interpessoais, geradoras de processos inovadores e de revitalização cultural, conducentes à diferenciação e à mudança.



Capítulo Dois – Formação para a educação artística e tecnológica

1. Enquadramento do Estudo - contextualização

O contexto do estudo bem como as acções formativa e supervisiva, implicaram, conforme já foi referido, a formação de futuros professores, no âmbito da disciplina da Prática Pedagógica V do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra. Os formandos participaram em iniciativas desenhadas e desenvolvidas no contexto urbano da cidade de Coimbra, assumindo o investigador o duplo papel de promotor e Supervisor institucional do processo de formação.

O grupo de participantes no estudo incluíram, para além do supervisor institucional e dos alunos estagiários, supervisores-cooperantes, entidades públicas, designadamente, as escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Dr.ª Maria Alice Gouveia, Eugénio de Castro e Poeta Manuel Silva Gaio, a Câmara Municipal de Coimbra, o Instituto Português do Património Arquitectónico, o Conselho da Cidade, e as instituições privadas, Coimpack, Lda. e Dow Portugal, S.A., participantes cujas parcerias se revelaram fundamentais na concretização do projecto.

A abrangência das acções, simultaneamente de pesquisa e de formação, implicando o recurso a espaços públicos sob a administração e jurisdição de entidades exteriores à instituição de formação e às próprias escolas, nas quais se projectou a ocorrência das práticas pedagógicas referentes ao estágio, obrigaram a que fosse solicitada a colaboração das entidades já referenciadas, para apoio e autorização da utilização de espaços e / ou de equipamentos que viabilizassem os objectivos do projecto de investigação.

No quadro territorial e patrimonial de Coimbra, considerado neste estudo como macro-espaço, foram consideradas *quatro unidades morfológicas patrimoniais* no contexto da cidade. Conscientes da evolução permanente da urbe e dos efeitos que diferentes *unidades morfológicas* urbanas poderiam determinar nos seus *leitores* e fruidores, e ainda do potencial educativo e cultural que, daí, pudesse decorrer, as quatro unidades morfológicas patrimoniais foram, pela sua localização no contexto urbano, e pelas suas especificidades histórica, morfológica e ecológica: o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, a envolvente urbana deste Mosteiro, o Parque Dr. Manuel de Braga e o Parque Verde do Mondego, unidades cujo processo selectivo é objecto de justificação e caracterização no capítulo “Unidades Morfológicas” desta dissertação.

O objectivo deste desenho foi confrontar os participantes com uma percepção mais complexa decorrente da análise de contextos reais na sua multiplicidade e riqueza patrimonial. Esta ligação aos contextos patrimoniais da cidade, pretendeu ser uma estratégia de formação inovadora, e assentou no pressuposto, de que os supervisores detivessem e desenvolvessem competências para responder à pertinência e dificuldade das iniciativas de formação previstas, através do acompanhamento, da aceitação do referente do outro, da colaboração, da ênfase dada



à dimensão dos processos e à sua monitorização/supervisão. Ou seja, à sua previsão no processo formativo, pressupondo-se "(...) a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação" (Alarcão, 2003, p.151), procurando-se desenvolver em simultâneo esta mesma competência nos formandos.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986, a Educação Visual e Tecnológica, enquanto área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretende uma abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos. Neste sentido, a disciplina de Prática Pedagógica V em EVT, procura promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos, técnicos e humanos, com vista ao desenvolvimento de competências que contribuirão decididamente para a qualificação dos futuros docentes de Educação Visual e Tecnológica, que verão na articulação inter e transdisciplinar entre as artes, as ciências e as tecnologias, a lógica operativa para o desenvolvimento dos seus futuros alunos (Projecto da Prática Pedagógica V, 2003). Trata-se de uma relação formativa isomórfica que, decorrendo num primeiro nível com os alunos futuros professores de EVT, decorre também, de forma diferida e ajustada, com os seus pequenos alunos.

2. Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica na ESEC - enquadramento legal e plano de estudos

A definição do modelo de formação inicial de educadores e professores do Ensino Básico nas variantes de ensino, regulada pela Portaria n.º 352/86 de 8 de Julho, estabelece o diploma académico de professor do ensino básico, a menção ao grupo do então ensino preparatório e à respectiva variante (ESEC, 2002).

A formação de professores de Educação Visual na Escola Superior de Educação de Coimbra inicia-se em 1988/89, tendo o respectivo Plano de Estudos sido aprovado pela Portaria n.º 370/88, de 6 de Junho. A atribuição do grau académico de licenciatura é consagrada para todas as variantes de formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico na Portaria 374/90, de 14 de Maio.

O plano de estudos inclui diversas unidades curriculares que se distribuem pelas componentes de formação – ciências da educação, formação generalista orientada para a leccionação no 1.º Ciclo do E.B., formação específica orientada para a leccionação no 2.º Ciclo do E.B., e a prática pedagógica, conferindo o modelo de formação, habilitação profissional para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e para uma disciplina do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os cursos de PEB - Educação Visual, e posteriormente PEB - Educação Visual e Tecnológica da ESEC, obedeceram a uma organização curricular, que distribuiu as várias unidades curriculares de formação específica ao longo da sua duração, desconcentrando parcialmente essas unidades nos últimos anos da formação inicial (ESEC, 2002).



A Reforma Curricular de Roberto Carneiro consagrada na Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, extingue as disciplinas autónomas de Educação Visual e de Trabalhos Manuais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e cria a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, a leccionar em par pedagógico, o que obrigou à reorganização curricular do curso, de forma a integrar a componente tecnológica.

Na Escola Superior de Educação de Coimbra o processo de reorganização curricular foi deliberado em Conselho Científico, em 1992, devidamente enquadrado na Portaria n.º 212/93 de 19 de Fevereiro, e implementado pela Portaria n.º 1190/93, de 12 de Novembro. Da nova reorganização curricular do Curso é evidente a influência das Escolas Superiores de Belas Artes, da década de 70, acentuando as áreas das "(...) artes plásticas e *design*, sociologia da arte e história das artes visuais" (ESEC, 2002, p. 18).

A missão do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da ESEC é a de assegurar uma formação de qualidade para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Visual e Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico, "(...) através da gestão criteriosa do currículo e dos recursos existentes, assim como da selecção e recrutamento dos docentes, de acordo com os Estatuto da Carreira do Ensino Superior Politécnico" (ESEC, 2002, p. 51).

Merecerá referência o facto da orientação e supervisão da prática pedagógica em Educação Visual e Tecnológica ser da responsabilidade de docentes "(...) recrutados por concurso público, com formação científica e pedagógica com afinidade ao curso, e com uma experiência profissional superior a 5 anos a leccionar a disciplina de Educação Visual ou Educação Visual e Tecnológica" (ESEC, 2002, p. 51).

A licenciatura em PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica da ESEC assume como objectivos de formação para os seus alunos, os seguintes:

"1. Adquirir conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de noções básicas de ciências de educação, tendo em vista as necessidades profissionais de um educador/professor;

2. Promover e incentivar as capacidades de auto formação, em ambiente escolar, base para um desenvolvimento profissional;

3. Incentivar uma abordagem generalista das artes visuais (artes plásticas, design, arquitectura, fotografia, audiovisual, etc.) no ensino da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, assim como em projectos e intervenções multidisciplinares, em que a sensibilidade estética, a criatividade, a comunicação visual, e o sentido artístico, podem contribuir para o sucesso educativo nas escolas;

4. Desenvolver as capacidades de expressão e linguagem visual no domínio das artes plásticas: desenho/expressão gráfica, pintura, escultura, cerâmica, madeiras, têxteis, papel, impressão gráfica;

5. Desenvolver as capacidades de expressão e linguagem visual no domínio das tecnologias da imagem: fotografia, vídeo, audiovisual, grafismo por computador, comunicação gráfica e apresentações multimédia;



6. *Aquisição de métodos de ensino e de competências pedagógico-didácticas na didáctica da expressão plástica (1.º Ciclo do E.B.) e Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo do E. B.);*

7. *Desenvolver nos futuros professores capacidades de produção dos seus próprios materiais didácticos;*

8. *Concretizar a sua iniciação profissional através de estágios nas escolas, por meio de protocolos institucionais, sob a orientação de professores cooperantes e supervisão de docentes responsáveis da ESEC, no quadro dos projectos de prática pedagógica” (ESEC, 2002, pp. 51-52).*

A elaboração do actual Plano de Estudos do curso resultou da participação das várias áreas científicas, de uma comissão de representantes de cada curso das Variantes e do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Coimbra, contributos que resultaram no plano que se sintetiza no respectivo quadro¹⁰.

A importância que se reconhece no âmbito deste estudo, às unidades curriculares de Educação para o Património Artístico e de Prática Pedagógica V, acentua a necessidade de serem abordadas mais profunda e particularmente nos sub-capítulos que se seguem.

2.1 Prática Pedagógica V – projecto e enquadramento

A Unidade Curricular de Prática Pedagógica V do 4.º ano do Curso de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica, constitui o estágio profissionalizante conducente à qualificação para a docência no 2.º Ciclo do Ensino Básico e decorre em escolas daquele nível de ensino com a duração de um ano-lectivo.

A articulação entre a ESEC e as escolas do Ensino Básico onde decorrem os estágios da Prática Pedagógica V, está estabelecida por protocolo único¹¹, que abrange todas as licenciaturas em ensino ministradas na instituição, nele estando formalizados os deveres, direitos e responsabilidades das instituições parceiras.

Em cada ano-lectivo, a Área Científica de Artes Visuais da ESEC elabora um projecto de formação no âmbito da Prática Pedagógica V, onde se registam os centros de estágio envolvidos, funções dos diferentes intervenientes, orientações conceptuais da formação e modelo de avaliação, aspectos colocados à apreciação crítica do corpo de supervisores-cooperantes para redacção final.

⁽¹⁰⁾ - Anexo 1 - Plano de Estudos do Curso de PEB-Variante de Educação Visual e Tecnológica da ESEC.

⁽¹¹⁾ - Anexo 12 - Protocolo de Colaboração.



O modelo de Supervisão adoptado no Projecto de Formação da Prática Pedagógica V, 2004-05¹², reporta-se ao Modelo Reflexivo de Desenvolvimento / Formação Profissional, de Wallace (1991), que se baseia numa "(...) abordagem reflexiva de formação para o desenvolvimento profissional" e assume como princípios gerais o "Foco no sujeito", o "Foco nos processos de formação", a "Problematização do saber", a "Integração teórico-prática" e a "Introspecção metacognitiva", e a outros contributos de Isabel Alarcão e de Idália Sá-Chaves (pp. 7-8).

A Prática Pedagógica V do Curso de PEB - EVT desenvolve-se em três fases sequenciais e complementares:

- 1.ª Fase – decorre de Setembro a meados de Novembro, correspondendo a um período de observação das actividades de ensino dos supervisores-cooperantes e aprendizagem dos alunos, por parte dos estagiários, que procedem simultaneamente à recolha de elementos caracterizadores da escola e da turma, para formalização do primeiro dossier de estágio;

- 2.ª Fase – tem a duração de um mês, (de meados de Novembro até final do 1.º período lectivo), em que os estagiários se iniciam nas actividades práticas, apoiando os supervisores-cooperantes na leccionação de aulas e no desenvolvimento de unidades de trabalho, com o objectivo de se familiarizarem directamente com os alunos e se prepararem para a fase seguinte;

- 3.ª Fase – decorre de Janeiro a Junho inclusive, e corresponde à fase de autonomização dos estagiários, que exercem a prática pedagógica sob orientação dos supervisores-cooperantes e supervisão de um docente da ESEC.

As fases enunciadas sucedem-se sob a supervisão institucional da ESEC, que garante o apoio e orientação pedagógica aos futuros professores no desenvolvimento do seu processo de formação, e estabelece interacção permanente com os supervisores-cooperantes envolvidos no processo de formação.

A docência em EVT, conforme já foi referido, desenvolve-se em regime de co-docência, designado por *par pedagógico*, pelo que a formação destes futuros professores no âmbito da Prática Pedagógica V, se desenvolve segundo o mesmo modelo.

O modelo de avaliação adoptado preconiza uma avaliação contínua, conforme é referido no Projecto de Formação da Prática Pedagógica V de EVT, baseando-se no *Perfil de Referência do Professor Estagiário*, apoiado na legislação que estabelece o perfil de desempenho docente através do Dec-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. A avaliação de desempenho dos estagiários decorre do contributo de todos os intervenientes no processo, de acordo com parâmetros e ponderações pré-estabelecidas, por triangulação das avaliações formativas e sumativas realizadas na sequência da elaboração de materiais didácticos, dossiers de estágio e observação do desempenho dos

⁽¹²⁾ – Anexo 2 - Projecto/programa de formação da unidade curricular de Prática Pedagógica V.



alunos, processo avaliativo registado em grelhas a operacionalizar de acordo com o material ou situação a avaliar, sendo que a avaliação final de cada estagiário é da responsabilidade final da Instituição Formadora.

Em síntese, a Prática Pedagógica V em EVT, enquanto formação prática aberta e flexível, pretendeu neste caso desenvolver a abordagem integrada da organização e gestão curriculares do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e na comunidade, e a construção da dimensão profissional e ético-social do futuro professor, perspectivando-se o seu perfil à luz da exigente carreira docente. Ou seja, um desempenho ético e profissional apoiado na reflexão integrada, partilhada e continuada das práticas educativas, com particular destaque neste *estudo de caso* para a valorização da formação para a educação artística e tecnológica de futuros professores, tal como se refere no Projecto da Prática Pedagógica V do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra (2004).

2.2 Unidade Curricular - Educação para o Património Artístico

A *educação para o património artístico* assume hoje no plano educativo, uma dimensão que, não podendo ser negligenciada, determina que as instituições de formação inicial e contínua de professores orientados para o ensino e educação artística e tecnológica, a incluam nos seus planos de estudos e nas suas estratégias de formação.

A unidade curricular de Educação Para o Património Artístico constante no plano de estudos do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra¹³, está presente enquanto momento formativo de particular relevância para os seus estudantes, pela constatação da necessidade formativa, que perspectiva a educação para a cidadania e para a cultura como elemento fundamental para a evolução social, assente em referenciais de relevância contemporânea ao nível dos valores patrimoniais físicos e humanos de carácter histórico, simbólico e cultural.

A estes pressupostos devem estar subjacentes passado e presente, como referências conciliáveis e desejáveis indutoras de reflexão profunda sobre a imprescindível relação entre nostalgia, decorrente do legado de excelência dos nossos antepassados, e projecção de futuro, enquanto exercício de vanguarda que garanta a evolução histórica e social do homem.

⁽¹³⁾ Anexo 3 – Programa da unidade curricular de Educação Para o Património Artístico.



Como tal, a educação e a formação não podem estar ausentes desta problemática, pela responsabilidade que detêm na (re)construção permanente de cidadãos praticantes activos e conscientes de uma cidadania participante na reelaboração de um mundo que se deseja renovado social, cultural e ambientalmente nas suas múltiplas variáveis.

As finalidades da unidade curricular que justificam esta síntese, acrescida da pertinência formativa proporcionada aos alunos estagiários participantes neste projecto, dão particular ênfase aos seguintes aspectos:

- *“Formação de novos professores, que promovam o desenvolvimento de relações entre a escola e o meio patrimonial e cultural, desenvolvam o gosto pela fruição da arte e eduquem para a cidadania.”;*

- *“Aquisição de competências ao nível do planeamento, desenvolvimento, exploração e avaliação de actividades de aprendizagem, tendo como base o património histórico-artístico das artes visuais – artes plásticas, arquitectura, fotografia, design, artes decorativas, etc.”;*

- *“Processo de continuidade da componente de introdução à metodologia e didáctica da expressão plástica e visual (...), centrada no património histórico-artístico das artes visuais em Portugal.”;*

- *“Concepção de projectos de intervenção educativa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tendo como objectos de estudo ou centros de interesse, as obras de arte ou o património arquitectónico ou monumental, no sentido da formação de professores que privilegiem uma escola aberta ao património artístico e à inovação educacional.” (Programa de EPA, ESEC, 2003-04).*

As actividades e iniciativas desenvolvidas no âmbito do processo de formação, para além das abordagens de carácter teórico, incluem visitas de estudo, elaboração pelos alunos estagiários de monografias sobre as problemáticas subjacentes à unidade curricular – identificação e estudo de contextos e objectos patrimoniais específicos e elaboração de projectos de intervenção no espaço urbano patrimonial, na convicção de que estas acções desencadeiam novas formas de problematizar, ver e pensar, essenciais à formação inicial de professores, que garantirão no futuro a educação de cidadãos sensíveis à importância dos espaços humanizados e ou humanizáveis.

Acções e estratégias que, sendo prévias à Prática Pedagógica V na estrutura curricular do curso, visam preparar os estudantes para iniciativas no âmbito dos seus estágios, mas também, e sobretudo, para a sua futura acção como professores atentos à importância da promoção e desenvolvimento de relações entre a escola e o meio patrimonial e cultural, através do olhar diferido, que se acrescenta ao outro olhar, numa lógica multiplicativa de desenvolvimento do gosto pela fruição da arte e pela educação para a cidadania, pressupostos, factos e actos estruturantes das iniciativas presentes neste estudo.



3. Orientações Programáticas de Educação Visual e Tecnológica

O Programa de Educação Visual e Tecnológica, que surge na sequência da alteração curricular da reforma de Roberto Carneiro de 1989 e implementado no ano de 1992 nas escolas que leccionavam o 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se como um documento de abertura e flexibilidade à diferenciação pedagógica face ao público-alvo, à instituição escolar, enquanto entidade educativa, ao contexto local e regional e a outras realidades, que, directa ou indirectamente, influenciam o sistema educativo. Nesta perspectiva, poderá afirmar-se que este programa, não prescrevendo fórmulas ou sequências de aprendizagem, privilegia a especificidade de cada realidade sócio-pedagógica e assume os pressupostos de uma gestão flexível do currículo.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que prevê “[...] a abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica” (Ministério da Educação, Vol. I, 1991, p.195), rege-se hoje pelas suas orientações programáticas e pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, documento último que estabelece as competências gerais e competências essenciais para o Ensino Básico.

As similitudes e as diferenças entre os dois documentos, nas áreas específicas em análise, merecem uma análise, que evidencie a sua importância e abrangência, e clarifique a evolução dos pressupostos desta área pluridisciplinar.

O Programa de Educação Visual e Tecnológica prevê que a formação estética e tecnológica dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, seja garantida por uma “[...] abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos” (Ministério da Educação, Vol. I, 1991, p. 195), situada entre “[...] as explorações plásticas e técnicas difusas” na Expressão Plástica do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as marcadamente estéticas e científicas da Educação Visual do 3.º Ciclo do Ensino Básico. A Educação Visual e Tecnológica pretende “[...] promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento” (Ministério da Educação, Vol. I, 1991, p. 195). A abrangência programática defendida e promovida pela área disciplinar, deverá ainda implicar “[...] a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética” (Ministério da Educação, Vol. I, 1991, p. 195).

Na sequência destes pressupostos, a Educação Visual e Tecnológica deverá, ainda, nas perspectivas programática e interdisciplinar, contribuir para a formação pessoal e para a *formação social*, baseadas

“[...] na integração da sensibilidade, do pensamento e da acção numa mesma atitude criadora e crítica como base de verdadeira autonomia e na estruturação dos valores, dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade que, democraticamente, constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões do seu passado e as dos outros povos, como manifestações do poder criador da humanidade” (Ministério da Educação, Vol. I, 1991, p. 196).



Referem-se genericamente, as *Finalidades* enunciadas no programa da disciplina:

- *Desenvolver a percepção;*
- *Desenvolver a sensibilidade estética;*
- *Desenvolver a criatividade;*
- *Desenvolver a capacidade de comunicação;*
- *Desenvolver o sentido crítico;*
- *Desenvolver aptidões técnicas e manuais;*
- *Desenvolver o entendimento do mundo tecnológico;*
- *Desenvolver o sentido social;*
- *Desenvolver a capacidade de intervenção;*
- *Desenvolver a capacidade de resolver problemas.*

Associados às *Finalidades*, o programa inclui vários objectivos gerais complementares, que pela sua diversidade e possível reelaboração face a cada realidade didáctico-pedagógica, não foram incluídos neste capítulo.

Os *Campos* de abordagem/intervenção estabelecidos, são os seguintes:

- *Ambiente, Comunidade e Equipamento.*

Quanto aos *Conteúdos* programáticos básicos, são referidos:

- *Comunicação, Energia, Espaço, Estrutura, Forma, Geometria, Luz/Cor, Material, Medida, Movimento e Trabalho.*

Quanto às *Áreas de Exploração*, o programa enuncia as seguintes:

- *Alimentação, Animação, Construções, Desenho, Fotografia, Hortofloricultura, Impressão, Mecanismos, Modelação/Moldagem, Pintura, Recuperação e Manutenção de Equipamentos, Tecelagem e Tapeçarias e Vestuário (Ministério da Educação, Vol. I, 1991, p. 196).*

As orientações metodológicas do programa acentuam a preferência por uma pedagogia centrada em atitudes, a uma pedagogia excessivamente preocupada com conteúdos programáticos, privilegiando-se a educação e a formação dos alunos, cidadãos em interacção com o seu envolvimento, campo de interesse e experiência quotidiana, potenciador de aquisições diferenciadas, que lhes proporcionem formas de acesso ao conhecimento por processos que permitam resolver problemas e encontrar soluções, metodologia centrada no processo de *resolução de problemas* adoptado pela disciplina. (Ministério da Educação, 1991).

A planificação de acções e unidades de trabalho não devem constituir-se como quadros rígidos e prescritivos, antes devem apresentar-se como documentos orientadores, passíveis de reelaboração ao longo do processo, sendo que o seu desenho, deve considerar as características e interesses do grupo de trabalho e as componentes estabelecidas no programa da disciplina (Ministério da Educação, Vol. I, p.205).



Nesta perspectiva e pela sua importância, entende-se a planificação da unidade de trabalho como um documento estrutural e regulador, aberto à flexibilidade das acções dos professores, na sua qualidade de orientadores do processo e dos alunos enquanto protagonistas e co-autores do produto. Deve incorporar a indicação de meios susceptíveis de otimizar a acção pedagógica, ter em conta as características do sujeito, os modelos e práticas de ensino, a avaliação e previsão das actividades do professor e dos alunos.

A avaliação do desempenho do aluno deve decorrer de uma análise atenta do desenvolvimento dos vários trabalhos práticos e ou teórico-práticos e, quase nunca, de provas teóricas, tendo como referência as grandes áreas de avaliação: *Técnicas, Conceitos, Processo, Percepção, Valores e Atitudes e Expressão*.

A atitude do professor fortemente vinculada ao conceito de supervisor, deve ser a da promoção do acompanhamento do trabalho dos alunos, numa postura de análise e reflexão ao longo do processo, contribuindo para que possam aceder a sucessivos níveis de desenvolvimento e percebam não só as fases de elaboração de um produto, mas também e sobretudo adquiram a percepção de que o produto resulta de várias fases de realização, que não constituindo passos rígidos e ou obrigatórios, se revelam essenciais à regulação da sua concretização (Ministério da Educação, Vol. I, 1991).

A apresentação das linhas programáticas da disciplina, bem como as que decorrem do Currículo Nacional do Ensino Básico, que a seguir se enuncia, justifica-se pela necessidade de percepção e legitimação curricular das acções desenvolvidas no estudo empírico, relevando, de igual modo, a coerência epistemológica entre os normativos instituídos e o projecto instituinte.

4. Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística e Tecnológica

O Currículo Nacional do Ensino Básico publicado em 2001, estabelece as alterações curriculares seguintes à introdução de áreas de natureza transversal e integradora e a alteração das cargas lectivas no Ensino Básico, apresentando-se como documento de referência e apoio transitório à elaboração posterior dos programas das várias disciplinas e áreas disciplinares.

A sua pertinência centra-se no estabelecimento de competências gerais a desenvolver ao longo do Ensino Básico e de competências específicas relativas a disciplinas ou áreas disciplinares, para além da explicitação de acções e experiências de aprendizagem a proporcionar ao aluno em formação (Ministério da Educação, 2001). A noção de competência a que se refere o documento, remete para "(...) uma noção ampla da competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso", (Ministério da Educação, 2001, p.9), aqui orientada para o conceito de literacia.



É também nesta perspectiva que, neste estudo, se procura aprofundar o conhecimento sobre as competências dos professores de EVT, numa lógica transversal à relação Escola-Contexto-Sociedade.

4.1 Educação Artística

Neste documento, o capítulo que integra a Educação Visual é precedido por um módulo designado por Educação Artística, que introduz um conjunto de conceitos, pressupostos e informações que evidenciam o seu carácter transversal e interdisciplinar, quanto às *experiências de aprendizagem e competências específicas* subjacentes.

Defende a importância das artes no desenvolvimento *pessoal, social e cultural* dos aprendentes, como forma de aquisição de conhecimento que, como referimos anteriormente, articula *imaginação, razão e emoção*. A vivência pelas artes, segundo o conteúdo do documento, influencia a aprendizagem, a comunicação e a relação codificada do quotidiano, repercutindo-se isso na aquisição e desenvolvimento de competências e reflectindo-se "(...) no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento" (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

No Ensino Básico as *experiências de aprendizagem* no âmbito da *educação pela arte* devem segundo o CNEB, promover:

- "*Práticas de investigação*" em artes;
- "*Produção e realização de (...) exposições, instalações e outros*";
- "*Utilização das tecnologias de informação e comunicação*";
- "*Práticas interdisciplinares*";
- "*Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas*";
- "*Conhecimento do património artístico nacional*";
- "*Intercâmbio entre escolas e outras instituições*";
- "*Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais*"

(Ministério da Educação, 2001, pp. 150-151).

O conjunto de experiências enunciado pretende e deve concorrer para o desenvolvimento de uma literacia artística caracterizada por um "(...) processo sempre inacabado de aprendizagem e participação, que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante" (Ministério da Educação, 2001, p. 151).



Sintetizam-se em *quatro grandes eixos estruturantes, as competências específicas que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico*:

- “*Apropriação das linguagens elementares das artes*”;
- “*Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*”;
- “*Desenvolvimento da criatividade*”;
- “*Compreensão das artes no contexto*” (Ministério da Educação, 2001, pp.153-154).

A garantia da *educação pela arte* está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, pelas abordagens da Expressão Plástica (no 1.º ciclo do Ensino Básico), da Educação Visual e Tecnológica no 2.º ciclo do Ensino Básico e da Educação Visual (no 3.º ciclo do Ensino Básico), centrada no “(...) desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação” (Ministério da Educação, 2001, p. 155).

A riqueza de processos e o universo de enfoques, que a arte e a educação artística podem proporcionar ao longo do percurso vivencial do indivíduo, determinam implicações no seu desenvolvimento estético e visual, *prevenindo formas de iliteracia* nesta área do conhecimento, assumidamente relevante no quotidiano das sociedades, substanciando-se o entendimento da diversidade cultural, nos planos históricos, sociológicos, ideológicos e artísticos entre outros, indutores de novas formas reflexivas de observar e pensar, repercutindo-se na educação e consequentemente nas mudanças culturais, contributos que as Ciências da Educação e da Psicologia confirmaram ao longo do séc. XX (Ministério da Educação, 2001).

A reconceptualização operada por via de novas abordagens nesta área, com reflexos na *compreensão do sujeito como criador e fruidor*, trouxeram *novas linhas de orientação* ao nível teórico-prático da Educação Visual (Ministério da Educação, 2001).

A convicção de que a “(...) apreciação e criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo”, dissociada da compreensão e/ou da razão, induziu a que se aceitasse o processo criativo, quase e apenas, como produto de manifestação expressiva espontânea, adiando “(...) a introdução de conceitos de comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver” (Ministério da Educação, 2001, p. 156).

O reconhecimento de mudanças nesta área educativa, sequente ao abandono da ideia de que a produção artística decorria exclusivamente de uma *visão expressionística*, traduziu-se numa “(...) ruptura epistemológica centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer” (Ministério da Educação, 2001, p. 156). A evolução centrada nesta ruptura, acentuou a necessidade da escola redimensionar a importância da cultura e do património artístico, como manancial de explorações de carácter educativo e formativo, tal como vimos sublinhando ao longo deste trabalho.

Como tal, defende-se que “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 de linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo” (Ministério da Educação, 2001, p. 156).

Creemos, portanto, suficientemente legitimados os pressupostos/hipóteses deste estudo, não apenas a partir dos contributos da investigação e dos autores que os referenciam, mas também a partir dos suportes legislativos que vimos apresentando.

4.2 Educação Tecnológica

A Educação Tecnológica constitui à semelhança da Educação Visual, um dos capítulos do Currículo Nacional do Ensino Básico, e pese embora o facto, das linhas de orientação programática da Educação Visual e Tecnológica, se situarem mais próximas da Educação Visual, convirá contudo sublinhar aspectos essenciais que, constantes do CNEB, se reflectem nas acções que, professores e alunos, devem desenvolver na componente Tecnológica da disciplina.

Segundo o CNEB, a Educação Tecnológica pretende que o aluno desenvolva e adquira competências “[...] ao longo da escolaridade básica, tendo como referência o pensamento e a acção perspectivando o acesso à cultura tecnológica” (p.191). Cultura essa, estritamente ligada à necessidade do cidadão recorrer cada vez mais à tecnologia enquanto *utilizador individual* capaz de saber operar, de *utilizador profissional* alfabetizado e competente no mundo do trabalho, e de *utilizador social*, enquanto participante crítico na escolha de decisões e de projectos tecnológicos, com reflexos na melhoria efectiva da qualidade de vida dos cidadãos (Ministério da Educação, 2001).

A aquisição de competências em Educação Tecnológica deve concorrer ainda para a formação de cidadãos capazes de entender e promover a tecnologia, segundo critérios que a consideram nos planos económico, social e cultural.

Essa predisposição, decorre do conhecimento da história e da evolução permanente da tecnologia, da atitude crítica face a essa evolução tecnológica e às suas consequências, do reflexo da tecnologia na evolução social, da possibilidade dessa educação contribuir para consumidores mais conhecedores e exigentes, ao nível do consumo, mas também ao nível da preservação do meio ambiente, tal como referenciámos no enquadramento teórico do estudo.

No âmbito das competências específicas enunciadas no CNEB, elas organizam-se segundo *três eixos estruturantes* fundamentais:

- *Tecnologia e sociedade* – a educação tecnológica orientada segundo a perspectiva da formação e desenvolvimento do cidadão activo, crítico, responsável e utilizador inteligente das tecnologias, no quadro alargado da sociedade;

- *Processo Tecnológico* – a educação tecnológica indutora de intervenções e acções múltiplas viabilizadoras da compreensão, utilização de recursos e do processo tecnológico;



- *Conceitos, princípios e operadores tecnológicos* – a educação na articulação entre *campo e objecto, contextos e modos de operar* enquanto referência para a literacia e educação tecnológica.

Por sua vez, no eixo “Tecnologia e sociedade”, são considerados os seguintes itens de abordagem:

- *Tecnologia e desenvolvimento social;*

- *Tecnologia e consumo;*

No eixo “ Processo tecnológico”:

- *Estudo do objecto técnico;*

- *Planeamento e desenvolvimento de produtos e sistemas técnicos.*

No eixo “ Conceitos, princípios e operadores tecnológicos ”:

- *Estruturas resistentes;*

- *Movimento e mecanismos;*

- *Acumulação e transformação de energia;*

- *Regulação e controlo;*

- *Materiais;*

- *Fabricação-construção;*

- *Sistemas tecnológicos.*

Quanto às experiências de aprendizagem, “A competência em tecnologia, (...), adquire-se e desenvolve-se através da experimentação de situações que mobilizem:

(i) *A integração dos saberes, conhecimentos e conceitos, específicos e comuns a várias áreas do saber;*

(ii) *A transformação das aquisições operacionalizando os saberes em situações concretas, exigindo respostas operativas;*

(iii) *A mobilização de conhecimentos, experiências e posicionamentos éticos;*

(iv) *A criação de situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas”*
(Ministério da Educação, 2001, p. 211).

A metodologia a adoptar no âmbito da Educação Tecnológica inserida em EVT, deverá, tendo em conta a especificidade da área disciplinar, abordar de forma integrada acções de identificação, análise, projecção, concepção e intervenção em domínios em que a tecnologia está presente, e que pode contribuir para a formação e educação dos cidadãos, confrontados e confinados com o permanente desenvolvimento tecnológico, indutor da necessidade de reflectir as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais do nosso mundo global (CNEB, p.191).

Conforme se constata, observa-se no enquadramento normativo e legislativo uma perspectiva educacional e de formação aos níveis macro-político e institucional que, pela sua actualidade, viabiliza projectos de inovação curricular.



É nesta lógica e ao abrigo desta coerência que se apresenta, de seguida, o projecto de formação que informa e materializa o presente *estudo de caso*, ou seja, a inovação não constitui uma transgressão, mas sim uma aliciante e desafiadora possibilidade.



Capítulo Três - Projecto de Formação

1. Projecto - “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”

“Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos” assumiu-se como tema de um ciclo integrado de acções que substancia este projecto de formação, e que teve como referentes a escola e a cidade percebidos como territórios de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, com influência na formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de alunos e futuros professores de Educação Visual e Tecnológica.

O título do projecto incorpora uma concepção de *Escola Cultural* promotora de novas dinâmicas entre o homem e o contexto patrimonial e cultural, propiciadoras da reflexão crítica, da renovação da sua acção e do desenvolvimento de competências para a interacção institucional e para a intervenção cívica. O conceito de *Cidade Patrimonial* é aqui entendido na relação passado, presente e futuro, numa visão plural, que remete para a compreensão da evolução do território, espólio de objectos, ideias e símbolos, testemunhos da acção e imaginação do homem. “Gestos e manifestos”, como subtítulo, é a expressão que traduz a face activa da iniciativa – os *gestos* dinâmicos, reflexivos e interactivos, que resultaram na projecção de ideias e concepção de objectos, que pretenderam exprimir ideias e sentimentos. Por sua vez os *manifestos*, traduzem a dimensão de divulgação e de partilha daquelas acções, daquelas ideias e daqueles objectos, produtos de um processo educativo e formativo co-operado e de intervenção cívica.

O ciclo de acções, sob supervisão da ESEC, gerou dinâmicas institucionais, acções de pesquisa e investigação, visitas de estudo e a projecção e realização de objectos por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação e colaboração dos estagiários, futuros professores de EVT, tendo por referência as *unidades morfológicas patrimoniais* implicadas no estudo e já referidas: Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, a sua envolvente urbana, o Parque Dr. Manuel de Braga e o Parque Verde do Mondego.

A iniciativa inseriu-se no âmbito da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de EVT da ESEC, em parceria com as escolas/centros de estágio referenciadas e com o patrocínio de entidades públicas e privadas, tendo subjacente, como força motivante e propulsora, o projecto de investigação em supervisão da formação de professores, que procura perspectivar uma nova dialéctica entre uma ideia cívica de urbanidade e uma ideia ambiciosa de educação cultural. É neste encontro entre as potencialidades inovadoras da investigação e as iniciativas de formação que, também, uma nova perspectiva se desenha e se institui.



Baseado na apresentação síntese deste projecto, apresenta-se a seguir uma sequência de informações reportadas a instituições, pessoas, contextos e acções, representativas do seu desenvolvimento e concretização, e que de um modo mais preciso e especificado ajudam a compreender a sua natureza, desenvolvimento e implicações.

2. Contextos de formação, acção e intervenientes

O projecto de formação de professores de Educação Visual e Tecnológica a que se refere este estudo, tendo subjacentes os objectivos e as problemáticas enunciadas, implicou a participação de várias instituições, pessoas e contextos, sem as quais a sua concretização seria impossível.

A importância do conhecimento das instituições de ensino e educação, das pessoas, e a necessidade de percepção dos espaços em que ocorrerão as diferentes acções, leva-nos a considerar a pertinência de uma breve abordagem a essas instituições e pessoas, protagonistas do projecto, e aos contextos em que ocorrerão a actuação pedagógica dos estagiários e a observação e supervisão dos diversos processos, num *cenário integrador* (Sá-Chaves, 1994) tal como referenciámos anteriormente.

Assim, e no sentido de uma melhor compreensão das dinâmicas que serão apresentadas ao longo desta dissertação, procede-se a uma breve apresentação e caracterização sintética das seguintes unidades:

- Escola Superior de Educação de Coimbra – que se assume neste projecto como entidade de formação de professores e estabelece a interacção com as escolas/centros de estágio;
- Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que constituirão os centros de estágio dos alunos estagiários participantes no projecto de formação;
- Supervisor institucional, que assumiu a supervisão e monitorização do processo;
- Supervisores-cooperantes, professores de EVT em exercício nas escolas/centros de estágio referidas e que procederão à supervisão das acções dos seus formandos;
- Estagiários, alunos do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica da ESEC, participantes no projecto de formação;
- Turmas de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico das escolas/centros de estágio referidas, cujos alunos foram autores, sob orientação dos seus professores, dos objectos aos quais se fará referência mais adiante;
- *Unidades morfológicas patrimoniais*, consideradas neste estudo, como espaços patrimoniais do contexto urbano de Coimbra, que se constituirão como pano de fundo, referência e objecto de estudo, para estagiários e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico desenvolverem as suas unidades de trabalho, no âmbito da área disciplinar e do projecto de formação em causa.



Numa primeira fase do ciclo superviso, o núcleo de instituições e pessoas referidas estabeleceram planos de acção conjuntos e *envolveram* outras entidades, que não tendo sido referidas nesta fase, surgirão na sequência das descrições e referências a que esta dissertação aludirá ao longo do seu texto.

2.1 Escola Superior de Educação de Coimbra - instituição e missão

A Escola Superior de Educação de Coimbra teve a sua génese em 1839, no reinado de D. Maria, à data designada por Escola Normal Primária de Coimbra e mais tarde em 1930, por Escola do Magistério Primário de Coimbra, sempre com a função institucional fundamental da formação de professores.

A história da instituição foi marcada ao longo do tempo por vários episódios de fecho e reabertura, à semelhança do que aconteceu com outras escolas similares do país. Destaca-se no entanto, que ao longo do século XX e até à década de 70, estas instituições desempenharam um papel importante na formação de profissionais, que garantiram não só a educação das crianças, mas cimentaram também um papel fundamental na instauração de uma cultura formativa num país, que deteve até há muito poucos anos uma taxa de analfabetismo assinalável (ESEC, 2002).

Em funcionamento até 1979, as Escolas do Magistério Primário foram extintas para dar lugar às actuais Escolas Superiores de Educação pelo Decreto-Lei 513 – T/79, de 26 de Dezembro e neste caso particular, a sua integração no também criado Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC, 2002).

Em 1985/86 a ESEC implementa as primeiras iniciativas formativas no âmbito do projecto de Formação em Serviço do Ensino Básico e Secundário. Em 1987 são aprovados e iniciados os cursos de bacharelato em Educação Pré-Escolar e os cursos de Professores do Ensino Básico nas Variantes de Português-Francês e de Educação Musical; em 1988 os cursos de Professores do Ensino Básico nas Variantes de Educação Visual e de Educação Física.

A missão da Escola Superior de Educação de Coimbra é a de “Promover uma formação de alunos de elevado nível e adaptada às necessidades da sociedade moderna, aliando a componente teórica à prática” (ESEC, 2002, p. 41).

Actualmente, a Escola Superior de Educação de Coimbra garante a formação de profissionais não apenas nas áreas da Educação, como ainda nas áreas da Comunicação Social, Turismo, Animação Sócio-Educativa, Teatro e Educação, Comunicação e Design Multimédia e, recentemente, nas áreas da Língua Gestual Portuguesa, Desporto e Lazer e Arte e Design, assumindo-se como uma das instituições do ensino superior politécnico de maior dimensão do país.

No âmbito deste estudo, assume-se como instituição formadora dos futuros Professores de Educação Visual e Tecnológica que participaram neste projecto, implementando acções, que no nosso entender, acentuam o papel diferenciado e inovador na formação destes profissionais, à luz do quadro normativo que, como vimos, legitima e estimula este tipo de acção formativa.



2.2 Centros de Estágio – escolas e turmas

O reconhecimento e contacto estreito com as escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico/centros de estágio, designadamente, a percepção das suas estruturas de organização, a regulamentação e legislação subjacentes ao sistema de funcionamento das escolas e a integração e participação activa do estagiário em ambiente profissional, proporciona ao aluno aquisições que o colocam numa posição privilegiada face ao seu futuro estatuto e acção profissionais (Projecto da Prática Pedagógica V - 2004-05).

2.2.1 Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Poeta Manuel Silva Gaio – breve caracterização

A Escola E.B. 2,3 Poeta Manuel da Silva Gaio situa-se em Coimbra na margem esquerda do Rio Mondego. Fundada em 1972 num espaço próximo a sul das actuais instalações, inauguradas no ano de 1980, a actual escola possui um conjunto físico modular de arquitectura *racional*, caracterizada por uma linguagem austera na forma e no cromatismo, e por uma articulação espacial dos seus módulos que determinam diferentes espaços e zonas funcionais.

Decorrente das recentes orientações do Ministério da Educação, é sede de Agrupamento de Escolas, que inclui quatro jardins-de-infância, treze escolas do 1.º Ciclo do E.B. e a própria sede que inclui alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A Escola foi frequentada no ano de 2004-05 por quatrocentos e setenta e dois alunos de várias proveniências geográficas e de estratos sociais da classe média-baixa.

O corpo docente é constituído por cento e quatro professores, e o corpo não docente por cinquenta e um funcionários, distribuídos pelos vários sectores funcionais da instituição

O Projecto Educativo da Instituição assumiu como tema a “Inovação para a mudança”, estabelecendo como objectivos a promoção de uma cidadania activa baseada numa cultura assente em valores humanistas e ecológicos, e no envolvimento da comunidade educativa na interacção com o meio em projectos geradores da diferença qualitativa e formativa.

2.2.2.1 Turma do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Poeta Manuel Silva Gaio, envolvida no estudo.

Os alunos da turma implicada no estudo são originários maioritariamente, da periferia próxima de Coimbra, sendo a sua proveniência sócio-económica das classes média-baixa e baixa.

A turma é constituída por dezasseis alunos, cinco raparigas e onze rapazes, situados na faixa etária dos nove aos treze anos, sendo que alguns dos seus elementos são de etnia cigana e outros provenientes do leste da Europa.



A Educação Visual e Tecnológica é segundo indicação dos alunos estagiários, uma das suas disciplinas preferidas pelo seu carácter prático e pela diversidade de abordagens que proporciona.

O Projecto Curricular de Turma, subordinado ao tema, "Coimbra, património cultural", orienta a sua acção no sentido da diferenciação, adequação e flexibilização, implicando a diversificação de práticas e metodologias de ensino e tomando consciência, de que cada aluno, é um aluno com percurso e ritmo de aprendizagem próprios e que a educação para a cidadania é um contributo essencial para a construção da sua identidade.

2.2.3 Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Eugénio de Castro – breve caracterização

A Escola E.B. 2,3 de Eugénio de Castro situa-se na alta da cidade de Coimbra, na zona designada por Bairro Residencial da Solum, núcleo de forte concentração urbana no contexto da cidade.

Na sequência de várias instalações provisórias em vários edifícios públicos da cidade desde o ano de 1968, foi projectado e construído o actual conjunto edificado inaugurado em 1972, numa zona que à data constituía um arrabalde ocupado por coberto vegetal.

A escola física tem por referência a arquitectura escolar nórdica, de tendência modernista, sendo caracterizada pela organização de um conjunto de módulos de baixa cêrcea, generosas áreas envidraçadas e pátios interiores. Embora desfasada no tempo, a sua arquitectura introduz equilíbrio na ocupação do espaço, proporcionando igual equilíbrio na utilização e relação entre os seus utilizadores, no entanto, a solução construtiva, inadequada ao clima português, compromete o conforto e a qualidade global do equipamento.

A *sobriedade* cromática do conjunto e a quase ausência de espaços verdes, reduz a desejável atmosfera de bem-estar e a alegria que caracteriza a *primavera* dos nossos jovens e crianças, não contribuindo como tal para a educação integral dos seus alunos.

Na sequência das recentes orientações do Ministério da Educação, é sede de Agrupamento de Escolas, que inclui um jardim-de-infância, quatro escolas do 1.º Ciclo do E.B. da periferia próxima e a escola-sede que inclui alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A escola foi frequentada no ano de 2004-05 por novecentos e quarenta e seis alunos, sendo a proveniência social dos seus alunos das classes média e média-alta.

O corpo docente é constituído por cento e cinquenta e dois professores, e o corpo não docente por setenta funcionários, distribuídos pelos vários sectores funcionais da instituição

O Projecto Educativo do Agrupamento tem como tema geral para o Triénio 2004/2007, "Uma Escola para a Europa". Considera as especificidades locais e regionais e subdivide-se por três grandes áreas geográficas de abordagem, "*Portugal*", "*União Europeia*" e "*Europa e o Mundo*". No ano a que diz respeito o estudo, 2004-2005, a abordagem a *Portugal* remete para o sub-tema "*Conhece o teu país*"; tema que privilegia os conteúdos: *Espaço, Pessoas e Património*.



2.2.3.1 Turma (1) do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Eugénio de Castro, envolvida no estudo.

A turma é constituída por vinte e seis alunos, quinze raparigas e onze rapazes, situados na faixa etária dos nove aos doze anos. Os seus pais e encarregados de educação possuem na sua esmagadora maioria habilitações superiores, e residem maioritariamente nas imediações da instituição escolar.

A sua relação com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica é *pacífica*, não apresentando para eles dificuldade e mantendo com as suas abordagens uma relação de muito interesse.

O Projecto Curricular de Turma também subordinado ao tema “Conhece o teu País”, assume como objectivos principais, a estimulação da participação activa dos alunos na escola e na sociedade, a promoção da solidariedade, o conhecimento de outras culturas, a preservação do ambiente e reflexão sobre a vida escolar, pressupostos e prenúncios que enquadráveis no campo de abordagens predefinidas, dão cabimento ao estudo.

2.2.3.2 Turma (2) do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Eugénio de Castro, envolvida no estudo.

A turma é constituída por vinte e seis alunos, situados na faixa etária dos nove aos treze anos, sendo dezasseis do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Os pais e encarregados de educação dos seus alunos possuem na sua maioria, à semelhança da turma anterior, habilitações superiores e residem também nas imediações da escola.

À semelhança da turma A, o Projecto Curricular de Turma subordina-se ao mesmo tema “Conhece o teu País”, e assume os mesmos objectivos.

2.2.4 Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia – breve caracterização

A Escola E.B. 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia situa-se em Coimbra, na zona designada por Casa Branca, contexto urbano relativamente recente, com inserção privilegiada no contexto da cidade.

Fundada em 1987, a escola física assume-se como conjunto modular de arquitectura *contemporânea*, com amplos espaços de recreio e lazer, e dotada do equipamento essencial ao bom funcionamento das actividades lectivas, dos departamentos e dos serviços de apoio da instituição.

É sede de Agrupamento de Escolas, que inclui um jardim-de-infância, seis escolas do 1.º Ciclo do E.B. da periferia e a escola-sede que lecciona aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.



A população escolar, proveniente na sua maioria das classes média e média-alta, frequenta as trinta e oito turmas, num total de oitocentos e noventa alunos.

O corpo docente é constituído por cento e vinte e dois professores, e o corpo não docente por trinta e sete funcionários, distribuídos pelos vários sectores funcionais da instituição.

A instituição assume o seu projecto educativo como instrumento fundamental à regulação da formação e educação dos seus alunos, aberta a novas experiências e desafios que impliquem a interacção com o seu meio de inserção, enquanto estratégia que garanta o *desenvolvimento de uma cultura de cidadania*. Nesta perspectiva, elegeram como tema “Saber Ser Para Saber Estar”, centrando os seus objectivos no desenvolvimento da pessoa do aluno enquanto construtor do seu próprio saber, saber fazer e saber estar nas áreas do saber cultural, científico e tecnológico.

2.2.4.1 Turma do 5.º ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr.^a Maria Alice Gouveia, envolvida no estudo.

A turma é constituída por vinte e sete alunos, catorze raparigas e treze rapazes, situados na faixa etária dos dez aos doze anos. Os seus pais e ou encarregados de educação possuem na sua esmagadora maioria habilitações superiores e residem próximo da escola juntamente com os seus educandos.

O interesse dos alunos pela disciplina de E.V.T. é positivo, não deixando contudo de transparecer a ideia de alguma desvalorização desta em detrimento de outras, normalmente mais valorizadas por pressão influenciadora dos seus encarregados de educação.

O Projecto Curricular da Turma assumiu a temática e âmbito definidos para o Projecto Educativo de Escola – “Saber Ser Para Saber Estar”. Na sequência dos problemas e necessidades detectadas, os professores definiram como competências fundamentais a desenvolver: a realização de actividades que privilegiem a autonomia, a responsabilidade e a criatividade, a valorização de atitudes e princípios básicos para saber-estar e ainda o desenvolvimento do espírito crítico.

Entre outras actividades, e tendo em conta o espírito e objectivos do projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, subjacente a este estudo, foi privilegiada a participação da turma nas actividades e acções respectivas, por ter sido considerado como contributo para a aquisição das competências delineadas no Projecto Curricular de Turma.

Numa retrospectiva breve sobre os projectos educativos específicos das instituições referidas, e ainda, sobre os projectos curriculares das turmas participantes, que sublinham em síntese as problemáticas associadas ao património, à dimensão humana, à cultura, à cidadania e à inovação, fica clara a ideia global, de que o projecto de formação e acção educativa a que diz respeito este estudo, ganha coerência e legitimação, pelos pressupostos enunciados naqueles documentos estruturantes e orientadores da acção das instituições, coerência e legitimação confirmadas ainda pela compreensão e interpretação dos contextos de referência pelos alunos, materializadas nos objectos produzidos.



Observa-se, portanto, uma procura sistemática de coerência curricular e epistemológica que interliga e dá um sentido comum e transversal aos diferentes contextos e componentes abrangidos pelo estudo.

3. Participantes no Estudo – estatuto e função

Na perspectiva deste estudo, a supervisão é entendida como um processo promotor da reflexão e experimentação desenvolvidas por vários intervenientes em contextos diversos de interacção. Por isso, implicou acção e partilha por parte de supervisores e formandos, futuros professores, que por sua vez, elegeram como objectivo fundamental a educação dos *pequenos* seus alunos.

Nesse sentido, e tratando-se de uma abordagem no domínio da formação inicial de professores de Educação Visual e Tecnológica, e pese embora o envolvimento e papel do supervisor institucional no processo, também no papel de investigador, considerou-se essencial a apresentação de uma síntese caracterizadora dos vários agentes, que assumiram no processo de formação, funções e papéis que se sintetizam.

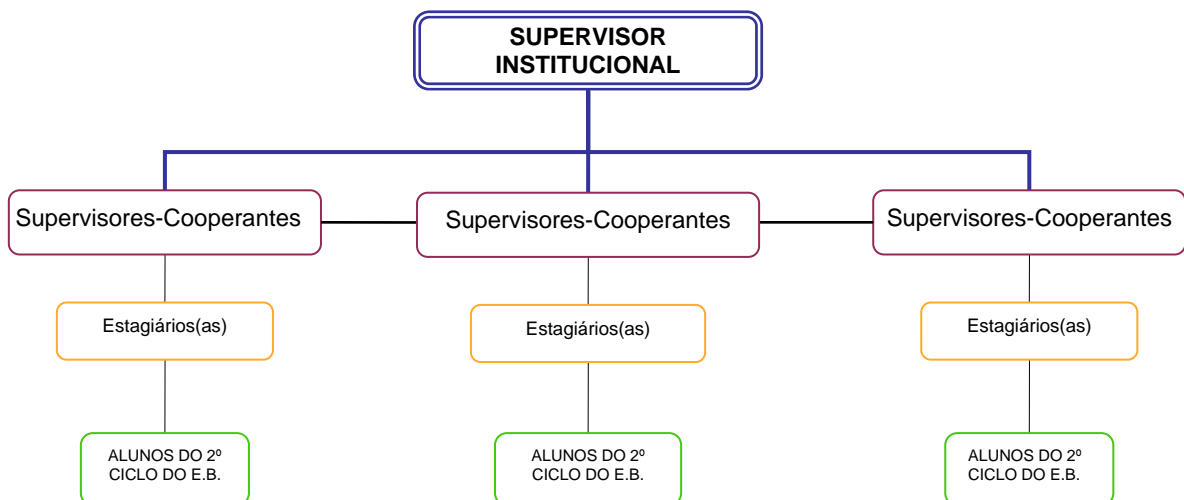


Fig. 2 - Organograma dos participantes no projecto de formação.



3.1 Supervisor institucional e investigador

O supervisor institucional e investigador principal exerce actualmente funções docentes na Escola Superior de Educação de Coimbra, nas áreas da formação de professores e do ensino artístico desde 1999, tendo exercido até aí a docência nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico em escolas públicas do distrito de Coimbra.

Ao supervisor estiveram cometidas as funções de co-orientação científica e pedagógica do projecto da Prática Pedagógica V, bem assim como a sua concepção, desenvolvimento, monitorização e avaliação, em síntese, a sua supervisão.

Nesse âmbito, convocou e dirigiu reuniões de trabalho com os intervenientes no processo de formação, supervisores-cooperantes e estagiários, promoveu encontros de âmbito formativo e reflexivo, implicando as instituições parceiras no projecto, observou o desempenho dos alunos estagiários em aulas no centro de estágio e actividades nos contextos de referência e acção, procedeu a sessões de apoio às actividades da prática pedagógica na sequência das aulas observadas e na resolução de trabalhos a realizar pelos alunos, e participou na avaliação final do desempenho dos alunos e do processo. Processo predefinido e conceptualizado pelo supervisor institucional, em interacção com os restantes intervenientes, supervisores-cooperantes e alunos estagiários.

Procedeu ainda a uma *leitura* fina da acção de todos os intervenientes aos diferentes níveis contextuais e institucionais, procurando evidências que lhe permitissem conhecer as suas multi-determinações e os seus efeitos, e daí tecer considerações através de um processo que interliga a análise inferencial e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

3.2 Supervisores-cooperantes

O corpo de supervisores-cooperantes participantes neste estudo exerce a docência na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, e pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva das escolas já referenciadas e genericamente caracterizadas. Constituem um grupo de cinco profissionais de reconhecidas experiência e competência, sendo quatro professoras e um professor com uma média de 53 anos de idade, 31.4 anos de serviço docente, e 8.8 anos na função da supervisão em cooperação com a instituição de formação.

A longa experiência docente, a predisposição renovada para aceitar novos desafios e a sua acção profissional na supervisão da formação de professores, constituíram as razões que legitimaram e fundamentaram o convite do supervisor institucional e investigador, para participarem neste projecto que consideraram contribuir para uma nova visão sobre a formação profissional de professores de Educação Visual e Tecnológica.

A sua motivação e interesse em percorrer outros caminhos nesta demanda formativa nos campos da educação e do ensino, ficaram desde logo evidenciados pela receptividade da proposta



e pela disponibilidade para contribuir com o seu saber, no delinear de estratégias de grande ambição e generosidade, contributos essenciais para o desfecho de sucesso da iniciativa, que se constituiu como objectivo de todos.

Neste estudo, estiveram cometidas aos supervisores-cooperantes no âmbito da sua função supervisiva e numa fase inicial, as acções de indução, apoio e orientação pedagógica dos estagiários na escola/centro de estágio, tendo como objectivo as suas integração e inserção no ambiente profissional. Nesse sentido, forneceram informações acerca do funcionamento e estrutura de organização da escola, legislação corrente e actualizada e modelo de gestão curricular em vigor nas instituições de ensino.

Procederam a sessões de trabalho com os estagiários na preparação de planificações das unidades didácticas e planos de aula, e na definição de estratégias de acção. Observaram e avaliaram o seu desempenho e reflectiram conjuntamente sobre o processo da prática pedagógica, durante a condução das actividades de ensino, contribuindo reflexiva e criticamente sobre o trabalho em desenvolvimento junto dos alunos dos 2.º Ciclo do E.B., no sentido da optimização de processos e produtos, e do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus supervisandos, dotando de coerência e significado a experiência.

Interagiram ainda com o Supervisor institucional, em múltiplas situações inerentes à prática pedagógica e ao projecto de formação, no âmbito da parceria estabelecida com a Escola Superior de Educação de Coimbra. Tratou-se, pois, de um projecto de formação com uma dupla supervisão, embora coordenada, colegiada e consensualizada quanto aos critérios e procedimentos.

3.3 Estagiários

O grupo de alunos estagiários do Curso de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica participante neste estudo foi constituído por nove elementos, três do género masculino e seis do género feminino, com uma média de idades de 24,33 anos, distribuídos pelas três escolas já referidas, designadamente, cinco na Escola EB 2,3 Eugénio de Castro, dois na Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia e dois na Escola EB 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio.

Provenientes do país continental e insular e também do Brasil, estes jovens que se encontravam na frequência do 4.º ano e se preparavam para concluir o seu curso na Escola Superior de Educação de Coimbra, mostraram disponibilidade, empenho e um entusiasmo temperado pela responsabilidade que o projecto iria implicar na sua vida académica.

Independentemente do previsível esforço e da imprescindível dedicação, ficou claro para todos que o produto desta experiência iria reverter a favor da qualidade da sua formação, sustentada numa experiência que poderia vir a concorrer para uma nova atitude profissional, com possíveis reflexos no papel e acção docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.



Foi neste estado de espírito e expectativa, que se propuseram desenvolver um projecto que, desde logo, desejavam fosse marcante para si e para todos aqueles, pessoas e instituições, onde e com quem iriam interagir.

Os estagiários procederam numa fase inicial do ciclo supervisivo à observação das aulas dos supervisores-cooperantes, designadamente, na condução das actividades de ensino-aprendizagem, tendo procedido simultaneamente ao levantamento de dados para a caracterização da instituição e da turma a leccionar.

Na sequência da observação e do levantamento iniciais, nos 2.º e 3.º períodos lectivos, responsabilizaram-se pela planificação, execução e avaliação das unidades de trabalho, projectadas (reflexivamente) e desenvolvidas com os alunos do 2.º Ciclo, sob a orientação directa e conjunta dos supervisores-cooperantes e do supervisor institucional.

Participaram, como observadores, nos *Conselhos de Departamento, Sub-Departamento e de Turma*, sob supervisão dos supervisores-cooperantes e com autorização prévia dos órgãos directivos da escola, no sentido de alargarem a sua compreensão sobre os actos pedagógicos como fenómenos complexos que ultrapassam as dimensões da acção na sala de aula.

Intervieram e participaram na concepção e avaliação do projecto juntamente com o supervisor institucional e com os supervisores-cooperantes, procedimentos facilitadores e promotores do desenvolvimento das suas capacidades reflexivas e de auto-avaliação do seu próprio desempenho.

3.4 Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico

O projecto contou também com a participação e implicação dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pertencentes às quatro turmas das escolas já referidas, num número aproximado de 95 alunos com uma média de idades de 10.37 anos.

Induzidos pelos estagiários na compreensão das problemáticas e das temáticas subjacentes ao projecto, através da metodologia de *resolução de problemas* específicos, os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico participaram em várias actividades projectadas e propostas, concebendo e produzindo, sob orientação dos seus professores, objectos relacionados com as *unidades morfológicas patrimoniais* predefinidas para o projecto e situadas no contexto urbano de Coimbra.

O desafio que partilharam com os seus professores, resultaram numa motivação, implicação e entusiasmo, que estiveram na base da exploração pedagógica de ideias e objectos carregados de simbolismo e subjectividade, que deixaram surpreendidos todos aqueles que os puderam observar e compreender todo o seu processo de construção e emergência.



4. Projecto: *Unidades Morfológicas Patrimoniais*

As *unidades morfológicas patrimoniais* implicadas que tiveram como referências o património e a cidade de Coimbra¹⁴ no âmbito dos pressupostos teóricos avançados na primeira parte deste estudo, foram: o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, a envolvente urbana deste Mosteiro, o Parque Dr. Manuel de Braga, e o Parque Verde do Mondego.

A escolha destas unidades deveu-se ao reconhecimento da importância das suas cronologia, história, inserção e geomorfologia urbanas, das suas especificidades patrimoniais e da relação afectiva e do significado que, com elas, estabelece a sociedade coimbrã.

Para além disso, a relação antiguidade/contemporaneidade e o desejável diálogo intermargens do Rio que aquelas potenciam, diálogo indutor do desenvolvimento equilibrado da histórica, simbólica e sensorial, remete para a síntese: *duas margens, um rio, uma cidade*.

Uma síntese estratégica que o olhar *fotográfico* sobre o conjunto deixa perceber, desejando-se o Mondego como *junta de ligação* e não como *junta de separação*, de uma cidade que em diálogo, o deve reivindicar e assumir como interlocutor e significante.

4.1 Mosteiro de Santa Clara -a-Velha – história e monumento¹⁵



O Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, primeira unidade em análise, reflecte a história de uma cidade e de uma rainha, “[...] fala de um sentimento e de uma paixão que, contra a facilidade permanente do abandono, contra o silêncio e o esquecimento, perdurou ao longo dos séculos e permanece ainda hoje no nosso coração” (Mourão, 2000, p.14).

Na esquerda margem do Mondego, frente à *acrópole* da cidade de Coimbra e no bordo inferior da encosta de Santa Clara, situa-se o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha. O monumento, que teve a sua génese pela mão de D. Mor Dias, em 1283, para fundar um mosteiro de Clarissas, suscitou reprovação por parte dos monges de Santa Cruz, o que determinou a dissolução daquela comunidade monástica pela Ordem dos Crúzios em 1311, já após a morte de D. Mor (Gambini, 2004).

Mais tarde, Isabel de Aragão, rainha, reassume o sítio e a pré-existência arquitectónica e ordena o início das obras do monumento, tendo como arquitecto Domingos Domingues.

⁽¹⁴⁾ Anexo 17 – Localização das *unidades morfológicas patrimoniais*.

⁽¹⁵⁾ Anexo 30 – Imagens do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.



Predestinou-o à sua viuvez e sepultura, não pressagiando que, no reinado seguinte acontecesse o drama passional de Inês de Castro, sepultada transitoriamente na igreja monástica (Mourão, 2000).

Nas imediações do Convento, Isabel de Aragão mandou construir um Paço contíguo ao hospício dos pobres, a quem dava protecção e, da qual, se conhecem os episódios milagrosos, tendo sido nesse paço que viveu a parte final da sua vida.

A arquitectura graciosa da igreja, "(...) expressão máxima de uma arquitectura gótica mendicante" (Corte-Real, 2001, p.18), denuncia a existência de três naves de sete tramos sem transepto, com três capelas absidais. A nave central é coberta por uma abóbada de berço quebrada, e as laterais por arcos cruzados. O seu interior, arcaico e romântico, exhibe testemunhos de uma decoração contida, a que não é diversa a presença de azulejos de proveniência hispano-árabe e a existência de um piso intermédio apoiado em arcos longitudinais e transversais.

O exterior do monumento assume uma simplicidade que, contudo, não oculta a elegância de esguias janelas, mainéis e tímpanos, uma expressiva abertura circular que incluiu uma grande rosácea, e contidas portas laterais, por se tratar de uma igreja monástica feminina (Mourão, 2000).

A sagração do mosteiro em 1330, coincidiu com o início de um *ciclo catastrófico* para a vida do monumento e da própria cidade. As cheias do Mondego profanaram a igreja, o seu assoreamento sucessivo pela elevação da cota do lençol ribeirinho, obrigou as clarissas a abandonar a zona baixa do mosteiro e a lançar um piso intermédio que fugisse às águas, subtraindo-se assim a monumentalidade interior do edifício - a água e o rio marcavam-lhe definitivamente o destino.

A dignificação do local religioso e a manutenção do espaço habitacional, justificaram a opção por parte das clarissas de conservarem e preservarem o monumento. Contudo, a dificuldade em co-habitar com a permanente presença da água, água destino e símbolo para sempre, obrigou à construção do Convento de Santa Clara-a-Nova e à transferência da comunidade para o novo edifício.

O facto contribuiu para que o espaço religioso e monumental passasse mais tarde a utilização privada de carácter funcional diferenciado, designadamente, *habitação e albergue de animais*, desvirtuando-se a sua função religiosa (Mourão, 2000).

A consciencialização de que a existência de uma herança cultural nacional era de preservação necessária para o futuro, levou a que, em meados do século XIX, se desse um grande impulso à necessidade de "(...) preservação da arquitectura do passado numa perspectiva estrita de ideologia patrimonial" (Mourão, 2000, p.34).

Classificado em 1910, o monumento mantém-se degradado, para em 1925 ser arrendado ao Estado e iniciar-se a sua restauração pelo Estado Novo que, apostado em *salvar a pátria em ruínas*, estava receoso da desagregação desta memória do país (Mourão, 2000).

Na década de 50 do século XX, o monumento apresenta-se novamente abandonado, é pontualmente intervencionado e chega aos nossos dias sob a "(...) esperança de lhe ser devolvida a sua dignidade, conferindo-lhe uma nova função cultural" (Mourão, 2000, p.58) - na sequência das recentes intervenções de requalificação, investigação arqueológica e projecção de um museu, que



apresente o espólio ligado ao sítio e ao monumento, e inclua um departamento de interpretação pedagógica.

4.1.1 Mosteiro de Santa Clara -a-Velha - um *outro* olhar

Na margem esquerda do Mondego, sob o olhar atento da cidade, colina antiga, e no bordo inferior de Santa Clara, acoita-se a serenidade indisfarçável do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, unidade patrimonial sobre a qual vimos dizendo.

O monumento sóbrio exige-nos um múltiplo olhar - a leitura dos seus flancos, a percepção da sua cor, a idade das suas pedras. O gótico *jovem* vestiu-lhe o corpo de uma roupagem despojada, nobre no gosto, medieval na atitude formal dos elementos que lhe abrem a intimidade - vãos magros..., afiados por arcos ogivais, esventram com delicadeza as paredes amparadas por contrafortes sensíveis.

A grande rosácea ausente a poente, abre-se a Deus, e deixa que os raios de sol da tarde aqueçam os corações dos crentes. Outros vãos, outros olhares cosméticos, atentam o claustro que se oferece à generosidade solar do Sul.

O campanário aponta o céu num gesto que o amarra à *alma-mater*, a igreja que lhe deu o *sino* dos acontecimentos tristes, alegres, ...religiosos.

Caminhando sob a intenção da descoberta..., os passos não nos detêm o olhar..., golpes que analisam o monumento impelem-nos à Cerca do seu território - o claustro ressuscitado do aluvião cerca-nos de seres que emergem da terra, ... a calma tem um sabor hídrico!

O lajedo peregrino acalenta-nos o passo e chama-nos à igreja..., formas e figuras eruditas acompanham-nos à chegada, ... os vãos são um convite à entrada no imaginário real do passado - espera-nos uma porta feminina a sul,... antes..., um olhar sobre vidas que se finaram no chão em inscrições duras sobre a pedra.

No interior..., luz, silêncio, húmus no aroma - as pedras gritam o esforço da arquitectura e elevam-se à abóbada... que nos conta a duração do tempo em linhas rápidas e graciosas..... a cabeceira..., quase perdida, deixa-nos o céu como limite!



4.2 Envolvente Urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha – enquadramento e relações¹⁶



A segunda unidade patrimonial e territorial do projecto, é a envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha. *Arrabalde* marginal ao Mondego, constitui um núcleo heterogéneo quanto à ocupação, qualidade urbanística e função dos elementos que o constituem. O Mosteiro, anteriormente referenciado, âncora da ocupação dos espaços adjacentes, viu comprometida a sua relação de

liberdade com a disponibilidade espacial existente, sobretudo pela barreira construída a poente.

A malha edificada aparenta uma regularidade determinante de um equilíbrio tenso. Nas imediações do Mosteiro, no antigo burgo de Santa Clara, a tipologia e escala das construções são um elemento facilitador das relações entre residentes que, não usufruindo de espaços públicos qualificados, vêem nesta contradição a possibilidade de alguma relação social.

A imagem exterior das edificações oscila entre uma linguagem de raiz popular, e outra, de pretensões eruditas que exhibe tiques decorativos de inspiração Arte Nova, em cantarias, vãos e cornijas. As funções e volumetria são diversas, o estado de conservação do património urbano construído é variável, consoante se tratem de edificações confinantes com os arruamentos principais, ou de edificações localizadas nos interstícios do núcleo.

A zona em estudo neste trabalho, porque confinante com o Mosteiro, insere-se em Área de Protecção do Centro Histórico da cidade e, como tal, sujeita às prescrições do regulamento do Plano Director Municipal. O tardoz¹⁷ das edificações e os seus logradouros apresentam uma imagem de degradação e desregulação de ocupação do espaço, proliferando vegetação dispersa e anexos distribuídos anarquicamente, desvirtuando um contexto urbano que deveria apresentar a dignidade que a proximidade ao monumento merece.

Como tal, a especificidade do património construído e o estado de conservação variável das edificações, transferem para o local uma atmosfera urbana que importa reflectir face à importância do Mosteiro, e ao projecto de intervenção previsto para este núcleo patrimonial, gerador de uma outra urbanidade – é na sequência destas análise e reflexão, que as acções deste estudo se pretendem assumir como contributo para educar.

⁽¹⁶⁾ Anexo 31- Imagens da envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

⁽¹⁷⁾ Termo que se refere à parte exterior e posterior do corpo das edificações.



4.2.1 Envolvente Urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha – o *detalhe no olhar*

Ensaçando um *efeito de zoom*, captamos a envolvente urbana do Mosteiro já dito, antigo burgo à guarda do monumento. Suscita um casario de geometria variável, num desalinho que convida ao registo visual de vãos, coberturas e beirados de gesto curvo - altimetrias dissonantes interrompem o diálogo formal..., inflexões ocasionais protagonizadas por objectos de arquitectura popular e pretensa arquitectura *erudita* provocam distúrbio no olhar.

O cinzento de azuis, amarelos e rosas, difundem paredes de colorido difuso animadas por tíques Arte Nova, que ornamentam janelas feitas de uma retícula que encerram segurança no espaço interior - na Rua de Baixo comungam tensão e tranquilidade social, as pedras do chão contam histórias conventuais de trama inconstante e textura similar..., cintilam reclamos cansados - a tristeza quotidiana faz-se de atmosfera.

As ruas de dimensão e dinâmica diversas avançam por entre casas e árvores, atentas ao passar do tempo sob o rasto das suas sombras - outras casas outros gestos de suposta arquitectura tentam lentamente a mudança *ambiental*, num assalto ao território até há pouco quieto.

O Portugal dos Pequenitos do Estado Novo logo ali, revela ideias feitas de *casas portuguesas*, que a política quis transformar num jogo sério de ilusão educativa de crianças e adultos. Famílias em delírio controlado avançam na visita para Sul, onde são surpreendidos por um *relógio de sol* de arquitectura *tensa* - o contraponto formal que define tempo, regime e contexto político-social.

À distância do simples gesto ocular, esconde-se na base da encosta sombria, a romântica e intimista Quinta das Lágrimas onde, dizem, Inês ter chorado pela paixão trágica que as margens do Mondego inspirou - a *patine* arrasta-se por telhados e paredes em manchas de água que o tempo secou de escuro.

De Nascente é oferecida anarquia, restos da invasão hídrica do rio, vestígios de construções que ainda albergam o possível..., no tardo do casario do antigo burgo, escurecem vãos, quais olhos tão diferentes quanto profundos, sobre a quietude do monumento. O abandono é aqui um *arrabalde* daninho de plantas silvestres sem dono, que instauram a desurbanidade - a degradação cerca de dúvida o futuro que acelera na avenida rápida mais acima, como que fugindo da história.

Quer-se ruptura positiva, intervenção, requalificação..., diálogo intermargens, pedagogia urbana..., Educação e Urbanidade! Quer-se reflexão e paixão, pertença patrimonial da história de todos, que este projecto há-de também ser pedaço e fragmento, e ser futuro!



4.3 Parque Dr. Manuel de Braga – património e paisagem¹⁸



A terceira unidade em análise e referência neste estudo, situa-se na antiga Ínsua dos Bentos, língua de terra marginal ao Mondego, paredes meias com a arribana urbana da cidade de Coimbra. Foi adquirida em 1888 para dar lugar a um parque-jardim, que viria a designar-se em 1955 por Parque Dr. Manuel de Braga, figura reconhecida na cidade pela responsabilidade da sua construção e pelo zelo na preservação de outros locais importantes no imaginário ecológico de Coimbra e concelhos limítrofes (Nunes, 2004).

Situada a uma cota relativamente baixa para a implantação do equipamento urbano, a ínsua foi elevada posteriormente para proteger os jardins das *façanhas* do Basófilas¹⁹, mas também a própria cidade, o que nem sempre foi possível face às repetidas e abundantes inundações de Inverno (Nunes, 2004).

Antecipando a arquitectura da paisagem, Jacinto de Matos, *paisagista e floricultor portuense* foi o projectista que, por volta de 1925, deu forma e alma ao parque, tendo-se tornado num “(...) lugar aprazível, quer pela beleza dos seus jardins, emoldurados de policromia e perfume das plantas, quer pelos trabalhos florísticos de inegável valor artístico (...) uma sinfonia matizada de verdes, amarelos, roxos, vermelhos, azuis e brancos, que emprestam ao local uma característica ímpar nos parques citadinos” (Nunes, 2004, p.175).

Este lugar público foi durante muitos anos, e ainda é, espaço para diversão, lazer e descanso, tendo feito tradição nas festividades académicas e religiosas da Rainha Santa Isabel. O passeio domingueiro em família, a volta na bicicleta de aluguer, a audição da filarmónica ou a ida à esplanada, foram hábitos que, gradualmente, se foram perdendo neste espaço público que, longamente pretendeu a dignificação desta zona privilegiada da cidade ribeirinha.

O mobiliário urbano existente, testemunha ainda a presença de bancos, candeeiros de inspiração Arte Nova, e um coreto projectado pelo arquitecto Silva Pinto em 1904, que tendo sido inicialmente destinado ao antigo Jardim do Cais, foi posteriormente transferido para este parque da cidade.

O desenho do jardim é esboçado a partir de formas, que determinam percursos que contêm manchas policromáticas, bem na linha da *cultura-mosaico*. Plátanos, que vêm do século XIX, tílias,

⁽¹⁸⁾ Anexo 32 – Imagens do Parque Dr. Manuel de Braga.

⁽¹⁹⁾ Designação pela qual os habitantes de Coimbra se referiam ao Rio Mondego, pela irregularidade sazonal do seu caudal – grandes cheias no Inverno e a quase ausência de água no Verão.



olaias, cedros e palmeiras, entre outras espécies menos comuns, proliferam pelo parque, definindo e acentuando a geometria formal daquele espaço digno do património de Coimbra.

Segundo a Carta de Florença (1981) sobre a salvaguarda de jardins históricos, um jardim histórico é uma composição arquitectónica e vegetal que, apresentando interesse público é considerado monumento. O carácter compositivo e arquitectónico do jardim histórico, cujo material é essencialmente vegetal, é também perecível e renovável, como tal, o seu aspecto é resultado de um equilíbrio que decorre do movimento cíclico das estações, do processo biológico da natureza e da vontade (re)criativa humana, que tendem a perpetuar a sua existência (Lopes & Correia, 2004).

Ainda segundo os mesmos autores e citando o Art.º 5.º da mesma Carta, o jardim é a “Expressão da estreita relação entre a civilização e a natureza, lugar de deleite, propício à meditação ou à recreação, o jardim adquire o sentido cósmico de uma imagem idealizada do mundo, um «paraíso» no sentido etimológico do termo, mas que é o testemunho de uma cultura, de um estilo, de uma época, e eventualmente da originalidade de um criador artístico” (p. 196).

4.3.1 Parque Dr. Manuel de Braga – um olhar discursivo

O Parque Dr. Manuel de Braga encosta-se à cidade que arriba pela encosta solar – ladeada pelo Mondego que lhe seduz a amurada. O Parque que tomou a antiga ínsua, matiza todas as estações do ano da cidade de Coimbra.

A massa arbórea de plátanos e tílias conferem tridimensionalidade à planta triangular do jardim, pulverizado por um traçado de geometria aparentemente orgânica, que concilia a curva e a recta inscritas em tapetes verdes, definindo percursos e implantando árvores, que instauram a ordem – as tílias que caminham ao centro, abrem uma alameda, que marginaliza positivamente canteiros e caminhos. Plátanos masculinos e possantes na atitude guardam-lhe a fronteira definida pela avenida e pelo rio.

Cedros e palmeiras gesticulam alto a idade da sua existência verde, apoiada em tapetes de relva rendada por buchos e vivazes de matiz variável. A *promenade* oferece-nos a botânica diversa das espécies, texturando o céu com troncos e braços que sofrem a nudez do Inverno.

Bancos vermelhos e um coreto calado interpõem-se entre árvores, que denunciam presenças e confidenciam as lágrimas e sorrisos da vida dos seus fruidores. Candeeiros Arte Nova de cabeça alva, sinalizam a noite, que de dia se aparta.

Cidadãos fruidores pairam silenciosos no vermelho do descanso, deambulam tacteando lentamente a esperança do verde..., outros oferecem a imagem ao espelho que o rio lhes retribui em brilhos de intensidade variável..., o ruído urbano ausenta-se e faz-se murmúrio, a tranquilidade tem o sabor das águas do Mondego – Coimbra também quer ser ali, cidade!



4.4 Parque Verde do Mondego – margem e espaço²⁰



Parque Verde do Mondego - última unidade morfológica patrimonial implicada no estudo. Da autoria projectual do Arquitecto Camilo Cortesão, é um amplo e aprazível espaço contemporâneo de carácter urbano, concretizado no âmbito do Programa Polis.

Situado na frente ribeirinha da cidade de Coimbra, é limitado a nascente pela Avenida da Lousã, a norte pelo Parque Dr. Manuel de

Braga, a sul pela linha de água do Vale da Arregaça e a poente pelo Rio Mondego. A transição Parque Verde / Parque Dr. Manuel de Braga é garantida por escadaria e fonte de anatomia contemporânea, que alimenta uma linha de água estruturante, que acentua a alameda longitudinal do parque.

Amplos espaços verdes, caminhos pedonais, plataformas sobre o rio, equipamentos de apoio e lazer, iluminação pública e mobiliário urbano, qualificam o espaço, tornando-o foco de interesse e de utilização pelos cidadãos de Coimbra (Programa Polis, 2003).

A intervenção descrita tem como objectivo a revitalização do centro ribeirinho da cidade e a aproximação das margens do Mondego através da construção de uma ponte pedonal e ciclável, que permitirá alcançar ambas as margens, “ Uma ponte para passear a pé. (...) Uma ponte que liga este lado àquele lado. Uma linha no rio. Um arco na água. Uma pedra que alcança o outro lado. Silêncio! Um espelho na água. Uma forma sem ruído. (...) No centro, no meio do rio, uma “praça”, um miradouro de descanso. De pausa! De meditação!” (Fonseca, p. 32, 2003).

Situado também sobre a antiga Ínsua dos Bentos, o Parque estabelece uma relação de grande intimidade com o Mondego, rio com o qual Coimbra tem “(...) uma relação física e memorial muito forte, marcada pela irregularidade do seu caudal que, com a recente regularização das águas do Mondego, veio criar um espelho de água permanente que constitui um potencial lúdico e desportivo” para a cidade (Programa Polis, p. 9, 2001).

O Mondego, presença “(...) inspiradora de lendas e poemas, palco de encontros e desencontros amorosos, esta linha de água foi perdendo a sua importância num contexto de desenvolvimento desordenado da cidade. Coimbra quer agora ver devolvido este espaço aos seus habitantes, tornando-o de novo uma das áreas mais emblemáticas da vivência urbana” (MAOT, p. 31, 2002). Assume-se com uma intervenção que pretende a integração do rio e da sua envolvente na urbe, *centrando a cidade no rio* e valorizando o património numa perspectiva de modernidade, conciliando renovação e revitalização urbanas (Programa Polis, p. 9, 2003).

⁽²⁰⁾ Anexo 33 – Imagens do Parque Verde do Mondego.



4.4.1 Parque Verde do Mondego – um olhar em silêncio

O mesmo Parque verde contemporâneo, vai beber ao rio a tranquila vibração da sua cor – rio que se passeia pelas margens de remanso, beijando as pedras e largando um rasto de luz que a brisa transforma numa tela de espelhos sobre a água, reflectindo imagens efémeras do sol, das nuvens, do dia que está de passagem...e nunca mais regressa para nos acrescentar a vida!

Os plátanos do Parque Dr. Manuel de Braga, dos quais já dissemos antes, reclinam-se sobre a amurada ostentando cabeças de um penteado efusivo, expressão de uma moda eterna - uma escada *hi-tec* regista a chegada sonora de movimentos apeados..., uma rampa de xisto, activa a textura hídrica de uma fonte contemporânea, que embala o passante para uma alameda de terra e água.

A rota solar marca a amplitude do chão que se desenrola ao nosso andar..., uma brisa fresca embala do rio e avança terra dentro sem atender ao corpo sensível do movimento humano..., irrepreensível, deixa-nos a textura na pele fria de Inverno..., os olhos fogem ao encontro de outros *espelhos de água* que cintilam ao silêncio ambiente, numa espécie de microdança hidroactiva, que sinaliza a presença da água refém da fonte escura de pedra.

Na generosidade do espaço, paira um laranjal que deixou um jardim cítrico... de laranjeiras perfiladas, magras de uma juventude que a idade há-de converter em laranjais que sinalizem a memória deste território, tantas vezes partilhado pelas águas furtivas do rio.

Um urso verde de espanto..., absolutamente verde, sossega a calma deste *habitat* urbano onde pais *pastoreiam* os sonhos activos e a alegria das crianças que os avós recordam numa revisitação impossível, ... o sol está quase a pôr-se, ...aprendizagem e descoberta em família. Outros..., amam o beijo em bancos de ternura..., vozes interceptam a atenção da nossa audição..., um livro, sorrisos, mágoas que se dissolvem no rio, um café que se derrama numa conversa amiga!

A esplanada é feita de cadeiras de um branco quieto..., uma caixa de vidro e betão, um batelão de arquitectura contemporânea..., de geometria racional num espaço verde..., natural..., humanizado.

As canoas fogem velozes ao som das pagaias²¹ que com golpes fatais aceleram o movimento de homens sobre o lençol de água. Esporões de madeira sobre o rio fazem uma tentativa de o conquistar..., lançam-se sobre ele, não ousam tocar o seu corpo..., também contêm pessoas que se apaixonam..., propalam um desejo íntimo ou simplesmente guardam silêncio sobre a água.

As margens olham-se sempre, desafiam-se, disputam a posse das águas que se entregam ao bordo dos seus corpos. As pontes atravessam o rio..., a de Santa Clara em passos saltitantes de um verde água..., a da Rainha Santa ... a da Europa... num pulo arrancado à margem direita por um tronco possante feito de nervos de aço.

⁽²¹⁾ Remo de haste curta e pá larga.



Depois..., as gaivotas aventuram-se de vez em quando rio acima... e pousam em frente à cidade - trazem notícias de tempestade no mar..., restos de espuma marítima pintam-lhe as asas de branco..., flutuam num bailado intuitivo, ocasional ... efeitos de água afogam-se na superfície do seu ventre.

Mas como elevar a beleza e a humanidade das coisas, devolvendo-as às crianças e aos jovens professores, para que permaneçam como um bem seguro? O contributo deste projecto pretende desvelar e desenvolver dinâmicas de formação, pelas quais, este conhecimento do mundo e este sentir da beleza há-de passar!



Capítulo Quatro – Projecto: dinâmicas de formação

1. Interacções com instituições e pessoas

A articulação entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e as escolas do ensino básico onde decorre a prática pedagógica, conforme já foi referido anteriormente, está estabelecida por protocolo único, que abrange todas as licenciaturas em ensino ministradas na instituição, nele estando formalizados os deveres, direitos e responsabilidades da ESEC e das instituições parceiras. O protocolo, que tem a validade de 3 anos, é subscrito pelas entidades directivas das instituições parceiras, inserindo-se especificamente no âmbito da formação inicial de professores²².

A interacção entre instituições, que decorre do estabelecimento desse protocolo, embora generalista, estabelece um conjunto de regras que regem a acção dos seus subscritores, reconhecendo-se, assim, a importância do conhecimento inter-contextual que, Sá-Chaves (2000), clarifica como o “(...) conhecimento que, num contexto, existe em relação ao outro” (p. 155).

Na sequência desse documento, cada área científica considera a especificidade dos vários contextos, isto é, tendo em conta a diversidade de escolas básicas com quem a ESEC estabelece parcerias, pondera sobre as oportunidades de experiências, os recursos humanos, a população escolar e até os recursos materiais, de forma a garantir a qualidade da formação aos seus novos profissionais, na linha do que Schön considera ser uma *reflexão pré-activa*.

Estas múltiplas variáveis de contexto, quando não consideradas, poderiam vir a comprometer o desenvolvimento de determinados processos de formação em situações particulares, porque como refere Sá-Chaves (2000), é de capital importância, sobretudo num paradigma crítico-reflexivo onde nos situamos, se não mesmo imprescindível, atender aos contextos e às situações que traduzem especificidades culturais, bem como às circunstâncias que, em cada momento e para cada actor, determinam e são determinadas nos percursos de vida singulares.

O processo de selecção dos professores cooperantes referido nos documentos, que estabelecem as parcerias, obedece a critérios estabelecidos pela ESEC, designadamente pela área científica respectiva. A este respeito, recordamos o que Zimmerman (1994) e Alarcão (1996) referem sobre a importância da escolha de supervisores cooperantes, que os autores consideram como peças fundamentais na qualidade da formação de novos profissionais. Devem valorizar de forma crítica e positiva a prestação dos seus orientandos, ajudando-os a tornarem-se profissionais reflexivos, abertos à interacção e à multiexperiência, para a prossecução de iniciativas que tornem as aprendizagens contextualizadas e, como tal, mais significativas, defendendo na prática e para os seus formandos, a experienciação de actividades lectivas e extra-lectivas.

⁽²²⁾ Anexo 12 – Protocolo de colaboração.



Quanto à interacção entre supervisores institucionais, supervisores-cooperantes e estagiários, embora o protocolo não a defina com precisão, ela é remetida para as diversas áreas científicas e para os próprios projectos de formação, na linha do que Sá-Chaves (2000) defende, quando refere que "(...) o potencial de desenvolvimento de um contexto depende da medida em que terceiros elementos, presentes no contexto, acalentem as actividades daqueles que interagem com o sujeito" (p. 155).

Numa perspectiva de parceria e reconhecimento é de salientar, no âmbito do protocolo de colaboração, o facto da ESEC considerar as necessidades de formação das escolas cooperantes, dando preferência aos seus professores na frequência de cursos de formação complementar e especializada, bem como a colaboração em projectos de investigação e desenvolvimento.

No âmbito das acções de interacção entre a ESEC, designadamente da Supervisão Pedagógica do Curso de PEB - EVT, com as instituições que administram e superintendem as unidades patrimoniais implicadas no estudo, foram geradas sinergias com a Câmara Municipal de Coimbra e com o Instituto Português do Património Arquitectónico, que sublinharam essas relações interinstitucionais e que deram lugar, no decurso deste estudo, ao estabelecimento de um protocolo entre o IPPAR e a ESEC no sentido da viabilização de acções, que considerem as especificidades e a possibilidade de integração dos domínios formativo e patrimonial.

Merece igual destaque o estabelecimento de contactos com empresas privadas, designadamente da Coimpack e Dow Portugal que, na sequência da explicitação do projecto de intervenção, se disponibilizaram para colocar à disposição da ESEC materiais essenciais à produção de objectos e à materialização das mostras públicas de trabalhos presentes nas várias unidades patrimoniais da cidade de Coimbra.

2. Projecto: procedimentos preparatórios

A problemática da qualidade ambiental dos espaços educativos, o exercício de funções docentes nas áreas da comunicação, expressão e educação no âmbito das artes plásticas, e a formação do investigador, aliadas à necessidade de se contribuir para tornar as escolas espaços de afectiva e efectiva qualidade *estética*, impeliram o autor a esboçar a possibilidade de, no âmbito do Mestrado, poder vir a desenvolver um estudo que tivesse em conta esta problemática, conforme já atrás ficou apontado.

A leccionação posterior da unidade curricular de *Educação Para o Património Artístico*, que contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais não só à interpretação do património e dos conceitos a este subjacentes, mas também à importância que este poderia assumir na formação de novos professores decorrente da experiência na área da Supervisão Pedagógica, enquanto docente do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da ESEC, alargaram a pretensão da abordagem, designadamente a de



implicar o património urbano, enquanto referência educacional com possíveis repercussões em acções de intervenção, numa perspectiva integrada nos espaços urbano e escolar.

A projecção da pretensão, o âmbito do estudo e a possibilidade de acções para além dos espaços institucionais, Escola Superior de Educação de Coimbra e Escolas Básicas / Centros de Estágio, implicaram a necessidade de diversos contactos com entidades públicas e privadas, nos sentidos da obtenção de autorizações e ou patrocínios que garantissem a sequência das várias acções, que culminaram com as mostras de trabalhos realizados no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”; em virtude da constatação, de que a *educação para o património cultural* tutelada pela escola, tendo por referentes espaços patrimoniais da cidade, obriga ao estabelecimento de compromissos de outros agentes e instituições, que assumam uma atitude de parceria e colaboração na formação e educação dos cidadãos que também co-habitam o espaço urbano, ou seja, para que esses agentes e instituições reconheçam as potencialidades formativas e pedagógicas numa lógica de compromisso com o devir da cidade.

2.1 Projecto – Processos de auscultação

O ciclo de contactos e iniciativas, que a seguir se enunciam, foram indispensáveis à implementação, desenvolvimento e materialização das acções projectadas, revertendo este processo num efeito de teia, que a não ser tecida, resultaria no nada ou em alguma coisa que não reverteria a favor da relação interinstitucional, da participação em acções de carácter educativo e cultural, do exercício da cidadania e da geração de novos professores de educação para e pela arte e tecnologia, que hão-de tornar o futuro cultural das nossas crianças mais rico e, sobretudo, mais humano.

2.1.1 Ao Conselho Directivo da Escola Superior de Educação de Coimbra

O investigador com funções de supervisor na Escola Superior de Educação de Coimbra, iniciou o processo de consultas junto do Conselho Directivo da ESEC, no sentido de obter a sua autorização para a implementação do conjunto de iniciativas pré-definidas no estudo/projecto de formação/supervisão, e conseqüentemente, a interacção com as várias entidades e pessoas a implicar. Desta consulta foi obtido todo o apoio ao projecto e autorização para a implementação de contactos e acções essenciais ao seu desenvolvimento.



2.1.2 Aos Conselhos Executivos das escolas / centros de estágio

Entendendo a rede de apoio como um sistema em interação, tornou-se evidente que todos os elementos (sub-sistemas) deveriam ser convocados para a ideia. Assim, esta fase do processo de auscultações iniciou-se com a visita às escolas / centros de estágio e com reuniões com os presidentes dos seus conselhos executivos.

Foi apresentado o projecto na sua generalidade, salientando-se a importância da conciliação do papel educacional entre a Escola e a cidade (de Coimbra), em algumas das suas *unidades morfológicas patrimoniais*, e solicitada a sua pronúncia relativamente à autorização para a sua implementação e desenvolvimento nas três escolas em causa, designadamente, Escola EB 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, Escola EB 2,3 Eugénio de Castro e Escola EB 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio, às quais já fizemos referência.

A receptividade foi unânime e a expectativa face à iniciativa deixou presentes os votos de sucesso para o estudo, para os futuros professores em formação e para os alunos das escolas.

2.1.3 Aos Supervisores - Cooperantes

Dando continuidade ao processo e obtidas as autorizações por parte das entidades directivas das escolas, encetaram-se então contactos com os supervisores/cooperantes para obter a sua opinião sobre o projecto e sobre a possibilidade do seu envolvimento no desenvolvimento e prossecução daquele.

O entusiasmo, marcado pela responsabilidade decorrente das suas atribuições sublinhou um desejo vivo de participação no projecto, que entenderam como contributo e valor acrescentado para a formação de novos professores de EVT.

2.1.4 Convite aos alunos estagiários

Reunidas as condições essenciais para que o conjunto de acontecimentos/iniciativas pudesse vir a acontecer, restava implicar nesta fase, mediante aceitação sua, alunos da Prática Pedagógica V do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica. O processo relativo à implicação destes estagiários passou pela sua auscultação e convite, segundo critérios que decorreram fundamentalmente da natureza e qualidade da abordagem feita no ano anterior na unidade curricular de *Educação Para o Património Artístico*.

A apresentação do projecto e o convite à efectiva participação de cada um, deixou silêncios, prenúncio de consciência, exigência e responsabilidade – logo a seguir a honra, o entusiasmo e a expectativa face a algo que se pressupunha ser inovador, sublinhando de imediato o desejo de fazerem parte do grupo de trabalho.



2.1.5 Às entidades públicas externas

O conjunto de iniciativas previstas no projecto exigia que fossem também contactadas entidades externas à instituição de formação ESEC e às escolas básicas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Neste sentido e, porque do património urbano e cultural se pretendia abordar e tratar, foram formalizados contactos com o Instituto Português do Património Arquitectónico – IPPAR em Coimbra, nas pessoas dos responsáveis pelo Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, com a Câmara Municipal de Coimbra, designadamente com os Senhores Vereadores dos Pelouro da Cultura e Pelouro do Urbanismo, com o responsável pelo Gabinete do Programa Polis em Coimbra, com o responsável pela gestão do Parque Verde do Mondego e ainda com a Senhora Presidente do Conselho da Cidade, no sentido de obter a autorização e o assentimento para a realização das várias acções.

No contacto com estas Entidades estavam em causa o acesso e utilização dos espaços patrimoniais em estudo, tendo como finalidades, visitas de estudo, análise e registo nos e dos locais, reuniões *in loco* para confronto de ideias sobre acções a desenvolver, conversas com os seus responsáveis, mostras de trabalhos e outras acções que enquadradas no âmbito do projecto, se revelassem essenciais ao seu desenvolvimento e concretização.

Estando em causa a utilização do espaço público, os processos de autorização, mereceram a tramitação exigida pelas entidades, o que se veio a revelar moroso no caso da Câmara Municipal de Coimbra e de sensível abertura e disponibilidade por parte das restantes entidades. Contudo, todas vislumbraram na ideia, o possível embrião para eventos de carácter educativo mais alargado, tendo como pano de fundo a relação entre cidade patrimonial e a função formativa, pedagógica e transformadora das instituições escolares aos seus diferentes níveis.

2.1.6 Às entidades privadas externas

A essencial garantia de apoio logístico e suporte financeiro na aquisição, transporte e montagem das várias mostras pela ESEC e escolas / centros de estágio, não sendo suficiente, obrigou ao contacto das entidades privadas, Coimpack e Dow Portugal²³, para patrocinarem os eventos, através do fornecimento de materiais e equipamentos a utilizar na realização de objectos e concretização das exposições. Abordagem de sucesso, pela visão e disponibilidade dessas empresas em integrarem o espírito das iniciativas projectadas e concretizadas.

⁽²³⁾ Empresas produtoras de embalagens de cartão e poliestireno de alta densidade, respectivamente.



3. Estudo de Caso - enquadramento e contextualização

A formação e a educação pela relação directa com contextos exteriores ao espaço físico da escola e da sala de aula, parece revelar-se de extrema pertinência, quando os exercícios de ensinar e de educar colocam como objectivos a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências.

É esta relação directa que permite experiências de contacto que superam a abordagem *livresca* ou a *superficial leitura ocular*, proporcionando um envolvimento profundo, indutor da fusão dos actos de conhecer, questionar, investigar, sentir e materializar aquilo que de outro modo seria impossível.

O carácter didáctico e pedagógico das iniciativas, que assumiram fundamentalmente o exterior da escola como universo de acontecimentos, redimensionaram a *leitura perspéctica* daqueles que os vivenciaram, porque, cada pessoa, cada momento, cada contexto, constituem realidades diferenciadas e mutáveis e, como tal, participantes de percursos enriquecedores ao nível da relação e do conhecimento diversos. Conforme Vieira (1993), trata-se de "(...) um campo especializado onde se produz e difunde um saber eminentemente prático, vocacionado para a intervenção, prioritariamente dirigido a um público de profissionais que o confrontam permanentemente com o campo da experiência" (p.47).

Nesta perspectiva, o conjunto de intervenções que o espírito deste projecto assumiu, tem subjacente a ideia matriz de conciliação entre escola e cidade, património antigo e património contemporâneo e no caso de Coimbra, a particularidade das intervenções contribuírem para a essencial relação entre as margens de uma cidade que o rio deve unir e não separar.

Considerando como interventores neste processo, professores estagiários em formação e alunos de Educação Visual e Tecnológica do 2.º Ciclo do Ensino Básico, definiu-se um ciclo de acções que considera os professores como veiculadores da informação, da indução aos valores patrimoniais através do próprio património, da provocação positiva para a produção *artística e tecnológica* dos seus alunos, para depois, esses mesmos alunos e o produto por eles elaborado, constituírem referência essencial para a produção e renovação activas do exercício profissional dos professores.

O objectivo é a activação das competências subjacentes e estruturantes da formação profissional, que coloque futuros professores de Educação Visual e Tecnológica perante a consciência da imprescindível reelaboração de processos, que decorrem objectivamente da influência cultural que a sucessão geracional de alunos e o conseqüente ciclo de renovação social impõem ao exigente papel que está incumbido à educação.



3.1 Processo supervisorio: reuniões preparatórias entre investigador e grupo de trabalho

Reunidas as condições para a implementação do projecto e na sequência de várias sessões de orientação com a Professora Doutora Idália Sá-Chaves, deu-se início a um ciclo de reuniões de trabalho com as partes envolvidas, para reflectir sobre a proposta de projecto e serem tomadas decisões acerca das estratégias consideradas mais adequadas a cada caso e em cada situação.

O supervisor institucional procedeu à apresentação das escolas participantes e de todos os elementos do grupo de trabalho, designadamente da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, enquanto orientadora do processo de investigação, dos supervisores-cooperantes e dos estagiários.

Foram apresentadas as entidades externas à ESEC e escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente, Câmara Municipal de Coimbra, Instituto Português do Património Arquitectónico, Conselho da Cidade e Programa Polis, enquanto entidades parceiras que regulam e administram as unidades patrimoniais que constituíam referência para o estudo.

Procedeu-se à explanação da estratégia subjacente ao projecto, designadamente do conjunto de acções em desenvolvimento e a desenvolver no âmbito do projecto global, e de acordo com os objectivos traçados para a concretização dos vários sub-projectos integrados neste *estudo de caso*.

3.2 Desenvolvimento de sub-projectos

No âmbito do projecto *integrador*, o desenvolvimento de projectos e a sua materialização em acções e objectos pelos alunos e professores estagiários, vão ser sub-descritos mais adiante nos respectivos casos. Contudo, merecerá destaque a importância que esta fase do ciclo formativo e supervisorio teve no quadro global do processo, pelo seu carácter concretizador. Óbvio será, que todas as fases deste processo têm um lugar próprio e constituem componentes de um percurso, mas é na sua fase de concretização que se torna táctil, observável, constatável o efeito da estratégia e dos objectivos predefinidos.

Momentos de tangência entre acção humana e objecto, relações que se estabelecem no murmúrio das interacções que deixam marcas profundas na imagem e na forma das mãos que fazem *parir* o objecto - influências feitas aprendizagem, que não mais permitirão esquecer a essência formativa do acto criador.

A orientação da equipa de supervisão manifestou-se qual *batuta*, que deixou gestos de tanta gente, indiciadores da necessidade de *troca de olhares*, reflexão, inflexão, velocidade, paragem, um não sei quê de interacções, que afinaram e reafinaram o processo abundante de sentido – o deslumbre face ao viço maduro das novas gerações de professores que, ensaiando, se ensaiam.



4. Sub-casos - unidades de trabalho associadas

O grupo de trabalho associado ao estudo, a leccionar nas três instituições educativas já referenciadas no capítulo *“Unidades de Análise”*, definiram áreas temáticas e planificaram unidades de trabalho a partir de interacções entre estagiários e os seus alunos, sob a orientação dos supervisores-cooperantes e supervisão global do investigador, a partir das quais se definiram as linhas estruturais do processo de formação.

A elaboração das várias planificações das unidades de trabalho obedeceu a uma estrutura, que teve como referência as orientações programáticas actuais da disciplina de Educação Visual e Tecnológica já referenciadas, sendo que a temática do estudo e a pré-definição das *unidades morfológicas patrimoniais*, determinaram desenhos específicos para a acção dos estagiários, e consequentemente para as planificações que contaram com a influência dos alunos do 2.º Ciclo do E.B. de cada turma participante.

O âmbito e a abrangência da investigação, implica assim que se proceda, entre outras acções relevantes para a compreensão de cada sub-caso, a uma análise das várias unidades de trabalho que os estagiários desenvolveram durante os 2.º e 3.º períodos lectivos, e que visaram *finalidades* e *objectivos* subjacentes às problemáticas que cruzam urbanidade e as ideias de educação cultural.

4.1 Sub-caso Um - “Santa Clara-a-Velha – Fruir o Património”



A *unidade de trabalho* desenvolvida pelo par pedagógico de estagiários, na interacção estreita com uma turma do 2.º Ciclo do E.B. da Escola Eugénio de Castro, sob supervisão da equipa de orientação da prática pedagógica, supervisor institucional e supervisores-cooperantes, teve como contexto patrimonial de referência o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

4.1.1 Unidade de trabalho - planificação e material de apoio

Na fase inicial do ciclo de supervisão, de natureza pró-activa, o estudo e a preparação da sua acção, configuraram uma planificação, na qual foram definidos o *tema*, as *finalidades*, os *objectivos*, os *conteúdos* e a *estratégia*, tendo por referentes as orientações programáticas da disciplina de EVT, o projecto da prática pedagógica, o contexto patrimonial, o âmbito temático e a turma de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.



Da análise da planificação da unidade de trabalho referida, e tendo por base os aspectos estruturantes enunciados, destaca-se o seguinte:

1 - Regista-se a adopção do tema “Santa Clara-a-Velha - Fruir o Património”, no decurso da reflexão e posterior decisão dos estagiários e da turma;

2 - Quanto aos *campos* de abordagem, foram considerados a *Comunidade, o Equipamento e o Ambiente*;

3 - Relativamente às *áreas de exploração*, foram estabelecidas o *Desenho, a Fotografia, a Construção e Modelações*, como abordagens técnicas para a concretização dos vários produtos;

4 - Entre as *Finalidades* e os *Objectivos Gerais* referenciados aos pequenos alunos, merecem destaque:

- *Desenvolver o sentido social – Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de outras civilizações;*

- *Desenvolver o sentido crítico – Definir as suas posições perante o mundo e formas de nele intervir, confrontando com ele os seus próprios valores, saberes e objectivos;*

- *Desenvolver a capacidade de comunicação – Interpretar e executar objectos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação / representação;*

- *Desenvolver a sensibilidade estética – Analisar as reacções pessoais às qualidades expressivas percebidas e analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas.*

Quanto a estes e a outros componentes presentes na planificação, designadamente, conteúdos e resultados pretendidos, estratégia/actividades, recursos e avaliação, constam integralmente no documento respectivo²⁴.

Na sequência da elaboração da planificação da unidade de trabalho, tida por referência, foram sendo elaborados os vários planos de aula, documentos de regulação flexível da acção dos professores, enquanto orientadores e supervisores deste processo, e dos alunos, enquanto protagonistas da aprendizagem.

Paralelamente à elaboração dos documentos enunciados, foram produzidos vários materiais de apoio didáctico-pedagógico e outros no decurso das várias acções, designadamente:

- Acetatos com texto e imagens de sensibilização, motivação e reflexão sobre o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha;

- *Puzzles* reproduzindo o monumento, visando a interiorização da sua imagem através do jogo pelos alunos;

- Código de regras a cumprir, aquando da visita de estudo ao monumento;

⁽²⁴⁾ Anexo 13 – Planificação da unidade de trabalho “Santa Clara-a-Velha – Fruir o Património”.



- Projecção fotográfica do interior do monumento, para registo da silhueta dos alunos, definida pela sombra daqueles sobre um suporte, que pretendeu materializar a representação da sua interacção com o monumento;

- Selecção de trechos musicais indutores do ambiente monástico na sala de aula, durante várias acções de alunos e estagiários;

- Produção de objectos tridimensionais de carácter escultórico, simulando a coexistência de obras antigas e contemporâneas, como motivação dos alunos para essa possibilidade;

- Cartaz de divulgação da mostra de trabalhos no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha;

- Convites aos encarregados de educação para visita à mostra de trabalhos;

- Grelhas de auto-avaliação e avaliação dos alunos.

4.1.2 Unidade de trabalho - estrutura sequencial da acção

1 – Visita de estudo ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha;

2 – *Leitura* do monumento e elaboração de registos gráficos e fotográficos do espaço em estudo;

3 – Audição das explicações de uma guia do IPPAR sobre a história e características do monumento;

4 – Registos escritos e desenhados decorrentes da experiência de contacto com o local – ideias, sentimentos, objectos, etc.;

5 – Elaboração de composições gráficas a partir das recolhas efectuadas, tendo por objectivo a realização de uma peça de vitral de linguagem contemporânea;

6 – Realização de exercício fotográfico e gráfico para exploração de elementos da linguagem visual e posterior produção de fotograma compositivo;

7 – Elaboração de ante-projectos individuais, tendo por objectivo a concepção de objectos tridimensionais de carácter escultórico e linguagem contemporânea, tendo por referência a história e o simbolismo do local;

8 – Materialização das peças escultóricas decorrentes dos ante-projectos realizados;

9 – Inauguração da mostra pública conjunta no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, com a presença de todos os participantes e entidades;

9 – Mostra pública dos trabalhos no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;

10 – Mostra pública dos trabalhos na Escola Superior de Educação de Coimbra no âmbito da apresentação do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;

11 – Final do ciclo de acções - integração das peças no contexto físico da sua escola.



4.1.3 Síntese do processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor institucional)



A *unidade de trabalho* enquanto processo activo dos estagiários junto dos seus alunos, iniciou-se com uma abordagem *genérica* à problemática do património, sublinhando as suas vertentes material e imaterial. Na aproximação ao contexto patrimonial específico, referiram-se ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha nas perspectivas, histórica, religiosa e simbólica, numa terminologia específica e adequada ao público ouvinte, referências despojadas de imagens, de forma a gerar-se expectativa relativamente ao monumento a visitar.

A visita, preparada de acordo com os procedimentos, contactos e autorizações prévias obrigatórias, envolveu a participação fundamental dos estagiários, a presença dos supervisores-cooperantes, do supervisor institucional e investigador, a participação de uma Técnica do Instituto do Português do Património Arquitectónico e de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB 2,3 Eugénio de Castro de Coimbra²⁵.

O conjunto patrimonial em presença, a acção motivante dos estagiários e da Técnica do IPPAR, e a predisposição dos alunos, deu lugar a um processo de fusão incontável – olharam o sítio, mediram o espaço em golpes de profunda procura, fotografaram para tornar a ver, registaram o detalhe pela palavra e pelo desenho, ouviram a claridade das palavras de quem sabia muito..., das pedras, dos símbolos, das histórias de vida..., ao que os alunos perguntaram, disseram, reflectiram.

O interesse daqueles alunos pelo Mosteiro de Santa Clara-a-Velha tornou-se incontornável - uma simbiose feita de saber e sentir, *catapultou* aquelas crianças para querer saber mais do seu sentido, do espaço, da luz, mas também da sua justificação. Um processo quase *mágico* pelas mãos da história, da arquitectura, das lendas, do imaginário do passado, que está e vive connosco na contemporaneidade – essa mensagem passou.

A despedida alongou olhares de uma satisfação indisfarçável na alma dos que, à distância, pressagiaram o sucesso da sua acção.

Do Mosteiro à sala de aula instaurou-se o desafio, o desafio de recuperar o espírito do que aconteceu - *música gregoriana*, acção dramática, cenários e olhares reverentes, pareciam ter convertido todos eles, professores e alunos a um outro sentido para a educação.

Dissertando muito cirurgicamente sobre o Mosteiro, sobre a importância do património, os estagiários registaram a silhueta dos alunos sobre um cenário representativo do Monumento – no fim, várias crianças, cidadãos, tinham deixado a sua forma, a sua inclusão profundamente simbólica testemunho da sua implicação – a memória há-de avivar-lhes o gozo de aprender assim.

⁽²⁵⁾ Anexo 34 - Imagens da visita de estudo ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha



Objectos didáctico-pedagógicos produzidos pelos futuros professores, povoam gradualmente a sala, gerando um espírito de atelier em que a experimentação e a reflexão constituem uma constância estratégica – imagens do insólito, do mistério, do silêncio, das curvas de água,

O desenho, a pintura, a fotografia, a modelação e a construção foram as técnicas que em metal, balsa, parafina, gel acrílico e *ytong*, entre outros materiais, possibilitaram a produção de objectos de carácter bi e tridimensional, decorrentes de um processo estruturado a partir da metodologia de *resolução de problemas* - recriaram a possibilidade do vitral segundo a expressão contemporânea, desenharam momentos sobre fotografia, depois fizeram nascer esculturas recorrendo a uma linguagem e plástica inovadoras, em que a carga simbólica parece ter determinado novas formas de fazer e de olhar sobre o património do passado, no século XXI - um processo activo feito de pequenos e grandes passos, rumo a uma solução possível entre muitas, que todos geraram a partir de histórias que recontaram nas suas memórias descritivas, justificando e aprofundando os sentidos que se tecem no enredo dos seus objectos de *arte*.

Enfim..., da ecologia do Mosteiro para a ecologia da escola, alunos e futuros professores partilharam razões e confidenciaram emoções – fundiram em imagens e objectos abstractos o que a alma lhes balbuciou nas mãos e no olhar²⁶ – um processo quase *mágico* que lhes redefiniu o conceito e o valor do património, da história, da arquitectura, das lendas, dos símbolos..., do imaginário do passado na contemporaneidade.

Regressar ao espaço monumental de Santa Clara-a-Velha, tornou-se desígnio pelo fascínio que o Mosteiro exerceu sobre os seus *leitores* e fruidores. Havia que regressar com o espólio das suas leituras, reflexões e acções - objectos de *arte infantil* povoaram o espaço conventual²⁷, numa espécie de ritual de gratidão pelo muito que aquele contexto patrimonial acrescentou ao seu saber, enquanto alunos e enquanto cidadãos, a que se associaram orgulhosos os seus professores, que parecem ter pressentido uma formação renovada ao serviço do futuro das sociedades, mediado pelo futuro de uma outra possibilidade educativa e formativa.

4.2 Sub-caso Dois - “Santa Clara – Património e Futuro”



A envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, unidade já caracterizada no capítulo “Unidades em Análise”, constituiu o espaço de referência para as estagiárias e para a turma do 2.º Ciclo do E. B. da Escola Dr.ª Maria Alice Gouveia, desenvolverem uma unidade de trabalho, sob a supervisão dos cooperantes e supervisor institucional.

⁽²⁶⁾ Anexo 38 – Imagens de alguns projectos realizados.

⁽²⁷⁾ Anexo 39 – Imagens de alguns objectos produzidos.



4.2.1 Unidade de trabalho - planificação e material de apoio

Tal como no caso anterior, o estudo e preparação da acção implicaram a elaboração de uma planificação de uma *unidade de trabalho* pelas professoras estagiárias em interacção com os seus alunos, na qual foram definidos o tema, as finalidades, os objectivos, os conteúdos e a estratégia, tendo por referência as orientações programáticas da disciplina de EVT, o projecto da prática pedagógica, o âmbito temático, o contexto patrimonial e a turma já referida.

Da análise da planificação e, tendo por base os aspectos estruturantes enunciados, destaca-se o seguinte:

1 – Foi adoptado o tema “Santa Clara – Património do Futuro”, na sequência da interacção das estagiárias com os seus alunos;

2 - Quanto ao *Campo* de abordagem, foi estabelecido o *Ambiente*;

3 - Relativamente às *Áreas de Exploração*, foram consideradas o *Desenho*, a *Pintura* e a *Construção*, como abordagens técnicas para concretização do projecto.

4 - Entre as *Finalidades* e os *Objectivos Gerais* correspondentes, merecem destaque:

- *Desenvolver a percepção – Sensibilizar os alunos para a importância da prospecção do meio;*

- *Desenvolver o sentido social – Promover a formação de cidadãos críticos e actantes face à (necessidade de) preservação e dignificação do património cultural urbano;*

- *Desenvolver a criatividade – Utilizar elementos visuais no intuito de valorizar a expressão e facilitar a comunicação de uma ideia;*

- *Desenvolver a capacidade de intervenção – Intervir num espaço patrimonial (...) e pugnar pela defesa e dignificação do património cultural urbano.*

Estes e outros pontos presentes no documento de planificação, designadamente, conteúdos e resultados pretendidos, estratégia, recursos e avaliação, constam no documento respectivo²⁸.

Na sequência da elaboração da planificação da unidade de trabalho enunciada e no decurso do processo, foram sendo elaborados Planos de Aula que tendo por matriz de referência a planificação inicial, pretenderam a gestão e regulação flexível das actividades dos professores e dos alunos.

O desenvolvimento do processo exigiu que se produzissem também vários materiais complementares de apoio, designadamente:

- Acetatos contendo texto e imagem de sensibilização e motivação para a reflexão sobre a problemática do património cultural urbano em causa;

^[28] Anexo 14 – Planificação da unidade de trabalho “ Santa Clara – Património e Futuro”.



- Cartões indetificadores dos alunos para utilização na visita de estudo a realizarem ao contexto urbano de referência;
- Produção de um jogo designado por “Reflexos do Património”, que teve por objectivo o conhecimento prévio e prático do núcleo urbano em estudo;
- Desdobráveis de apoio às visitas de estudo a Santa Clara em Coimbra e ao Museu de Serralves no Porto;
- Guião de orientação e apoio à visita de estudo a Santa Clara e caderno de registos integrado;
- Documentos em *powerpoint* de abordagem a vários conteúdos programáticos e técnicas;
- Painéis de motivação alusivos ao tema *Casario*;
- Construção de um friso temático constituído por trabalhos realizados pelos alunos;
- Convites para o encontro de reflexão “Reflectir o Património – Santa Clara, Património e Futuro”;
- Cartaz de divulgação do encontro de reflexão “Reflectir o Património – Santa Clara, Património e Futuro”;
- Encontro de reflexão “Reflectir o Património – Santa Clara, Património e Futuro”, com a participação de profissionais exteriores à instituição escolar;
 - Elaboração de maquete da área envolvente ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha;
 - Documentos de apoio ao concurso de ideias promovido junto dos alunos;
 - Visita de estudo à exposição de Siza Vieira – Expor – Museus e Espaços, no Museu de Serralves no Porto;
 - Projecto de intervenção – esboços;
 - Objectos / sinalizadores de grupos de trabalho na sala de aula;
 - Concurso de ideias – elaboração de ante-projectos individuais de intervenção no espaço;
 - Elaboração de maquetas das propostas seleccionadas por professores e alunos;
 - Convites aos encarregados de educação para visita à mostra de trabalhos;
 - Grelhas de auto-avaliação e avaliação dos alunos.

4.2.2 Unidade de trabalho - estrutura sequencial da acção

- 1 – Abordagem genérica e sensibilização para a problemática do Património Urbano;
- 2 - Realização de jogo sobre o tema património: “Reflexos do património”;
- 3 – Visita de estudo à área envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha;
- 4 – Elaboração de registos gráficos de leitura e apropriação do espaço em estudo - tendo como foco o *casario*;
- 5 - Construção de um friso/painel colectivo com trabalhos gráficos produzidos pelos alunos;
- 6 – Encontro de reflexão sobre o património – “Santa Clara – Património e Futuro”, com a participação de uma arqueóloga, um arquitecto e uma escultora, encontro referido mais adiante.



- 7 – Elaboração de maqueta da área envolvente ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha;
- 8 - Sensibilização dos alunos para a importância das intervenções contemporâneas em contextos patrimoniais urbanos;
- 9 – Projecto de intervenção – elaboração de esboços;
- 10 – Visita de estudo à exposição de Siza Vieira – “Expor – Museus e Espaços”, no Museu de Serralves no Porto;
- 11 – Concurso de ideias – elaboração de ante-projectos individuais tridimensionais de objectos/esculturas urbanas para intervenção no espaço;
- 12 – Realização em grupo, das maquetas seleccionadas por professores e alunos;
- 13 – Mostra pública dos trabalhos no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;
- 14 – Mostra pública dos trabalhos na Escola Superior de Educação de Coimbra no âmbito da apresentação do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;
- 15 – Final do ciclo de acções - integração das peças no contexto físico da sua escola.

4.2.3 Síntese do processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor institucional)



A *unidade de trabalho* desenvolvida pelo par pedagógico em estreita interacção com os seus alunos teve como contexto patrimonial de referência a *envolvente urbana* do Mosteiro de Santa-Clara-a-Velha. Núcleo inserido na Zona de Protecção do Mosteiro, que, evidenciando sinais de dissonância e degradação, mereceu a atenção das futuras professoras, no sentido da sensibilização dos alunos para a importância e necessidade da reabilitação e qualificação urbana, quando estão em causa questões de relação física com monumentos classificados.

O processo de contacto, investigação e materialização de objectos à volta daquele contexto urbano patrimonial, iniciou-se pela apresentação de documentos de texto e imagem que traduzissem a realidade em estudo.

As problemáticas ligadas à salvaguarda do património e à participação crítica dos cidadãos na construção da sua cidade, foram aspectos particularmente visados, tendo em particular consideração e no caso, a presença do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

Um jogo designado por “Reflexos do Património”, elaborado pelas professoras estagiárias a partir do estudo do local e de elementos gráficos e topográficos, permitiu que todos os alunos, na fase inicial do processo, estabelecessem um contacto quase físico/corpóreo com o local, e pré-formulassem perspectivas sobre as características do sítio urbano antes da visita, designadamente sobre a sua geometria, dimensão e elementos que o constituíam.



A visita revelou-se essencial para os alunos do 2.º Ciclo do EB, no que diz respeito à sua percepção do espaço e dos elementos que o protagonizavam. Foi igualmente importante para os seus professores, pela leitura que registaram da sua atitude ao nível da observação, captação, atenção, selecção e questionamento sobre a realidade contextual nas vertentes objectiva e subjectiva²⁹.

Registos escritos, desenhos de conjunto e de pormenor e troca de informação, constituíram estratégias consideradas adequadas, para que a visita não ficasse relegada para um posterior exercício de memória. A implicação na recolha do património físico e *simbólico*, transferiu para cada um uma atitude não só de registo gráfico, mas também e sobretudo de captação da atmosfera urbana local e de *reflexão* sobre o património entendido para além da sua presença física – uma estratégia de percepção e apropriação do local, para posterior reflexão sobre a importância do património arquitectónico qualificado e da paisagem urbana, tradutora da acção humana e da sua história.

Já na sala de aula, os registos efectuados e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido deram lugar a um conjunto de procedimentos técnicos, com o objectivo de se materializarem objectos de carácter bidimensional e tridimensional.

A materialização bidimensional da realidade visível, traduziu-se por excertos gráficos particularmente sensíveis, que da linha à mancha cromática ocuparam os vãos de casas, quais olhos reflectindo imagens reinventadas do próprio contexto, numa possibilidade de abstracção do mundo que nos rodeia.

A transição entre as fases de abordagem bidimensional e tridimensional, merecia na opinião das professoras estagiárias, um contributo adicional – consideraram com as suas supervisoras-cooperantes, que o contributo de especialistas nas áreas da arte, da tecnologia e do património, seria uma mais-valia para a evolução do processo.

As futuras professoras estabeleceram contactos com uma historiadora de arte do IPPAR, com um arquitecto docente de arquitectura, pai de um dos alunos da turma, e com uma escultora, professora na ESEC, e promoveram um encontro de reflexão na Escola sobre questões estreitamente ligadas ao património.

O contacto entre especialistas e alunos pretendia-se como contributo para um conhecimento mais profundo sobre as suas áreas de especialização, e sobretudo, sobre a sua opinião sobre as relações entre o local e a intervenção no mesmo. O encontro de que se apresenta síntese mais adiante, foi um momento raro de interacção objectiva entre a escola, entidades e pessoas que sobre ele têm opinião qualificada e o transformam.

⁽²⁹⁾ Anexo 35 – Imagens da visita de estudo à envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.



Aquela interacção parece ter reelaborado a perspectiva de alunos e estagiárias sobre vários assuntos e temas, numa perspectiva de “knowing in action” ou de conhecimento emergente, e preparado o grupo para a fase de produção de objectos de carácter tridimensional, segundo três vectores principais:

- A regeneração da cidade é necessária;
- A intervenção contemporânea em espaços históricos é possível e desejável;
- A arquitectura e a escultura (entre outras) são disciplinas que podem fundir-se na concepção de objectos urbanos.

Prévia à materialização de propostas pelos alunos, consideraram ainda as estagiárias que a visita à Exposição “Siza Vieira – Expor – Museus e Espaços” patente no Museu de Serralves, seria um factor de motivação e preparação adicionais para a fase que os alunos iriam viver – o que se veio a confirmar posteriormente.

Objectos em escala reduzida foram esquisados/*projectados* e executados pelos alunos, numa estratégia de *concurso de ideias*, visando a construção de um objecto escultórico-arquitectónico, que pudesse participar da *coreografia* urbana em estudo, e pudesse garantir a função de museu do precioso espólio do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

Um processo que transpôs os alunos para uma postura contemporânea – o olhar e estar renovados perante a possibilidade de participação cívica na construção da cidade do futuro, conduziu-os à possibilidade, que tornaram certeza, e reproduziram ideias e museus em escala reduzida³⁰.

Confrontar o aprendido e o produzido era necessário - a mostra de todos os objectos no contexto em estudo, mostrava-se essencial num ciclo de aprendizagens que associada ao local marcaria indelevelmente os seus autores. O facto ocorreu, os autores estiveram presentes, o brilho do seu envolvimento parece ter iluminado o caminho para novas acções – a percepção do património e a sua importância jamais será regulada pelo paradigma que o reduz ao passado³¹.

Intervir na cidade, regenerá-la, conciliar o património antigo e a contemporaneidade, fundir arquitectura e escultura deu lugar a objectos que, estando para lá dessa limitação disciplinar, poderiam enquanto protótipos, participar da intenção de intervenção no contexto urbano em estudo, e poderiam também, constituir reserva e testemunho de outras formas de pensar, fazer e conhecer que, naturalmente, correspondem a outras (e novas) formas de ser.

^[30] Anexo 40 – Imagens de alguns modelos concebidos.

^[31] Anexo 41 – Imagens de algumas maquetes realizadas.



4.3 Sub-caso Três - “Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga”



A unidade de trabalho a que se refere este *Sub-caso*, teve por referência o Parque Dr. Manuel de Braga, unidade patrimonial já caracterizada anteriormente, tendo sido planificada e projectada pelas alunas estagiárias implicadas e pelos alunos de uma turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Eugénio de Castro.

4.3.1 Unidade de trabalho - planificação e material de apoio

Acentuando a procura de coerência e de sentido integrador, a definição do tema da unidade de trabalho, bem como, as finalidades, os objectivos, os conteúdos e a estratégia a adoptar no âmbito da planificação, considerou as orientações programáticas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, o contexto patrimonial e a especificidade do grupo de alunos que iriam desenvolver o conjunto de acções predefinidas.

Da leitura e análise do documento, salientam-se os seguintes aspectos:

- 1 – Foi adoptado o tema “Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga”, na sequência da reflexão e decisão de estagiários e alunos do 2.º Ciclo do E.B. ;
- 2 - Quanto aos *Campos* de abordagem, foram considerados *Ambiente e Comunidade*;
- 3 - Relativamente às *Áreas de Exploração*, foram definidas *o Desenho, a Pintura e a Construção*, como abordagens técnicas essenciais à concretização do projecto;
- 4 - Entre as *Finalidades* e os *Objectivos Gerais* correspondentes, referem-se:
 - *Desenvolver a percepção – Ser sensível às qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais, (...), mobilizando para isso todos os sentidos;*
 - *Desenvolver o sentido social – Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de tempos antigos;*
 - *Desenvolver a criatividade – Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interações, para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais;*
 - *Desenvolver a capacidade de intervenção – Intervir em iniciativas para defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida.*

A planificação da *unidade de trabalho* constituiu referência para a elaboração posterior dos vários Planos de Aula, os quais, tiveram em conta uma gestão curricular aberta, flexível, reflexiva e ecológica do processo³².

⁽³²⁾ Anexo 15 – Planificação da unidade de trabalho “Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga”.



As várias acções ocorrentes ao longo da unidade de trabalho, implicaram a produção de material de apoio complementar, designadamente:

- Acetatos com texto e imagem de sensibilização e motivação para a reflexão sobre a problemática do património cultural;
- Embalagem pedagógica com material de apoio e identificação dos alunos para utilização na visita de estudo;
- Produção de um jogo intitulado “Investigadores”, que teve por objectivo o conhecimento prático do Parque através de uma atitude de diálogo directo e questionante com a realidade;
- Documentos multimédia de abordagem ao método de *resolução de problemas*, aos conteúdos programáticos e a técnicas apresentados em várias aulas;
- Produção de peças tridimensionais referenciadas aos cinco sentidos;
- Certificados de participação dos alunos que visitaram o Parque;
- Cartazes de abordagem a conteúdos e acções;
- Convites aos encarregados de educação para visita à mostra de trabalhos no âmbito do projecto;
- Comunicações às entidades directivas da escola e directora de turma das iniciativas implementadas no âmbito do projecto;
- Grelhas de auto-avaliação e avaliação dos alunos.

4.3.2 Unidade de trabalho - estrutura sequencial da acção

- 1 – Visita de estudo ao Parque Dr. Manuel de Braga, como recurso essencial à apropriação do contexto pelos participantes;
- 2 – Recolha de amostras de objectos e ideias presentes no Parque a partir de um jogo “Descobre os Sentidos”;
- 3 – Levantamento, na escola, das observações realizadas na visita de estudo;
- 4 – Processo de pesquisa dos alunos em várias fontes sobre o local;
- 5 – Apresentação dos trabalhos de pesquisa, sob a forma de registos gráficos escritos e desenhados;
- 6 – Concepção de um jogo de abordagem à forma e aos sentidos implicados;
- 7 – Realização de projectos gráficos pelos alunos que retratam o processo de observação em aspectos muito pessoais e particulares;
- 8 – Criação de um módulo gráfico-pictórico registado sobre vidro, recorrendo às imagens previamente produzidas – este módulo constituiu por ampliação a face de um cubo, suporte da produção de cada aluno;
- 9 – Realização de objectos tridimensionais de carácter *biónico*, tendo por referência o contexto, as composições gráficas produzidas e os sentidos; objectos a integrar no interior do cubo atrás referido;



10 – Mostra pública dos trabalhos no Parque Dr. Manuel de Braga no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;

11 – Mostra pública dos trabalhos na Escola Superior de Educação de Coimbra no âmbito da apresentação do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;

12 – Final do ciclo de acções - integração de algumas peças no contexto físico da sua escola.

4.3.3 Síntese do processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor institucional)



À semelhança dos casos anteriores, também neste se procedeu a uma prévia incursão virtual no local através do diálogo apoiado em material didáctico-pedagógico produzido pelas professoras estagiárias. Material decorrente da recolha, tratamento e produção de informação sobre esta *unidade morfológica patrimonial* da cidade de Coimbra, material elucidativo das suas características espaciais, formais, simbólicas e sensoriais.

O interesse pelo conhecimento directo do sítio, logo se revelou no desejo de contacto e apropriação pelos alunos.

A visita de estudo, muito bem estruturada, sublinhou com destaque aspectos essenciais à percepção do lugar nas suas múltiplas vertentes. A associação e implicação dos sentidos no reforço da captação de mensagens que o Parque encerra, revelaram-se cruciais para perceber um contexto de ecologia muito particular.

A urbe, enquanto entidade de inserção, o rio como protagonista do seu limite, o jardim como desenho da sua imagem, orientaram a estratégia de contacto com o espaço através da leitura atenta ora do conjunto, ora do detalhe. Mas também dos seres que o habitam, da natureza que lhe pinta a cor, do cheiro verde da relva, do ruído urbano que ali se transforma em murmúrio, da textura dos troncos que invadem as copas, do sabor das águas que o Mondego lhe empresta.

Sentir, mobilizando a autonomia de cada sentido, foi um exercício de concentração e conhecimento profundo do Parque para os alunos. Depois..., jogar..., jogar com perguntas, jogar com a procura, jogar com o desconhecido, jogar com o imprevisto, jogar consigo, jogar com todos, correr com os olhos, correr com as mãos, correr com os ouvidos, correr, correr, procurar, encontrar, aprender - sentir-se feliz³³.

À distância, lia-se o presente e aprendia-se acerca do futuro – uma medição não convencional, que cada um em cada tempo há-de tornar singular e fascinante – no fim, *abandonaram* o local olhando, como que observando a estrutura do tempo que lhes suportou a acção – brincadeira muito séria feita de retalhos de infância e saber acrescentado.

⁽³³⁾ Anexo 36 – Imagens da visita de estudo ao Parque Dr. Manuel de Braga.



As futuras professoras testemunharam o cirúrgico olhar dos alunos, a projecção convexa dos sentidos, o jogo-ferramenta de aprendizagem, as dúvidas que se lhes acrescentaram, a exigência que lhes impuseram..., o desafio que a seguir se temia.

As aulas transformaram-se no prolongamento do momento activo da visita. O diálogo aconteceu...muito... e quando desafiados a manifestar o sentir vivido no Parque, revolveu-se-lhes a memória - desenharam no papel e coloriram em tons emotivos. A sua alma cresceu-lhes nos olhos e o corpo nas mãos – um *grande* projecto sensorial registado na modéstia desértica de uma folha A4, ao som de música que riscadores imitavam num envolvente fervor infantil. Dos *desertos* agora povoados de sons e imagens, subtraíram um momento particular da sua visão, do seu discurso, e ampliaram-no num quadrado que haveria de animar o tardo de um espelho também quadrado - face de um cubo.

A esse cubo chamámos-lhe *Sputnik* – ocorrência de que não se conhece objectivamente a razão..., talvez a postura..., talvez o apelo a outras dimensões - uma caixa de faces regulares, quatro em aglomerado de alta densidade, uma em vidro transparente, a restante em vidro espelhado – uma espécie de objecto estenopeico.

A face espelhada voltou-se para dentro da caixa – considerou-se o “voyeurismo” natural do espelho. No seu tardo, os alunos pintaram as suas leituras, os seus enfoques, as suas reflexões gráficas..., os seus sentidos.

Da bidimensionalidade da pintura quiseram corpo, volume..., metamorfose. Formas escultóricas que povoassem o interior da caixa – como que formas *biónicas*, que de sentidos, se transformassem em ideias bebidas na natureza do Parque Dr. Manuel de Braga..., foi-se muito para além do visível³⁴.

O regresso ao jardim que lhes iluminou os actos, era o tributo mínimo a prestar à cidade e aos seus cidadãos – a Alameda das Tílias converteu-se numa galeria de acções que sintetizaram visões a duas e três dimensões, sínteses de leituras reais e imaginárias deste micro-universo, que estabelece pontes entre o homem e a natureza – cada uma das vinte e seis caixas era o território íntimo de um jogo, que permitia obter o reflexo do olhar de cada leitor face ao estímulo-objecto legitimado pela fusão entre autores e realidade vivencial – o Parque Dr. Manuel Braga que transportaram para a sua escola, enquanto testemunho de acção e intervenção qualificante, e que guardarão para si, como memória grata, a alicerçar identidades ecologicamente referenciadas.

⁽³⁴⁾ Anexo 42 – Imagens de alguns objectos produzidos.



4.4 Sub-caso Quatro - “Percurso(s) com Sentido(s)”



O Parque Verde do Mondego determinou pela sua geografia e natureza o título da unidade de trabalho que dá nome a este sub-caso. Unidade desenvolvida pelo par pedagógico de estagiários e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Poeta Manuel Silva Gaio, sob a supervisão da equipa de apoio, supervisora-cooperante e supervisor institucional.

4.4.1 Unidade de trabalho - planificação e material de apoio

Também neste caso, a primeira fase do ciclo superviso considerou o estudo e projecção das várias acções que culminou na elaboração de uma planificação, na qual foram definidos o tema, as finalidades, os objectivos, os conteúdos e a estratégia, componentes referenciadas às orientações programáticas da disciplina de EVT, do projecto da prática pedagógica, do âmbito temático, do contexto patrimonial e da turma de alunos associada ao estudo.

Da análise da planificação e, tendo por base os aspectos estruturantes enunciados, salienta-se o seguinte:

1 – O tema “Percurso com Sentido(s)”, foi o produto da reflexão e decisão de estagiários e alunos do 2.º Ciclo para a unidade a desenvolver;

2 - Quanto aos *Campos* de abordagem/intervenção, foram estabelecidos a *Comunidade e o Equipamento*;

3 - Relativamente às *Áreas de Exploração*, foram definidas *o Desenho, a Pintura e a Construção*, como abordagens técnicas para a concretização do projecto;

4 - Entre as *Finalidades* e os *Objectivos Gerais* correspondentes, merecem referência os seguintes:

- *Desenvolver a capacidade de comunicação – Interpretar e executar objectos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação/representação;*

- *Desenvolver o sentido crítico – Definir as suas posições perante o mundo e formas de nele intervir, confrontando com ele os seus próprios valores, saberes e objectivos;*

- *Desenvolver o sentido social – Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia, como manifestações culturais;*

- *Desenvolver a capacidade de intervenção – Identificar indicadores visuais e tecnológicos de qualidade de vida, designadamente no âmbito da defesa do ambiente e do património cultural.*

Estes e outros pontos presentes na planificação, designadamente, conteúdos e resultados pretendidos, estratégia, recursos e avaliação, constam no respectivo documento³⁵.

^[35] Anexo 16 – Planificação da unidade de trabalho “Percurso(s) com Sentido(s)”.



Na fase sequente à planificação elaborada e no decurso do processo, os estagiários procederam à elaboração de Planos de Aula, que tendo por referência a planificação inicial, pretenderam garantir a regulação e gestão flexíveis dos vários momentos ao longo da unidade de trabalho.

Foram produzidos ainda vários materiais de apoio didáctico-pedagógico e outros no decurso das várias acções:

- Roteiro para a visita de estudo com recurso a uma planta do Parque;
- Questionário que o aluno se propõe fazer aos elementos (naturais) presentes no Parque e ao qual é ele próprio a dar a resposta;
- Acetatos com texto e imagem de abordagem a conteúdos programáticos;
- Embalagem pedagógica contendo material de apoio à visita de estudo;
- Formulário de registo de ideias;
- Ficha de apoio à abordagem do programa informático *Paint*;
- Convites aos encarregados de educação para visita à mostra de trabalhos;
- Comunicações às entidades directivas da escola e directora de turma das iniciativas implementadas no âmbito do projecto;
- Grelhas de auto-avaliação e avaliação dos alunos;
- Gráficos de comportamento.

4.4.2 Unidade de trabalho - estrutura sequencial da acção

1 – Visita de estudo ao Parque Verde da Cidade de Coimbra, mobilizando os sentidos na captação de estímulos e símbolos presentes no contexto;

2 – Observação e apropriação do espaço com recurso a vários materiais e actividades preparadas para o efeito;

3 – Apresentação de situações de intervenção em espaço público;

4 – Exercícios de memória sobre o local através do desenho de formas e realidades presentes no contexto visitado;

5 – Realização de maquete do Parque Verde;

6 – Projecção em computador dos objectos gráficos pré-concebidos manualmente, tendo por fundo a produção de imagens simbólicas relacionadas com os sentidos e símbolos;

7 – Processo de ampliação de imagens produzidas em computador;

8 – Produção de objectos flutuantes, associados à laranja (elemento simbólico referido na caracterização da unidade patrimonial) e aos cinco sentidos, para expor na Fonte de Xisto do Parque Verde;

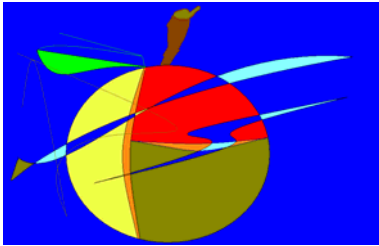
9 – Mostra pública dos trabalhos produzidos no Parque Verde do Mondego no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;



10 – Mostra pública dos trabalhos na Escola Superior de Educação de Coimbra no âmbito da apresentação do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”;

11 – Final do ciclo de acções - integração de algumas peças no contexto físico da sua escola.

4.4.3 Síntese do processo – Conhecimento em processo de emergência (leituras e inferências do supervisor institucional)



A unidade de trabalho desenvolvida pelos alunos sob orientação e supervisão dos professores estagiários e da equipa orientadora, teve no Parque Verde do Mondego em Coimbra a *unidade morfológica patrimonial* de referência e abordagem.

O processo inicial não pressupôs neste caso, nenhuma referência prévia à identificação daquele contexto junto dos alunos.

Os professores estagiários chamaram a atenção dos alunos para a problemática dos sentidos, como reforço da apreensão da informação. Referiram naquele contexto as estações do ano, indutoras sazonais da mudança na paisagem natural e referiram a laranja como fruto e elemento simbólico muito associado ao espaço de referência.

A fase de experimentação prévia através de momentos pedagógicos baseados em exercícios e acções, que suportaram os conceitos anteriores, foram de relevante importância para o contacto posterior com o sítio.

A visita, tendo subjacentes objectivos muito particulares, e o grupo de alunos a que se destinava, obrigou a uma preparação criteriosa, para que constituísse momento de aquisições significativas e se evitassem situações de comportamento irregular por parte de alguns elementos.

A Escola fica na margem oposta a cerca de 700 metros do Parque Verde. Os estagiários optaram por fazer o percurso a pé, uma espécie de *promenade* feita de paragens pontuais, para provocar a *leitura* da cidade nos seus mais diversos aspectos durante o percurso, numa aproximação gradual ao Parque Verde do Mondego.

Chegados..., o contexto não foi anunciado como local de destino – antes se levantou o véu sobre a possibilidade de vários destinos, porque, entenderam os professores, que dessa forma seria possível uma gestão mais consistente do grupo e dos seus interesses³⁶.

Material didáctico produzido para a visita possibilitou um percurso com paragens estratégicas predefinidas, que pela sua importância no contexto, merecesse a atenção dos alunos e substanciasse a aquisição de saber acerca do sítio.

⁽³⁶⁾ Anexo 37 – Imagens da visita de estudo ao parque Verde do Mondego.



Contemplação, observação, desenho, audição, diálogo, registo escrito do e com o sítio, foram alguns dos exercícios, que acompanharam os alunos nas cinco paragens, correspondentes aos cinco sentidos – ver através da peça que faz o enquadramento da paisagem, ouvir o ruído da água e especular acerca do que o rio nos poderá dizer, tactear texturas e registá-las, cheirar os aromas das espécies verdes do parque e registá-las por escrito, olhar a laranjeira e pressentir o sabor da laranja, foram algumas das actividades que concorreram para a leitura vivencial e para a aprendizagem do local.

O regresso às actividades na sala de aula iniciou-se com um exercício de memória, através da execução de uma maquete do Parque, como instrumento de revisitação, verificação e reponderação do trabalho a desenvolver.

A laranjeira e o seu fruto, símbolos de forte presença naquele local, no passado enquanto pomar, no presente enquanto jardim, foram os elementos que os alunos se propuseram trabalhar bidimensional e tridimensionalmente.

A estratégia inicial foi a do recurso ao exercício gráfico manual – os resultados iniciais não pareciam animar alunos e professores – a mudança de ferramenta mostrava-se inevitável.

Os professores propuseram aos alunos o recurso ao computador para a (re)configuração gráfica dos seus trabalhos. Os resultados foram brilhantes – o computador tinha-se assumido como instrumento de concepção e aprendizagem – parecia ter acontecido uma redundância: para tratar um espaço urbano contemporâneo, uma ferramenta contemporânea.

Elaborados os projectos em computador³⁷, havia que seleccionar o suporte para materializar a sua execução em grande formato – poliestireno de alta densidade foi a solução. Depois foi imprescindível avaliar as condições de uma possível exposição dos objectos no local. Após longa ponderação sobre locais possíveis, a opção recaiu sobre um conjunto de espelhos de água na sequência da Fonte de Xisto, peça de desenho contemporâneo no topo poente do Parque.

A simbologia da laranja associada à água e à flutuação das ideias e das coisas que povoam o universo contemporâneo, para além da sua componente estética, foram determinantes para a escolha de professores e alunos.

Assumidos os riscos da decisão, alunos e professores transformaram a sala de aula em espaço de atelier – a visita àquele espaço denunciava a presença de alunos-operários envolvidos de satisfação - os professores profetizavam um final feliz.

⁽³⁷⁾ Anexo 43 – Imagens de alguns projectos realizados.



O designio determinou que estes objectos, pela sua plástica, pela ferramenta que os possibilitou e pelo contexto de inserção, culminariam o roteiro do conjunto de exposições no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos” - *obras de arte*, que da laranja como símbolo, se transformaram pela magia do computador, em composições simbólicas e fascinantes flutuando sobre a água³⁸.

5. Projecto – Acções e intervenções finais

A fase final do processo foi marcada por várias iniciativas, que, embora subentendidas ao longo desta dissertação, convirá apresentar a respectiva síntese para uma melhor compreensão do desenvolvimento e conclusão do projecto.

5.1 Encontro de reflexão na Escola E B 2,3 Dr.^a Maria Alice Gouveia

O encontro, no âmbito do Sub-caso “SANTA CLARA – Património e Futuro”, centrou-se sobre a problemática do património e teve a presença de uma historiadora/arqueóloga do IPPAR, um arquitecto e uma escultora. Presenças justificadas pela temática em estudo, pelo espírito do projecto, pelas interacções geradas e pelas orientações programáticas e filosofia educativas.

A sessão foi aberta pelas professoras estagiárias procedendo à apresentação dos intervenientes e dos objectivos que se pretendiam atingir.

A Técnica do IPPAR procedeu à apresentação do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha recorrendo a documento multimédia. Deu particular ênfase à sua história, ao processo de levantamento arqueológico, às iniciativas em curso destinadas à sua reabilitação e requalificação e ainda, ao seu futuro enquanto pólo de atracção cultural, protagonizado pelo monumento do século XIV e pelo futuro espaço museológico de atitude e linguagem contemporâneas.

Um discurso que estabeleceu pontes entre passado e presente, acentuando a perspectiva contemporânea no plano da intervenção no espaço patrimonial, mas também no plano das acções de divulgação e dinamização de espaços patrimoniais classificados.

O arquitecto convidado falou aos presentes sobre o conjunto monumental na perspectiva da sua inserção no espaço urbano, e da necessidade de uma estratégia de reabilitação conjunta daquele núcleo da cidade inserido em centro histórico. Referiu ainda a problemática da intervenção actual em centros históricos, relevando a importância de intervenções cuja subtileza constitua contributo para a construção de uma cidade mais humana e menos ostensiva.

⁽³⁸⁾ Anexo 44 – Imagens de alguns objectos realizados.



Concluiu a sua apresentação sublinhando a importância da cidade como contexto diverso, espaço de projecção de ideias, que fazem dele território de aprendizagens múltiplas que podem e devem iniciar-se na infância.

A escultora e professora convidada estabeleceu com os alunos do 2.º Ciclo do E.B. e numa fase inicial algumas interacções que passaram por alguns exercícios de gramática gestual, para depois mergulhar na arquitectura e escultura, enquanto áreas disciplinares afins em muitas e variadas situações.

Esta abordagem deixou claras as possibilidades da arquitectura e escultura poderem estabelecer relações interdisciplinares muito profundas, capazes de coexistirem facilmente em objectos e ideias geradas pelo homem e para o homem.

Concluiu a sua intervenção, referindo-se à possibilidade sempre presente da escultura poder participar na construção da cidade, através da concepção de objectos, que estão na rota de intervenções a que não é estranha a participação de outros profissionais, designadamente, urbanistas, arquitectos, designers e artistas.

Os assuntos levantados na sequência das várias apresentações, foram posteriormente debatidos, tendo sido colocadas questões pelos alunos aos vários participantes. Estabeleceram-se diálogos que contribuíram para esclarecer aspectos correlacionados com as várias intervenções, nos domínios da arqueologia, da arquitectura e da escultura, domínios presentes nas preocupações dos alunos que se encontravam a desenvolver uma unidade de trabalho que tinha como pano de fundo *a educação pelo património artístico*.

É nesta perspectiva que se entende o papel da informação (Teoria) como factor iluminativo e referencial da acção no terreno (Praxis), configurando uma visão integrada das suas dimensões.

5.2 *Mostras* nas unidades morfológicas patrimoniais



Gerar objectos associados à ecologia particular de um sítio ou de um espaço patrimonial, constituiu um exercício que, de aparentemente fácil, se tornou difícil ou mesmo complexo. No caso em estudo, todas as *unidades morfológicas patrimoniais* se tornaram referência para alunos e futuros professores, e como tal, a sua marca material e imaterial, acabou por definir o *código genético* da *alma* dos vários objectos produzidos³⁹.

⁽³⁹⁾ Anexo 45 – Imagens das *Mostras* realizadas.



Voltar aos lugares que legitimaram o início do processo criativo, foi um momento particularmente sensível, pelo confronto entre os símbolos gerados e o próprio local – uma interacção profunda que superou os limites dos objectivos previamente definidos.

A mostra de trabalhos não pretendeu tornar-se apenas uma mostra, quis assumir-se como uma intervenção de carácter efémero para as unidades patrimoniais, eterna para os interventores, um acto de gratidão, um *tributo* que reconhece o que antes lhe tinha sido oferecido – as crianças perceberam isso, e não vão esquecer o momento de fusão entre si e a cidade patrimonial, que pretendem fruível e reinventável.

Santa Clara-a-Velha terá estranhado a beleza de objectos tão jovens, que enalteceram a sua história e os seus símbolos; a sua envolvente urbana, terá olhado orgulhosa o retrato da sua imagem em riscos de imitação impossível; a Alameda das Tílias terá admirado a galeria de arte à sombra da primavera de crianças; o Parque Verde viu-se tingido de espelhos de água com cores e movimentos de luz.

Gestos e manifestos que constituíram a declaração pública que exige a vontade de se ir mais além, arriscar o futuro pela educação dos cidadãos, que queremos cultos e participantes activos da vida e da alma da sua cidade.

5.3 *Mostra* e apresentação do projecto na ESEC



A Escola Superior de Educação de Coimbra, enquanto instituição de formação de *novos* professores de Educação Visual e Tecnológica, não poderia ficar arredada do ciclo de acções que se perspectivaram nos âmbitos do estudo e do projecto. Apresentar o produto do trabalho de supervisão e ou elaboração dos seus formandos à comunidade da Escola, e promover uma sessão de apresentação e reflexão sobre o projecto, assumiu-se como dever *elementar* perante o esforço e a dedicação dos seus alunos⁴⁰.

Integrada nos Tempos Culturais da ESEC, a iniciativa contou com a intervenção do Presidente do Conselho Directivo, da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, do Coordenador da Área Científica de Artes Visuais, dos supervisores-cooperantes, dos estagiários e do investigador. Assistiram como convidados, a Responsável do Curso de PEB - Variante de EVT, representantes do IPPAR, da CMC, do Conselho da Cidade, da DREC, presidentes dos conselhos executivos de escolas/centros de estágio, professores de EVT e EV e diversas outras pessoas internas e externas às instituições envolvidas.

⁽⁴⁰⁾ Anexo 46 – Mostra de objectos realizados e apresentação do projecto na ESEC .



A sessão centrou-se na apresentação do projecto pelo investigador e nos contributos críticos e reflexivos da representante dos supervisores-cooperantes e representante dos estagiários, culminando com a intervenção da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, que dissertou sobre a importância da Supervisão na formação de professores e da importância do papel dos novos profissionais, confrontados que estão com um mundo e uma escola em mudança.

A iniciativa teve a cobertura de meios de comunicação social que procederam à divulgação das problemáticas abordadas, na RTP2 (no Espaço Universidades) e nos jornais regionais, de que se apresentam excertos no Anexo 49 desta dissertação.

5.4 Restituição dos objectos às escolas e aos seus alunos

A escola demandou o espaço urbano e o seu património para encontrar razões que viessem a constituir-se como referências formativas e educativas para alunos e professores, assumindo a *cidade como pedagogia*.

Os alunos produziram os seus objectos feitos de arte e tecnologia - sínteses de processos que se traduziram em conhecimento de novos contextos, indutores de uma educação que visa a opinião crítica sobre o património e exalta o dever de cidadania de quem ensina e de quem aprende.

Os espaços escolares passaram a acolher no seu microcosmo ambiental, o contributo de futuros professores e alunos que desejam espaços escolares qualificados, ricos em manifestações de reconhecida empatia com o mundo de vivências, naquilo que de melhor têm para contribuir para uma escola melhor.

A escola enquanto instituição activou um processo que implicou professores, alunos e instituições externas. Recuperar os objectos produzidos e reutilizá-los na dignificação do espaço escolar tornou-se a decisão que fechou um ciclo activo, testemunho de um esforço plural.

As escolas passaram a incluir novos fragmentos do *saber* e do *saber fazer*, a cidade e o património passaram a manifestar-se simbolicamente no espaço escolar através dos testemunhos feitos *peça de arte*, que não-de contaminar positivamente os que frequentando a escola, não-de rever-se nela, como espaço educacional digno da participação e construção da cidade.



5.5 Seminário “Trocar Ideias por Miúdos – Projectos e boas práticas em educação infantil”

A Escola Superior de Educação, na pessoa da Professora Doutora Susana Gonçalves, e no âmbito de um conjunto de iniciativas que pretendem divulgar e promover a instituição, abrindo-a à intervenção e interacção de outras instituições, entidades e à sociedade civil, dinamizou um seminário de apresentação e posterior reflexão sobre projectos reconhecidos pela sua qualidade, nas áreas da animação, rádio, informática, teatro e expressão plástica, que tenham tido a participação de crianças em idade escolar.

O objectivo foi o de divulgar *boas práticas em educação* fundadas na cooperação, na inovação e no potencial criativo, visando o desenvolvimento de projectos centrados na criança, na aprendizagem activa e na descoberta, e que fomentem o desenvolvimento de aptidões básicas e a indução ao sucesso.

O investigador participou na qualidade de convidado neste Seminário, apresentando o projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”, elegendo como objectivos principais, o reconhecimento de espaços e contextos de educação e aprendizagem alternativas, fora do território tradicional da escola, a capacidade e apetência das crianças para aprendizagens significativas em contextos complexos, a predisposição natural para a recriação e inovação das crianças, tendo por referência a(s) história(s) e morfologia dos contextos, e ainda, o potencial prospectivo de aprendizagem que constitui para os professores, a capacidade de reelaboração e ambição utópica das crianças, a partir de interacções geradas em duplo sentido.

O reconhecimento da especificidade e qualidade do projecto, e a sua apresentação em complementaridade com outros projectos educativos inovadores, constituiu um momento de sensível importância, pela possibilidade de cruzamento de experiências e interacções interdisciplinares, que podem suscitar e desencadear novas dinâmicas educativas e formativas, mais próximas dos paradigmas que parecem emergir nos novos tempos.



Capítulo Cinco – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Metodologia – fundamentação da estratégia de observação

A observação protagoniza hoje uma das fontes mais importantes do conhecimento humano em domínios tão variados como a ciência, a tecnologia ou a arte. A sua importância tem-se revelado essencial na investigação aos mais variados níveis, tendo como objectivo o estabelecimento de novos saberes e contribuindo, desse modo, para a formação e desenvolvimento do ser humano, percebido como agente de conhecimento e cultura.

Sintetizam-se algumas teorias e conceitos que suportam a importância da observação.

Segundo Damas e De Ketele (1985), “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” (p.27). Isso exige, segundo os mesmos autores, “(...) selecção entre os estímulos recebidos, recolha de informações seleccionadas e a sua codificação” (p. 20).

Segundo Foster (1996), a observação permite a recolha de informação detalhada sobre vários aspectos e em vários domínios, com fiabilidade e rigor, detalhe e objectividade, sobre os intervenientes e os contextos. Constitui uma dialéctica entre teoria, prática e o acto de observar, suscitando conhecimento e compreensão, comunicação e interacção, problematização e promoção da pluralidade de olhares enriquecedores dos processos de formação e auto-formação.

Por sua vez, o exercício de auto-observação, permite relacionar a estrutura e os objectivos da nossa acção. É um exercício de pendor autocrítico que coloca à prova o nosso próprio desempenho (Postic e De Ketele, 1988), relativamente ao qual, devemos pugnar por uma postura reflexiva, de ponderação do erro e abertura à mudança, associada a experiências indutoras de situações ricas em ensino e aprendizagem, experiências essas, promotoras da educação e da formação em renovação, pela dupla implicação professor/aluno e aluno/professor.

Caso contrário, e no caso particular dos professores, a ausência de uma atitude reflexiva e autocrítica determinará, a prazo, a instauração de uma rotina que se reflectirá negativamente na auto-estima e competência do docente, com consequências para si próprio e para os próprios interlocutores.

A análise decorrente da auto-reflexão sobre a observação é um processo complexo, que implica a capacidade de interpretação psicanalítica, semântica, relacional, ou conforme Mucchielli (1988), um universo de competências que tantas vezes comprometem o resultado da própria análise.

Postic e De Ketele (1988) defendem que o acto de observar constitui um processo dialéctico cada vez mais importante entre a inteligência e a observação, que não pode nem deve reduzir-se à



apropriação de técnicas, mas antes a uma tomada de consciência do observador acerca de si mesmo e acerca das relações que estabelece com a situação observada.

A educação e o ensino são entre outras áreas, campos de particular interesse e aplicação de estratégias de observação no âmbito não só da formação de novos professores, mas também, para os profissionais em exercício que recorrem à observação e auto-observação, visando a requalificação estratégica das suas próprias práticas.

1.1 Metodologia - procedimentos de recolha

Neste estudo a diversidade de situações, contextos e participantes e o recurso a diferentes instrumentos e estratégias de observação e recolha de dados, determinaram que fossem usados diferentes tipos de observação, aliás, de acordo com Damas e De Ketele (1985), quando refere que as observações realizadas podem ser de diferentes tipologias, dependendo fundamentalmente dos objectivos e da implicação directa e ou indirecta do investigador.

Quanto às técnicas de investigação predefinidas, destinadas à recolha de dados, privilegiou-se, neste caso, a observação directa (participante passiva e activa) e indirecta, suportada em fichas de levantamento, notas de campo, sínteses descritivas e recursos a meios técnicos de recolha de imagem e som, que se pensam traduzir com rigor a natureza dos acontecimentos mais significativos no processo de formação em contextos ecológicos específicos.

Segundo Quivy (1992), "A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações (...) Apela directamente ao seu sentido de observação" (p.165). A observação indirecta agrupa uma grande diversidade métodos, embora haja diferenças ao nível de aplicação do princípio da objectividade (Chauchat, 1985).

Recorreu-se também, em momentos diferenciados, à observação naturalista com função descritiva, isto é, observou-se para descrever situações com vista a posterior análise/ponderação sobre o observado, estratégia que pretendeu conferir-lhe as funções formativa, avaliativa e heurística.

A recolha de imagens, fotográficas e ou videográficas, apresentou-se como técnica de recolha e registo essenciais neste estudo, dada a multiplicidade de aspectos a registar, sobretudo em contexto urbano, nas fases de levantamento e desenvolvimento do projecto de intervenção, constituindo-se como suporte de evidência das acções, e como documento de análise posterior essencial à investigação. Como Sá-Chaves (2000) também refere, estes registos assumem-se como "(...) espaços multidiscursivos que, ao fazer interagir os autores das fotografias e aqueles que as observam, se desdobra numa forma de interdiscurso acerca das questões que as práticas ali representadas suscitam, tornando-se, assim, um lugar privilegiado de reflexão, de análise, de produção de ideias e de troca de argumentos, isto é, um espaço de formação" (p.56).

A inquirição através de questionário a administrar aos estagiários e supervisores-cooperantes intervenientes no processo de formação, assumiu-se como outro instrumento de recolha de dados



importante na fase prévia e posterior ao projecto de formação e intervenção, de modo a recolher as respectivas opiniões e representações e permitir ao investigador, a partir delas, inferir da importância e influência do projecto desenvolvido.

A análise dos questionários foi objecto de tratamento estatístico e de registo através de sistemas de categorias, que explicitam a natureza dos processos face aos objectivos de formação e de investigação implícitos no estudo, para posteriormente serem interpretados e tratados, recorrendo-se à análise do respectivo conteúdo.

Considerou-se ainda a análise das narrativas, realizadas pelos formandos que, assumindo um carácter reflexivo a partir de realidades e contextos experienciados, tornam evidentes as interpretações pessoais dos sujeitos que as vivenciaram.

O processo de investigação, não tendo ficado confinado à observação e constatação das acções, e daí serem retiradas conclusões, considerou a pertinência da realização de uma entrevista semi-estruturada para aprofundamento do conhecimento acerca das representações que uma das intervenientes, cuja função no sistema lhe conferia um papel plural no desenvolvimento do projecto, e por consequência, a possibilidade de um olhar simultaneamente aproximado e distanciado do processo na sua globalidade.

O registo áudio-gravado da entrevista efectuada enquadra-se no tipo de observação participante. O observador, integrando o grupo e o contexto objecto de estudo, e não sendo ele mesmo exterior ao fenómeno, assume relações interindividuais e o seu próprio envolvimento enquanto observador. Conforme Chauchat (1985), trata-se também de uma observação indirecta, provocada, explícita e conhecida dos sujeitos. Considera-se ainda não-sistemática, introspectiva, auto-espectiva e formativa, dado o carácter formativo que a mesma viabiliza e potencia.

Os objectivos da observação prenderam-se com a recolha de dados relativos a diversas acções internas e externas à sala de aula no âmbito do estágio em Educação Visual e Tecnológica, e a intenção de registar contextos, momentos e iniciativas que se revelaram importantes no âmbito do objecto do estudo.

As situações observadas foram anotadas em formulários, constantes no Anexo 47, elaborados para o efeito ao longo do tempo e no decurso das várias acções, de forma sistematizada, por isso entendida como observação transversal.

A opção pela observação da acção de professores estagiários desta área disciplinar, decorreu da sensível importância do registo da informação e do acompanhamento estreito dos alunos, enquanto estratégia global de supervisão para o sucesso do projecto.



2. Instrumentos de recolha da informação

Na sequência do ponto anterior, e relevando a importância da complementaridade dos vários instrumentos referidos, elegem-se como instrumentos essenciais à recolha de informação sobre as representações dos inquiridos no âmbito do projecto: os questionários administrados e a entrevista realizada.

2.1 Questionários – fundamentação e tratamento da informação

O questionário foi um dos instrumentos de recolha de dados escolhido, por permitir, em momentos diferenciados do processo, obter respostas essenciais ao desenvolvimento e conclusão do estudo, e por constituir um instrumento que se adequava à intenção de recolha das diversas representações dos participantes, sobre conceitos subjacentes às problemáticas inscritas e à abrangência do projecto à medida que o ciclo de formação se foi desenrolando.

Considerando a natureza do estudo, estabeleceram-se alguns critérios na elaboração dos questionários, nomeadamente:

- Não serem demasiado extensos;
- Possuírem uma linguagem adequada aos objectivos de recolha da informação;
- Embora susceptíveis de análise estatística, conterem essencialmente questões cujo formato permitisse uma análise qualitativa.

De acordo com os objectivos gerais mencionados anteriormente, foram delimitados objectivos específicos, apresentados previamente à análise de cada um, a partir dos quais foram elaboradas as perguntas, tendo sido previamente objecto de estudo piloto, pela aplicação dos vários questionários a uma amostra de quatro estagiários do mesmo ano e curso e quatro supervisores-cooperantes, participantes externos ao projecto de investigação.

A finalidade deste procedimento piloto foi identificar a interpretação, a clareza e a abrangência de cada uma das questões, que conforme Gil (1994) afirma, é necessário para evidenciar possíveis falhas na elaboração do questionário, tais como a complexidade das questões, a imprecisão na redacção, a desnecessidade das questões, e os constrangimentos de quem responde, entre outras. Os inquiridos, tendo respondido a todas as questões, e não tendo denunciado dificuldades nas respostas, foram um indicador para a sua administração.

Na elaboração dos vários questionários, foram adoptados os seguintes códigos e designações: Q1|AE, Q1|SC, Q2|AE, Q2|SC, Q3|AE, Q3|SC e Q4|AE e Q4|SC, de acordo com a seguinte interpretação:

- A letra “Q” pretende designar “questionário”;
- O algarismo seguinte corresponde ao número e ordem de administração do instrumento;



- “AE” constitui a abreviatura do(a) inquirido(a) “aluno(a) estagiário(a)”;
- “SC” constitui a abreviatura do(a) inquirido(a) “supervisor(a)-cooperante”.

Embora tratando-se preferencialmente de uma análise qualitativa, os dados foram objecto de uma análise com recurso ao programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Science), na versão 13.0 de 2005.

Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados, utilizámos técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, nomeadamente:

- Frequências absolutas e relativas;
- Média aritmética e moda;
- Desvios padrão, valores mínimos e máximos;
- Teste U de Mann-Whitney e teste Wilcoxon. A aplicação deste teste não paramétrico justifica-se pelo facto da variável comparada ser de natureza ordinal e em todas as situações terem sido comparados dois grupos (alunos estagiários e supervisores-cooperantes) ou o mesmo grupo em dois momentos diferentes.

Aos dados, apresentados em quadros e gráficos a partir dos testes referidos, fixámos para o nível de significância, o valor de 0.05.

O tratamento da informação obrigou a que se atribuisse um código numérico a cada um dos questionários, sendo que numa fase prévia se procedeu à separação dos questionários administrados aos estagiários e aos cooperantes. Analisamos descritiva e inferencialmente e apresentamos os resultados obtidos a partir da administração dos questionários Q1, Q2 e Q3, procedendo em simultâneo à comparação dos resultados referentes aos estagiários e aos cooperantes. Posteriormente, procedemos à análise e apresentação dos resultados da comparação entre as respostas dos inquiridos antes do início do estágio e após a conclusão do mesmo, comparação feita separadamente para os dois grupos.

Dado que o Bloco A dos questionários Q1, Q2 e do questionário Q4 apontam para questões abertas de opinião, foi necessário proceder a uma análise de conteúdo que, de acordo com Queiroz (2004), se pode caracterizar como sendo uma técnica que pretende analisar, sobretudo, as formas de comunicação verbal, escrita ou não escrita, que se desenvolvem entre os indivíduos. Esta metodologia de tratamento de dados permite, através de vários procedimentos, desvelar o significado das palavras e ideias, e das implicações que lhes estão subjacentes no discurso escrito dos sujeitos.

Refira-se ainda a garantia de confidencialidade das respostas dos inquiridos e a disponibilização dos resultados na fase posterior ao seu tratamento.



2.2 Entrevista – enquadramento e metodologia

Segundo Kvale, citado por Cohen, Manion e Morrison (2003), a entrevista trata de um intercâmbio de pontos de vista entre pessoas sobre um assunto de interesse comum. Refere ainda a importância da interacção humana e da situação social para a recolha de dados, e acrescenta que a entrevista não sendo exclusivamente subjectiva ou objectiva, é inter-subjectiva, uma vez que está implicada a interpretação do mundo que cada um vivencia e expressa, o sentimento individual relativamente a cada contexto e ou situação.

Sobre este assunto, Estrela (1990) corrobora as perspectivas anteriores e afirma que o recurso à entrevista tem como objectivo a recolha de dados que caracterizam o estado actualizado do campo representativo dos entrevistadores.

A entrevista realizada no âmbito deste estudo enquadrou-se no âmbito da entrevista semi-estruturada, a qual supõe a livre estruturação do pensamento da entrevistada em torno do objecto perspectivado (Ruquoy, 1997), e de acordo com os seguintes princípios orientadores:

1. Evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista;

- Dar a palavra à entrevistada;

- Não coarctar a palavra à entrevistada;

- Permitir a abordagem do tema, sem interferências;

- Evitar a influência sobre a entrevistada.

2. Entrevista semi-directiva – prévia estruturação da entrevista (objectivos gerais e específicos).

3. Não restringir a temática abordada, possibilitando o alargamento da temática ao longo da entrevista, sem contudo colocar em causa o tema central.

4. Esclarecer os quadros de referência utilizados pela entrevistada, solicitando o esclarecimento de conceitos e situações (Estrela 1990).

Adoptada a metodologia de entrevista semi-estruturada, entendeu-se por conveniente elaborar um guião orientador⁴¹ para a sua realização, tendo por referência Estrela (1994) que, não pretendendo ser limitador do processo de emissão e recolha da informação, se considerou a conveniência da sua estruturação em quatro blocos, o primeiro, de apresentação à entrevistada e abordagem genérica ao assunto, os três seguintes, no âmbito de questões directamente associadas à sua *leitura* do projecto, tendo em conta o seu triplo estatuto funcional.

⁽⁴¹⁾ Anexo 51 – Guião orientador da entrevista.



3. Acções e faseamento da recolha da informação

A recolha de informação decorreu de Outubro de 2004 a Junho de 2005, no âmbito das seguintes acções:

- Sessões de trabalho sob a orientação da Professora Doutora Idália Sá-Chaves, orientadora do projecto de investigação, ao longo do processo de formação;
- Administração dos questionários Q1|AE e Q1|SC em Outubro de 2004, na fase inicial do processo;
- Reuniões com supervisores-cooperantes, instituições e alunos estagiários participantes, no decurso das várias fases do processo de formação;
- Reuniões com as instituições envolvidas no projecto durante a sua vigência;
- Visitas de estudo às *unidades morfológicas patrimoniais* seleccionadas para o estudo;
- Sessões de apoio aos estagiários no âmbito do *ciclo supervisivo ao longo do processo de formação*;
- Visitas às escolas/centros de estágio para supervisão do desenvolvimento das várias unidades de trabalho;
- Sessões de abertura das mostras de trabalhos;
- Apresentação e avaliação do projecto com a participação de todos os participantes em Junho de 2005;
- Administração dos questionários Q2|AE, Q2|SC, Q3|AE, Q3|SC, Q4|AE e Q4|SC em Junho de 2005.

A administração destes questionários na fase final do processo, pretendeu com os questionários Q2, verificar a alteração ou não das representações de estagiários e supervisores-cooperantes relativamente às registadas nos questionários Q1, administrados na sua fase inicial. Quanto aos questionários Q3 e Q4, pretenderam clarificar e aprofundar questões sobre as problemáticas subjacentes ao estudo, que só nesta fase e após a participação no projecto poderiam ser veiculadas e recolhidas junto dos participantes.

- Realização da entrevista em Outubro de 2005.

4. Recolha da Informação – análise e apresentação dos resultados dos questionários

Os questionários foram administrados presencialmente aos grupos de supervisores-cooperantes e estagiários, entre Outubro de 2005, data que corresponde à fase prévia ao início do projecto, e ao correspondente ciclo de supervisão, e Junho de 2006, data posterior à conclusão do projecto.



Aos dados, apresentados em quadros e gráficos a partir dos testes acima referidos, fixámos para o nível de significância (p), o valor de 0.05.

Os gráficos apresentados, traduzem a maior ou menor valorização das opções enunciadas nos questionários pelos inquiridos, consoante as barras apresentem menor ou maior dimensão/expressão, respectivamente.

4.1 Caracterização dos Participantes

O estudo teve a participação directa de nove estagiários e cinco cooperantes. Os primeiros apresentavam idades compreendidas entre 21 e 38 anos, sendo a idade média de 24.33 ± 5.45 anos. Os cooperantes tinham idades compreendidas entre 48 e 58 anos e a média era 53.00 ± 4.30 anos (Tabela 1).

Em ambos os grupos predominavam os indivíduos do sexo feminino, com percentagens de 66.7%, no grupo dos estagiários e de 80.0%, no grupo dos cooperantes (Tabela 2).

Idade	Grupo	
	Estagiários	Cooperantes
Média	24.33	53.00
Desvio padrão	5.45	4.30
Mínima	21	48
Máxima	38	58

Tabela 1 - Dados referentes à idade, em anos, dos participantes no estudo.

Grupo Sexo	Estagiários		Cooperantes	
	n	%	n	%
Masculino	3	33.3	1	20.0
Feminino	6	66.7	4	80.0
Total	9	100.0	5	100.0

Tabela 2 - Dados referentes ao sexo dos estagiários e cooperantes.

Relativamente ao tempo de serviço, verificamos que os cooperantes apresentavam valores compreendidos entre 23 e 36 anos, sendo o tempo médio de 31.40 ± 5.73 anos. Quanto ao tempo de experiência na qualidade de cooperante, verificámos um valor médio de 8.80 ± 4.02 anos, estando os resultados compreendidos entre 4 e 13 anos (Tabela 3).



Grupo Tempo...	Cooperantes	
	... professor	... cooperante
Médio	31.40	8.80
Desvio padrão	5.73	4.02
Mínimo	23	4
Máximo	36	13

Tabela 3 - Dados referentes ao tempo (em anos) como professores e como cooperantes.

5. Questionário Q1⁴² – Comparação entre as representações de estagiários e supervisores-cooperantes (início do estágio)

Aplicado numa fase prévia à participação dos supervisores-cooperantes e estagiários no projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”, o Questionário Q1 pretendeu recolher informação sobre as representações que os participantes possuíam sobre as problemáticas associadas às questões enunciadas nos nove blocos que o compunham, tendo subjacentes os seguintes objectivos:

- Obter informação sobre as suas representações acerca dos conceitos: Supervisão Pedagógica, Prática Pedagógica, Educação Cultural, Urbanidade e Cidadania;
- Percepcionar as diferentes perspectivas dos inquiridos sobre património cultural e urbano e intervenção naqueles;
- Verificar as concepções que os inquiridos têm sobre a educação para o património cultural e para a cidadania;
- Perceber o alcance, por si entendido, sobre a interacção escola-meio nos planos educativo e cultural;
- Verificar os pressupostos atribuídos pelos inquiridos à prática pedagógica e à supervisão da formação de novos professores de EVT, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania.

Pelo facto de, na maioria dos casos não se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de inquiridos, far-se-á referência a esse facto apenas nas situações em que tal situação ocorrer.

⁽⁴²⁾ Anexos 4 e 5 – Questionários Q1 | AE e Q1 | SC.



Bloco B

A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:	p
1. Da sua história e herança do passado.	0.455
2. Da acção do homem na interacção com o espaço físico.	0.054
3. Da sua preservação, crescimento e renovação.	0.623
4. Da promoção do património artístico e cultural.	0.945
5. Da acção educativa da escola.	0.150
6. Das mudanças e exigências dos cidadãos.	0.836

Quadro 1 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e pelos cooperantes às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.

Quando solicitado o pedido de pronúncia sobre as representações que, estagiários e cooperantes, tinham sobre a *qualidade patrimonial e ambiental da cidade*, em face das várias opções de escolha (Quadro 1), os estagiários tenderam a valorizar a opção 2, ou seja, tenderam a considerar que ela decorre *da acção do homem na interacção com o espaço físico*, enquanto que os cooperantes, apesar de não terem estabelecido diferenças tão acentuadas relativamente às várias opções de escolha, tenderam a valorizar a opção 1, ou seja, consideraram que a qualidade patrimonial e ambiental da cidade decorre *da sua história e herança do passado*.

Em contraponto, e no sentido de se evidenciarem as opções menos valorizadas no conjunto de opções possíveis, indicam-se as opções de resposta com as quais os participantes menos identificaram a sua opinião, designadamente, as opções 5, “Da acção educativa da escola” e 6, “Das mudanças e exigências dos cidadãos”, respectivamente para estagiários e cooperantes.

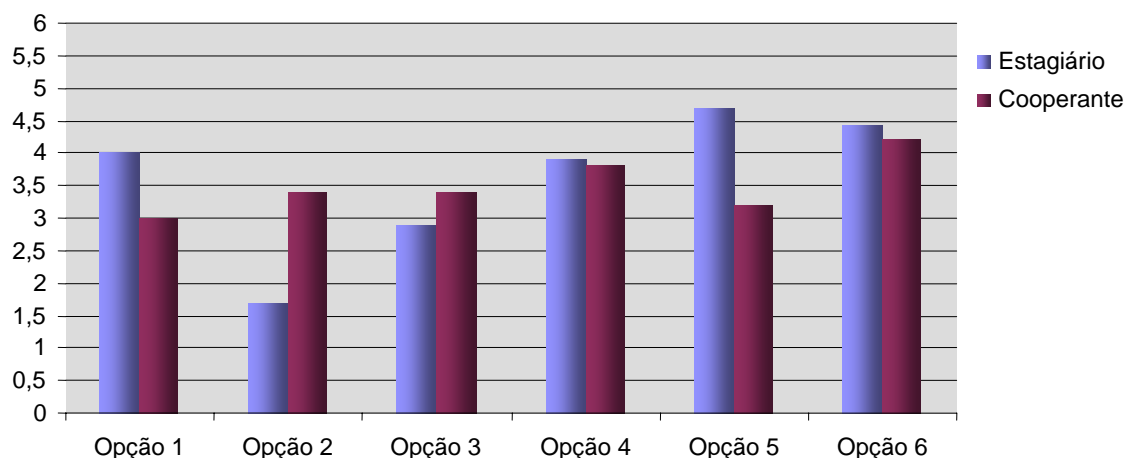


Gráfico 1 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.

Da leitura dos resultados, parece tornar-se evidente, relativamente às opções mais valorizadas, a existência de uma perspectiva diferenciada sobre o assunto, conforme as gerações de pertença. Os estagiários, mais jovens, defendem uma perspectiva que parece residir na acção para



a materialização da qualidade patrimonial da cidade; por sua vez, os cooperantes, parecem resguardar-se nos legados da história e do passado para defenderem essa mesma qualidade.

Curiosas são também as opções de resposta menos valorizadas. A desvalorização da escola como participante na construção da qualidade patrimonial e ambiental da cidade por parte dos estagiários e a desvalorização das mudanças e exigências sociais por parte dos cooperantes. Respostas que *a priori* parecem contrariar os discursos vigentes, podendo inferir-se daqui, que a escola deve assumir um papel de relevância neste domínio e por sua vez, aos cidadãos deve estar cometida uma atitude de exigência e crítica reconhecíveis.

Bloco C

Educar para o património artístico e cultural, implica:	p
1. Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade.	0.946
2. Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo.	0.117
3. O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas.	0.082
4. A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural.	0.631
5. Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais.	0.585
6. A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural.	0.536

Quadro 2 – Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.

Quanto às implicações da *educação para o património artístico e cultural* (Quadro 2), os estagiários tenderam a valorizar a opção 2, ou seja, consideram que aquela educação implica *interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo*. Por seu lado, os cooperantes, não tendo estabelecido diferenças tão acentuadas relativamente às várias opções de escolha, valorizaram a opção 5, considerando, assim, que educar para o património artístico e cultural implica *uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais*.

Ambos os grupos atribuíram menor valorização à opção 3: *“O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas”*.

Da análise dos resultados parece clara a ideia de que os futuros e jovens professores perspectivam uma relação dialéctica, muito interessante no nosso entender, entre passado e presente como contributo eventual para a construção do futuro.

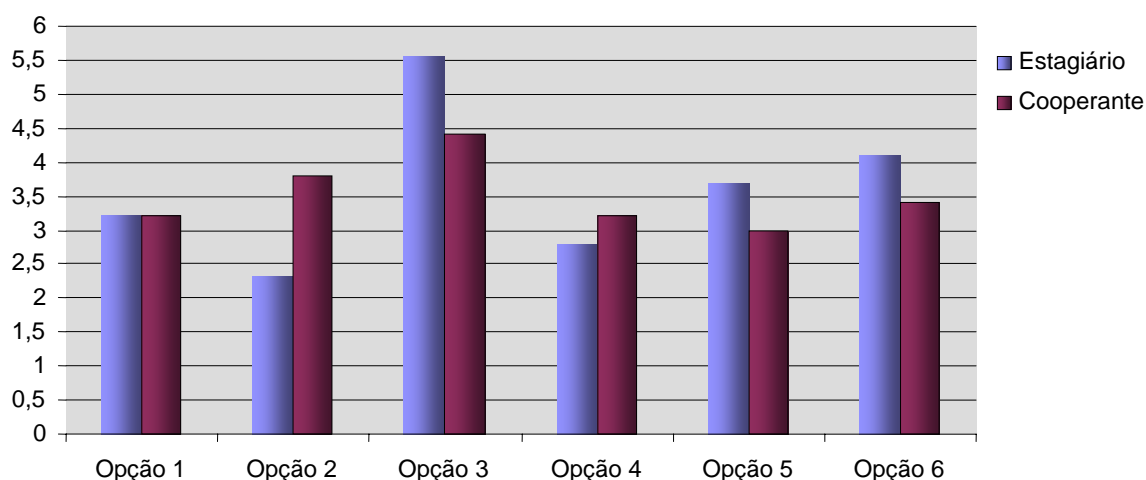


Gráfico 2 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.

Neste caso os cooperantes, professores experientes, eventualmente preocupados ou mesmo desiludidos com algumas das opções educativas nesta área e por isso não resignados, consideram que a educação para o património educativo e cultural deve ter sede na escola que exerça uma política de aglutinação positiva das artes, do património e dos equipamentos culturais.

A opção menos valorizada merece reflexão, pelo facto de se reconhecer actualmente, que o conceito de património cultural é cada vez mais amplo, integrando diferentes formas de expressão artística, que por sua vez se encontram mais presentes no quotidiano social, factos e razões que parece ter determinado o consenso entre os dois grupos de inquiridos.

Bloco D

Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:	p
1. Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.	0.148
2. Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana.	0.097
3. Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos.	0.890
4. Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural.	0.378
5. Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.	0.631
6. Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.	0.946

Quadro 3 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para a cidadania.



Da *leitura* dos dados apresentados no Gráfico 3, podemos constatar que, entre as opções que se referem à *educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola* (Quadro 3), os estagiários tenderam a valorizar as opções 1, “Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade” e 3, “Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos”, como definições de educação para a cidadania no âmbito da relação apontada; opção 3 também valorizada pelos cooperantes.

Os estagiários valorizaram menos a opção 2, “Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana”, enquanto que os cooperantes tenderam a valorizar menos a opção 5, “Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento”.

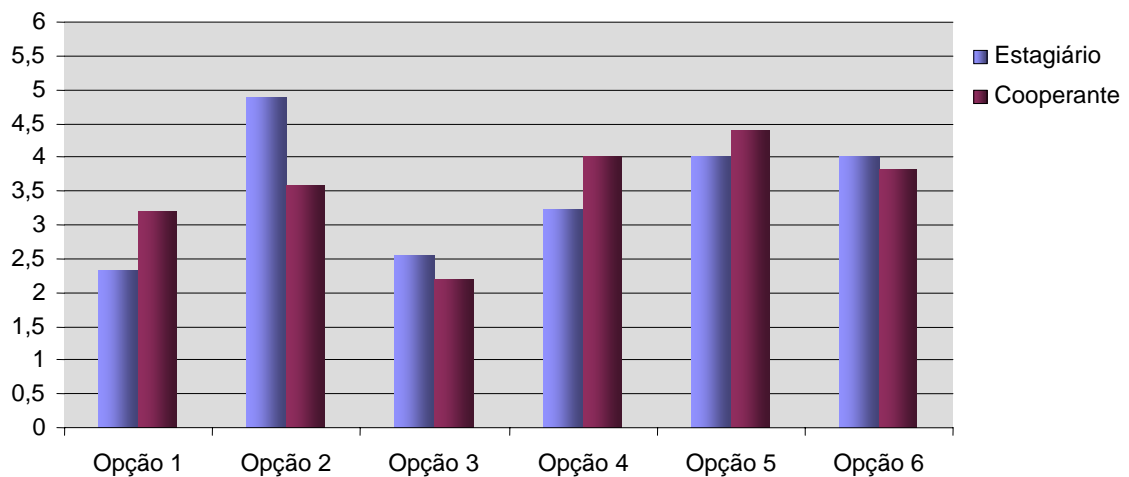


Gráfico 3 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para a cidadania.

Os resultados denunciam novamente a visão dos estagiários que interliga passado, presente e futuro, ao mesmo tempo que reconhecem juntamente com os cooperantes a importância da intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços de vivência comuns, quando está em causa a *educação para a cidadania tendo por fundo a relação cidade/escola*. Opções, que parecem traduzir um passar de testemunho e uma muito rica troca de aprendizagens inter-geracionais, que não podem ser remetidas para um espaço e tempo únicos.

Das opções menos valorizadas, parece inferir-se o reconhecimento de alguma frustração por parte dos estagiários relativamente à cultura urbana, enquanto legado. Por parte dos cooperantes, a valorização da razão em detrimento da emoção e do sentimento, uma perspectiva que pode residir numa formação que tendeu a desvalorizar os valores da subjectividade.



Bloco E

Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:	p
1. Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.	0.014
2. Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.	0.586
3. Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.	0.786
4. Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.	0.081
5. Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.	0.576
6. Desenvolve competências de intervenção e interacção social.	0.328

Quadro 4 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.

Quanto à *interacção escola-meio nos planos educativo e cultural*, os estagiários tenderam a valorizar a opção 4, “Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural”, enquanto que os cooperantes tenderam a valorizar a opção 1, “Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos”.

Curiosamente, a opção mais valorizada pelos cooperantes, foi a que mereceu menor valorização pelos estagiários. Os cooperantes valorizaram menos a opção 5, “Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio”.

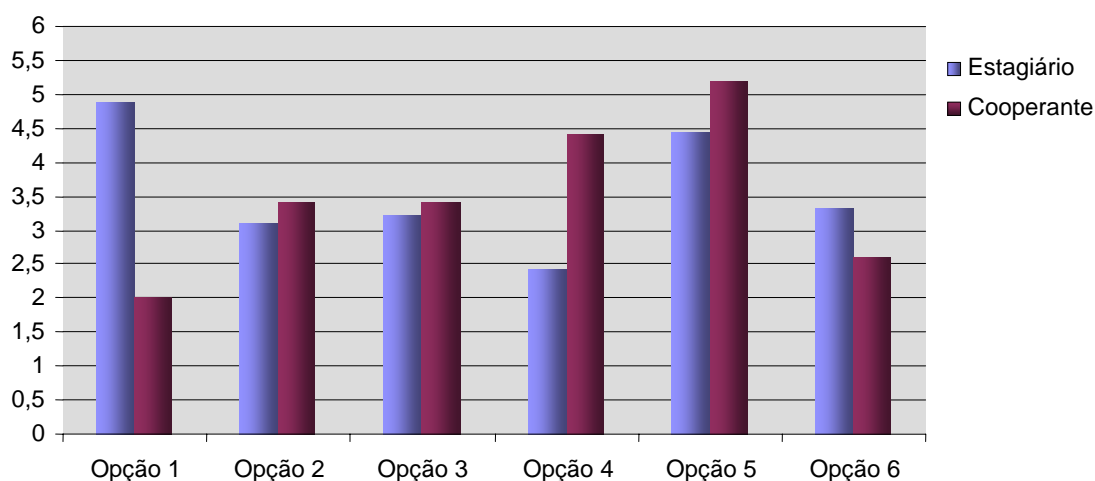


Gráfico 4 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.



Entre os grupos existe, neste caso, diferença estatisticamente significativa na forma como valorizaram as opções 1, ou seja, os estagiários consideram que *a interacção escola-meio nos planos educativo e cultural*, propicia pouco a reflexão crítica e facilita pouco a compreensão de contextos específicos, enquanto que os cooperantes, privilegiam esta opção como aquela que entre as várias opções melhor garante essa interacção.

Entre os grupos existe diferença estatisticamente significativa na forma como valorizam a opção 1 (Quadro 4).

A leitura das preferências de estagiários e cooperantes no que diz respeito a esta questão traduz uma diferença significativa na forma como são valorizadas as opções propostas. Os estagiários valorizam uma opção geradora de dinâmica, interacção e abertura, em síntese, uma nova postura profissional. Os cooperantes valorizaram uma opção que circunscreve, limita e reduz o campo de acção. Na nossa opinião, uma perspectiva *clássica*, próxima das práticas recentes das escolas neste capítulo.

A opção mais valorizada pelos cooperantes mereceu a menor valorização por parte dos estagiários, facto que parece já explicado e que, em síntese, traduz um certo confronto de culturas profissionais, que embora abertas a novos desafios, os encaram com coragem e energia diferenciadas.

Indução que ganha substância, quando se verifica que os cooperantes relativizam as intenções de renovação ecológica da escola e do meio decorrentes da sua própria interacção. Facto que pode dever-se a um certo desencanto face às experiências vividas e que tradicionalmente se têm caracterizado por uma certa circunscrição ao campo tradicional de acção das escolas e dos professores.

Bloco F

Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:	p
1. Lugar de memória.	0.410
2. Espaço preferencial de arquitectura.	0.623
3. Património religioso.	0.079
4. Herança do passado.	1.000
5. Espaço monumental.	0.678
6. Património físico, imaterial e cultural.	0.994

Quadro 5 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.



Relativamente à forma como os inquiridos entendem e consideram o *conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente*, constatamos que a opção 6, “Património físico, imaterial e cultural”, foi a mais valorizada em ambos os grupos.

As opções 2, “Espaço preferencial de arquitectura” e 3, “Património religioso”, foram as menos valorizadas pelos estagiários e cooperantes, respectivamente.

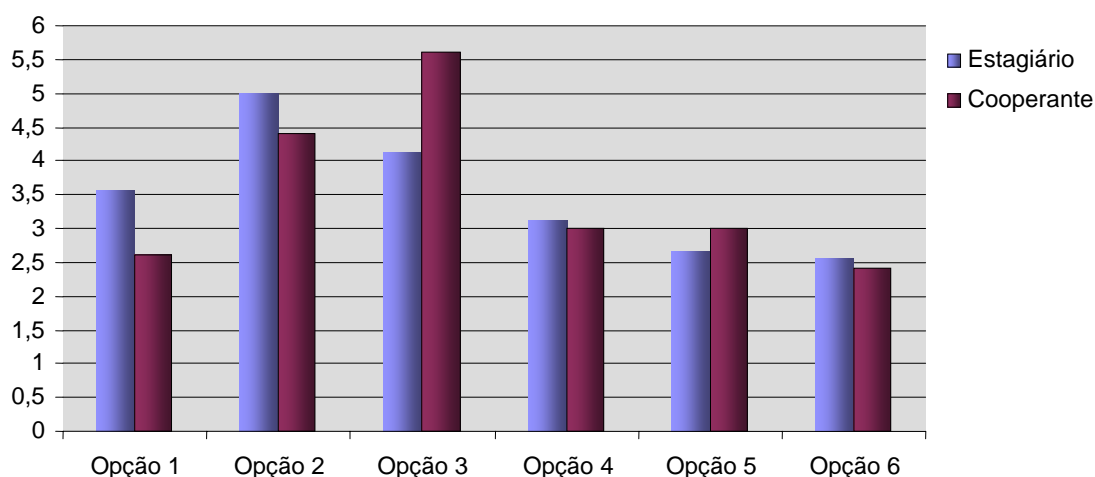


Gráfico 5 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.

A opção valorizada por ambos os grupos traduz em síntese o conjunto patrimonial em causa, não parecendo ter deixado dúvidas aos inquiridos.

Relativamente às opções menos valorizadas, os estagiários desconsideraram o conjunto como espaço preferencial de arquitectura e os cooperantes como património religioso, factos que se podem justificar pelo seu carácter eclético, sob os pontos de vista histórico, funcional e de integração no contexto urbano.

Bloco H

Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:	p
1. Qualificação do espaço urbano.	0.784
2. Património antigo e contemporâneo.	0.782
3. Espaço multifuncional.	0.250
4. Património para a sociedade do lazer.	0.102
5. Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.	0.173
6. Território de objectos, ideias e símbolos.	1.000

Quadro 6 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.



Quanto ao *conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego*, os estagiários tenderam a valorizar de modo idêntico as opções 1 e 4, ou seja, consideraram que aquele conjunto constitui “Qualificação do espaço urbano” e “Património para a sociedade do lazer”. Por seu lado, os cooperantes tenderam a valorizar também a primeira das opções indicada pelos estagiários.

Estes valorizaram menos as opções 3, “Espaço multifuncional” e 5, “Arte e tecnologia com preocupações ecológicas”, enquanto que os cooperantes tenderam a valorizar menos esta última opção.

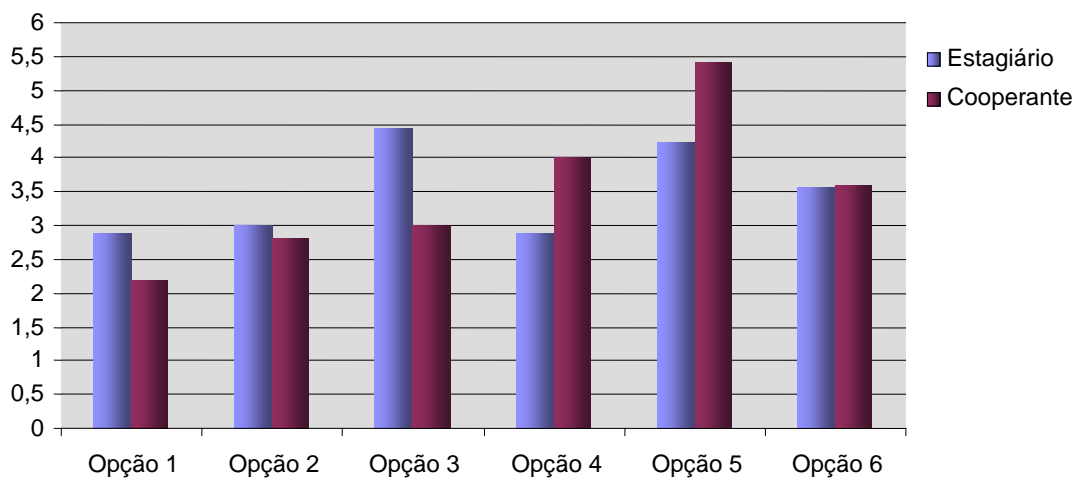


Gráfico 6 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.

Qualificação do espaço urbano e património para o lazer, foram os conceitos subjacentes às preferências de estagiários e cooperantes, conceitos tendencialmente acentuados pelo carácter renovador e lúdico do Parque Verde do Mondego enquanto unidade patrimonial de intervenção contemporânea, facto que, pela marca recente que deixou no território urbano e pelo carácter que se aduz das suas características, parece ter determinado as preferências dos inquiridos.

A multifuncionalidade do conjunto não foi reconhecida pelos estagiários; por parte dos cooperantes, não reconheceram a presença da arte e da tecnologia neste contexto com preocupações ecológicas, factos justificados eventualmente pela leitura ainda recente de um espaço urbano carregado de alguma subjectividade formal e funcional.



Bloco I

A intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano, deve:	p
1. Implicar o seu conhecimento profundo.	0.618
2. Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.	0.833
3. Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.	0.270
4. Contribuir para potenciar situações de aprendizagem.	0.272
5. Projectar a utopia como via para a inovação.	0.407
6. Contribuir para educar para a cidadania.	0.732

Quadro 7 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.

Quando confrontados com a problemática da *intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano*, verificamos que os estagiários tenderam a valorizar a opção 3, “Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional”, como a estratégia que deve presidir àquele tipo de intervenção, enquanto que os cooperantes tenderam a valorizar a opção 4, “Contribuir para potenciar situações de aprendizagem”.

A opção 2, “Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto” foi a opção menos valorizada pelos estagiários, opção também desvalorizada pelos supervisores-cooperantes, mas também a opção 5, “Projectar a utopia como via para a inovação”.

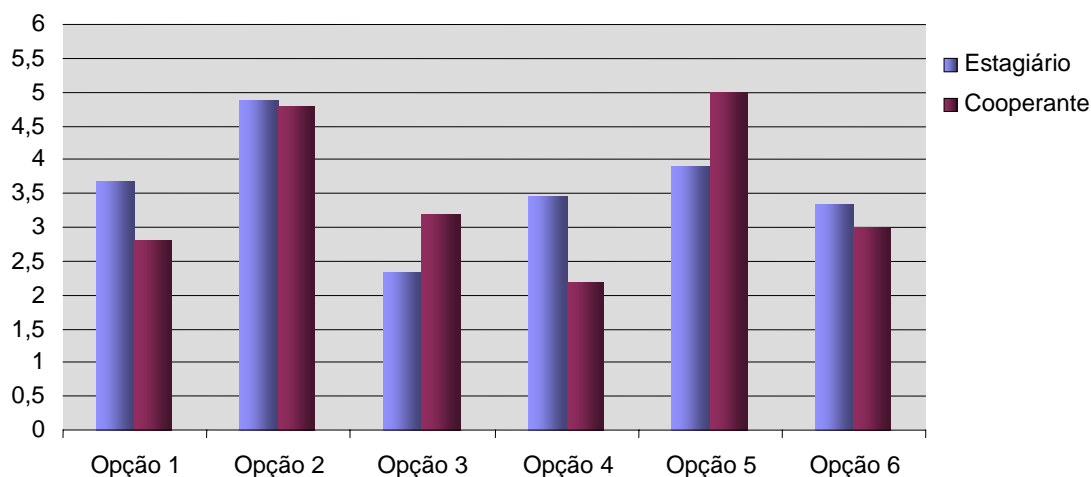


Gráfico 7 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.

Da leitura dos resultados, parece emergir uma postura aberta dos estagiários relativamente a este tipo de intervenções – atitude indutora de uma perspectiva eclética, integradora de várias dimensões, supostamente geradoras de dinâmicas transversais nas abordagens e no



enriquecimento dos processos. Os cooperantes privilegiaram uma opção que centra o resultado na contribuição que este tipo de intervenções pode ter no processo de ensino-aprendizagem, o que de algum modo pode reduzir a abrangência deste tipo de iniciativas, e as condiciona a um paradigma tradicional de ensino e educação.

Quanto às opções menos valorizadas, destaca-se a ideia de que ao não serem consideradas *as referências simbólicas e estéticas do contexto*, os estagiários poderão estar a abrir-se a intervenções, que podem romper com estereótipos presentes, eventualmente limitadores da provocação e intervenção positivas. Os cooperantes embora próximos da opção dos estagiários, tendem a desconsiderar a *utopia* como viabilizadora da inovação, talvez pela perspectiva realista e experiência que detêm enquanto professores, ou ainda, pela experiência relativa que têm deste tipo de projectos.

6. Questionário Q2⁴³ – Comparação entre as representações de estagiários e supervisores-cooperantes (final do estágio)

O Questionário Q2, igual ao Questionário Q1 e administrado, conforme já foi referido, após a participação dos supervisores-cooperantes e estagiários no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, pretendeu verificar a existência de eventuais alterações nas representações que os participantes detinham sobre as problemáticas subjacentes às questões enunciadas, mantendo-se para este questionário os objectivos definidos para o Questionário Q1.

Bloco B

A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:	p
1. Da sua história e herança do passado.	0.481
2. Da acção do homem na interacção com o espaço físico.	0.105
3. Da sua preservação, crescimento e renovação.	0.207
4. Da promoção do património artístico e cultural.	0.150
5. Da acção educativa da escola.	0.455
6. Das mudanças e exigências dos cidadãos.	0.212

Quadro 8 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e pelos cooperantes às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.

Baseados nas respostas obtidas após o processo de estágio e na sequência da administração do questionário Q2, igual ao questionário Q1 para estagiários e supervisores-cooperantes, verifica-se que relativamente à *qualidade patrimonial e ambiental da cidade*, e tendo por referência as opções enunciadas no Quadro 8, os estagiários tenderam a valorizar a opção 2, ou seja,

^[43] Anexos 6 e 7 – Questionários Q2|AE e Q2|SC.



consideram que ela *decorre* “Da acção do homem na interacção com o espaço físico”, enquanto que os cooperantes tenderam a valorizar as opções 4 e 3, ou seja, “Da promoção do património artístico e cultural e “Da sua preservação, crescimento e renovação”.

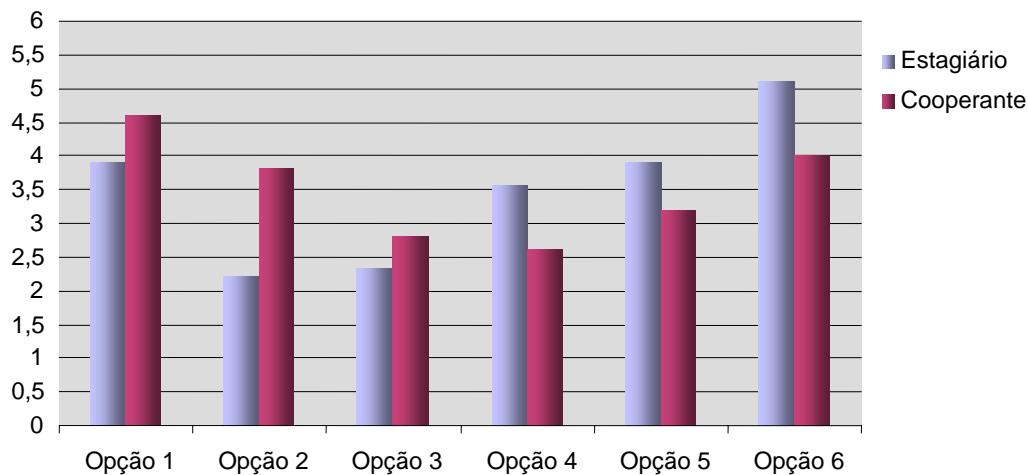


Gráfico 8 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.

Da leitura dos resultados, verifica-se que estagiários e cooperantes continuam a assumir opções diferenciadas quanto à decorrência da *qualidade patrimonial e ambiental da cidade*. Os estagiários defendem uma opinião que, centrando a *acção humana na interacção com o espaço físico*, parecem valorizar a iniciativa prática, directa e objectiva da sociedade na transformação qualitativa do espaço urbano.

Por sua vez, os cooperantes assumem uma posição mais complexa e pressupostamente mais consentânea com a realidade actual, ao defenderem que a promoção do património artístico e cultural, a sua *preservação, crescimento e renovação*, serão na sua opinião, essenciais à qualificação da cidade patrimonial e ambiental.

Bloco C

Educar para o património artístico e cultural, implica:	p
1. Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade.	0.889
2. Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo.	0.890
3. O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas.	0.678
4. A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural.	0.585
5. Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais.	0.892
6. A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural.	0.241

Quadro 9 – Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.



Quanto às possíveis implicações no âmbito da *educação para o património artístico e cultural*, presentes no Quadro 9, os estagiários tenderam a valorizar de forma semelhante as opções 1 e 6, ou seja, consideram que aquela educação implica “Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade” e “A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural”. Os cooperantes tenderam a valorizar as opções 4 e 5, considerando assim que aquela educação implica “A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural” e “Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais”.

Ambos os grupos valorizaram menos a opção 3, “O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas”.

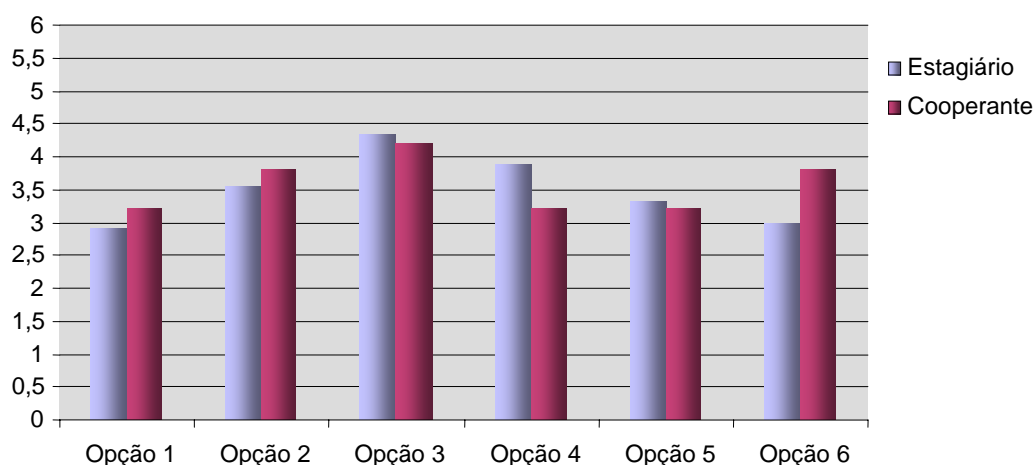


Gráfico 9 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.

A importância da *educação para o património artístico e cultural* obtém respostas diferenciadas por parte dos dois grupos de inquiridos. Ao considerarem a *visão integrada da história, da arte e da sociedade* e a *interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural* naquele âmbito, os estagiários parecem querer valorizar aquela educação na formação do indivíduo perspectivada nos planos teórico e prático.

Os cooperantes, por sua vez, acentuaram a importância da necessidade de uma relação potenciadora da fruição do património artístico e cultural, e a da adopção de uma política que tendo a escola como protagonista, tenha associada as artes e os equipamentos patrimoniais e culturais. Uma posição, que parece remeter para a necessidade de uma educação que passe pelo conhecimento *vivencial* dos espaços patrimoniais e culturais, associado a dinâmicas inter-institucionais. Também aqui, parece transparecer, à semelhança das opções dos estagiários, a opção por uma dupla estratégia indiciadora das componentes teórica e prática.



Estagiários e cooperantes desvalorizaram a importância do *contacto com diferentes formas de arte e cultura artísticas*, talvez pela especificidade do projecto mais orientado para as questões da urbanidade e de educação culturais, e talvez ainda, pela noção cada vez mais presente de uma certa *globalização* e facilidade de acesso às diferentes expressões e culturas artísticas.

Bloco D

Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:	p
1. Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.	0.217
2. Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana.	0.890
3. Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos.	0.477
4. Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural.	0.108
5. Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.	0.482
6. Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.	0.498

Quadro 10 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola.

A partir das opções enunciadas no Quadro 10 e da observação dos dados apresentados no Gráfico associado, no âmbito da *educação para a cidadania, tendo como fundo a relação cidade/escola*, podemos constatar que ambos os grupos tendem a valorizar a opção 3, “Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos”.

A tendência para valorizar menos a opção 5, “Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento”, também é semelhante nos dois grupos.

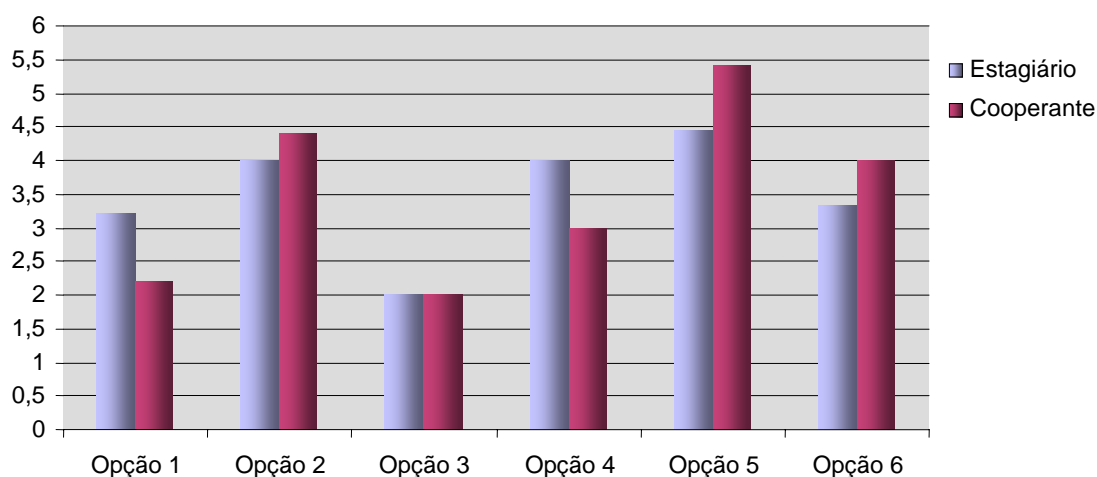


Gráfico 10 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola.



A importância da *educação para a cidadania, tendo por fundo a escola e a cidade*, foi sublinhada pelos dois grupos, considerando a importância educativa e formativa da *participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos*. Facto que parece legitimar o contributo destas iniciativas para aquela educação, a partir das relações que supervisores-cooperantes e estagiários poderão ter extraído da experiência.

Os dois grupos tenderam a desvalorizar a importância dos sentidos no âmbito desta problemática, o que pode indicar, que educar para a cidadania neste contexto operativo, pode não remeter para a importância exclusiva da emoção, antes poderá apontar preferencialmente para a importância da razão.

Bloco E

Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:	p
1. Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.	0.455
2. Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.	0.944
3. Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.	0.587
4. Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.	0.892
5. Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.	0.372
6. Desenvolve competências de intervenção e interacção social.	0.439

Quadro 11 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.

Quanto aos possíveis efeitos decorrentes da *interacção escola-meio, nos planos educativo e cultural* (Quadro 11), estagiários e supervisores-cooperantes tenderam a valorizar a opção 2, “Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas”, embora se registre também aproximação às opções 4, “Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural” e 1, “Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos”, fundamentalmente por parte dos estagiários.

As opções 3, “Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular” e 5, “Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio”, foram as menos valorizadas pelos estagiários, opção 5, também menos valorizada por cooperantes.

A escolha de estagiários e supervisores-cooperantes vem acentuar a importância da relação escola-meio, como veículo propiciador e facilitador de aprendizagens diferenciadas, mas também, o de desencadear novas leituras sobre o homem e o meio cultural de inserção, numa perspectiva de complementaridade, que reassume esta dupla possibilidade de relação, que aponta para a acção presente, e perspectiva a possibilidade de diálogo com o futuro.

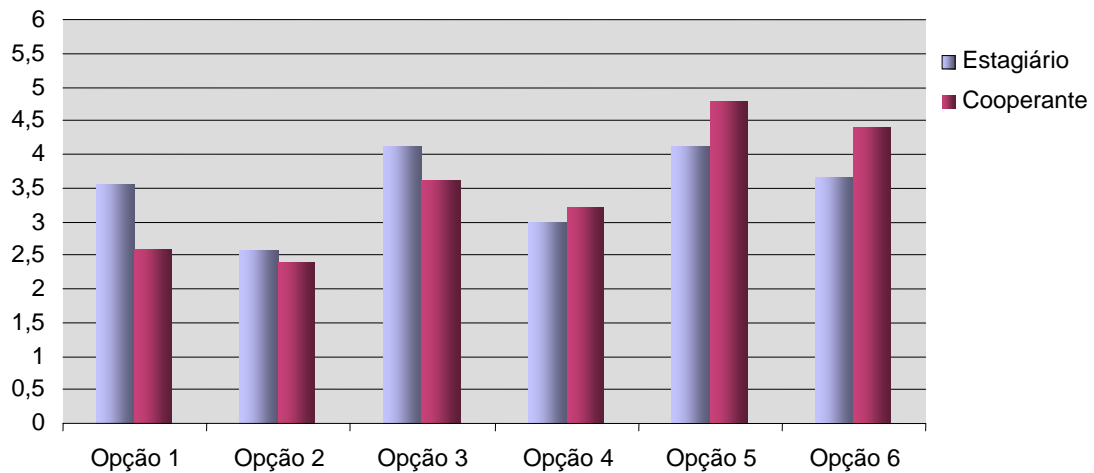


Gráfico 11 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.

Os estagiários, não parecem principalmente sensíveis à possibilidade desta relação possibilitar a multidisciplinaridade, talvez porque esta, cada vez mais, faz parte integrante das estratégias curriculares, gerando a reincidência de uma certa cultura e deixando, como tal, de se impor como algo novo. Consideraram também que a *renovação da escola e do meio* não decorrerá das suas interacções, escolha partilhada também pelos cooperantes, o que pode fazer transparecer, que embora tenha acontecido ao longo do tempo, não terá contribuído de forma eficaz e alternativa para essa renovação.

Bloco F

Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:	p
1. Lugar de memória.	0.680
2. Espaço preferencial de arquitectura.	0.784
3. Património religioso.	0.784
4. Herança do passado.	0.680
5. Espaço monumental.	0.091
6. Património físico, imaterial e cultural.	0.328

Quadro 12 - Comparação da Importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.



Relativamente à forma como os inquiridos consideram, após o processo de estágio, **o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente**, verificamos que, e tendo por referência as opções presentes no Quadro 12, a opção 6 foi a mais valorizada pelos estagiários, ou seja, consideram tendencialmente que o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente constitui *património físico imaterial e cultural*. Enquanto que os cooperantes tenderem a valorizar mais a opção 5, “Espaço monumental”.

As opções 2, “Espaço preferencial de arquitectura” e 3, “Património religioso”, foram as menos valorizadas por ambos os grupos.

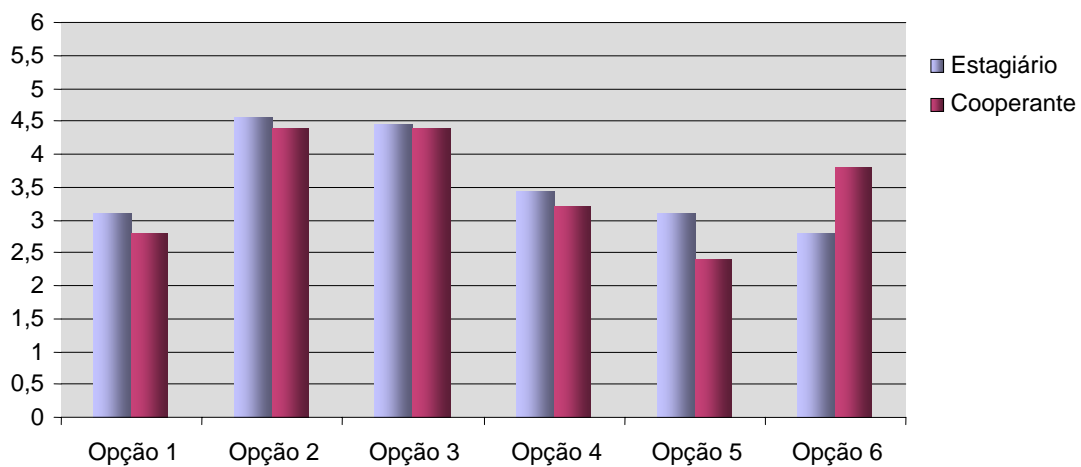


Gráfico 12 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.

Os estagiários, ao considerarem este conjunto patrimonial como, *físico, imaterial e cultural*, apontam para uma síntese global que reflecte com rigor esta unidade. Os supervisores-cooperantes por seu lado, ao elegerem o contexto patrimonial como *espaço monumental*, parecem acentuar a importância da sua dimensão e imagem, agora reconfiguradas pelas acções de levantamento arqueológico e requalificação do sítio.

Ambos os grupos, ao desvalorizarem as opções que consideram o conjunto patrimonial como *espaço preferencial de arquitectura e património religioso*, parecem querer abrir uma frente mais ampla de *leitura* e análise, que pode permitir outras possibilidades de uso cultural, que a memória do passado e os desígnios do futuro hão-de conciliar.



Bloco G

Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:	p
1. Qualificação do espaço urbano.	0.286
2. Património antigo e contemporâneo.	0.530
3. Espaço multifuncional.	0.332
4. Património para a sociedade do lazer.	0.402
5. Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.	0.784
6. Território de objectos, ideias e símbolos.	0.196

Quadro 13 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.

Quanto ao *conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra*, entre as várias opções constantes no Quadro 13, os estagiários tenderam a valorizar a opção 2, ou seja, consideram aquele conjunto “Património antigo e contemporâneo”. Por seu lado, os supervisores-cooperantes valorizaram a opção 3, considerando o conjunto “Espaço multifuncional”.

Os estagiários sub-valorizaram a opção 4, “Património para a sociedade do lazer” e os cooperantes, a última opção, “Território de objectos, ideias e símbolos”.

Os estagiários parecem reconhecer naquele conjunto patrimonial, dois momentos da história da cidade, vislumbrando neles o valor e a complementaridade que o presente lhes reconhece. Por sua vez, a preferência dos cooperantes, parece apontar para uma leitura mais pragmática daquele contexto, atribuindo-lhe o carácter de multifuncionalidade que efectivamente detém, pressupostamente querendo remeter para os sentidos físico e utilitário que os equipamentos urbanos devem garantir actualmente.

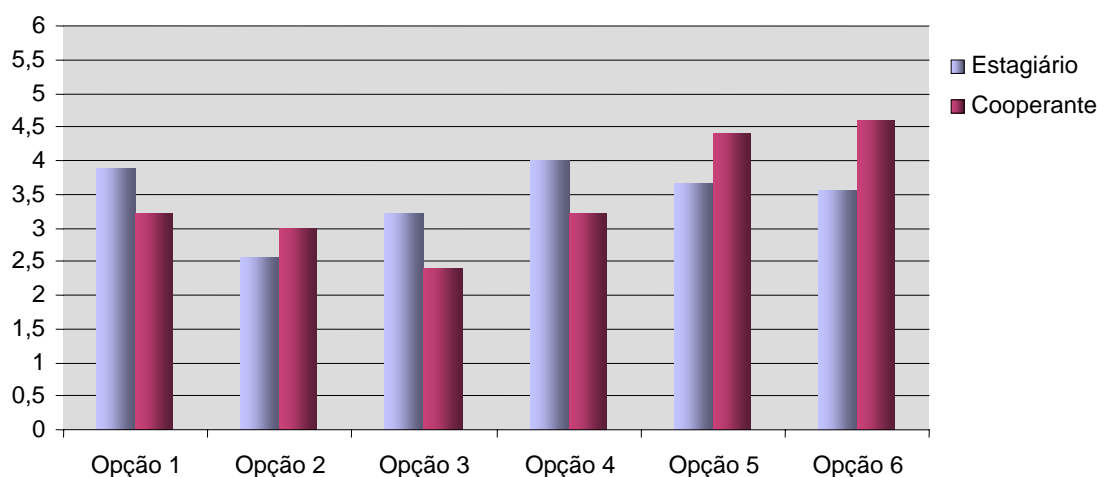


Gráfico 13 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.



Quanto às opções mais desvalorizadas, talvez pela familiaridade com os espaços em questão e por uma certa cultura ocupacional actual, os estagiários, tenderam a não reconhecer a emergência daquele espaço, enquanto espaço para a sociedade do lazer. Os cooperantes, talvez pelo seu carácter funcional e abstracto, não reconheceram a presença de objectos, ideias e símbolos, como sendo suficientemente relevante para caracterizar e valorizar aquele conjunto.

Bloco H

A intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano, deve:	p
1. Implicar o seu conhecimento profundo.	0.722
2. Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.	0.244
3. Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.	0.892
4. Contribuir para potenciar situações de aprendizagem.	0.675
5. Projectar a utopia como via para a inovação.	0.371
7. Contribuir para educar para a cidadania.	0.680

Quadro 14 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.

Na sequência da experiência vivenciada por estagiários e supervisores-cooperantes, e no que se refere à *intervenção contemporânea de carácter pedagógico em contextos patrimoniais urbanos* (Quadro 14), constatamos a partir dos dados apresentados no Gráfico 14, que os estagiários valorizaram tendencialmente as opções 4, “Contribuir para potenciar situações de aprendizagem” e 5 “Projectar a utopia como via para a inovação”. Os cooperantes, tenderam a valorizar a opção 2, “Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto”, embora comunguem também e cumulativamente da opinião que substanciam as opções 1, 3 e 4.

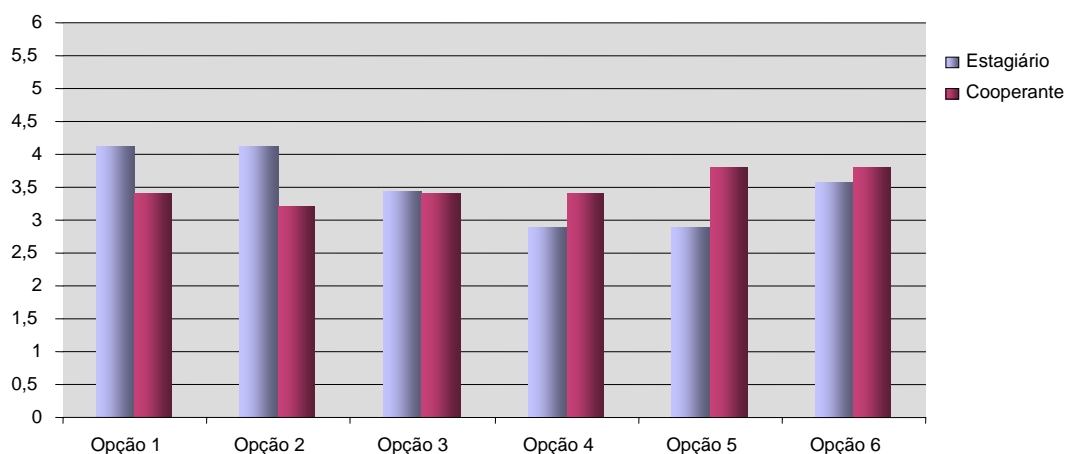


Gráfico 14 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.



As opções 1, “Implicar o seu conhecimento profundo” e 2, “Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto”, foram as menos valorizadas pelos estagiários; enquanto que os cooperantes valorizaram menos as opções 5, “Projectar a utopia como via para a inovação” e 6, “Contribuir para educar para a cidadania”.

Da leitura das opções dos estagiários, fica claro que as *intervenções contemporâneas de carácter pedagógico em espaços patrimoniais urbanos* são potenciadoras de aprendizagem, sendo que cumulativamente, o contributo da utopia é na sua opinião e agora, contributo fundamental para intervenções daquela natureza. Uma dupla perspectiva que deixa em aberto novas estratégias e visões para o futuro. Os cooperantes, talvez pela sua experiência e maior dificuldade em (re)assumir a mudança, atribuem principal importância às *referências simbólicas e estéticas do contexto*, referências que a duração do tempo transformou para estes profissionais em apropriação e respeito pelo património.

Quanto às opções menos valorizadas pelos estagiários, parecem traduzir a predisposição para uma iniciativa aberta, não limitada a questões que, sendo subjacentes a um determinado contexto, possam coarctar a possibilidade de inovar. Os cooperantes desvalorizaram a importância da *utopia como via para a inovação*, pela sua eventual desconfiança, face à falibilidade que essa opção possa determinar e pelo contributo relativo que possa ter enquanto estratégia pedagógica.

7. Questionário Q1 e Q2 – Comparação das representações dos estagiários obtidas no início e no final do estágio.

A análise que se apresenta relativamente aos instrumentos administrados no início (Q1) e final (Q2) do processo de estágio, cujos objectivos já foram referidos, pretende constatar e estabelecer comparação entre as representações registadas pelos estagiários nos limites inicial e final do processo, e daí proceder a uma análise inferencial clarificadora da reincidência ou não das opiniões verificadas nos dois momentos, e de possíveis indícios de mudança conceptual na sequência de todo o processo reflexivo inscrito no modelo de supervisão desenvolvido.

Bloco B

A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:	p
1. Da sua história e herança do passado.	0.857
2. Da acção do homem na interacção com o espaço físico.	0.357
3. Da sua preservação, crescimento e renovação.	0.096
4. Da promoção do património artístico e cultural.	0.496
5. Da acção educativa da escola.	0.167
6. Das mudanças e exigências dos cidadãos.	0.262

Quadro 15 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.



Da observação dos dados apresentados no Gráfico 15, podemos verificar que ao compararmos os resultados obtidos antes e após o estágio e apesar das várias opções, referentes à *qualidade patrimonial e ambiental da cidade*, assumirem valores diferentes, os estagiários evidenciaram um padrão de valoração que é semelhante nos dois momentos.

As opções 2, “*Da acção do homem na interacção com o espaço físico*” e 3, “*Da sua preservação, crescimento e renovação*”, mantiveram-se como sendo as mais valorizadas em ambos os momentos. As opções 5 “*Da acção educativa da escola*” e 6, “*Das mudanças e exigências dos cidadãos*”, foram as menos valorizadas no 1.º e 2.º momentos respectivamente.

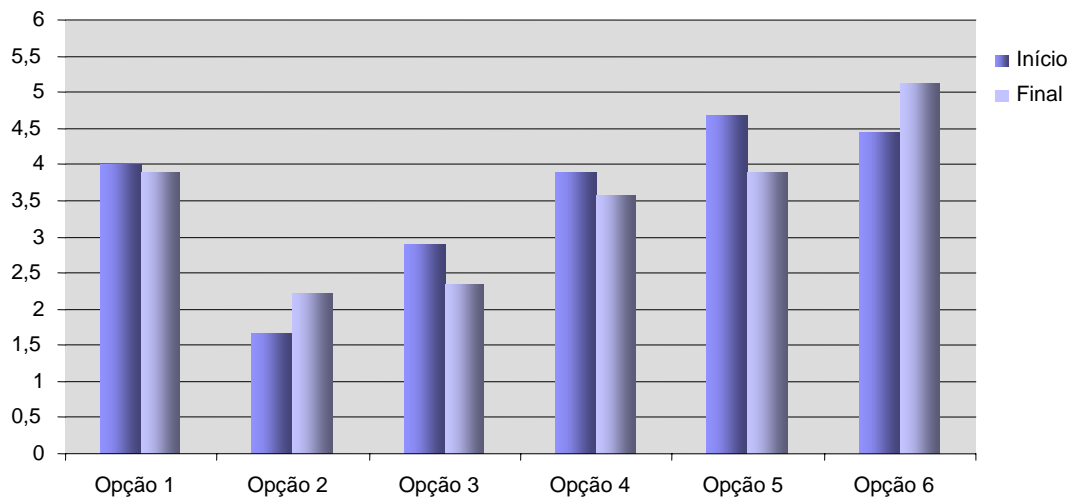


Gráfico 15 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.

Os estagiários mantiveram a sua opinião sobre a importância da *interacção homem/espaço físico*, como factor determinante para a qualificação urbana, deixando antever a ideia de que, tal, não será possível sem a garantia desse factor. No entanto, a experiência decorrente do projecto, pode ter contribuído para a valorização significativa da ideia, de que aquela qualificação decorrerá também da sua *preservação, crescimento e renovação*, alteração que vem redimensionar a sua opinião no sentido de uma maior abertura e consistência face à problemática em questão.

Quanto às opções menos valorizadas, constata-se que, no primeiro momento, atribuíram menos importância ao papel e acção da escola como contributo educativo e formativo para a qualificação do espaço urbano, opinião que se altera após o processo de estágio, mudança que reconsidera a condição da escola no âmbito desta problemática, o que se revela positivo, quando confrontados com os objectivos deste estudo.



Bloco C

Educar para o património artístico e cultural, implica:	p
1. Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade.	0.480
2. Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo.	0.031
3. O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas.	0.078
4. A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural.	0.103
5. Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais.	0.765
6. A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural.	0.121

Quadro 16 – Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.

Quanto às implicações **da educação para o património artístico e cultural**, verificamos que, antes do estágio, os futuros professores valorizaram mais a opção 2 “*Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo*” enquanto que, após o estágio, as opções 1, “*Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade*” e 6, “*A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural*”, foram as mais valorizadas.

Em ambos os momentos os estagiários tenderam a desvalorizar a opção 3, “*O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas*”.

Das diferenças observadas entre os dois momentos, apenas a verificada ao nível da opção 2, pode ser considerada como significativa, ou seja, desvalorizaram a importância da *interpretação do património antigo e reflexão sobre o património contemporâneo*, no que diz respeito às implicações da educação para o património artístico e cultural.

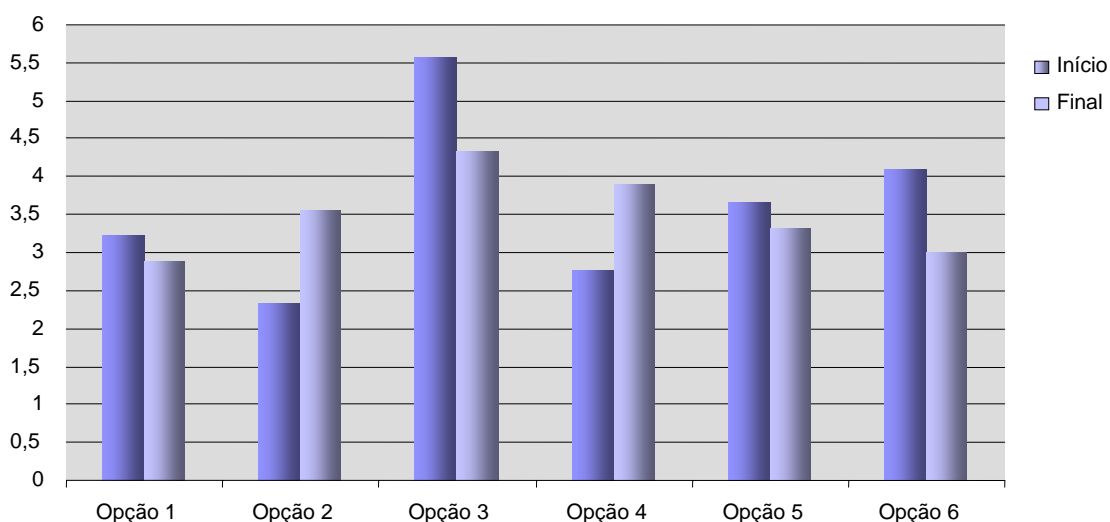


Gráfico 16 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.



A opinião inicial dos estagiários, confinada à ideia de que a educação para o património artístico e cultural estava remetida para a interpretação do património do passado e para a reflexão sobre o património contemporâneo, alterou-se. Os estagiários, pressupostamente influenciados pelas vivências e práticas do projecto, consideram agora que aquela educação há-de implicar *uma visão integrada da história, da arte e da sociedade* e incluir a possibilidade prática de *interacção com espaços potenciadores do ensino e da educação cultural*. Uma alteração que, de novo, vem acrescentar sentido aos conceitos e à acção, que após esta experiência, os estagiários parecem ter adquirido. Quanto à opção menos valorizada, os inquiridos mantêm a opinião de que neste âmbito, esta educação não deve, face à importância das outras opções, considerar o *contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas* como fundamental, talvez porque, conforme já foi referido anteriormente, a arte e as diversas culturas artísticas são hoje uma presença habitual e de fácil acesso, e como tal, uma realidade que se transformou em cultura.

Bloco D

Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:	p
1. Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.	0.203
2. Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana.	0.233
3. Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos.	0.480
4. Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural.	0.276
5. Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.	0.461
6. Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.	0.399

Quadro 17 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola.

Quanto à **educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola**, os dados apresentados no Gráfico 17 e no Quadro 17, permitem constatar que antes do processo de estágio, os estagiários valorizaram mais a opção 1, *“Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade”*, depois do estágio valorizaram a opção 3, *“Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos”*, embora a opção 1, se mantenha ainda como uma opção muito considerada.

As opções 2 e 5, *“Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana”* e *“Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento”*, foram as opções menos valorizadas no início e final do processo, respectivamente.

A *relação cidade/escola*, como pano de fundo no âmbito da educação para a cidadania, mereceu por parte dos estagiários apreciação diferenciada antes e após o estágio, ou seja, transitaram de uma opinião inicial que remetia para a tripla necessidade de perspectivar o passado,

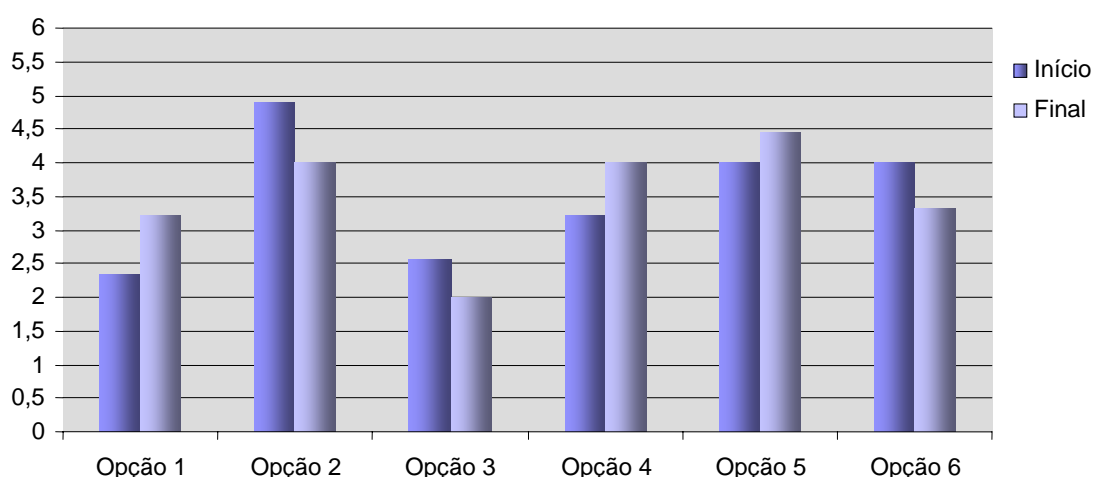


Gráfico 17 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola.

presente e futuro da sociedade, para, na sequência da experiência vivenciada, considerarem que a *educação para a cidadania* adquire dimensão, ao ser promovida a *importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos*. Assiste-se à passagem de uma opinião orientada para uma atitude tendencialmente passiva, para uma outra, mais dinâmica, que valoriza a acção e intervenção dos cidadãos na construção dos seus espaços de vida em sociedade, facto que se considera como mais-valia na formação integral destes novos profissionais.

Quanto às opções menos valorizadas, também se assistiu a uma mudança que parece traduzir uma evolução positiva, já que, tendo desvalorizado na fase pós-estágio a importância dos *sentidos na percepção do envolvimento*, em detrimento dos *símbolos e acontecimentos da cultura urbana* no âmbito da educação para a cidadania, o facto pode indiciar uma capacidade de análise mais apurada daqueles contextos físicos e sociais..

Bloco E

Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:	p
1. Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.	0.076
2. Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.	0.276
3. Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.	0.270
4. Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.	0.497
5. Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.	0.669
6. Desenvolve competências de intervenção e interacção social.	0.527

Quadro 18 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.



No que concerne à *interacção escola-meio, nos planos educativos e cultural*, verificamos que a opção 4, “Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural”, foi a mais valorizada pelos estagiários antes do início do estágio, sendo que após o estágio, a opção 2, “Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas” foi a mais valorizada, contudo, mantiveram-se como sendo as opções que reúnem nos dois momentos o maior número de escolhas.

Quanto às opções menos valorizadas, verifica-se que antes do estágio a opção 1, “Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos” foi a menos valorizada, sendo que após o estágio as opções que obtiveram maior desvalorização foram as opções 3 e 5, respectivamente, “Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular” e “Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio”.

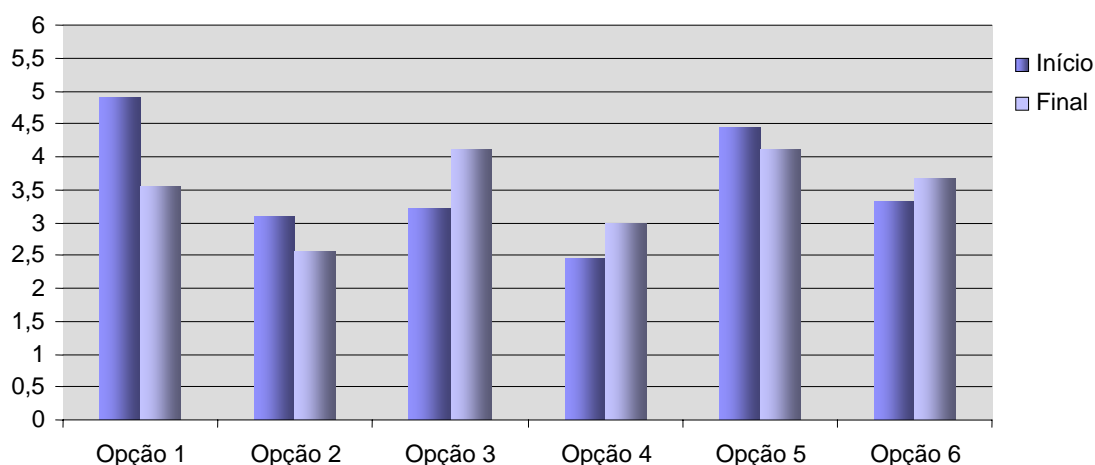


Gráfico 18 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.

As alterações de opinião relativamente à *interacção escola-meio* e à sua influência educativa e cultural, traduziram-se para os estagiários, na passagem de uma opinião de carácter mais abrangente e alargado, para uma opinião centrada na acção da escola, a partir da sua interacção com o meio. Facto que parece compreensível, pelo facto desta sua vivência formativa, *tutelada* pela escola, ter tido reflexos positivos nos, e a partir dos contextos de referência e intervenção, através da aquisição de aprendizagens diversas e contextualizadas.

Quanto às opções menos valorizadas, verifica-se uma transição inicial que desconsiderava a possibilidade da *compreensão e reflexão sobre os contextos de intervenção*, para outras opções, que se reportam à *multidisciplinaridade* e à *renovação ecológica da escola e do meio*.

Ora, constituindo este projecto um processo de *reflexão e acção*, merece referência o facto dos estagiários reconhecerem e reconsiderarem a importância do exercício reflexivo neste tipo de contextos educativos e formativos.



Bloco F

Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:	p
1. Lugar de memória.	0.518
2. Espaço preferencial de arquitectura.	0.157
3. Património religioso.	0.680
4. Herança do passado.	0.524
5. Espaço monumental.	0.234
6. Património físico, imaterial e cultural.	0.480

Quadro 19 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.

Os dados apresentados no Gráfico 19 e no Quadro 19, relativos à opinião dos estagiários sobre o conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente, na fase inicial e posterior do estágio, permitem-nos verificar que os inquiridos valorizaram de forma idêntica as opções apresentadas. Assim, a opção 6, “Património físico, imaterial e cultural” foi a mais valorizada, antes e após o processo, e a opção 2, “Espaço preferencial de arquitectura”, foi a menos valorizada em ambos os momentos.

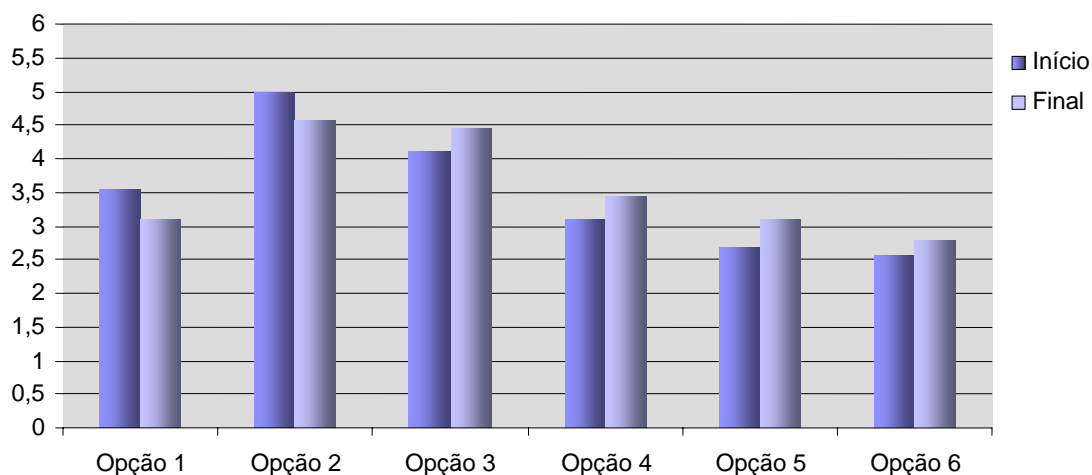


Gráfico 19 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.

Os estagiários ao assumirem as mesmas opções neste caso, revelaram uma maturidade e aprendizagem que poderá ter tido origem nas abordagens e aquisições da Unidade Curricular de Educação Para o Património Artístico, mas também deste projecto, capacitando-os para uma leitura mais rigorosa sobre os contextos patrimoniais.



Bloco G

Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:	p
1. Qualificação do espaço urbano.	0.119
2. Património antigo e contemporâneo.	0.465
3. Espaço multifuncional.	0.058
4. Património para a sociedade do lazer.	0.041
5. Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.	0.301
6. Território de objectos, ideias e símbolos.	0.943

Quadro 20 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.

Relativamente ao **conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra**, verificamos que as opções 1 e 4, respectivamente, *“Qualificação do espaço urbano”* e *“Património para a sociedade do lazer”*, foram as mais valorizadas pelos estagiários no início do estágio, sendo que após o processo formativo, a opção 2, *“Património antigo e contemporâneo”*, foi a mais valorizada.

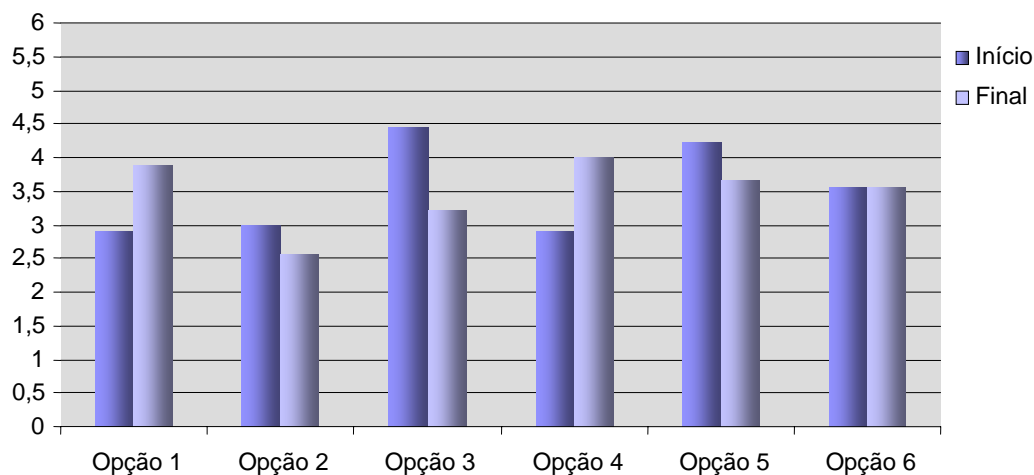


Gráfico 20 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.

Quanto às opções menos valorizadas, verificamos que antes do estágio surge destacada a opção 3, *“Espaço multifuncional”*, após o estágio a menos valorizada foi a opção 4, *“Património para a sociedade do lazer”*.

Esta é a única opção em que se regista a existência de diferença significativa.

A leitura dos resultados da fase inicial do estágio, parecem deixar clara a ideia de que os estagiários consideraram aquele conjunto patrimonial, como fazendo parte de uma estratégia de



qualificação do espaço urbano para a sociedade de lazer. Embora não descabida, essa opinião alterou-se para uma perspectiva mais rigorosa e abrangente, decorrente na nossa opinião, da acção e conhecimento mais profundo daquele contexto físico e da sua história.

Quanto às opções menos consideradas, tendo registado a *multifuncionalidade* na fase inicial e o *espaço destinado à sociedade do lazer* na fase final, revelam também na nossa opinião, uma atenção particular e capacidade de reavaliação mais rigorosas deste tipo de contextos.

Bloco H

A intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano, deve:	p
1. Implicar o seu conhecimento profundo.	0.498
2. Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.	0.323
3. Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.	0.102
4. Contribuir para potenciar situações de aprendizagem.	0.260
5. Projectar a utopia como via para a inovação.	0.143
6. Contribuir para educar para a cidadania.	0.832

Quadro 21 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.

Quanto à *intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano*, verificamos que a opção mais valorizada antes do início do estágio foi a opção 3, “Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional”, enquanto que após o estágio, as opções 4, “Contribuir para potenciar situações de aprendizagem” e 5, “Projectar a utopia como via para a inovação”, foram as mais valorizadas.

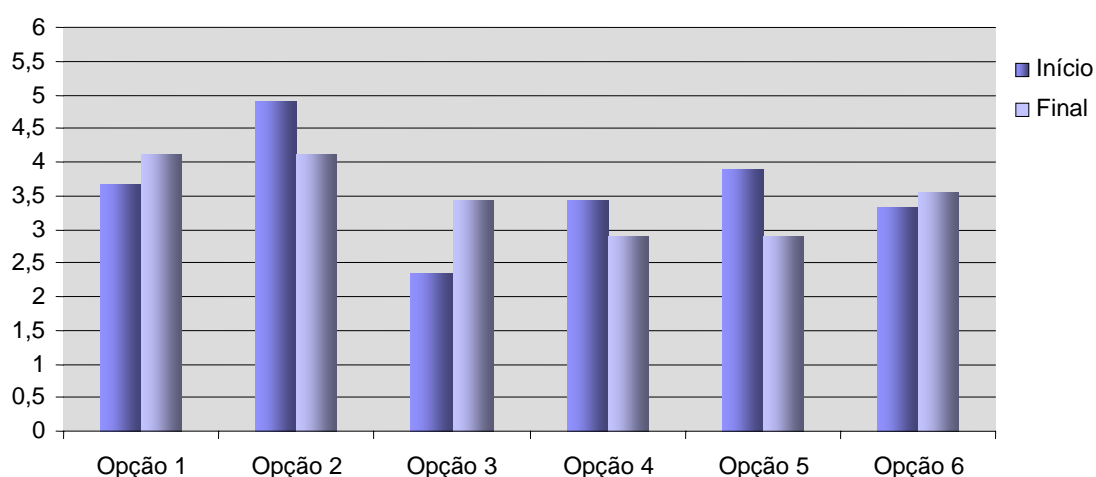


Gráfico 21 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.



Em ambos os momentos, a opção 2, “Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto” foi a menos valorizada.

A opção inicial mais valorizada, fragmentou-se posteriormente, para dar lugar à dupla opção, que congrega a componente *aprendizagem* e a componente *utopia como via para a inovação*. Constituiu uma alteração importante, pela lucidez e pela abertura à utopia, indutora de uma postura, que tendo sido adoptada no projecto, surge agora como condição essencial para que a inovação aconteça.

A postura que caracteriza os jovens, tantas vezes de rotura com a racionalidade, parece ter influenciado a escolha destes, ao desvalorizarem as *referências simbólicas e estéticas do contexto* no âmbito da intervenção contemporânea de carácter pedagógico, em detrimento das opções que na sua opinião, poderão garantir outras formas de fazer e aprender.

Bloco I

A formação actual de “novos” professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, deve:	p
1. Viabilizar a abordagem a contextos patrimoniais que promovam uma escola aberta à cultura e à inovação educacional.	0.388
2. Desenvolver o sentido de iniciativa e participação em projectos de intervenção no espaço urbano com reflexos no conhecimento e acção pedagógica.	0.739
3. Promover acções interinstitucionais que visem a participação cívica em acções comuns.	0.891
4. Preparar para a reflexão sobre as mudanças decorrentes da permanente evolução social, artística e cultural.	0.047
5. Proporcionar o contacto com realidades indutoras da multiexperiência e da multidisciplinaridade.	0.119
6. Promover práticas reflexivas, baseadas na interacção com contextos potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional e do exercício da cidadania.	1.000

Quadro 22 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções relativas à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania.

Quanto à *formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica*, e tendo por referência as opções enunciadas no Quadro 22, verificamos que antes e depois do estágio, os estagiários tenderam a valorizar as opções 1, 2 e 6, respectivamente, “*Viabilizar a abordagem a contextos patrimoniais que promovam uma escola aberta à cultura e à inovação educacional*”, “*Desenvolver o sentido de iniciativa e participação em projectos de intervenção no espaço urbano com reflexos no conhecimento e acção pedagógica*” e “*Promover práticas reflexivas, baseadas na interacção com contextos potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional e do exercício da cidadania*”, desvalorizando de forma muito aproximada as restantes.



Apenas na opção 4, “Preparar para a reflexão sobre as mudanças decorrentes da permanente evolução social, artística e cultural” se observa a existência de diferença estatisticamente significativa, ou seja, no segundo momento é valorizada um pouco mais a importância daquele pressuposto na formação de professores de EVT.

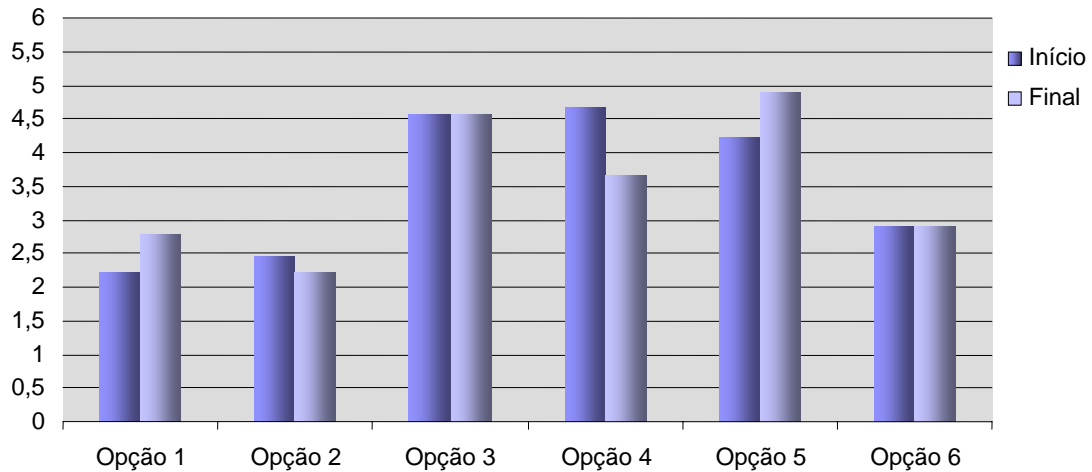


Gráfico 22 – Representação da importância atribuída pelos estagiários, no início e no final do estágio, às opções relativas à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania.

O facto deste estudo incidir sobre a formação de professores e este conjunto de opções estar directamente ligado com a prática pedagógica, e ainda pelo facto, das opções escolhidas terem obtido resultados muito próximos, consideram-se nesta síntese as três opções mais e menos consideradas pelos inquiridos.

O conjunto de opções mais valorizadas pelos estagiários nas fases pré e pós-estágio não se alteraram, escolhas que sublinham a importância do património, da escola culta e inovadora, da participação em projectos de intervenção no espaço urbano com reflexos na escola e na formação de professores, e por fim, da prática reflexiva, a partir de realidades e contextos que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o exercício da cidadania.

8. Questionário Q1 e Q2 – Comparação das representações dos supervisores-cooperantes, obtidas no início e no final do estágio.

À semelhança do procedimento efectuado para os estagiários, consideramos também importante constatar e estabelecer comparação entre as representações registadas pelos



supervisores-cooperantes nos limites inicial e final do processo, e daí proceder a uma análise inferencial sobre a reincidência ou não das opiniões verificadas nos dois momentos, e daí retirar algumas conclusões.

Bloco B

A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:	p
1. Da sua história e herança do passado.	0.109
2. Da acção do homem na interacção com o espaço físico.	0.655
3. Da sua preservação, crescimento e renovação.	0.655
4. Da promoção do património artístico e cultural.	0.102
5. Da acção educativa da escola.	1.000
6. Das mudanças e exigências dos cidadãos.	0.317

Quadro 23 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.

Quanto às representações dos supervisores-cooperantes sobre a *qualidade patrimonial e ambiental da cidade*, verificamos que na fase inicial do estágio, a opção 1, “*Da sua história e herança do passado*” foi a mais valorizada, e a opção 6, “*Das mudanças e exigências dos cidadãos*”, foi a menos valorizada.

Após o estágio foram valorizadas as opções 4 e 3, respectivamente, “*Da promoção do património artístico e cultural*” e “*Da sua preservação, crescimento e renovação*”, desvalorizando a opção 1, “*Da sua história e herança do passado*”, que curiosamente foi a que obteve maior valorização no primeiro momento.

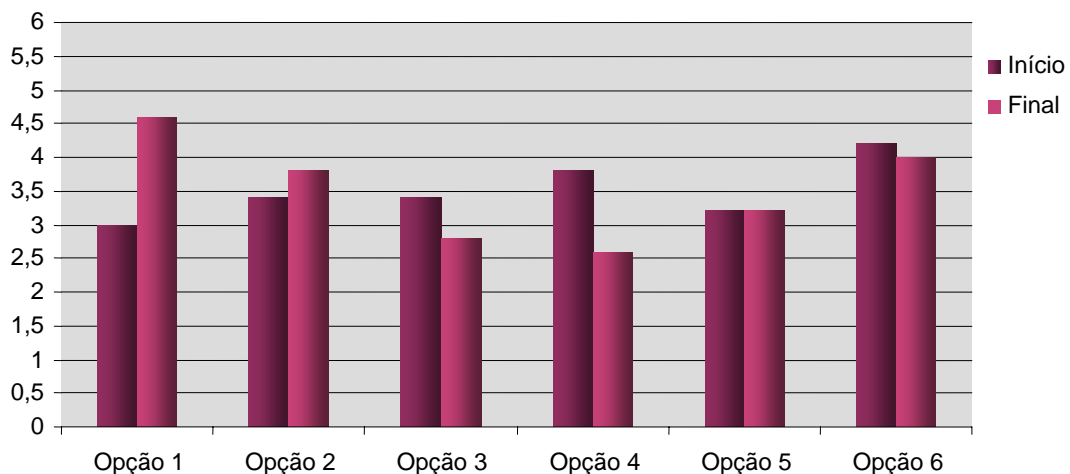


Gráfico 23 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à qualidade patrimonial e ambiental da cidade.



O desenvolvimento e conclusão do projecto parece ter alterado a opinião dos supervisores-cooperantes relativamente à representação que inicialmente tinham sobre a qualidade patrimonial e ambiental da cidade. Inicialmente valorizaram *a história e herança do passado* como desígnio dessa qualidade, na sequência do projecto, a importância da *promoção do património artístico e cultural* em complementaridade com a *preservação, crescimento e renovação* da cidade, assumiram as suas preferências. Parece tratar-se de uma alteração de opinião, que transita de uma opinião situada e passiva, para uma outra postura opinativa mais dinâmica e consentânea com a problemática das questões actuais do património urbano.

Relativamente às opções menos apontadas, verifica-se que o grupo de supervisores-cooperantes alterou radicalmente a sua opinião. Inicialmente consideraram que *as mudanças e exigências dos cidadãos* não eram uma decorrência da qualidade urbana. Na sequência do processo, consideraram que *a história e a herança do passado* não justificam essa qualidade, opção que constituiu no primeiro momento a opção mais apontada por estes.

Mudanças significativas, que apenas parecem possíveis na sequência e como consequência do conjunto de experiências de acção e intervenção, que, estando associadas ao projecto, contribuíram para rectificar opiniões, que consideram a importância da reelaboração da cidade por acção dos seus cidadãos, que não por acaso, iniciam o seu processo formativo e educativo na escola.

Bloco C

Educar para o património artístico e cultural, implica:	p
1. Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade.	1.000
2. Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo.	1.000
3. O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas.	0.713
4. A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural.	1.000
5. Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais.	0.655
6. A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural.	0.593

Quadro 24 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.

Quanto à *educação para o património artístico e cultural*, verificamos que os supervisores-cooperantes valorizaram as várias opções de modo semelhante em ambos os momentos. As opções mais valorizadas foram as 1, 4 e 5, respectivamente, *“Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade”*, *“A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural”* e *“Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os*



equipamentos culturais". A opção 3, "O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas" foi a mais desvalorizada nos dois momentos.

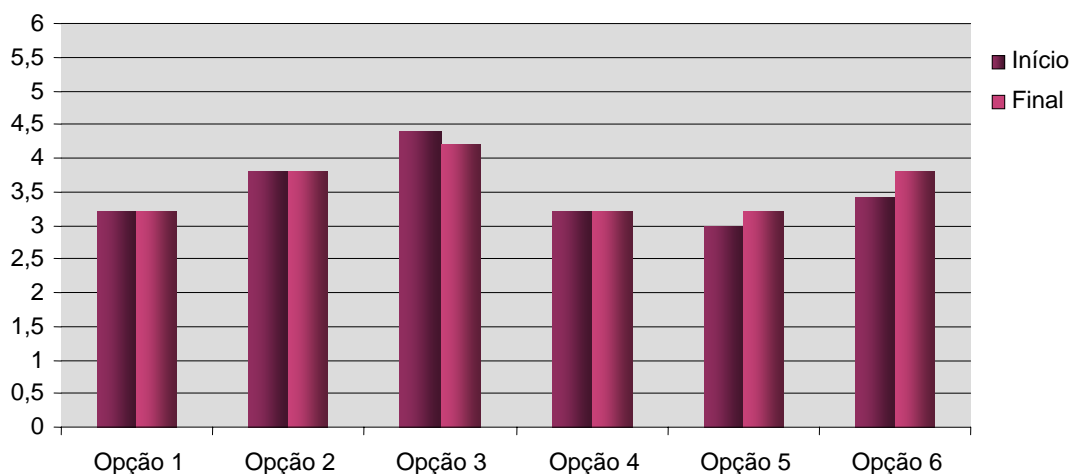


Gráfico 24 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para o património artístico e cultural.

A opinião dos cooperantes não se alterou relativamente ao conjunto de opções nos dois momentos, mantendo a sua preferência sobre questões, que no âmbito deste estudo, parecem revelar-se fundamentais: política de ensino que congregue *a arte, o património e os equipamentos culturais*, a valorização educativa das questões relacionadas com o *património artístico e cultural*, e ainda, uma *visão integrada da história, da arte e da sociedade*. Preferências, que parecem revelar uma maturidade e experiência profissionais à altura da exigência que o papel do supervisor implica.

Quanto à opção menos valorizada, mantiveram também a sua preferência sobre o *contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas*, facto que, conforme já foi referido, poderá dever-se a uma certa facilidade actual de acesso à arte, através dos mais variados meios de comunicação e divulgação.

Bloco D

Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:	p
1. Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.	0.276
2. Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana.	0.194
3. Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos.	0.705
4. Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural.	0.257
5. Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.	0.414
6. Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.	1.000

Quadro 25 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola.



Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola, obteve apreciação análoga antes e depois do projecto de formação. Os cooperantes valorizaram a opção 3, *“Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos”*, embora a opção 1, *“Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade”*, tenha obtido no segundo momento valorização análoga.

A opção 5, *“Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento”* foi a menos valorizada nos dois momentos.

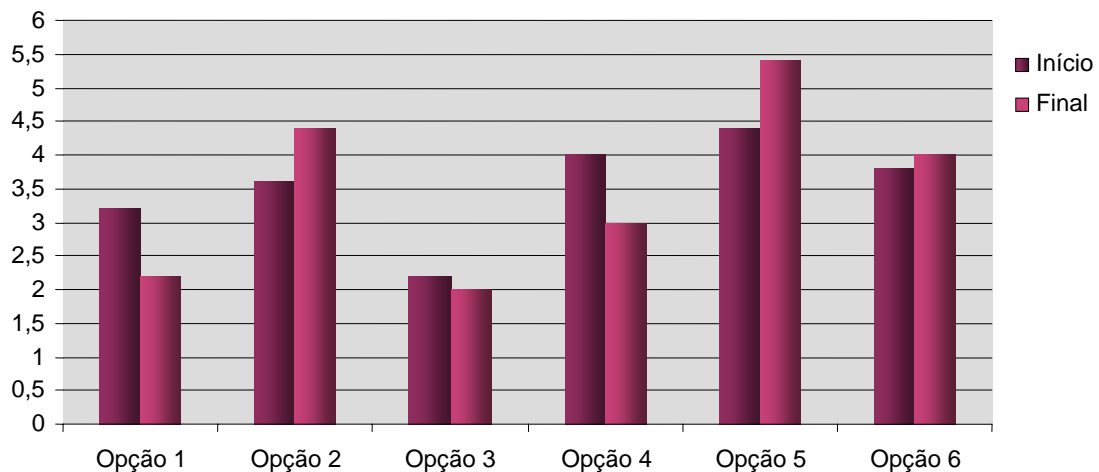


Gráfico 25 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à educação para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola.

Da análise efectuada, também neste ponto os supervisores-cooperantes se mantiveram fiéis às suas convicções iniciais. Consideraram como opção preferencial a *participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos*, quando está em causa a *educação para a cidadania*, facto que mais uma vez parece revelar a sua experiência, e a confirmação da sua opinião na sequência do projecto implementado.

Por sua vez, e no que diz respeito à opção menos valorizada (também pelos estagiários), mantiveram a opinião de que a *implicação dos sentidos na percepção do envolvimento* não será suficientemente relevante quando está em causa esta problemática educativa, facto que pode reforçar a ideia de que a racionalidade pode revelar-se essencial na operacionalização de projectos desta natureza.



Bloco E

Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:	p
1. Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.	0.180
2. Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.	0.197
3. Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.	0.785
4. Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.	0.194
5. Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.	1.000
6. Desenvolve competências de intervenção e interacção social.	0.006

Quadro 26 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.

Quanto à **interacção escola-meio nos planos educativo e cultural**, verificamos que na fase inicial do estágio os cooperantes valorizaram tendencialmente a opção 1, “*Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos*”. Após o estágio, a opção 2, “*Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas*” foi a mais valorizada.

Em ambos os momentos, a opção 5, “*Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio*”, foi a menos valorizada.

A opinião dos inquiridos, embora próxima da fase inicial, sofreu ligeira alteração, e conforme apresenta o Quadro 26, verifica-se que à possibilidade de reflexão crítica e à compreensão dos contextos, se adita agora, a possibilidade da aquisição de aprendizagens diferenciadas. Facto, que pode decorrer da interacção escola-meio, das acções implementadas e dos objectos produzidos, no âmbito do processo formativo.

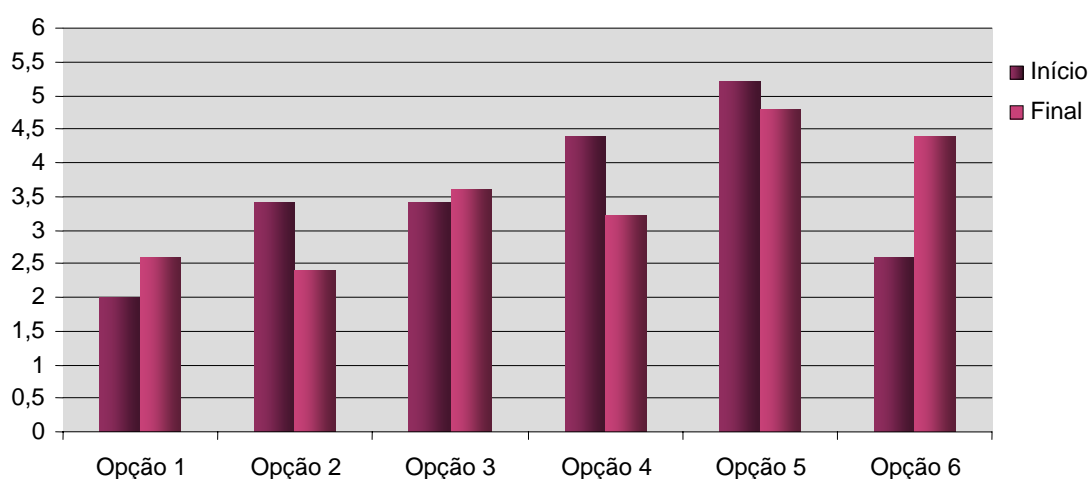


Gráfico 26 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à interacção escola-meio nos planos educativo e cultural.



Já relativamente à opção menos valorizada, *renovação ecológica da escola e do meio*, os cooperantes tenderam a considerar que a interacção escola-meio não parece acentuar aquela renovação, opinião eventualmente fundada na sua experiência profissional, que a esse nível, pode deixar indicações nesse sentido, mas que seria importante inverter.

Bloco F

Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:	p
1. Lugar de memória.	0.705
2. Espaço preferencial de arquitectura.	1.000
3. Património religioso.	0.102
4. Herança do passado.	1.000
5. Espaço monumental.	0.180
6. Património físico, imaterial e cultural.	0.197

Quadro 27 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.

Quanto às representações que os supervisores-cooperantes apresentaram sobre o **conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente**, verificamos que antes do processo formativo, os cooperantes valorizaram mais a opção 6, "*Património físico, imaterial e cultural*"; após o estágio, as opções 5 e 1, respectivamente, "*Espaço monumental*" e "*Lugar de memória*", foram as mais valorizadas.

Nos dois momentos a opção 3, "*Património religioso*", foi tendencialmente a menos valorizada, embora no segundo momento, apontem também a opção 2, "*Espaço preferencial de arquitectura*".

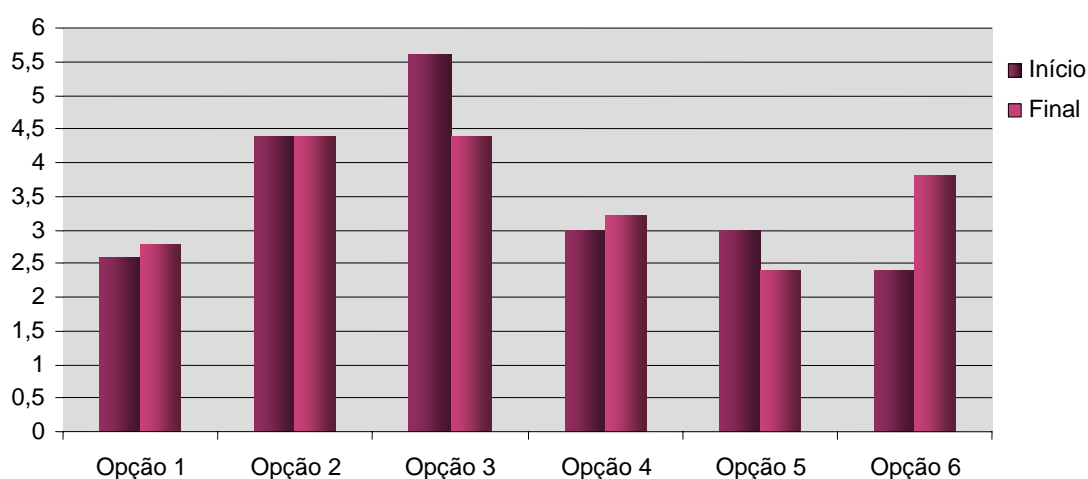


Gráfico 27 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente.



O contacto directo com o conjunto patrimonial, e as experiências aí vivenciadas e desenvolvidas, parecem ter promovido alterações na opinião dos cooperantes, alterações que no caso da opção mais valorizada, acabou por acentuar a importância do carácter monumental do conjunto patrimonial, em detrimento de conceitos menos objectivos presentes na fase inicial do processo.

Quanto à opção menos valorizada, transitaram de uma concepção muito ligada à figura da Rainha Santa e à função religiosa do conjunto, para outra perspectiva, que agora, o relaciona mais directamente com a dimensão arquitectónica daquele contexto.

Bloco G

Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:	p
1. Qualificação do espaço urbano.	0.180
2. Património antigo e contemporâneo.	1.000
3. Espaço multifuncional.	0.593
4. Património para a sociedade do lazer.	0.157
5. Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.	0.059
6. Território de objectos, ideias e símbolos.	0.257

Quadro 28 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.

Relativamente *ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra*, os cooperantes, antes do estágio, atribuíram maior valorização à opção 1, “Qualificação do espaço urbano”, após o estágio, a opção 3, “Espaço multifuncional” foi a mais valorizada.

As opções 5, “Arte e tecnologia com preocupações ecológicas” e 6, “Território de objectos, ideias e símbolos”, foram as menos valorizadas pelos cooperantes, respectivamente, antes e após o estágio.

A alteração da opinião dos supervisores-cooperantes é marcada pela transição de uma opinião reveladora de um conhecimento, que traduz a constatação do que aconteceu naquele contexto, para uma outra, que, decorrente de um contacto mais estreito do local e do conhecimento das suas potencialidades durante o desenvolvimento do projecto, os terá induzido a valorizar o carácter multifuncional daqueles espaços.

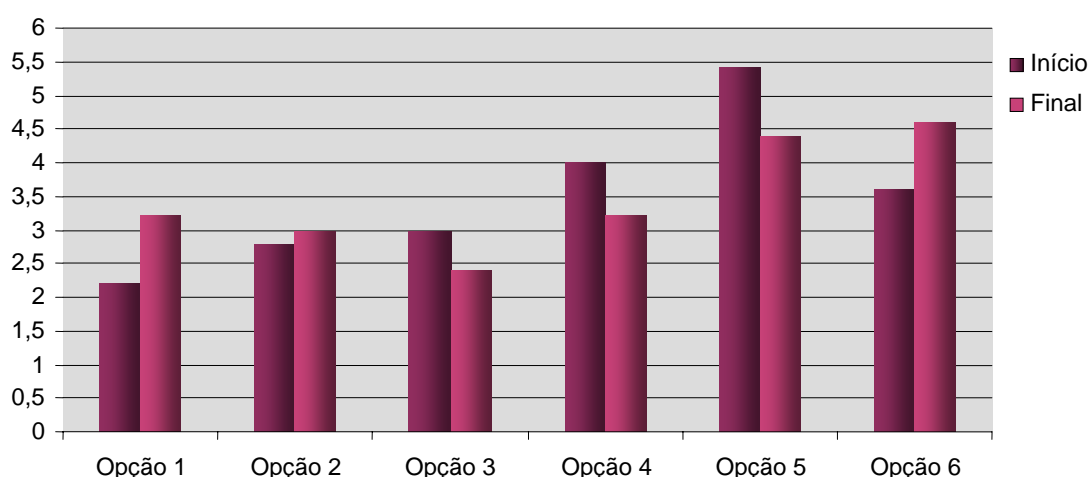


Gráfico 28 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes ao conjunto patrimonial do Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego.

Quanto à opção menos valorizada, reconsideraram a opção inicial (*arte e tecnologia com preocupações ecológicas*), para reconhecerem posteriormente que o conjunto patrimonial em causa, não remete preferencialmente para um *território de objectos, ideias e símbolos*. Facto que poderá justificar-se, como já foi referido, pelo seu carácter abstracto, por vezes de difícil descodificação, e pela sua vocação de espaço *verde* orientado predominantemente para a função de jardim.

Bloco H

A intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano, deve:	p
1. Implicar o seu conhecimento profundo.	0.180
2. Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.	0.144
3. Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.	0.705
4. Contribuir para potenciar situações de aprendizagem.	0.141
5. Projectar a utopia como via para a inovação.	0.180
6. Contribuir para educar para a cidadania.	0.317

Quadro 29 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.

Os pressupostos para a *intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano*, mereceram antes do estágio, a valorização da opção 4, “Contribuir para potenciar situações de aprendizagem”, sendo que, após o estágio, a opção mais valorizada foi a opção 2, “Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto”.



As opções 2 e 5, “Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto” e “Projectar a utopia como via para a inovação” respectivamente, foram as mais desvalorizadas no início do processo. No final do estágio, manteve-se a opção 5, “Projectar a utopia como via para a inovação”.

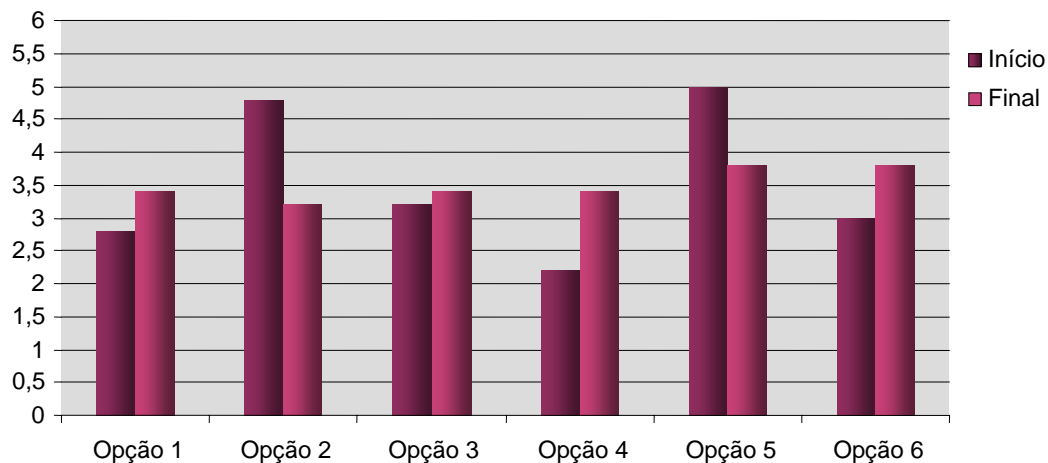


Gráfico 29 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano.

A análise dos resultados permitem-nos verificar que, de uma opinião mais definida na fase inicial do processo, os supervisores-cooperantes, transitam para uma situação de escolha que se apresenta quase equitativamente distribuída por todas as opções.

Facto que não deixando espaço para conclusões muito claras, pode no entanto ser revelador, da importância da generalidade das opções colocadas aos inquiridos para se pronunciarem.



Bloco I

A supervisão actual de “novos” professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, deve:	p
1. Promover a interacção social e institucional como exercício que redimensiona a dinâmica actuante do professor e lhe abre novas perspectivas formativas.	0.180
2. Implicar a transversalidade de saberes decorrente do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade.	0.109
3. Promover a dinâmica de processos visando a sua reelaboração – um processo não se encerra em si mesmo.	0.180
4. Viabilizar iniciativas que projectem a utopia como ponto de partida para abordagens formativas inovadoras.	0.285
5. Induzir o profissional em formação a processos de auto transformação para um exercício profissional em renovação.	0.180
6. Desenvolver acções que propiciem a reflexão e a experimentação face a contextos imprevisíveis em transformação.	0.414

Quadro 30 - Comparação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à formação actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania.

A *supervisão actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica*, mereceu também a reflexão dos supervisores-cooperantes. Da análise dos resultados, verificamos que, antes do estágio, os cooperantes valorizaram preferencialmente as opções 5 e 2, respectivamente, “*Induzir o profissional em formação a processos de auto transformação para um exercício profissional em renovação*” e “*Implicar a transversalidade de saberes decorrente do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade*”.

Após o processo de estágio, as opções 2 e 4, respectivamente, “*Implicar a transversalidade de saberes decorrente do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade*” e “*Viabilizar iniciativas que projectem a utopia como ponto de partida para abordagens formativas inovadoras*”, foram as opções mais valorizadas.

As opções menos valorizadas no início do processo foram as opções 1, “*Promover a interacção social e institucional como exercício que redimensiona a dinâmica actuante do professor e lhe abre novas perspectivas formativas*”, 3, “*Promover a dinâmica de processos visando a sua reelaboração – um processo não se encerra em si mesmo*” e 4, “*Viabilizar iniciativas que projectem a utopia como ponto de partida para abordagens formativas inovadoras*”. No final do estágio, foi a opção 3, “*Promover a dinâmica de processos visando a sua reelaboração – um processo não se encerra em si mesmo*”, que se destacou como a que menos receptividade teve na escolha dos cooperantes.

À semelhança da análise efectuada para os estagiários, também neste ponto, e pelo facto deste estudo incidir sobre os processos de supervisão da formação de professores através da prática pedagógica, considera-se nesta síntese, um número de opções superior àquele que tem sido considerado nas análises anteriores.



Contrariamente ao que aconteceu com os estagiários, as opções mais valorizadas nas duas fases do processo, alterou-se no seu decurso. Na fase inicial, os supervisores-cooperantes consideraram a importância dos *processos de auto-transformação visando a inovação profissional* e a importância da *transversalidade de saberes decorrentes da multiexperiência e da multidisciplinaridade*.

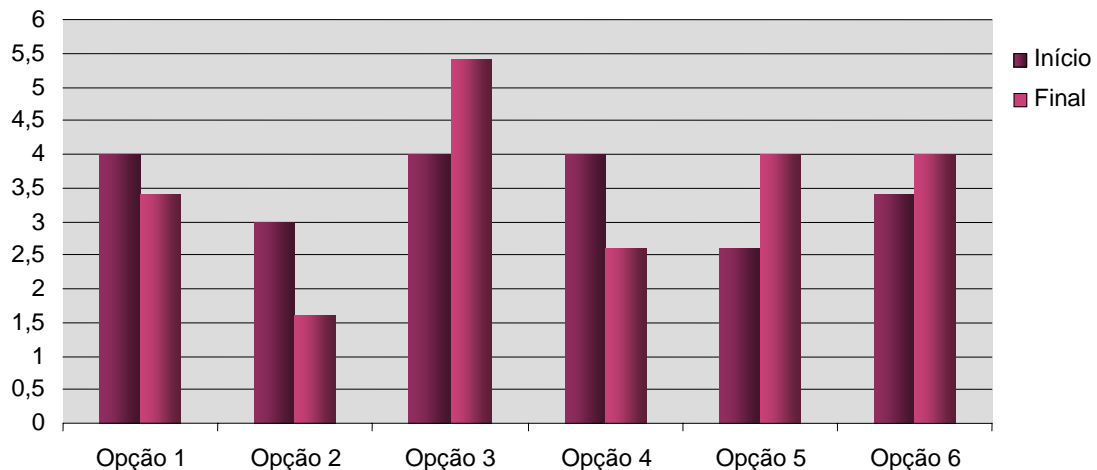


Gráfico 30 – Representação da importância atribuída pelos cooperantes, no início e no final do estágio, às opções referentes à Supervisão actual dos novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania.

Na fase posterior, reconsideraram a importância da *multiexperiência e da multidisciplinaridade visando a transversalidade de saberes*, consideraram no âmbito da supervisão a *projecção da utopia visando a inovação*, e valorizaram também, a importância da *interacção social e institucional* no processo de formação e acção dos professores e conseqüentemente da escola. Ora, parece claro que o processo supervisivo e formativo no âmbito do projecto influenciou a opinião destes agentes, no sentido de uma maior abertura, não só no campo das possibilidades de abordagem, mas também, a da valorização da importância das relações interinstitucionais, logo intercontextuais, na formação profissional dos professores.

Quanto às opções menos valorizadas, houve também alteração, tendo os inquiridos elegido como opções menos valorizadas, as que se prendiam com as *relações sociais e institucionais*, com a *dinâmica de processos* e com a *utopia como via para a inovação*. Esta atitude crítica alterou-se na fase final, ao apontarem fundamentalmente, para a problemática da *dinâmica de processos visando a sua reelaboração*, como opção a subvalorizar. Também aqui parece haver influência do processo de formação, ao reconhecerem importância às duas opções que inicialmente tinham apontado como menos importantes no processo, o que no caso em estudo, se apresenta como facto relevante.



9. Questionários Q1 e Q2 – Termos associados aos conceitos: Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Educação Cultural, Urbanidade e Cidadania.

A análise e apresentação dos resultados do Bloco A dos questionários Q1 e Q2 administrados aos estagiários e supervisores-cooperantes, é seguidamente objecto de uma análise, que considera os termos e expressões que os dois grupos associaram aos conceitos: *Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Educação Cultural, Urbanidade e Cidadania*.

Assim, consideraram-se os termos e expressões associados pelos inquiridos, antes e após o processo de estágio, a sua reincidência, bem como aqueles que registaram um maior número de unidades de registo nas fases inicial e posterior do processo, tendo por objectivo perceber a abrangência de opiniões sobre os conceitos em causa.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Alunos	1	Acção	3
Aprendizagem	2	Acção didáctico- pedagógica	1
Aquisição	1	Acompanhamento	1
Conhecimento	1	Aprendizagem	3
Cooperação	1	Educação	1
Coordenação	1	Estágio	1
Educação	1	Exercício	1
Ensino	3	Experiência	1
Ensino- aprendizagem	1	Exigência	1
Estágio	1	Experiência inenarrável	1
Evolução	1	Experimentação	1
Formação	3	Formação	1
Interacção	1	Interacção	1
Metodologia	1	Intervenção	2
Observação	1	Reflexão	3
Orientação	1	Saber	1
Preparação	1	Trabalho	1
Professor	1	Um sentido para a vida	1
Projecto	1	Unidade curricular	1
Reflectir	1	Vivências	1
Transmissão	1		
Um sentido para a vida	1		

Tabela 4 – Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Prática Pedagógica.

Termos e expressões que associaram à Prática Pedagógica antes e após o processo de estágio:

- Aprendizagem, Educação, Estágio, Formação, Um sentido para a vida.

Termos e expressões que associaram à Prática Pedagógica e que registaram maior número de unidades de frequência antes do processo de estágio:

- Aprendizagem, Ensino, Formação.



Termos e expressões que associaram à Prática Pedagógica e que registaram maior número de unidades de frequência após o processo de estágio:

- Acção, Aprendizagem, Reflexão e Intervenção.

Os termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito *prática pedagógica*, inserem-se genericamente no âmbito daquele conceito, ou seja, foram associados termos e expressões que decorrem directa e ou indirectamente da acção pedagógica de carácter formativo.

A variação verificada na associação de termos e expressões ao conceito, entre os momentos inicial e final, pode significar uma influência sensível do processo formativo sobre a opinião dos estagiários, que no nosso entender, se orientou para um conjunto de associações tendencialmente mais próximas da componente activa e interventiva da prática pedagógica.

De referir ainda, que relativamente aos termos que registaram maior número de frequência, antes e após o processo de formação, é notória uma evolução da fase inicial para a fase final, confirmada e acentuada pelo contributo das dimensões formativa, activa e reflexiva do processo.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Actualização de saberes	1	Função	1
Apoio	1	Orientação	1
Coordenação	1	Coordenação	1
Exigência	1	Responsabilidade	3
Flexibilidade cognitiva	1	Operacionalização de saberes	1
Formação	2	Experimentação reelaborativa	1
Função	1	Apoio	1
Interacção	1	Partilha	1
Orientação	1	Formação	2
Orientação reflexiva	1	Reflexão	1
Partilha	1	Interacção	1
Reflexão	1	Visão Superior	1
Responsabilidade	1	Orientação reflexiva	1
Visão superior	1	Flexibilidade cognitiva	1

Tabela 5 – Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito de Supervisão Pedagógica (em contexto específico).

Termos e expressões que associaram à Supervisão Pedagógica antes e após o processo de estágio:

- Apoio, Coordenação, Flexibilidade cognitiva, Formação, Função, Interacção, Orientação, Orientação reflexiva, Partilha, Reflexão, Responsabilidade, Visão superior.

Termo que associaram à Supervisão Pedagógica e que registou maior número de unidades de frequência antes e após o processo de estágio:

- Formação.

Os cooperantes associaram à *supervisão pedagógica* um número significativo de termos e expressões reincidentes em ambos os momentos, traduzindo-se isso, numa variação pouco



significativa de opinião entre as fases inicial e posterior do processo, o que, no nosso entender, poderá indiciar segurança nas representações, que têm da *supervisão pedagógica*.

Embora se verifique alguma dispersão na associação ao conceito, merecerá contudo referência, o facto do termo “Formação” ter registado um maior número de unidades de frequência nos dois momentos, ocorrência que pode significar uma valorização principal daquela dimensão no processo de estágio para os supervisores-cooperantes.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Artes	2	Artes	1
Compreensão	1	Conhecimento	2
Compreensão do Meio	1	Cultura	3
Comunicação	1	Educação	1
Conhecimento	1	Enriquecedor	1
Contemporâneo	1	Escola	1
Cultura	1	Exigência	1
Diversidade	2	Imperativo	1
Educar-se	1	Interacção escola – meio	1
Escola	1	Interpretação individual	1
Herança	1	Mais-valia	1
História	1	Necessidade	1
Historicidade	1	Património	1
Investigar	1	Promoção	1
Mudança	1	Reacção	1
Passado	1	Reflexão	1
Património	1	Sensibilização	1
Pessoa	2	Sociedade	2
Preservação	1	Urgente	1
Saber	1	Valor	1
Sensibilização para o passado	2	Valorização	1
Sociedade	1	Valorização cultural	1
Transmissão	1	Visão	1

Tabela 6 – Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Educação Cultural.

Termos que associaram à Educação Cultural antes e após o processo de estágio:

- *Artes, Conhecimento, Cultura, Educação, Escola, Património.*

Termos e expressões que associaram à Educação Cultural e que registaram maior número de unidades de frequência antes do processo de estágio:

- *Artes, Cultura, Património, Saber.*

Termos e expressões que associaram à Educação Cultural e que registaram maior número de unidades de frequência após o processo de estágio:

- *Conhecimento, Cultura, Sociedade.*



A diversidade de termos e expressões associados à *educação cultural* pelos estagiários, nas fases inicial e posterior do processo é, conforme se pode verificar na Tabela 7, diversa. Facto eventualmente justificado pelo estágio de formação inicial destes futuros professores, pela abertura, e também, pela eventual mudança de concepções que possam ter ocorrido na sequência das várias experiências no âmbito do projecto.

A dispersão referida contribuiu para uma fraca reincidência de termos e expressões entre a fase inicial e posterior do processo, sendo que, a evolução foi no sentido de um realinhamento das suas representações, que nos parece, não só mais próxima do âmbito do estudo, como ainda, mais próxima da especificidade do conceito *educação cultural*, associado (também segundo os inquiridos) ao *conhecimento*, à *cultura* e à *sociedade*.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Artes	1	Artes	2
Conhecimento	1	Educação	1
Cultura	2	Estudos	1
Estruturante	1	Estruturante	1
História	1	História	1
Indispensável	1	Indispensável	1
Interdisciplinaridade	1	Interdisciplinaridade	1
Multidisciplinaridade	1	Multidisciplinaridade	1
Partilha	1	Partilha	1
Precária	1	Precário	1
Preservação	1	Saber	1
Sabedoria	1	Transdisciplinaridade	1
Transdisciplinaridade	1	Vivenciar	1
Vivências	1		

Tabela 7 – Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito Educação Cultural.

Termos que cooperantes associaram à Educação Cultural antes e após o processo de estágio:

- *Artes, Estruturante, História, Indispensável, Interdisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Precária, Sabedoria, Transdisciplinaridade e Vivências.*

Termo que cooperantes associaram à Educação Cultural e que registou o maior número de unidades de frequência antes do processo de estágio:

- *Cultura.*

Termo que cooperantes associaram à Educação Cultural e que registou o maior número de unidades de frequência após o processo de estágio:

- *Artes*

A Tabela 7 evidencia que os supervisores-cooperantes têm da *educação cultural* um conjunto de representações relativamente amplo, mas também e segundo o nosso entender, algo difuso, se



considerarmos o número e a especificidade dos termos e expressões recorrentes nos dois momentos, associáveis também a outros conceitos.

Refira-se ainda que a forte reincidência dos termos e expressões apontados nos extremos do processo, ou seja, a fraca variação na opinião dos inquiridos, poderá traduzir uma sedimentação de concepções que o projecto não terá conseguido desconstruir. Contudo, e numa aproximação à sua área disciplinar e ao próprio projecto, será de sublinhar o facto de apontarem a *cultura* e as *artes* como estando preferencialmente associadas à *educação cultural*.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Adequação	1	Adequação	1
Ambiente	1	Centro	1
Cidade	4	Cidadania	1
Civilização	1	Cidade	4
Contemporaneidade	1	Desenvolvimento	1
Desenvolvimento	1	Diversidade	1
Envolvência	1	Ecologia	1
Espaço urbano	1	Equilíbrio	1
Estrutura	2	Espaço	2
Exigência	1	Estrutura	2
Interação	1	Exigência	1
Malha urbana	1	Fruição	1
Meio	1	Malha	1
Passado vs Futuro	1	Meio	1
Prédios	1	Necessidade	1
Rede	1	Património	1
Sentido crítico	1	Pesquisa cultural	1
Sentimento	1	Rede	1
contemporâneo	1	Rigor	1
Sociedade	3	Sociedade	2
Trânsito	1	Valor	1
Urbano	1		

Tabela 8 – Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Urbanidade.

Termos que os estagiários associaram à Urbanidade antes e após o processo de estágio:

- *Adequação, Cidade, Desenvolvimento, Espaço urbano, Estrutura, Exigência, Malha urbana, Meio, Sociedade.*

Termos que os estagiários associaram à Urbanidade e que registou o maior número de unidades de frequência antes do estágio:

- *Cidade, Estrutura, Sociedade.*

Termos que os estagiários associaram à Urbanidade e que registou o maior número de unidades de frequência após o estágio:

- *Cidade, Espaço, Estrutura, Sociedade.*



O registo, pelos estagiários, de um número expressivo de termos associados ao conceito *urbanidade*, parece significar um interesse e uma compreensão particular desse conceito, por parte dos inquiridos. Interesse e compreensão que se deduz pela reincidência de termos, que configuram representações, que no nosso entender se encontram no cruzamento de contextos e dinâmicas que caracterizam genericamente a *urbanidade*.

Será de referir ainda, que os termos e expressões que registaram o maior número de unidades de frequência, *cidade*, *estrutura* e *sociedade*, representam no nosso entender, uma perspectiva plural que merece referência, pelo facto de se reconhecer nessa perspectiva, um entendimento consistente acerca do conceito por parte de um conjunto de alunos em formação, protagonistas de um projecto que visa contribuir para uma nova visão da *urbanidade*.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Acessos	1	Acessos	1
Arquitectura	1	Arquitectura	1
Cidade	1	Cidade	2
Cultura	1	Cultura	1
Desumanização	1	Espaços verdes	1
Espaços	1	Homem	1
Estética	1	Humanização estética	1
Humanização	1	Oportunidade	1
Organização	1	Organização	1
Património	1	Património	1
Pluriculturalismo	1	Pluriculturalismo	1
Qualidade	1	Território	1
Território	1		
Urbanização	1		
Urbano	1		

Tabela 9 – Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito de Urbanidade.

Termos que os cooperantes associaram à Urbanidade antes e após o processo de estágio:

- *Arquitectura, Cidade, Cultura, Espaços, Estética, Humanização, Organização, Património, Território.*

Termos que os cooperantes associaram à Urbanidade e que registou o maior número de unidades de frequência antes do estágio:

- Não houve termos com maior número de registo de frequência.

Termo que os cooperantes associaram à Urbanidade e que registou o maior número de unidades de frequência após o estágio:

- *Cidade.*



A análise da Tabela 9 permite concluir que os supervisores-cooperantes têm uma perspectiva abrangente e muito diversa do conceito urbanidade. A relativa reincidência nas fase inicial e posterior do processo, e a dispersão de opinião sobre o conceito, parece contudo suscitar alguma flutuação na opinião dos inquiridos, constatação que no entanto, não deve colocar em causa as representações que indicaram e que no nosso entender, se situam no campo semântico e conceptual da urbanidade.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Acção	1	Acção	2
Acessos	1	Atitude	2
Cidadão	1	Cidade	1
Civismo	1	Civismo	1
Comunidade	1	Companheirismo	1
Convívio	1	Consciência	1
Cultura	1	Democracia	1
Democracia	2	Dever	3
Dever	1	Direito	1
Educação	1	Educação	3
Educação de valores	1	Evolução	1
Homem	1	Homem	1
Identidade	1	Identidade	1
Individuo	1	Individuo	1
Preparação de novos cidadãos	1	Interacção	1
Qualidade	1	Mudança	1
Reciprocidade	1	Patriotismo	1
Reflexão	1	Relação	1
Respeito	3	Respeito	1
Responsabilidade	1	Solidariedade	1
Sociedade	3	Valores	1
Tolerância	1		

Tabela 10 – Termos e expressões associados pelos estagiários ao conceito de Cidadania.

Termos que os estagiários associaram à Cidadania antes e após o processo de estágio:

- Acção, Civismo, Democracia, Dever, Educação, Homem, Identidade, Individuo, Respeito.

Termos que os estagiários associaram à Cidadania e que registou o maior número de unidades de frequência antes do estágio:

- Democracia, Respeito, Sociedade.

Termos que os estagiários associaram à Urbanidade e que registou o maior número de unidades de frequência após o estágio:

- Acção, Dever, Educação.



O conceito *cidadania* mereceu por parte dos estagiários a apresentação de um número considerável de termos e expressões associadas, facto que parece deixar clara a importância que lhe atribuem, em face do número e das representações que transparecem dos termos que enunciaram.

Facto reforçado pelo número de termos que associaram nos dois momentos, e ainda, por aqueles, que apontando para a *educação*, para a *sociedade* e para a *democracia*, parecem deixar a evidência de que estes futuros professores saberão do que falam e praticam, quando o que está em causa é o *dever de cidadania*.

Antes do estágio	Frequência	Após o estágio	Frequência
Activo	1	Atento	1
Cidadão	1	Cidadão	2
Cidade	1	Civismo	1
Civismo	1	Contemporaneidade	1
Contemporaneidade	1	Democracia	1
Democracia	1	Direitos/deveres	1
Direito	1	Educação	1
Direitos/deveres	1	Formação	1
Identidade	1	Identidade	1
Informado	1	Intervenção	3
Intervenção	2	Razão	1
Interventivo	1	Responsabilidade	1
Razão	1	Sociedade	1
Sociedade	1		

Tabela 11 – Termos e expressões associados pelos cooperantes ao conceito de Cidadania.

Termos que os cooperantes associaram à Cidadania antes e após o processo de estágio:

- *Cidadão, Contemporaneidade, Identidade, Intervenção, Responsabilidade.*

Termo que os cooperantes associaram à Cidadania e que registou o maior número de unidades de frequência antes do estágio:

- *Intervenção.*

Termos que os estagiários associaram à Cidadania e que registou o maior número de unidades de frequência após o estágio:

- *Cidadão, Intervenção.*

Os supervisores-cooperantes, não tendo associado um número tão expressivo de termos ao conceito *cidadania* quanto os estagiários, parecem ter “impedido” a possibilidade diversa de percebermos o alcance das suas representações sobre o conceito. O facto poderá no entanto, ser justificado, à semelhança de outras situações anteriores, à sua particular experiência e saber, ou ainda, a uma perspectiva mais restrita sobre o que hoje, se entende por *cidadania*.



A certeza é a de que, *cidadão* e *intervenção* foram os termos associados que registaram maior número de registos, e que na nossa opinião, pode ter sido produto da influência deste projecto de formação, que elegeu a *educação* e a *cidadania* como valores fundamentais na formação dos cidadãos.

9.1 Termos associados aos conceitos: Prática Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Educação Cultural, Urbanidade e Cidadania - **Síntese conclusiva**

A leitura dos resultados respeitantes à associação de termos e expressões aos conceitos suprarreferidos, por parte dos estagiários e supervisores-cooperantes implicados neste estudo, remetem para a seguinte síntese conclusiva.

Os estagiários associaram tendencialmente um número superior de termos e expressões aos conceitos que lhes foram colocados, relativamente aos supervisores-cooperantes, podendo talvez significar uma *visão expandida* (Sá-Chaves, 2005) dos respectivos conceitos. A diversidade de perspectivas a eles subjacentes e a evolução que se infere da reduzida reincidência desses termos e expressões na fase pós-estágio, parecem significar que a participação no projecto de formação a que se refere este estudo, pode ter tido uma influência determinante na alteração de representações que detinham daqueles conceitos na fase inicial do processo.

Projecto e estágio de formação, que podem ter constituído motivação e justificação para uma disponibilidade e abertura à mudança, orientadas para a acção, para a reflexão e para a inovação, por parte dos futuros professores.

Os supervisores-cooperantes, “contidos” na manifestação das suas representações, no âmbito dos conceitos em causa, revelaram maior reserva relativamente aos estagiários.

Essa postura poderá significar uma maior segurança na opinião sobre aqueles conceitos, mas também, uma predisposição condicionada para a mudança de representações, tantas vezes originada por um “longo” processo de sedimentação profissional.

As inferências enunciadas, parecem denunciar a possibilidade do projecto de formação ter tido uma influência “transformadora” mais pronunciada nos estagiários, futuros professores, do que nos supervisores-cooperantes, que fundados na sua experiência e saber, terão sido menos “vulneráveis” à influência do projecto que implicava aqueles conceitos.

A postura e disponibilidade diferenciadas dos dois grupos, evidenciadas pela pronúncia das suas representações sobre aqueles conceitos, não parecem contudo, e no nosso entender, colocar em causa a possibilidade de diferentes gerações de profissionais poderem veicular diferentes perspectivas sobre conceitos tão relevantes no mundo da educação e da formação actuais, antes pelo contrário, entendemos que esta partilha de diferentes perspectivas e a possibilidade de aprendizagens em comum, entre gerações portadoras de diferentes saberes, podem constituir contributo para processos de formação abertos à diversidade, à inovação e à mudança.



10. Questionário Q3⁴⁴ – Comparação das representações dos estagiários e supervisores-cooperantes obtidas no final do estágio.

Administrado na sequência da participação dos supervisores-cooperantes e estagiários no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, este questionário pretendeu recolher informação junto daqueles participantes, sobre a sua implicação, desenvolvimento e conclusão do processo, tendo subjacentes os seguintes objectivos:

- Recolher informação sobre as razões que motivaram a aceitação para integrar o grupo de trabalho que esteve envolvido no projecto de carácter educativo em espaços patrimoniais urbanos;
- Perceber a abrangência e exigência das acções de supervisão tendo por referência o projecto e contextos patrimoniais propostos;
- Recolher informação sobre as justificações que fundamentam o desenvolvimento e sucesso da iniciativa;
- Conhecer a opinião pessoal dos participantes sobre o ciclo de acções educativas e formativas organizadas em ciclo superviso, no âmbito do projecto.

Bloco A

A aceitação para integrar o grupo que iria desenvolver um projecto de carácter educativo e formativo em espaços patrimoniais urbanos, no âmbito da Prática Pedagógica V, justificou-se porque:	p
1. O projecto era ambicioso, inovador e pressupostamente gratificante sob os pontos de vista profissional, pessoal e da dinâmica de grupo.	0.304
2. Estava implicada a educação para o património e a abordagem dos conceitos: arte, património, educação e cidadania entre outros.	0.009
3. Escola e espaços patrimoniais da cidade poderiam contribuir para ampliar positivamente os campos formativo e educativo.	0.135
4. O projecto implicava acção, reflexão e experimentação, numa rede dinâmica decorrente da interacção com contextos, situações, alunos, professores e instituições.	0.836
5. Configurava uma estratégia diferenciada na formação prática de novos professores de Educação Visual e Tecnológica.	0.945
6. Possibilitava o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa no espaço urbano, tendo por referência o património artístico e cultural.	0.402

Quadro 31 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e pelos cooperantes, às opções referentes à aceitação para integrar o grupo que iria desenvolver um projecto de carácter educativo e formativo em espaços patrimoniais urbanos.

⁽⁴⁴⁾ Anexos 8 e 9 – Questionários Q3|AE e Q3|SC.



Da comparação das respostas dos estagiários e dos supervisores-cooperantes relativamente à aceitação para *integrar o grupo que iria desenvolver um projecto de carácter educativo e formativo em espaços patrimoniais urbanos*, verificamos que os estagiários valorizaram principalmente as opções 3 e 4, respectivamente, “Escola e espaços patrimoniais da cidade poderiam contribuir para ampliar positivamente os campos formativo e educativo” e “O projecto implicava acção, reflexão e experimentação, numa rede dinâmica decorrente da interacção com contextos, situações, alunos, professores e instituições”.

Os cooperantes valorizaram as opções 2 e 4, respectivamente, “Estava implicada a educação para o património e a abordagem dos conceitos: arte, património, educação e cidadania entre outros” e “O projecto implicava acção, reflexão e experimentação, numa rede dinâmica decorrente da interacção com contextos, situações, alunos, professores e instituições”.

A opção mais desvalorizada pelos estagiários foi a opção 2, “Estava implicada a educação para o património e a abordagem dos conceitos: arte, património, educação e cidadania entre outros”, enquanto que os cooperantes tenderam a desvalorizar a opção 6, “Possibilitava o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa no espaço urbano, tendo por referência o património artístico e cultural”.

A diferença observada na opção 2 é a única estatisticamente significativa.

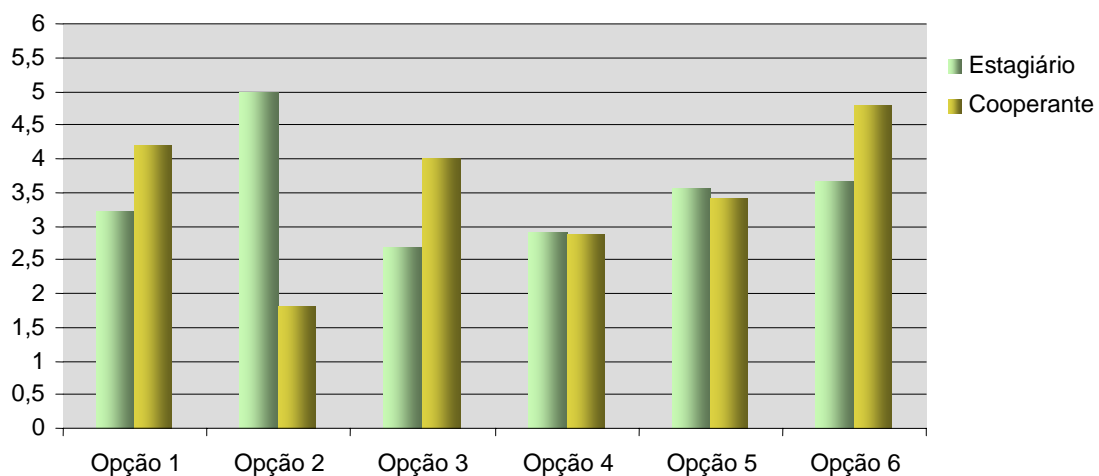


Gráfico 31 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e pelos cooperantes, às opções referentes à aceitação para integrar o grupo que iria desenvolver um projecto de carácter educativo e formativo em espaços patrimoniais urbanos.

As expectativas iniciais e as experiências posteriores no âmbito do projecto, parecem ter ficado clarificadas a partir das opções apontadas e valorizadas pelos estagiários, ou seja, tinha-se a



expectativa de que a escola e o património artístico e cultural pudesse ter um papel importante na sua formação, e não menos importante, o facto do *desenho* do projecto apontar para a *acção, reflexão e experimentação, numa rede dinâmica de implicações profissionais, institucionais e contextuais*. A preferência por estas opções, parece apontar para uma síntese que retrata o estado de espírito e a opinião de pessoas que, tendo estado em formação, acreditaram na possibilidade de uma outra via, como possibilidade de construção de conhecimento profissional que a experiência parece ter suscitado.

Quanto à opção menos valorizada, pode dever-se ao seu carácter académico, que embora centrada em aspectos importantes e complementares, podem ter sido entendidos como “revisitação” de conceitos já abordados na unidade curricular de Educação Para o Património Artístico.

Os cooperantes elegeram por sua vez a importância da *educação para o património*, pela implicação da *abordagem à arte, ao património, à educação e à cidadania*, conceitos entendidos como a *espinha dorsal* do projecto. Consideraram também, à semelhança dos estagiários, a importância da *acção, da reflexão e da experimentação* como matriz geradora de uma rede dinâmica de implicações profissionais, institucionais e contextuais, que no seu entender será muito importante na formação tendo associadas experiências desta natureza.

A opção menos valorizada, assumida como ponto de partida para este projecto, *desenvolvimento de projectos de intervenção educativa fora da escola*, à semelhança do que foi referido anteriormente, pode prender-se com uma cultura de alguma descrença, fruto de muitos anos de experiências menos positivas na relação da escola com o seu meio de inserção, e possível intervenção.

Bloco B

As acções a implementar na Prática Pedagógica V, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto, exigiu:	p
1. O contacto directo com o contexto patrimonial de referência visando a sua leitura, compreensão e apropriação, para posterior definição da estratégia de abordagem com os alunos.	0.030
2. O estudo do contexto patrimonial de referência.	0.166
3. A regulação, apoio e orientação da equipa de supervisão - supervisor institucional e supervisores-cooperantes.	0.338
4. O estudo e a reflexão sobre os conceitos: espaço urbano, cidade, património, arte, intervenção, cidadania, educação.	0.450
5. O redimensionamento da importância e imagem do património cultural enquanto factor mobilizador de processos de formação diferenciados.	0.246
6. A adequação do projecto co-delineado pelos estagiários ao contexto patrimonial e ao campo de interesses dos seus alunos.	0.333

Quadro 32 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à supervisão das acções a implementar na Prática Pedagógica V, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto.



Quanto às opções relativas às *acções a implementar na Prática Pedagógica V, tendo por referência o projecto*, verificamos que os estagiários e os supervisores-cooperantes valorizaram a opção 1, “O contacto directo com o contexto patrimonial de referência visando a sua leitura, compreensão e apropriação, para posterior definição da estratégia de abordagem com os alunos”.

Os cooperantes valorizaram ainda a opção 4 “O estudo e a reflexão sobre os conceitos: espaço urbano, cidade, património, arte, intervenção, cidadania e educação”.

A opção menos valorizada pelos estagiários foi a 5, “O redimensionamento da importância e imagem do património cultural enquanto factor mobilizador de processos de formação diferenciados”; enquanto que os cooperantes desvalorizaram a opção 2, “O estudo do contexto patrimonial de referência” .

Na opção 1 a diferença observada é estatisticamente significativa.

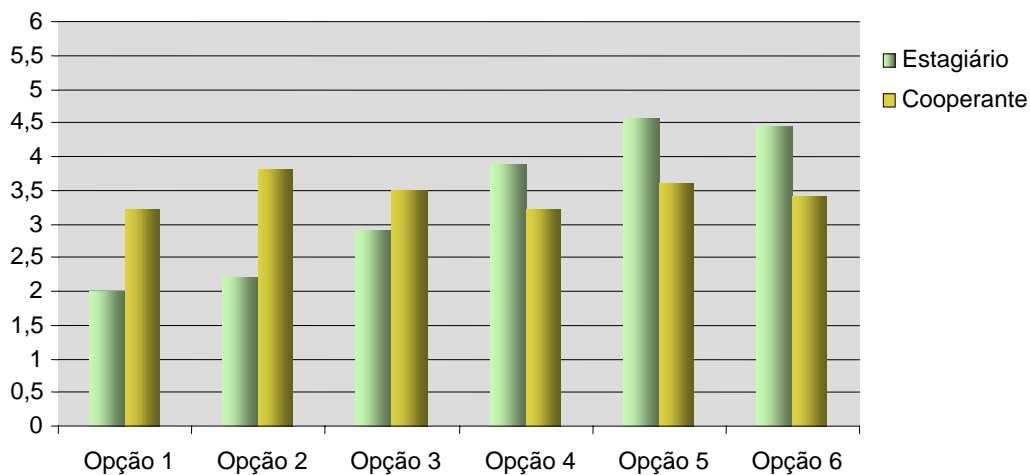


Gráfico 32 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à supervisão das acções a implementar na Prática Pedagógica V, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto.

A referência à supervisão, sendo entendida neste conjunto de opções, como um processo operacionalizado por supervisores-cooperantes e estagiários, no âmbito das suas atribuições, mereceu a apreciação dos dois grupos de respondentes.

Deste modo, os estagiários ao considerarem a *importância do contacto directo com os contextos patrimoniais de referência, sua leitura, compreensão e apropriação*, parecem ter revelado a capacidade estratégica para agir face à situação, reflectindo e projectando as suas acções para que, também os seus alunos, pudessem ser protagonistas do processo.

Os cooperantes, embora experientes, consideraram a importância da *reflexão* e o aprofundamento sobre os vários *contextos* implicados, subentendendo-se o sentido de



responsabilidade perante este projecto, que sendo de formação, implicava agentes e instituições externas, e a manifestação pública do trabalho da escola que os incluía.

Quanto às opções menos valorizadas, os estagiários referiram o *redimensionamento da importância e imagem do património cultural*, pressupostamente pelas aquisições curriculares feitas já neste âmbito, e como tal, não merecedoras de valorização principal. Os cooperantes atribuíram importância menor ao *estudo do contexto patrimonial de referência* no âmbito da sua supervisão, talvez por considerarem que esse papel estaria principalmente atribuído aos seus supervisandos.

Bloco C

O desenvolvimento do projecto e o seu sucesso, decorreu:	p
1. Da concepção e produção frequentes de material didáctico-pedagógico de apoio às várias fases do processo pelos alunos estagiários.	0.241
2. Do estudo e visitas de trabalho ao contexto patrimonial de referência, para conhecimento e apropriação por parte dos intervenientes.	0.304
3. Da organização e monitorização das várias fases do processo, da flexibilidade e acção inovadoras.	0.945
4. Da relação pedagógica estimulante e aberta entre os intervenientes, através da acção, reflexão e partilha de saberes, promotora de novas formas de sentir, pensar e agir.	0.210
5. Da livre expressão/produção dos alunos (do 2.º Ciclo) sob orientação dos estagiários, materializada em projectos criativos e objectos de elevada qualidade estética.	0.784
6. Da entrega responsável e incondicional de professores e alunos ao projecto assumido por todos.	0.246

Quadro 33 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao desenvolvimento do projecto.

Da observação dos dados apresentados no Gráfico 33 e no Quadro 33, podemos verificar que, relativamente ao *desenvolvimento e sucesso do projecto*, os estagiários valorizaram as opções 2 e 4, respectivamente, “Do estudo e visitas de trabalho ao contexto patrimonial de referência, para conhecimento e apropriação por parte dos intervenientes”, “Da relação pedagógica estimulante e aberta entre os intervenientes, através da acção, reflexão e partilha de saberes, promotora de novas formas de sentir, pensar e agir”.

Os cooperantes valorizaram as opções 2, “Do estudo e visitas de trabalho ao contexto patrimonial de referência, para conhecimento e apropriação por parte dos intervenientes” e 4, “Da relação pedagógica estimulante e aberta entre os intervenientes, através da acção, reflexão e partilha de saberes, promotora de novas formas de sentir, pensar e agir”.

Os estagiários desvalorizaram a opção 3, “Da organização e monitorização das várias fases do processo, da flexibilidade e acção inovadoras”, enquanto que os cooperantes desvalorizaram principalmente a opção 1, “Da concepção e produção frequentes de material didáctico-pedagógico de apoio às várias fases do processo pelos alunos estagiários”.



O *desenvolvimento e sucesso do projecto*, ao merecer apreciação semelhante por parte de estagiários e cooperantes, parece clarificar o facto do conjunto de acções ter obedecido a uma matriz supervisiva (operativa e organizativa) que não foi indiferente aos participantes.

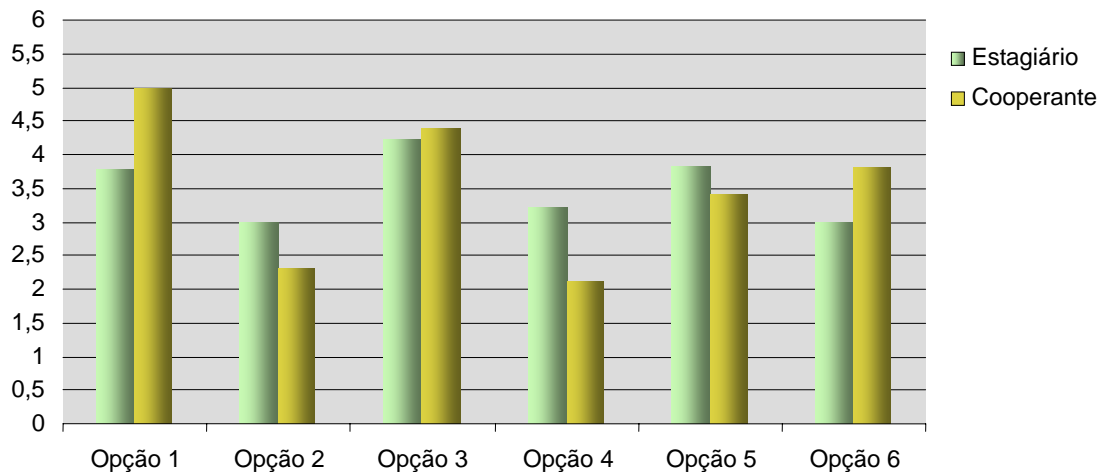


Gráfico 33 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes ao desenvolvimento do projecto e ao seu sucesso.

Uma primeira ideia sublinha a importância fundamental do estudo aprofundado, contacto e conhecimento dos vários contextos patrimoniais, visando a sua apropriação. Uma segunda ideia, extremamente enriquecedora sob os pontos de vista humano e formativo, o facto de reconhecerem que o sucesso da iniciativa se ficou a dever também e em muito, à *relação pedagógica aberta e estimulante entre os participantes* que quiseram eleger a *acção e reflexão partilhadas, promotoras de novas formas de sentir, pensar e agir*. Algo de extremamente gratificante, para quem esteve envolvido num processo, que sendo de todos, mereceu o reconhecimento particular de cada um.

As opções menos valorizadas apontam no caso dos estagiários, para as questões da organização e monitorização do processo, talvez porque a fórmula encontrada permitiu que o fluir do processo se desenvolvesse tão colaborativa e naturalmente, ao ponto de não ser percebida a sua importância estratégica. Os cooperantes, por sua vez, defenderam o sucesso do projecto, desligando-o da produção de material didáctico por parte dos estagiários, que não por acaso, constituiu um capítulo de avaliação muito positiva do desempenho dos futuros professores.



Bloco D

A conclusão do ciclo de acções educativas e formativas, permite-me constatar que:	p
1. Foram desenvolvidas competências essenciais de interacção e implicação pessoal e institucional – escolas, instituições públicas e privadas e família.	0.041
2. A implementação deste projecto contribuiu para aquisições consistentes e aprendizagens múltiplas, dado o efeito diverso e surpreendente decorrente da interacção com situações e participantes no processo.	0.634
3. Foi sensível a sintonia entre escola e cidade patrimonial, enquanto espaços de formação, educação e intervenção cívica.	0.328
4. A experiência redimensionou a importância da formação artística e da formação tecnológica na intervenção educativa em espaço urbano.	0.372
5. A formação e educação para a responsabilidade, para a liberdade e para a cidadania, manifestou-se positivamente nas atitudes e na justificação dos objectos produzidos pelos intervenientes.	0.945
6. O projecto terá reflexos nas concepções e iniciativa de professores e alunos, gerando novas ideias de intervenção e renovação ecológica da escola e do meio.	1.000

Quadro 34 - Comparação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à conclusão do ciclo de acções educativas e formativas.

No âmbito da *conclusão do ciclo de acções educativas e formativas*, os estagiários elegeram as opções 3 e 2, respectivamente, “Foi sensível a sintonia entre escola e cidade patrimonial, enquanto espaços de formação, educação e intervenção cívica” e, “A implementação deste projecto contribuiu para aquisições consistentes e aprendizagens múltiplas, dado o efeito diverso e surpreendente decorrente da interacção com situações e participantes no processo”. Os cooperantes por sua vez, valorizaram as opções 1 e 3, respectivamente, “Foram desenvolvidas competências essenciais de interacção e implicação pessoal e institucional – escolas, instituições públicas e privadas e família” e “Foi sensível a sintonia entre escola e cidade patrimonial, enquanto espaços de formação, educação e intervenção cívica”. A opção 5, “A formação e educação para a responsabilidade, para a liberdade e para a cidadania, manifestou-se positivamente nas atitudes e na justificação dos objectos produzidos pelos intervenientes”, tendeu a ser a opção mais desvalorizada pelos participantes.

A conclusão do *ciclo de acções*, simultaneamente formativo e supervisivo, mereceu por parte dos estagiários uma dupla constatação. A de que é possível a sintonia entre escola e cidade patrimonial, enquanto espaços complementares de formação, educação e intervenção cívica, e ainda, a valorização da ideia de que este tipo de projectos permite a aquisição consistente de aprendizagens múltiplas, pelo efeito surpreendente das ocorrências. Constatações, que parecem deixar clara a predisposição para novas incursões no espaço urbano, tendo subjacentes a possibilidade de fazer interagir vários actores e contextos, enriquecedores dos processos e das pessoas em formação.

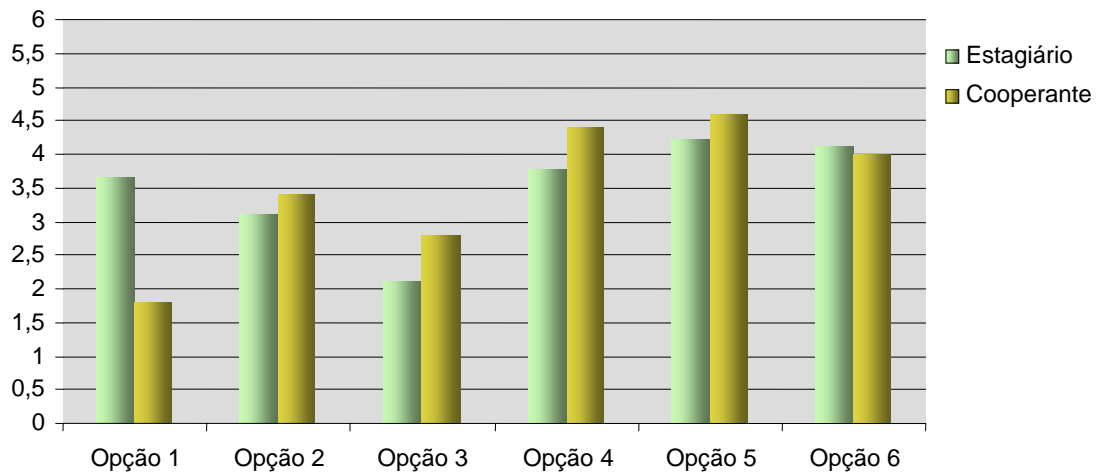


Gráfico 34 – Representação da importância atribuída pelos estagiários e cooperantes às opções referentes à conclusão do ciclo de ações educativas e formativas.

Os cooperantes assumem opinião idêntica à dos estagiários, ao valorizarem a possibilidade de *sintonia entre escola e cidade patrimonial*, aditando ainda a ideia de que ficou garantida a aquisição de *competências essenciais de interação e implicação pessoal e institucional*, o que, e na opinião dos supervisores-cooperantes, constitui um excelente ponto de partida para os profissionais que agora iniciam a sua actividade docente.

Constatações que recentram a ideia da importância da abertura intencionalizada da escola ao meio patrimonial e institucional, abertura promotora da possibilidade da intervenção educativa e cívica nos espaços internos e externos à escola, como contributos essenciais a uma outra forma mais ampla e mais profunda de aprender e de ensinar.



11. Questionário Q.4⁴⁵ – Análise de Conteúdo e tratamento de dados

O Questionário Q4, administrado simultaneamente aos questionários Q2 e Q3, portanto, após a conclusão do projecto já referenciado, pretendeu recolher informação junto dos participantes, supervisores-cooperantes e estagiários, sobre aspectos positivos e negativos, bem como comentários finais associados à sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”.

O questionário apresentado aos inquiridos, alunos estagiários e supervisores-cooperantes, constitui um documento estruturado em dois blocos, com solicitações de resposta aberta, em forma de comentário síntese final à participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, que integrou e culminou este estudo.

A elaboração dos quadros que se apresentam obedeceu a uma matriz que considera a caracterização funcional do inquirido, as diversas categorias de análise, as unidades de registo consideradas mais significativas, e o código atribuído a cada questionário⁴⁶.

Consideraram-se, como exemplos de unidades de registo mais significativas, aquelas cuja relação semântica com a categoria era mais evidente. As transcrições que integram as unidades de registo, constituem o registo integral das respostas mais relevantes, com os cortes que, devidamente assinalados, não comprometem o sentido fundamental do seu conteúdo.

As respostas a cada uma das solicitações constantes no questionário foram objecto de uma análise de conteúdo sistemática e de natureza qualitativa, na sequência de uma primeira leitura “flutuante” dos vários contributos. Essa leitura permitiu a formulação de categorias de análise que após reflexão, foram consideradas relevantes para um estudo mais aprofundado das representações dos inquiridos e das problemáticas subjacentes às respostas obtidas.

11.1 Questionário Q4 | SC | Bloco A

O bloco A do questionário Q4 | SC solicitava que os supervisores-cooperantes registassem três aspectos positivos e três aspectos negativos associados à sua participação no projecto “*Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos*”.

Da análise dos aspectos positivos enunciados pelos cooperantes, definiram-se cinco categorias aglutinadoras das várias unidades de registo que, após análise atenta, se considerou traduzirem melhor a opinião dos inquiridos: “Interacção e processo formativo”, “Relação pedagógica”, “Inovação-acção”, “Intervenção em espaço urbano” e “Abertura institucional”, categorias estas que registaram frequências semelhantes⁴⁷.

⁽⁴⁵⁾ Anexos 10 e 11 – Questionários Q4|AE e Q4|SC.

⁽⁴⁶⁾ Anexo 48 – Quadros de categorias e unidades de registo.

⁽⁴⁷⁾ Anexo 48 – Quadro 35 de categorias e unidades de registo.



Na categoria **“Interacção e processo formativo”** constata-se que os supervisores-cooperantes sublinharam a dinâmica do processo, associada a uma tendência formativa decorrente da interacção entre os vários intervenientes no projecto que, por sua vez, incorpora a componente reflexiva como estratégia essencial à formação e à supervisão.

Quanto à categoria **“Relação pedagógica”**, acentuaram a importância da componente relacional de carácter pedagógico entre os participantes activos, factor que legitimou não só a possibilidade da integração de diferentes opiniões, como ainda e fundamentalmente, a sua consideração na implementação e desenvolvimento de projectos que consideram várias possibilidades de estratégia no seu desenvolvimento.

A categoria **“Inovação-acção”** inclui unidades de registo, que atribuem ao projecto e aos seus intervenientes a capacidade dinâmica de inovar e de reconhecer que a estratégia adoptada contribuiu para o seu conhecimento e enriquecimento pessoal e profissional.

“Reflexão e intervenção em espaço urbano”, emergiu como categoria pela importância estratégica que assume neste projecto e pelo seu reconhecimento pelos inquiridos, quando referem que as várias iniciativas estimularam a reflexão sobre as questões do espaço urbano, às quais estão associadas as do património, reconhecendo e valorizando a intervenção naqueles contextos como exercícios promotores da *educação para a cidadania*.

Considerada que foi a implicação de várias instituições na prossecução das várias acções, a categoria **“Abertura institucional”** apresenta duas variantes de resposta, que reforçam positivamente os resultados deste estudo. A primeira, que refere a ruptura com *algum imobilismo institucional* face às dinâmicas geradas, e a segunda, que concretiza o objectivo fundamental deste projecto, a *abertura real da escola ao meio*.

Da leitura transversal da análise efectuada, constata-se então claramente que as categorias enquadradoras das várias unidades de registo se inserem nos pressupostos teóricos avançados para este estudo. São as componentes de formação, educação, inovação, intervenção e interacção institucional, que se apresentam na opinião dos inquiridos, como eixos conceptuais estruturantes, mas organizadas segundo dinâmicas flexíveis.

As dinâmicas que atravessam o significado de cada uma das categorias, reforçam a ideia de que, a construção de conhecimento e os processos de formação e de educação, devem emergir da iniciativa partilhada e diversa, ampliadora das acções isoladas. Associada a processos reflexivos contextualizados, esta dinâmica plural, potencia o desenho de novos horizontes, definidos na singularidade criativa de cada agente - pessoa ou instituição.

Assim, cremos ser possível realizar e cumprir a escola para lá dos seus muros, num processo de *“edificação”* que, recursivamente, (re)elabora as complexidades do mundo contemporâneo.



Da sua participação no projecto, os supervisores-cooperantes, embora não tendo indicado individualmente os três aspectos negativos solicitados no questionário, fizeram-no indicando um número mais reduzido, cujas unidades de registo se enquadram em duas categorias: “Estrutura burocrática” e “Programação e apoios” sendo categorias que registaram frequências semelhantes⁴⁸.

Quanto à primeira categoria, “**Estrutura burocrática**”, os inquiridos referem alguma falta inicial de entusiasmo e a burocracia pontual de algumas instituições, como factores que, embora não tendo comprometido o projecto, podem ter retardado pontualmente algumas das suas acções. Parece inferir-se da sua opinião, que essa postura não valoriza nem potencia este tipo de iniciativas, que pretendem promover aprendizagens diferenciadas fora do espaço da escola e da sala de aula.

A opinião dos inquiridos resulta numa chamada de atenção às instituições, no sentido de que, não devem ser satélites à escola, mas sim satélites da escola, partilhando os interesses da cidadania e da democracia participativa, e como tal, permitindo o acesso regulado, mas desburocratizado, de espaços mútuos de formação. Trata-se de uma outra visão de sociedade, onde já não deve haver tempo para detalhes de “gaveta” e adiamentos de “gabinete”, quando o que está em causa é o interesse na participação da formação de uma sociedade mais culta e educada.

A categoria “**Programação e apoios**” resume dois tipos de dificuldade, que não raramente, ocorrem nestas circunstâncias. A primeira, que decorre do espaço temporal que estas acções exigem face à complexidade e rede de sinergias implicadas. A segunda, a dificuldade na disponibilização de apoios financeiros para patrocinar eventos de carácter educativo e cultural. Uma dificuldade que se transforma em virtude, quando, como foi o caso, entidades privadas reconhecem no projecto a possibilidade de poderem contribuir para a formação de novos profissionais, para a educação artística e tecnológica de crianças, e participarem também nos “gestos e manifestos”, que hão-de reflectir-se no futuro.

⁽⁴⁸⁾ Anexo 48 – Quadro 35 de categorias e unidades de registo.



11.2 Questionário Q4 | SC | Bloco B

O bloco B do questionário Q4 | SC, solicitava aos supervisores-cooperantes *um comentário final a esta sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”*:

Acerca da participação dos supervisores-cooperantes no projecto referem-se as unidades de registo que se revelaram mais significativas face ao objecto de estudo, e que fizeram emergir as seguintes categorias: “Auto-implicação”, “Processo supervisivo”, “Relevância formativa e educativa” e “Inovação”⁴⁹.

Para tal, contribuíram a participação activa entusiasta, o entendimento e a consciencialização da importância que este tipo de projectos terá na formação de (novos) professores, na educação dos alunos e na renovação quotidiana das escolas, tantas vezes adiada por comodismo e auto-exclusão dos seus agentes.

O **“Processo supervisivo”** não poderia estar ausente neste estudo. Tratando-se da formação profissional (e inicial) de professores, os supervisores-cooperantes consideraram que o projecto contribuiu em muito para a sua formação, proporcionando experiências de abertura a outros projectos e ideias, que irão ter como referência esta iniciativa. Sublinharam também que, embora as linhas programáticas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica apontem para a possibilidade de abordagens similares, ainda não lhes tinha sido possível desenvolver projectos, que concretizassem esta *filosofia educativa*. Facto que, na sua opinião, terá repercussões evidentes no campo da educação para a cidadania, mas também, directamente na formação inicial de professores e prospectivamente, na formação contínua.

A motivação que a acção do supervisor institucional exerceu sobre os vários agentes implicados, foi também sublinhada como razão para a aquisição e desenvolvimento de atitudes alternativas, mobilizadoras de conhecimento e experiência reflexiva sobre o Património. Parece ter sido essa função, geradora de energia e de efeitos surpreendentes em cada um dos participantes.

A **“Relevância formativa e educativa”**, segundo os inquiridos, também emergiu deste “exercício” de resolução, por vezes, complexa. Professores e alunos, futuros professores, viveram e aprenderam juntos, tendo reconhecido às crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o protagonismo e papel relevantes na acção interactiva e interventiva. As actividades multidisciplinares que lhes foram propostas, estimularam as suas aprendizagens e valorizaram o produto delas decorrente. Factos, que gratificaram os supervisores-cooperantes ao sentirem que o enriquecimento gradual daquelas crianças, ao longo do processo, foi autêntico.

⁽⁴⁹⁾ Anexo 48 – Quadro 36 de categorias e unidades de registo.



Realçando, mais uma vez, a importância da *abertura da escola ao meio*, entenda-se da escola física e da escola social e humana ao meio patrimonial e institucional, os inquiridos concluem que o projecto *foi de extrema importância para todos os que nele participaram* pela sua dimensão pedagógica e pelo contacto prático e directo com o *saber e o saber-fazer*, na linha das teorias subjacentes à transição e dimensão ecológica defendidas por Bronfenbrenner.

Finalmente a **“Inovação”**, torna-se categoria recorrente no cômputo das nossas análises, uma vez que estagiários e, neste caso, supervisores-cooperantes a percebem como fundamental. Reconhecem o carácter inovador das relações entre escola e património, o que parece tê-los motivado para uma entrega incondicional ao projecto. Admitem a reflexão sistemática e a problematização constantes, que presidem ao cenário superviso adoptado, como factores que conduziram a um envolvimento que *exigiu uma acção supervisiva mais reflectida, partilhada, mais dinâmica e inovadora*, factos que na sua opinião, concorrem para processos de formação de professores mais capazes de responder às exigências da sociedade dos novos tempos.

Quando solicitado um comentário final a uma experiência desta natureza, e quando isso nos implica, resta sempre um fio de preocupação acerca do que poderá resultar das várias apreciações. Porém, quando o resultado nos devolve uma imagem de auto-implicação garantida, de processo superviso reconhecido, de relevância formativa e educativa para os que aprenderam e ensinaram e nos promete inovação para o futuro do nosso tempo, então resta-nos esperar, activos, pelos homens e mulheres que agora se iniciam no seu compromisso com a educação e com a vida.

11.3 Questionário Q4 | AE | Bloco A

O bloco A do questionário Q4 | AE solicitava aos estagiários que indicassem três aspectos positivos e três aspectos negativos associados à sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”.

Da leitura e análise dos aspectos que traduzem apreciações positivas pelos alunos estagiários, emergiram cinco categorias aglutinadoras de várias unidades de registo, que na sequência de uma análise atenta, foram consideradas mais significativas na tradução da opinião dos inquiridos: “Intervenção educativa em espaço urbano”, “Realização/projecção pessoal e profissional”, “Abertura institucional”, “Processo superviso” e “Inovação-acção”, constantes no Quadro 37⁵⁰, categorias estas, que registaram frequências diferenciadas, sendo de realçar uma maior frequência de unidades de registo nas categorias, “Intervenção educativa em espaço urbano” e “Inovação-acção”.

⁽⁵⁰⁾ Anexo 48 - Quadro 37 de categorias e unidades de registo.



Na categoria **“Intervenção educativa em espaço urbano”**, os alunos estagiários referiram a importância da interacção com a ecologia particular dos espaços de estudo e de intervenção, enfatizando a importância da observação da cidade, enquanto contexto de aprendizagens únicas e significativas. Um dos inquiridos, referiu-se-lhes na perspectiva da intervenção no espaço público patrimonial e cultural, o que atesta a relevância que passou a assumir para estes novos profissionais a especificidade da acção educativa e formativa nestes contextos.

Referiram ainda o carácter interpretativo dos seus pequenos alunos face à relação homem/meio, facto que, na sua opinião, é indutor do desenvolvimento de atitudes de preservação, animação e enriquecimento dos espaços que ocupa, e que podem ser indicadores do desenvolvimento futuro de projectos desta natureza.

É natural que a implicação dos estagiários num projecto associado à prática pedagógica/formação profissional, tenha feito emergir a categoria **“Realização/projecção pessoal e profissional”**. Neste quadro, reconheceram a responsabilidade associada às acções que incluíram intervenientes internos e externos à escola, valorizando quem os dinamizou e concretizou.

A **“Abertura institucional”** mereceu particular apreciação, ao destacarem o grupo de instituições, que directa ou indirectamente, se associaram ao grupo que quis dar corpo a uma ideia que haveria de crescer na escola e nos espaços da cidade de Coimbra. À semelhança dos supervisores-cooperantes, constataram que a escola abriu efectivamente as portas ao seu meio de inclusão, mas mais importante do que isso, também permitiu que este a incluísse. Um processo empático e, pode dizer-se, arrebatador, que persuadiu pessoas e entidades para uma “causa”, e que na opinião dos inquiridos, possibilitou que a voz das crianças “ecoasse” através da arte.

Consideraram igualmente positivo o facto da Escola Superior de Educação, enquanto instituição formadora, sair credibilizada pelo resultado e visibilidade do projecto, aos níveis institucional e da animação cultural de espaços patrimoniais da cidade.

A estratégia supervisiva da equipa, nas funções de regular, motivar e valorizar o trabalho dos estagiários, conferiu protagonismo à sua acção como professores em formação. O facto foi valorizado pela referência dada ao apoio prestado pela equipa de supervisão, supervisores cooperantes e supervisor institucional, tendo sido referido como essencial, o processo de enriquecimento e de formação mútuos decorrentes das relações supervisor/estagiário e estagiário/alunos.

Finalmente, a categoria **“Inovação-acção”** congrega um conjunto de unidades de registo que deixam, nas entrelinhas, a esperança de um novo futuro. A referência à motivação, ao interesse, à participação dos alunos futuros professores e às inter-relações geradas, foram apontadas como positivas e ampliadoras da vontade de educar novas gerações.

O espírito do projecto, e a postura reflexiva a que obrigou, no âmbito das problemáticas que se cruzaram, foram portadores de “sacrifício”, mas também de aprendizagem e capacidade para avaliar processos desta abrangência, o que no seu entender, ampliou a sua dimensão profissional enquanto futuros professores.



Trata-se de aprendizagens que, no seu entender, incutiram *uma nova forma de estar no ensino* e que passará entre outras acções, pela *vontade de desenvolver projectos inovadores* como resposta às expectativas e exigência dos alunos do nosso tempo.

O estudo e intervenção em unidades morfológicas patrimoniais da cidade de Coimbra, parecem ter marcado estes alunos, que sem desmerecer a importância do processo superviso, da realização pessoal e profissional e da abertura institucional, parecem ter visto no binómio inovação/acção, a raiz da solução para outras formas de interpretar o mundo e mais tarde explicá-lo aos seus futuros alunos, numa lógica de sequência geracional que sustenta a esperança na educação e nas sociedades.

Quanto aos aspectos negativos, embora a participação dos alunos estagiários neste projecto tenha suscitado muitas opiniões positivas, não impediu que formulassem também algumas apreciações negativas, cujas unidades de registo foram organizadas em duas categorias: “Aspectos organizacionais” e “Dificuldades operacionais”, categorias que registaram um número superior de frequência na segunda⁵¹.

Na categoria “**Aspectos organizacionais**”, os inquiridos salientaram a escassez de tempo para a realização cabal do projecto, para a sua divulgação e exposição dos objectos produzidos. Factos, que se prenderam com as limitações impostas pelos calendários escolares, pela disponibilização condicionada dos espaços públicos, e pela falta de condições de segurança para a permanência prolongada das várias mostras.

Quanto às “**Dificuldades operacionais**”, foram registadas unidades, que apresentam algumas variantes de apreciação negativa. Uma delas prende-se com o facto da Câmara Municipal nem sempre ter revelado disponibilidade atempada para responder às solicitações, nomeadamente, disponibilizar informação sobre o Parque Dr. Manuel de Braga e assegurar a segurança daquele espaço no final dos dias.

Custos e gastos adicionais constituíram também dificuldades que, embora suportadas na sua quase totalidade pelas várias instituições envolvidas, acabaram por reflectir-se indirecta e pontualmente na disponibilidade dos alunos estagiários.

O tempo dispendido e a sobrecarga de trabalho face à exigência do projecto, implicaram, na sua opinião, prejuízo relativamente à sua prestação nas restantes disciplinas, facto que em parte se deve à organização curricular do curso, que concentra no último ano um número significativo de unidades curriculares.

Ressaltam dos aspectos negativos apontados pelos estagiários, os que se prendem objectiva e maioritariamente com problemas de gestão de calendário e escassez de tempo para as múltiplas actividades simultâneas em que os inquiridos estiveram envolvidos, para além das implicações financeiras que sempre ocorrem nestas situações.

⁽⁵¹⁾ Anexo 48 - Quadro 37 de categorias e unidades de registo



Parece contudo, e face à dimensão formativa e projecção do evento, que os aspectos apontados não configuram uma penalização que coloque em causa a valia e legitimidade do projecto, antes pelo contrário, revelam uma relativização que valoriza os aspectos positivos que também lhes associaram.

11.4 Questionário Q4 |AE | Bloco B

No bloco B do questionário Q4 | AE solicitava-se aos estagiários que registassem um comentário final à sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”⁵².

O comentário final ao projecto e à participação dos alunos estagiários deu lugar a um conjunto de opiniões e comentários, que após análise, foram convertidas em unidades de registo significativas e que se enquadram nas seguintes categorias: “Implicação e auto-implicação”, “Transformação e reconhecimento”, “Relevância formativa e educativa”, “Perspectiva e expectativa”, “Inovação” e “Reconhecimento e gratidão”.

Na linha da opinião dos supervisores-cooperantes, também os alunos estagiários consideraram que este projecto exigiu “**Implicação**” e motivou para a “**Auto-implicação**”. Referem, por isso, a importância da *dedicação dos intervenientes e muita disponibilidade* para reflectir e agir nos vários momentos de desenvolvimento do projecto.

O envolvimento e ligação intensos ao longo do processo, foi considerado essencial para a sua compreensão e apropriação de forma a poderem *abraçá-lo e acarinhá-lo*. O investimento assim demonstrado terá contribuído para a constatação final de que não era pensável *que o empenho e dedicação dos alunos fossem tão visíveis*, e que a importância do património para as crianças *fosse tão revelador*.

A “**Transformação e reconhecimento**” enquanto categoria, congregou um número significativo de unidades de registo, o que pode ser sintomático da importância das mudanças que os procedimentos operados podem ter tido na construção profissional dos inquiridos.

Referem mudanças operadas aos níveis do pensamento, do conhecimento e da atitude enquanto pessoas, cidadãos e profissionais, mudanças que contribuíram para reformularem a sua opinião sobre o ensino e sobre a prática docente. Alegam que este contributo os encorajará a lutar por um ensino diferente, em que se assumem como “terreno fértil” quando dizem: *Também em nós, pessoas intervenientes, essa semente fica e no futuro (...) daremos os nossos frutos para os outros colherem e apreciarem*.

⁵² Anexo 48 - Quadro 38 de categorias e unidades de registo.



Quando alargam os horizontes de análise e apreciação, referem as capacidades de interacção, pensamento, aprendizagem, reflexão, sonho e observação do mundo que os *rodeia de forma diferente*, uma sùmula gratificante, face ao investimento árduo, mas que se depreende muito positivo.

Quanto à categoria **“Relevância formativa e educativa”**, os alunos, futuros professores, manifestam a satisfação do dever cumprido e o reconhecimento da importância que o projecto assumiu na sua formação e na educação dos seus alunos. Reconhecem o privilégio e o gosto que constituiu a sua participação num *projecto com tais características e envergadura*, e sublinham a experiência com os seus alunos, quando referem, *sinto-me vitoriosa porque o difícil não é ensinar crianças inteligentes, mas sim (...)”* aqueles que na sua opinião revelam dificuldades de aprendizagem.

Quando as acções a desenvolver se revestem de abrangência e complexidade, é necessária uma preparação cuidada de todos os actos, facto que valorizam e reconhecem como estando presente na sua actuação, através da preparação de material didáctico de apoio eficaz, da pesquisa conjunta e da motivação permanente, para que se gere e se permita a fluência do sensível em cada criança. Ou seja, um permanente e cuidadoso fazer supervisivo aos diferentes níveis do sistema em acção.

Quanto à prestação dos seus alunos, referem a qualidade dos trabalhos produzidos, e o elogio de que foram alvo pela generalidade daqueles que os observaram, um elogio que parece tocar-lhes a “alma” e que perpassa nas palavras que registam o “êxtase” da sua satisfação: primeiro a honra, *“Sinto-me honrada por ter participado nesta viagem ao passado com atitudes contemporâneas e não consigo expressar o quanto isto foi árduo mas maravilhoso!”*, depois o sonho, *“Um sonho que conquistei arduamente, um presente para as crianças, uma aventura, a utopia verdadeira”*, por fim a lição, *“Foi muito gratificante, uma lição de vida e para a vida”*, afinal, um sucesso.

As instituições de formação e educação não podem estar ausentes da possibilidade efectiva de participar em projectos com implicações e interacções diversas, o que parece emergir da **“Perspectiva e expectativa”** que esta nova geração de professores defende, quando afirmam que foram abertos novos horizontes e sensibilizada a comunidade *“ (...) em que a escola desempenha um papel de semente”*, que neste contexto, *“se irá transformar numa árvore de fruto no pomar que é a cidade”*. Facto, que concerteza, reverterá positivamente para a importância e imagem do património e para a própria sociedade, que o pode fruir e, dele, se apropriar.

Assumem que é deste tipo de aberturas que *“a escola e a sociedade precisam”*, deixando a franqueza que as palavras traduzem assim, *“(...) agora é muito complicado deixar uma turma (...) e nunca mais estar com eles, (...) acredito que apesar deste projecto ter terminado, no fundo ele começa hoje dentro de cada um de nós, todos os dias...”*, para no fim deixarem um desafio, em jeito de pergunta e saudade, *“Quando começa o próximo projecto???”*.

A sociedade contemporânea e a que se desenha no horizonte, parecem não prescindir do novo, da emergência que conduz à realização imediata, do espaço e do tempo que se afastam



claramente das unidades que, há séculos, medem os limites. “Inovação”, categoria que marca também a reincidência de contributos que traduzem esse desejo, essa ambição que a cultura social actual não quer deixar de perseguir.

Disseram estes futuros jovens professores que a actividade pedagógica, assim, pode proporcionar experiências novas e inovadoras baseadas em contextos geradores de arte, contextos urbanos, patrimoniais e culturais, potenciadores do diálogo particular com as crianças. Porém, descontextualizadas e remetidas a estratégias prescritivas de ensino e de educação, tornam-se limitadoras da liberdade, da criatividade e da aprendizagem.

O “Reconhecimento e a gratidão” rematam esta análise acerca do seu envolvimento nesta caminhada. Ao fazê-lo, orientam-no segundo dois vectores principais, o reconhecimento e gratidão aos alunos crianças, “*porque sem eles nada disto teria acontecido*”, e o reconhecimento e gratidão à equipa de supervisão, que segundo as suas palavras, lhes concederam a oportunidade de *sonhar com um ensino renovado*, condizente concerteza com a exigência das novas gerações, de que estes nossos companheiros de viagem já farão parte integrante.

Se é verdade que existem razões para voltarmos serenamente mais uma folha, enquanto profissionais e indagadores da exigência que nos é imposta, também é igualmente verdade que o “desfolhar” deste mundo nos vai exigir outros movimentos, que da leitura à escrita, hão-de implicar outros “gestos e manifestos” dos quais ainda desconhecemos a dinâmica e o desenho, mas que haveremos de descobrir.

Esta experiência de que ficaram retalhos e pessoas, deixa-nos a esperança de que a caminhada vai ter outros connosco, até que..., num dado horizonte, terão outros com eles – afinal o ciclo natural da vida..., até quando?

12. Entrevista - enquadramento

Na fase final das acções relativas a este estudo, a entrevista foi assumida como imprescindível, pela importância de que se revestia como instrumento complementar que permitiria aceder aos quadros conceptuais da entrevistada, na múltipla qualidade de participante neste estudo, enquanto professora de EVT, supervisora-cooperante e presidente do Conselho da Cidade de Coimbra, bem como, segundo Bardin (1979), dissipar incertezas e tornar mais rica a *leitura* das múltiplas ocorrências.

No caso deste estudo, a entrevista permite esclarecer aspectos fundamentais decorrentes da implicação da entrevistada no projecto de investigação que, sendo detentora das funções já referenciadas, terá uma leitura ampla das problemáticas relacionadas com a educação, a formação de professores de EVT e da acção/implicação institucional no espaço urbano, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Bliken, 1991), designadamente os que subjazem à problemática em



estudo. Procedeu-se à realização de um guião que considerou quatro blocos e quatro objectivos correspondentes, e um formulário de perguntas para a sua realização⁵³.

A entrevista, cuja transcrição se encontra no Anexo 52, teve lugar no dia 20 de Outubro de 2005, na Escola Superior de Educação, tendo sido previamente acordado com a entrevistada a hora e o local da sua preferência.

A duração foi de cerca de 45 minutos e, durante a entrevista, pudemos constatar a total disponibilidade e colaboração da interveniente, pelo que no final lhe agradeci e reiterei a intenção de lhes facultar o acesso ao estudo final se assim o desejar.

12.1 Blocos de questões formuladas para a entrevista

O guião elaborado para a realização da entrevista, estruturou-se em quatro blocos:

- Legitimação da entrevista e motivação;
- Docência em Educação Visual e Tecnológica;
- Formação e Supervisão;
- Dimensão institucional.

O primeiro bloco pretendeu informar e solicitar a colaboração da entrevistada no âmbito do projecto. Os restantes três blocos, pretenderam, conforme já foi referido anteriormente, obter informação sobre as representações e opiniões da entrevistada, acerca do projecto relativo a este estudo e do qual foi participante fundamental.

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

O projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, está ligado ao estudo de dissertação de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, subordinada ao tema “Urbanidade e Educação Cultural – Estudo de Caso em Supervisão Ecológica”. O projecto, centrado na formação de professores, implicou interacções entre a ESEC, as escolas/centros de estágio, e outras instituições determinantes na viabilização e materialização de todo o processo.

Na sequência das experiências vivenciadas e da investigação já realizada, torna-se pertinente nesta fase final do estudo a recolha de alguma informação importante que confirme ou não, a análise e interpretação de várias recolhas, pelo que necessito da sua colaboração.

Venho solicitar-lhe algum tempo e disponibilidade para responder a algumas questões, não sem antes, lhe garantir total confidencialidade e partilha posterior dos resultados da investigação. Queria solicitar-lhe ainda autorização para o registo magnético da entrevista, recorrendo ao uso do gravador áudio, para que toda a informação fique registada e, também, uma revisão da informação recolhida através desta via com vista à sua própria validação.

⁽⁵³⁾ Anexo 51 – Guião da entrevista.



BLOCO B – Docência em Educação Visual e Tecnológica

1 – A implementação deste tipo de projectos pode decorrer de iniciativas de carácter interdisciplinar. Que papéis podem assumir os professores da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica na promoção e desenvolvimento de acções desta natureza?

2 – A participação, singularidade e expressão livre de cada criança foram determinantes para o sucesso da iniciativa. Refira-se à atitude dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do processo e à qualidade global dos trabalhos produzidos e presentes na mostra apresentada ao público.

3 – Na qualidade de docente de Educação Visual e Tecnológica, qual o alcance e importância que atribui a este tipo de projectos, nos âmbitos do ensino e da educação para a cidadania destas crianças?

4 – Que consequências directas e indirectas podem decorrer do conhecimento mais profundo da cidade patrimonial pelos alunos e professores na abordagem ao espaço escolar, designadamente aos níveis da sua leitura e interpretação crítica, intervenção qualificante e sentido de pertença?

BLOCO C – Formação e Supervisão

5 – Enquanto supervisora-cooperante considera que o projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, pode ter contribuído para uma visão alternativa no âmbito da formação de novos professores de EVT? Se sim, em que sentidos?

6 – A supervisão da formação através da regulação, apoio e orientação dos estagiários no processo da prática pedagógica é essencial. A propósito deste projecto, refira-se à importância da acção dos supervisores-cooperantes na interacção recíproca com o supervisor institucional.

7 – Atribui-se hoje uma importância particular à aquisição e desenvolvimento de competências sociais na formação de professores. Considera que, no caso em estudo, essas competências se assumiram como disciplinares ou transversais? Observou também evidências de transcurricularidade?

8 – Considera que o desenvolvimento das competências referidas e a implementação deste tipo de projectos pode implicar alterações na formação inicial e continua de professores e contribuir, no futuro, para uma renovação estratégica da relação escola / meio?



BLOCO D – Dimensão institucional

9 – A concretização deste projecto implicou envolvimento pessoais e institucionais, internos e externos às instituições educativas. Que papéis determinantes poderão assumir as diversas instituições na viabilização e desenvolvimento deste tipo de iniciativas?

10 – A cidade patrimonial e a escola estiveram implicadas neste projecto. Considera que podem gerar sinergias e coexistir enquanto espaços de mútuas aprendizagem, educação e formação?

11 – Esta “evasão” do espaço intramuros da escola, poderá constituir-se como uma “visão” mais complexa da intervenção pedagógica como acto cultural e não apenas como acto didáctico remetido para as literacias básicas?

12 – Enquanto Presidente do Conselho da Cidade de Coimbra que contributo considera que este tipo de projectos pode determinar para a qualidade das relações entre a cidade física, social e cultural?

12.2 Entrevista - Análise de Conteúdo

Na tentativa de uma melhor compreensão das representações da entrevistada, sobre as problemáticas relacionadas com a educação, a formação e o espaço urbano, enquanto património físico, humano, cultural e educacional, considerou-se pertinente a estruturação da análise de conteúdo, a partir da definição de *categorias* associadas à sua tripla função, referenciadas aos objectivos presentes no guião elaborado para a entrevista, que pudessem facilitar o processo analítico e interpretativo, e desse modo, tornar claro o conteúdo das concepções e opiniões da entrevistada.

12.2.1 - Educação Visual e Tecnológica – acção e consequência (1.ª Categoria)

Nesta categoria de análise incluem-se comentários que, decorrendo das respostas às questões colocadas à entrevistada, possam clarificar a importância da acção da área disciplinar de EVT no âmbito das perspectivas e objectivos subjacentes a este projecto.

Na sequência da questão que levanta a **implicação e a possibilidade de práticas interdisciplinares, promovidas pelos professores desta área disciplinar**, em projectos deste tipo, parece revelar-se essencial, pois segundo a entrevistada, “O papel dos professores de Educação Visual e Tecnológica pode em projectos desta natureza ser de extraordinária importância”, embora considere que “(...) entre o plano de estudos da Licenciatura em EVT e a prática lectiva, existem



fragilidades”. Justifica a opinião sobre a importância do papel dos professores, alegando a especificidade da sua actuação, que segundo ela será “(...) fruto da sua formação inicial” e da “(...) matriz programática da disciplina”, pelo que considera que “(...) podem desempenhar o papel de dinamizadores de projectos interdisciplinares nas escolas, (...) com esta complexidade”, considerando “(...) esta iniciativa um singular exemplo”.

Decorre ainda das suas palavras a virtude, a dinâmica e o investimento daqueles que os promovem, quando refere que “Este tipo de projectos realizados na comunidade é muito mobilizador, exigindo dedicação e empenho”, ao que acrescenta o efeito diverso e surpreendente do meio, quando acentua que “Os novos professores (...) redescobrem as potencialidades do mundo que os rodeia e a forma de o poderem interpretar e transformar”.

Parece, portanto, ficar clara a relevância do papel dos docentes desta área disciplinar neste tipo de iniciativas, pela formação e competência que se reconhece naqueles profissionais, bem como, a importância das repercussões que o meio e a natureza das acções nele produzidas podem suscitar na formação dos novos professores.

Quando abordadas a **atitude e o desempenho dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico**, face ao desafio que directa e indirectamente os incluiu, ficou evidente na opinião da entrevistada que “O desempenho dos alunos na abordagem e reinterpretação dos espaços, em geral, em todas as escolas, foi muito feliz e bem enquadrado”, entre outros factores, pelo facto da “(...) definição do roteiro e a sinalização dos locais onde se veio a intervir, foi muito criteriosa e oportuna”, na sua opinião “(...) por ficarem muito próximos do seu imaginário urbano”.

Mas as razões que parecem ter influenciado positivamente os alunos, não se resumirão apenas àquelas, mas também porque “(...) a estratégia adoptada e as actividades levadas a cabo foram muito motivadoras”. Ao que acrescenta as virtudes da génese e desenvolvimento do projecto e dos reflexos que projectaram neles, quando refere que “(...) os alunos sentiram-se galvanizados pelo Projecto, isso verificou-se nos momentos de pesquisa e análise, nas visitas de estudo aos diferentes locais e nas propostas de execução de objectos que conceberam para as unidades morfológicas patrimoniais”.

Esta entrega incondicional dos pequenos alunos sob a orientação dos professores em formação, foi clara e inequívoca, porque “Os níveis de envolvimento e emotividade criativa evidenciados desde o início pelos alunos na concepção e realização dos objectos propostos para as diferentes unidades, deixaram todos surpresos”.

O produto final deixou um “lastro” de realização essencial aos futuros professores, um “orgulho” muito especial a quem os acompanhou e um “brilho” indizível aos pequenos-grandes autores, que na perspectiva da entrevistada, *“(...) foram determinantes para o seu sucesso”*.

O testemunho da interacção plural e do produto que dela decorreu, deixa sublinhada a noção de que é possível ir mais além. Mais além, quando a entrega gera sinergias e fusões que só são possíveis, quando o “remar” é rico na intensidade e no fulgor singular e possível de cada um – assim, parece possível remarmos juntos!



No que concerne aos **reflexos do projecto sobre a educação dos alunos, designadamente, da educação para a cidadania**, a entrevistada considera que “Estes projectos têm grande importância e alcance em diferentes domínios, sobretudo na perspectiva da educação não-formal ou educação para a cidadania”, colocando a tónica sobre a ideia de que, “A participação activa dos alunos em projectos na comunidade com este “desenho”, é muito enriquecedora (...)”.

Enquanto professora de EVT, considera na perspectiva destas acções, que, “(...) ao “reinterpretar” o meio que a rodeia, a criança reelabora a sua sensibilidade e o seu entendimento”, facto que pode contribuir para a apropriação daquele e para “(...) actuar nele de forma coerente e inovadora”.

A sua perspectiva crítica, partilhada também pelas ideias subjacentes a este estudo, deixa claro que “(...) a escola tem centrado a sua atenção numa lógica de organização administrativa, deixando para trás, (...) o da motivação dos seus profissionais e também o da articulação de actividades com o meio e a comunidade”, realidade que no entender comum deve ser contrariada, no sentido de “(...) incentivar a participação das crianças em territórios de acontecimentos sociais no espaço e no tempo”, e lhes seja permitido “(...) que actuem também contra formatos pré-estabelecidos pelos adultos e pelas instituições...”, o que corrobora a ideia de abertura à mudança, contra as limitações que possam coarctar ou mesmo impedir a promoção de “(...) uma cultura de intervenção, visando o exercício pleno da cidadania” .

É nesta perspectiva, que se sublinha a importância da educação plural e da participação activa e democrática, contra estereótipos ou modelos que reduzem a pessoa e o contexto, na qual este estudo também encontra fundamento e procura contribuir para o aprofundamento das problemáticas da educação para a cidadania.

Ainda no âmbito desta categoria, e remetendo-se ainda a entrevistada à função de docente desta área disciplinar, quis partilhar connosco a sua opinião sobre os **possíveis reflexos nos professores e nos alunos, do conhecimento da cidade patrimonial sobre o espaço escolar**, problemática também presente neste estudo.

Sobre a problemática enunciada, considera que “(...) a cidade patrimonial é muito mais que um mero elemento físico na paisagem”, partilhando connosco a opinião de que “(...) a sua dimensão educacional, cultural, ambiental, económica e social é muito importante”.

Sobre as **possibilidades de acção da escola no contexto patrimonial da cidade**, e tendo, concerteza, por referência a sua própria experiência, afirma que, “Quando os alunos visitam um museu, uma muralha ou um espaço verde, “(...) curiosamente fazem leituras e avaliam criticamente tais elementos”, o que parece contrariar algumas opiniões que relativizam a capacidade de observação destes elementos pela criança. Neste sentido, e porque parece defender claramente esta estratégia formativa e educativa, sugere que “A escola deve estar presente nesta dimensão interpretativa, como equipamento que se deseja integrado e qualificado no contexto do planeamento urbano”, facto que levanta no nosso entender a importância da qualidade ambiental dos espaços educativos. Por sua vez remete para a questão da responsabilidade das instituições



educativas, quando a entrevistada diz que, “À escola exige-se responsabilidade enquanto comunidade educativa, de, proporcionar iniciativas de intervenção (...) não esquecendo o seu próprio espaço”.

Ora, tendo por referência a cidade e o seu património, levanta uma hipótese, “(...) os símbolos, ideias e objectos, presentes na cidade podem ser trazidos para dentro do espaço escolar qualificando-o”, para quê? Para que a acção interventora possa “(...)despertar um maior sentido de pertença, referência e apropriação espontânea por parte dos jovens” no espaço da sua própria escola.

Tendo acompanhado e participado na sequência de acções deste projecto, mostra-se convicta de que relativamente aos alunos, “O conjunto de “ferramentas” que apreenderam e aplicaram, permitir-lhes-á, com base na leitura do espaço urbano, (...) uma intervenção mais dignificante e apelativa no espaço escolar”, especificando mesmo relativamente à sua instituição, que os alunos “(...) ficaram influenciados, para no próximo ano, conferirem à escola um certo colorido, à semelhança do que tinham os objectos que foram colocados à superfície, no espelho de água, junto à fonte do Parque Verde do Mondego”.

Constatações e revelações, que não parecem deixar dúvidas quanto à projecção possível deste estudo, mas também, quanto à importância que a problemática do património, sua apropriação e qualificação, pode suscitar na leitura crítica e percepção da qualidade ambiental dos espaços de vivência pelos alunos, designadamente daqueles onde institucionalmente se ensina e se educa – as escolas.

12.2.2 Formação e Supervisão – num projecto dinâmico (2ª Categoria)

Quanto à categoria **Formação e Supervisão**, considerar-se-ão nela as unidades de registo, que sendo mais significativas, poderão clarificar alguns aspectos que possam ser percebidos como consequência deste tipo de projectos na formação inicial e contínua de professores. A entrevistada responde nesta questão particular na sua qualidade de supervisora-cooperante.

A escola actual, decorrente das constantes mudanças operadas na sociedade, tem a necessidade cíclica de se reelaborar, mostrar capacidade de resposta a problemas que se lhe colocam, designadamente, ao nível da formação dos seus profissionais. É este o sentido crítico que parece depreender-se das palavras da entrevistada quando refere que, “(...) a preparação que hoje se exige aos novos professores de EVT em formação,(...) tendo em conta o perfil dos alunos que actualmente frequentam a escola, apesar do esforço da ESEC (...), está algo desajustada”. Por isso, no seu entender é necessário que “A formação inicial deve assumir um carácter de sustentabilidade, assente numa matriz de treino para o diálogo com o mundo, valorizando os saberes múltiplos e a preparação para a resolução de conflitos, entre outros aspectos.”



A crítica implícita, que deixou clara na fase inicial da resposta à pergunta acerca do contributo deste projecto para uma visão alternativa no âmbito da formação de novos professores de EVT, deu lugar a outros considerandos, que visaram directamente a acção implementada pelo grupo de trabalho. Nesse sentido, considerou que *“(...) este projecto permitiu a “coabitação” entre o que se faz dentro da escola e o que se pode fazer fora dela”,* facto que no plano formativo *“(...) veio constituir um desafio incontornável para os novos professores em estágio”.*

A imagem positiva que defende sobre este projecto, enquanto supervisora-cooperante, passa por um conjunto de constatações pessoais que, sendo objecto deste estudo, não deixa de merecer registo, quando nas palavras da entrevistada fica evidente que, *“A visão alternativa proporcionada por este projecto sacudiu conhecimentos desajustados, despertou ideias, consolidou inquietações e dotou os futuros profissionais de uma visão mais compaginável com a realidade do meio e, sobretudo, com a importância que o papel da escola pode desempenhar junto da comunidade”,* entendimento que, ainda segundo a sua opinião foi possível, *“(...) influenciando e propondo alternativas conducentes à criação de atitudes e comportamentos nos alunos que visem um melhor entendimento da sua cidade e dos seus valores patrimoniais”.*

Fica portanto a perspectiva, de que, não constituindo, no nosso entender, a chave para resolver a globalidade dos problemas da formação dos professores desta área disciplinar, parece contudo depreender-se que constituirá um contributo a ter em conta não só na formação de professores, mas também e sobretudo, na valorização e importância dos contextos patrimoniais, enquanto abordagem formativa e educativa.

Quando as instituições de formação de professores, reconhecem e bem, que a qualidade das relações entre os vários agentes é essencial para o sucesso das suas acções, poderemos ser levados a questionar o que pode ter contribuído para o êxito ou fracasso dos vários momentos de um dado processo. A atitude prospectiva a este nível e sobre este projecto em particular, mereceu da entrevistada respostas, que apontam para uma interacção que *“(...) foi excelente a todos os níveis, dada a personalidade e capacidade de organização do supervisor”,* facto que não tendo na nossa opinião uma importância determinante, pode no entanto ter constituído alguma mais-valia, *“(...) porque permitiu que todo o trabalho fosse realizado com força animica e um grande envolvimento da parte dos professores cooperantes, dos alunos e parceiros”,* o que revela o papel inalienável da competência supervisiva.

Num plano paralelo, e porque também na nossa opinião, os aspectos organizativos são importantes, referiu a mobilização das entidades institucionais por parte da supervisão, quando sublinhou que *“(...) o Supervisor (...) acompanhou com toda a disponibilidade o trabalho, continuando a revelar método e organização, mobilizando também os órgãos directivos das escolas e os meios necessários”.*

Respostas que clarificam a qualidade da acção e relação supervisivas no âmbito do projecto, que não tendo ficado clara no decurso da análise feita aos questionários, parece ter-se revelado



positiva e, ficando a evidência de que, também ao nível destas acções, é muito importante a qualidade da componente supervisiva para organizar e gerir iniciativas desta natureza.

Quando abordada a questão da aquisição de competências sociais na formação de professores, competências que, na nossa perspectiva, são essenciais na educação de uma sociedade que, tantas vezes, parece evitar o diálogo, a entrevistada, pelas evidências que o projecto pode ter revelado, elege a transcurricularidade, referindo que *“(...) permite veicular várias leituras da realidade social, o que favorece a transferência de múltiplas aprendizagens para o contexto da vida real”*, factos que foram preocupação no desenho estruturante da iniciativa.

Enfatiza ainda que, sobre o papel da escola e sobre as estratégias de actuação, *“(...) as aprendizagens há muito que deixaram de estar concentradas apenas nos conteúdos programáticos; elas assentam, cada vez mais, em experimentações pró-activas”*, como resposta à flexibilidade que hoje é exigida à escola pelos seus alunos e pela própria sociedade.

Remetendo o seu comentário para a possibilidade transformadora do projecto e para a sua pendente socializante, deixa a opinião de que *“(...) o projecto terá certamente deixado marcas culturais, referências de um conhecimento mais atento do mundo que rodeia a escola”*.

O sentido do contributo da supervisora-cooperante, parece demonstrar que foi possível desenvolver e aprofundar competências sociais por parte dos jovens futuros professores, quando defende perspectivas que excluem qualquer formatação e privilegiam a possibilidade da múltipla formação pelo diálogo e pela relação, entre agentes de processos que, à partida, cada vez mais se lhes desconhece a identidade.

A relação escola-meio tem sido, ao longo da história recente da pedagogia e da sociologia educativas, propalada, aplaudida e tantas vezes, na nossa opinião, falhada. Razões de carácter político, de organização das próprias instituições e outras vezes, por inépcia ou incompetência dos próprios professores, têm justificado a impossibilidade de ensinar e educar para a relação (positiva) com o meio de inserção.

À última questão pertencente a esta categoria, e porque pretendíamos saber do contributo deste projecto, enquanto chamada de atenção para a possibilidade de uma renovação estratégica da relação escola-meio, a entrevistada deu ênfase crítico à sua resposta quando defendeu que, *“A relação escola-meio implica outra atitude, outro nível de exigência recíproca”*, apontando que *“(...) a percepção algo fechada que muitas vezes o saber académico transmite, pode ser inibidora para os futuros professores.”*

Perspectiva que contraria, quando refere que, *“Em projectos com esta matriz programática, os professores interiorizam a necessidade de adequar estratégias mais dinâmicas e consentâneas com as exigências dos alunos e da comunidade onde estes se encontram inseridos”*. Isto implicará obviamente mudanças quando diz que, *“A concretização deste tipo de projectos, provoca certamente a necessidade de alterações na formação inicial e contínua”*. Considerando as palavras da entrevistada, as suas afirmações não só parecem legitimar o âmbito do projecto, como também



a sua estratégia de acção formativa, quando refere que “ (...) as instituições responsáveis pela formação terão que se reelaborar para dar respostas adequadas, aproveitando o exemplo deste projecto que certamente terá contribuído para levar a cabo esse desígnio, quebrando barreiras, eliminando constrangimentos e obrigando todos a reflectir na base do modelo de intervenção proposto”.

12.2.3 Dimensão Institucional – sinergias e contributos (3ª Categoria)

Esta categoria de análise, integra as unidades de registo consideradas mais significativas, as quais contribuirão, na nossa perspectiva, para esclarecer aspectos fundamentais da relação inter-institucional e das sinergias por si geradas, sendo que a entrevistada assume neste âmbito o estatuto de Presidente do Conselho da Cidade de Coimbra.

A natureza diversa das relações e acções subjacentes a este projecto, obrigou a que se levantasse o problema da necessidade da implicação das organizações, na viabilização e desenvolvimento deste tipo de iniciativas, porque entendemos que a escola deve passar a garantir naquelas, a possibilidade de uma visão mais ampla do seu espaço e da sua acção.

Neste sentido, a entrevistada reconheceu que compete às instituições públicas “(...) dar respostas no quadro da democracia representativa, disponibilizando recursos e valorizando o empenhamento construtivo dos que se disponibilizam para intervir na cidade”, sendo que, no interesse comum, reconhece que aquelas, “(...) também têm interesse neste tipo de parcerias porque, ao participar, estão a criar novos públicos”.

Mais uma vez, remetendo a sua resposta para o projecto em questão, referiu que, “O papel das instituições deve ser (...) o de colaborar (...) na concretização de projectos como este, com o objectivo de, (...), perceber as suas leituras e enquadrar opiniões sobre a cidade física, cultural e social, para melhor a conhecer.”

O reconhecimento da possibilidade das instituições poderem assumir papéis, que contribuem efectivamente para a viabilização de projectos educativos e formativos, vem confirmar a esperança de que a escola e as instituições poderão passar a gerar uma nova relação, fundada no pressuposto das relações inter-institucionais, tendo como objectivo fundamental o contributo para uma educação mais consentânea com as verdadeiras necessidades formativas e educativas, e como tal, mais qualificante e qualificada.

O desenho deste projecto incluiu como objectivo a possibilidade de a escola e a cidade patrimonial se constituírem como espaços de mútua aprendizagem, educação e formação, tendo em conta as relações de cumplicidade e prolongamento que em nosso entender se colocavam.

Na opinião da Presidente do Conselho da Cidade, “A escola e a cidade são espaços privilegiados de aprendizagens mútuas”, e como tal considera que é à escola, enquanto figura



tutelar no processo educativo que "(...) deve exigir-se que estabeleça a ponte entre as duas, (...) reinventando e valorizando a formação para as atitudes e os valores".

Reconhecendo-a como organização complexa e rica, diz que "A cidade é um "laboratório" onde o fenómeno da descoberta por parte dos jovens pode ser a mola impulsionadora para aprendizagens mais consolidadas e, portanto, mais enriquecedoras", porque nem sempre os processos de indução são conduzidos de forma a valorizar o património cultural, "(...) cabe às instituições o papel de tornar apelativos e didácticos estes espaços".

Assumida a importância que o património deve representar para a escola e para os cidadãos, constata que "Em Portugal, não se tem incentivado a criação de hábitos de abordagem e usufruto do nosso património; (...) cabe à escola e às instituições a tarefa de promoção destas rotinas", facto que a verificar-se, conferirá à acção da escola neste âmbito, uma dimensão cultural.

A síntese da cidade e da escola, enquanto todo, e pese embora a complexidade de que se reveste, parece possível através da fusão dos esforços daqueles que as gerem, e dos que, não as gerindo, podem reconhecer nelas o palco da sua actuação pedagógica, visando a construção de conhecimento e a aquisição de novas competências de acção e de relacionamento activo com a própria vida.

A relação defendida neste estudo, entre escola e cidade, e a conciliação de interesses que se deseja, implica que se anulem algumas das fronteiras, que sob o ponto de vista físico, institucional e conceptual ainda se verificam.

A ruptura do espaço intramuros da escola e a consequente "evasão" já referida, pode, na opinião da entrevistada e corroborada por nós, "(...) poder vir a constituir uma visão mais complexa da intervenção pedagógica, mas a escola não se pode fechar sobre si própria". No entanto, considera que "(...) nem sempre a escola está apta a dar respostas", e reconhece que "(...) estas "evasões" são o espaço privilegiado para a reflexão pessoal e colectiva, uma vez que estes projectos são sempre fruto de trabalho colectivo".

Defensora, quanto nós, desta possibilidade interactiva e cultural, e na qualidade de Presidente do Conselho da Cidade, procura, "(...) promover a interiorização de valores culturais que vão para além de modelos de base meramente conceptual e teórica (...) tentando que o papel dos professores se afirme também, no olhar a cidade nas suas múltiplas complexidades e funções, através dos olhos dos seus alunos", porque será "(...) na interacção com as suas inquietações e vontade de mudança que a escola exerce a sua função social".

É com base nestes pressupostos, que a escola actual deve desenhar novas concepções e estratégias de actuação, repensando o acto pedagógico remetido exclusivamente para as literacias básicas, e elegendo a possibilidade de outras formas de pensamento estratégico, interacção e acção, que assumem como referencial os sinais que a relação social e cultural denuncia como prioritários.



Em conclusão, e como resposta à solicitação sobre o contributo que a iniciativa comum poderia determinar nas relações entre a cidade física, social e cultural, a entrevistada reconhece que "(...) uma cidade não pode, sozinha, tomar conta de si própria", e que, "Como organização cívica atenta à cidade, e às suas disfunções, oportunidades, riquezas, etc." considera que "(...) com projectos com esta matriz, a urbe e os urbanistas ficam a ganhar".

Conclui, enfatizando que, "A qualidade da intervenção pode concerteza levar os cidadãos, seja qual for a sua condição etária ou social, a tornarem-se mais exigentes, mais atentos e actuantes, afinal mais cidadãos!"

Do testemunho, fica a noção partilhada de que a implicação de todos os agentes, pessoas e instituições, quando o que está em causa é a educação e a cultura, é fundamental para a qualidade das relações dos cidadãos com a sua cidade, e conseqüentemente, para a garantia de construção de um futuro mais digno da condição humana nas suas múltiplas dimensões.



PARTE III – CONCLUSÕES



1. Conclusões preliminares

1.1 Representações dos estagiários

A dimensão e complexidade do estudo, os *actores* implicados e a possibilidade diversa de *leituras* que a pluralidade de acções poderia suscitar, levou a que se estabelecesse a necessidade de recolha de informação pertinente recorrendo a instrumentos diversos em momentos diferenciados.

Questionários administrados no início (Q1), e final do processo (Q.2,Q.3,Q.4), e a entrevista realizada após o ciclo de acções, possibilitaram um manancial de informação, que complementada pela *leitura* das várias ocorrências pelo investigador, permite não só a clarificação da opinião dos inquiridos sobre a problemática em estudo, como podem ainda promover o estabelecimento de patamares de reflexão para futuras investigações.

É na sequência das análises efectuadas a partir da recolha da informação disponibilizada, que procedemos à discussão de resultados para uma mais profunda compreensão das representações e opinião crítica dos implicados, estagiários e supervisores-cooperantes, figuras centrais de um processo em leque de “geometria e abertura variáveis”, que conteve ainda nos seus vértices, alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, instituições, contextos patrimoniais e o supervisor institucional.

Da análise da informação disponibilizada pelos estagiários, reconhece-se que sendo portadores de conhecimento acerca de alguns dos conceitos associados às problemáticas das questões colocadas, reelaboraram as suas concepções, ou mesmo alteraram a perspectiva que detinham daquelas, na sequência do seu processo formativo, o que no nosso entender vem atestar da importância do projecto de formação e das influências, que gerou em profissionais em formação. É no decurso dessa constatação, que aponta para a importância de processos desta natureza, que faremos uma análise que reflecta com clareza os pressupostos enunciados.

Defendem, os estagiários na fase inicial do seu processo de formação, que a dinâmica que decorre da interacção do homem com o seu espaço físico, é de crucial importância para que o património e o ambiente urbano se apresente qualificado, ao mesmo tempo que não reconhecem à escola, também nessa fase, um papel que possa ser indutor de atitudes que possam contribuir para aquela qualificação.

Ora, na sequência do seu processo formativo e da sua experiência neste projecto, reconfiguraram a sua opinião. Embora mantendo a importância da perspectiva da acção do homem sobre o espaço físico, acrescentaram a importância da preservação, crescimento e renovação do espaço da cidade como contributo para a sua qualificação. Reconsideraram ainda a desvalorização inicial da escola neste processo, alterando a sua opinião no sentido de lhe atribuir o benefício, não da dúvida, mas da possibilidade de contribuir para tal fim, redimensionando o



quadro das suas finalidades mais imediatistas. Factos, que anulam qualquer incerteza, quando atestam também da possibilidade real da sintonia entre a escola e a cidade patrimonial, enquanto espaços de formação, educação e intervenção cívica, o que parece confirmar a influência formativa que esta experiência promoveu.

Quanto à importância da educação para o património artístico, no contexto da sua formação específica e das implicações que essa educação pode fomentar, os inquiridos tendo reconhecido e centrado a sua opinião, sobre a pertinência da interpretação do património antigo, e da reflexão sobre o património contemporâneo, como sendo determinantes para aquela educação, reconfiguraram também neste caso a sua perspectiva. Consideraram no final do processo, que a possibilidade de uma visão que integre a história, a arte e a sociedade, e o contacto com espaços qualificados, indutores do ensino e da educação cultural, constituem implicações determinantes para uma educação que acentua os valores do património artístico e cultural. Uma mudança de entendimento, que no nosso entender se revela essencial face à amplitude de acções e entendimentos que viabiliza e determina, ou seja, a transição para a conciliação entre conhecimento *inteiro* e acção prospectiva de efeitos, que apontam para uma visão contemporânea da educação.

A cidade e a cidadania não parecem ter suscitado dúvida quanto à sua relação. Exactamente porque a dúvida é, tantas e muitas vezes, o embrião para novas compreensões, quisemos saber quais as concepções que estes profissionais em formação assumiam, quando a educação protagonizada pela escola está presente.

De uma posição inicial, na qual defendiam que o papel educativo da escola visando a cidadania, tendo por fundo a relação cidade/escola, passaria no entender dos estagiários, pela consideração do passado, presente e futuro da sociedade, embora incorporando o tempo numa perspectiva transversal, não parecia pressupor uma acção e influência directas sobre e a partir da escola e da cidade.

Desta posição inicial, e pressupostamente pela experiência que lhes definiu novos contornos de percepção, passaram a considerar que a dimensão participativa e interventiva dos cidadãos na humanização da cidade, é condição essencial para que o exercício da cidadania se verifique efectivamente. Para isso, a escola deve ser o motor propulsor capaz de activar energias e regular dinâmicas para que esse exercício não passe de figura de retórica.

A relação escola/meio, pela importância que se lhe tem reconhecido nos planos curriculares e nas estratégias de acção das instituições educativas, foi pela natureza deste estudo, considerada também no questionamento aos inquiridos.

As suas respostas e logo as suas concepções, apontaram numa fase inicial para o facto da interacção escola/meio nos planos educativos e cultural, poder desencadear perspectivas alternativas sobre o homem, na sua relação com o seu meio cultural de inserção. Se esta evidência nos parece possível, mais interessante será o facto de, posteriormente, reconhecerem que essa mesma interacção é promotora e facilitadora de aprendizagens diferenciadas.



Transição, que levanta um novo reconhecimento sobre as consequências desta relação, e que no seu entender, será indutora de novas e importantes aquisições. Facto, que, curiosamente, merecia a sua discordância na fase inicial, podendo inferir-se mais uma vez, na sequência das suas declarações, quando confirmam a consistência de aquisições e aprendizagens múltiplas, decorrentes do *efeito diverso e surpreendente* que o projecto e a experiência lhes proporcionaram, gerando mudança, no nosso entender, fundada numa alternativa conceptual e estratégica de formação.

O projecto, tendo subjacentes as problemáticas da educação (cultural) para o património, assumiu como referências e contextos mobilizadores de reflexão e acção, algumas unidades morfológicas patrimoniais da cidade de Coimbra. De Santa Clara-a-Velha ao Parque Verde do Mondego, emitiram opiniões, que correspondendo às suas representações sobre aqueles patrimónios específicos, deixou clara a convicção, de que não só detêm conhecimento sobre a sua história, como revelam ainda capacidade para a sua interpretação e descodificação.

Competências redimensionadas pelo ajuste que se inferiu das suas respostas no final do processo, e que basicamente, permitem concluir de um maior rigor e coerência acerca dos espaços e da história do património que aprofundaram e do qual se apropriaram, para que outros, os seus alunos, lhes seguissem os passos.

A contemporaneidade, síntese de espaço, tempo e homem deste Século XXI, tornou-se uma complexa teia de irregularidades e imprevisibilidades. Deste modo, a intervenção educativa em espaços patrimoniais, sendo possível e desejável, deve merecer reflexão e ponderação.

Neste projecto, tendo-se tratado de intervenção e não apenas de retórica sobre ela, constatamos que estes futuros profissionais transitaram de uma matriz que pressupunha a *integração* das dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional, no nosso entender, situadas no plano das intenções teóricas, para uma outra postura activa, que, considera a contribuição das intervenções contemporâneas de carácter pedagógico no espaço patrimonial urbano, como sendo potenciadoras de situações de aprendizagem, mas também, e isto muito importante, sob o nosso ponto de vista face aos objectivos do projecto, para que a projecção da utopia se afirme como via para a inovação.

Ora, constitui uma evolução importantíssima, que parece representar um afastamento das concepções clássicas sobre esta matéria, rumo a uma outra *meta de desenho* absolutamente inovador, em que chegar, exige não a *pedalada*, mas a forma como se pedala. Designio, que exigiu na sua perspectiva, também partilhada por nós, não só a sua entrega responsável e incondicional, como ainda a instauração de uma relação pedagógica que estimule e promova novas formas de sentir, pensar e agir.

Finalmente, e porque de formação de futuros professores de EVT estamos a tratar, constatamos que, tendo como referentes a *educação cultural e a cidadania*, focalizaram as suas concepções e perspectivas sobre a importância do património visando a promoção de uma escola culta e inovadora a partir do desenvolvimento de projectos de intervenção em espaço urbano, com reflexos no conhecimento e na acção pedagógica dos professores. Concomitantemente,



valorizaram a promoção de práticas reflexivas, decorrentes da interacção com contextos e agentes, como contributo para o *desenvolvimento pessoal e profissional*, e para a emergência da educação para a cidadania.

Em síntese, a *intervenção educativa em espaço urbano* como prolongamento do espaço físico e imaterial da escola, a *abertura institucional*, decorrente de trocas e parcerias visando a educação e o ensino de qualidade nas suas múltiplas vertentes, a *inovação-acção* que os espaços patrimoniais parecem provocar e viabilizar, e o reconhecimento da *realização/projecção pessoal e profissional* que, tais estratégias, podem proporcionar, sustentam e resumem a partilha de opiniões destes novos profissionais, que se revêem e reconhecem em dinâmicas que nos parecem sustentar a exigência de mudança de paradigma.

1.2 Representações dos supervisores-cooperantes

Os supervisores-cooperantes, agentes essenciais nos processos de formação de professores, assumiram plano de relevo neste projecto, pela entrega e sentido de responsabilidade que, de princípio a fim, demonstraram.

As suas perspectivas e concepções, acerca das acções e conceitos presentes na informação recolhida, permitem-nos concluir da existência de pontos de vista concordantes e discordantes dos evidenciados pelas respostas dos estagiários, facto que lido sob determinados ângulos, nos parece tendencialmente positivo.

Quando convidados a pronunciar-se sobre a qualidade patrimonial e ambiental da cidade, transitam de uma opinião inicial muito centrada na importância da história e herança do passado da cidade, para uma outra postura, que considera a importância da promoção do património artístico e cultural a par da sua preservação, crescimento e renovação, como as razões e contributos que podem efectivamente condicionar favoravelmente a qualidade da cidade naquelas vertentes.

Julgamos a propósito, que a sua experiência e confronto positivo com esta iniciativa, pode ter contribuído para uma mudança, que, no nosso entender, representa a evolução de uma concepção situada, para uma outra, favorável a um novo desenho mais próximo das concepções e pensamento contemporâneos.

Já relativamente à sua opinião sobre as implicações da educação para o património artístico e cultural, verifica-se que a sua experiência e conhecimento, lhes permitiu manter a opinião múltipla que valoriza a integração da história, da arte e da sociedade, ao mesmo tempo que consideram a importância da promoção e fruição educativas do património artístico e cultural, a par de uma política educativa centrada na escola que considera as artes, o património e os equipamentos culturais.



Uma visão abrangente e ambiciosa, que no nosso entender, corresponderá a uma grande vontade de mudar a escola, que para estes profissionais, já não responderá às exigências da educação e da sociedade contemporâneas.

Educar para a cidadania, designio essencial da escola na sua globalidade, e particularmente, quando se trata da relação do saber e da acção que lhe são exteriores, neste caso, a cidade, mereceu também a apreciação dos supervisores-cooperantes, que a elegeram como justificação para a sua integração neste processo de formação.

Também neste domínio, mantiveram a sua opinião e revelaram uma experiência e saber que o tempo não deixou anular. Assumem a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização da cidade e dos seus espaços, a par de um conhecimento, que consideram essencial, sobre o passado, o presente e o futuro.

Uma posição “segura”, donde parecem emergir numa postura prospectiva e reflexiva, para um exercício profissional que não desejam repetitivo, recorrente, ... e muito menos acidental, com as repercussões negativas que conhecemos.

A interacção escola/meio, já referida enquanto estandarte de tantos discursos e intenções, constituiu reflexão e mudança parcial para estes profissionais. Se inicialmente tenderam a considerar que essa interacção era propiciadora de reflexão crítica e facilitadora de aprendizagens, já num segundo momento, embora não abandonando a pertinência da escolha inicial, acrescentam que esta interacção pode contribuir para estimular e facilitar aprendizagens diferenciadas.

Ideias, aliás reforçadas pela importância que estes contextos e iniciativas atribuem à acção, à reflexão e à experimentação, e que constituíram razão mobilizadora para integrarem este projecto que, também no nosso entender, foi um excelente exemplo de abertura da escola ao meio.

Reconhecemos como tal, que as acções e a sua inclusão neste grupo de trabalho, poderá ter tocado estruturas conceptuais e operativas, que no caso destes profissionais, podem resultar num contributo com reflexos importantes na dinâmica transformadora da acção educativa.

Induções, que se baseiam na verbalização das suas opiniões, quando projectam a necessidade de um saber acrescentado acerca das coisas, para a dignificação da escola na relação inter-institucional, tendo subjacentes a qualidade das acções públicas, e logo, o prestígio do seu exercício profissional.

As unidades morfológicas patrimoniais implicadas no estudo, parecem constituir parte da sua “história de vida”, pois todos os supervisores-cooperantes conheciam o grupo patrimonial em causa. A verdade no entanto, é que por vezes o contacto habitual com determinados contextos deixa um *calo* que nos afecta a percepção rigorosa daqueles ao longo do tempo.

As razões que motivaram a mudança de opinião dos inquiridos, podem não *beber* nesta possibilidade, no entanto, verificou-se uma alteração evidente na fase posterior do estudo, na qual reconhecem a monumentalidade e memória de Santa Clara-a-Velha, em detrimento, do seu lado físico, imaterial e cultural. Assim como, o reconhecimento da multifuncionalidade dos Parques Verde e Manuel de Braga, em detrimento, da qualificação que inicialmente lhes reconheceram.



Razões que, não sendo relevantes na nossa opinião, podem decorrer da revisitação e de um conhecimento mais profundo daqueles locais, o que os levou a reconsiderar a sua opinião sobre a especificidade patrimonial.

A intervenção contemporânea de carácter pedagógico em espaços patrimoniais urbanos mereceu por parte dos cooperantes uma apreciação curiosa, pelo facto de na fase inicial terem valorizado a importância dessas iniciativas para implementar situações de aprendizagem.

Na sequência do processo, assiste-se a uma distribuição da sua escolha pelas quatro primeiras opções, reconhecendo a importância do conhecimento profundo dos contextos e as suas referências estéticas e simbólicas, assim como a integração das dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional, em iniciativas deste carácter. Na sequência da opção inicialmente apontada, podem, pela complexidade e abrangência do projecto, ter conduzido os inquiridos à conclusão de que a generalidade abrangente daquelas opções, se dinâmicas, correspondiam a pressupostos que deveriam presidir ao projecto, enquanto processo de intervenção pública.

A supervisão da formação de professores de EVT, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, mereceram dos supervisores-cooperantes, reflexão diferenciada entre o início e o final do processo de estágio dos seus formandos.

Na fase inicial, os inquiridos consideraram que a sua acção supervisiva, tendo subjacentes os pressupostos enunciados, deveria conduzir o profissional em formação a processos de auto-transformação, implicando a transversalidade de saberes a partir da multiexperiência e multidisciplinaridade.

O desenvolvimento e conclusão do processo formativo, reorientou a sua opinião, passando a considerar que a sua acção supervisiva deveria conduzir os formandos à implicação transversal de saberes decorrentes do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade, e também, à projecção da utopia como ponto de partida para abordagens formativas inovadoras.

A alteração da sua opinião, que nos parece constituir um contributo válido para reflexão, não tendo sofrido variação significativa, merece da nossa parte uma atenção particular quando, tendo desvalorizado inicialmente a utopia neste contexto formativo, a elege na sequência do processo, como contributo importante na sua acção. Facto que, também à semelhança dos estagiários, parece perspectivar um horizonte, que trará um dealbar de mudança, que parece emergir das mudanças e exigências da complexa engrenagem social actual, facto do qual os sistemas educativo e formativo ainda não parecem ter tomado plena consciência.

Em síntese, parecem claras, pelo cruzamento da informação recolhida, as evidências que decorreram da interacção e processo formativo e das dinâmicas geradas entre os vários intervenientes, a relação pedagógica que possibilitou a qualidade e fluência de acções, a pertinência da reflexão e intervenção em espaço urbano com consequências positivas ao nível da educação e da formação para a cidadania, da inovação – acção, que surpreendeu e enriqueceu os participantes, e finalmente, a abertura institucional, que gerou ruptura positiva e sintonizou as escolas com a sua cidade.



1.3 Representações comuns dos intervenientes

A dimensão do projecto aos níveis da supervisão da formação, e da geografia e morfologia dos contextos incluídos no estudo, deram lugar à *tecitura* de uma rede, que polarizou positivamente pontos de ligação, conferindo-lhe estabilidade e desenho de futuro.

Da análise das concepções e representações dos vários intervenientes, e do recorte singular que cada um conferiu aos conceitos, conviria sobrepor essas singularidades para, na diversidade dessas matrizes poderem ser identificados pontos de contacto.

Nesse processo, foi imediata a percepção de convergências, intercepções e fusões entre ideias, conceitos e opiniões dos intervenientes neste projecto comum. Facto ainda mais interessante, se considerada a “distância” experiencial e o estatuto funcional dos participantes, facto talvez explicável pela entrega a uma causa de objectivos e horizonte comuns.

A acção, reflexão e experimentação foram partilhados por todos, enquanto estratégia supervisiva sistemática e essencial à indução de uma rede dinâmica de interacções, pessoais e contextuais, indutora da reelaboração ao longo de um processo rico porque diverso.

A expectativa face a esse diverso, constitui por isso um desafio, em que a relação pedagógica e o processo supervisivo, foram assumidos por todos como bases fundamentais à estabilidade, regulação, desenvolvimento e qualidade do processo.

Partilhado, este projecto gerou mobilização, implicação e auto-implicação, concorrendo para a qualidade e relevância formativa, para a transformação geradora de novas perspectivas e leituras conducentes à realização pessoal e profissional dos *sempre* aprendentes. Alunos e professores, reconheceram no projecto assumido por todos, um singular modelo de acção, intervenção e formação.

É na partilha comum destas conclusões, que reconheceram também a escola e a cidade como espaços de aprendizagem e desenvolvimento possíveis, pela complementaridade que podem gerar-se a partir de ideias e acções, iniciativas cívicas, intervenções e outros eventos que, proporcionando novas e/ou alternativas estratégias pedagógicas, irão ao encontro dos interesses dos seus alunos, possibilitando a co-habitação entre o que se faz dentro e fora da escola, contra os estereótipos que as reduzem ao seu espaço físico, conceptual e estratégico.

Será neste pressuposto que o projecto terá proporcionado aprendizagens significativas, que no seu entender, deixou marcas indeléveis em quem nele participou, estagiários, supervisores e também nos alunos do 2º Ciclo, que a todos surpreenderam pela sua entrega e criatividade.

Ao abordarem a cidade e as suas referências patrimoniais, orientaram também a sua concordância, no sentido de que essas acções tiveram e terão uma influência marcante na formação cívica e crítica dos seus alunos, enquanto referência para a leitura dos espaços físicos e institucionais das suas escolas.

Acentuam, por isso, a importância da escola enquanto equipamento que deve ser digno e dignificante da cidade que a fundamenta e a acolhe no seu espaço. Defendem que estas iniciativas



suscitam nos alunos, não só um novo olhar sobre o seu espaço escolar, mas também sobre a forma de nele intervir, e dele se apropriarem, redimensionando a perspectiva cívica da sua educação.

A inovação na acção e pela acção, irrompeu das suas opiniões e concepções pós-processo, como aquela, que mais vincadamente, marcou os seus testemunhos - constatação sentida e pressentida ao longo de todo o percurso.

Da escolha dos materiais à exploração das formas, da subjectividade intencional, à clareza dos actos, da utopia à realidade materializável, a problematização e a reflexão constantes, sustentáculo deste processo, afectaram adultos e crianças para deslumbramento de todos.

A abertura à interacção institucional, revelou-se como ponto que reuniu consenso relativamente a esta iniciativa, sublinhando-se a ideia de que escola e instituições podem gerar experiências de excelência. Como tal, entendem que a escola não pode fechar-se sobre si própria, e as instituições que lhe são periféricas, com particular destaque para as entidades públicas, não podem constituir *travão* à pretensão da escola em ampliar a sua acção, quando delas dependem.

Estagiários, fundamentalmente, e cooperantes indirectamente, deixaram no ar a perspectiva e expectativa face aos resultados atingidos, formulando desejos e fazendo votos de que outros projectos similares possam acontecer.

Da análise efectuada e dos considerandos apresentados, resta enunciar os aspectos que mereceram de estagiários e cooperantes apreciação negativa. Burocracia pontual, escassez de tempo para realizar todas as tarefas e falta de apoios financeiros, reuniram o consenso de grupo. Problema que, confrontados com a mais-valia e os aspectos positivos apresentados, não colocam em causa a dimensão e o contributo relevantes deste projecto, que pretendeu deixar uma marca para um futuro que se deseja amanhã.



2. Conclusão - considerações finais

“Urbanidade e Educação Cultural – Estudo de Caso em Supervisão Ecológica”, título do estudo que induziu reflexão e protagonizou dinâmicas feitas de gente e pedaços de cidade, testemunhos de vida e de tempo, que desejamos reincidam na qualificação e humanização das novas gerações de professores e alunos.

A génese da investigação, embora tendo subjacente os conceitos que desenham o título do estudo, apresenta-se e propõe-se fundamentalmente como contributo para a formação de professores de educação artística e educação tecnológica, determinante que foi verificada ao longo do processo e presente no texto deste documento.

A intenção que lhe pretendeu definir o *código genético*, não estaria orientada para uma *formação qualquer*, receita de um outro qualquer manual didáctico-pedagógico. Pretendia-se, pela complexidade pressentida no traçado do projecto, conciliar razão e emoção, utopia e realidade, tocar a possibilidade de contribuir para a formação inovadora de profissionais, professores de uma área tão particularmente sensível como a que funde Arte e Tecnologia.

O desafio conduziu-nos ao estabelecimento de um objectivo aglutinador que considerava a participação efectiva na formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo subjacentes a promoção e implementação de acções que redimensionassem a importância da cidade e do seu património, a abertura e expansão da acção imprescindível da escola, enquanto espaço educacional, cultural e de promoção da cidadania.

Reportando a nossa análise e conclusão às *questões de pesquisa* formuladas como indicadores de roteiro, na fase prévia às acções do projecto que integrou este estudo, e às *hipóteses* que inicialmente admitimos e posteriormente confirmamos, como podendo enquadrar as representações e o modelo de formação suscitado, procedemos agora à sua apresentação.

Questão 1. - *Que importância poderá assumir a ecologia urbana e as unidades morfológicas que a constituem, enquanto abordagem programática da disciplina de Educação Visual e Tecnológica?*

A ecologia urbana na sua generalidade e as unidades morfológicas patrimoniais em particular, revelaram-se excelentes espaços de formação e de aprendizagem através da acção interventora e sistematicamente reflectida no âmbito do espírito e das abordagens programáticas e normativas pressupostas para a Educação Visual e Tecnológica.

O contacto directo com a realidade urbana, na diversidade dos contextos que a produzem e caracterizam, apresentaram-se como manancial *quase inesgotável* de possibilidades que, tendo subjacentes os objectivos e os conteúdos da disciplina, e sobretudo a possibilidade do confronto positivo com a realidade, sendo distinto e mutável, suscitou processos indutores da reelaboração de estratégias e materialização de soluções, a que o fluxo criativo gerado no projecto não foi alheio.



Reconhecimento, que se revê nos objectivos iniciais deste estudo, ao considerarem os espaços patrimoniais como territórios educativos e formativos, redimensionadores da acção crítica e interventora dos cidadãos, e como tal, espaços que em articulação com a escola em geral e com esta área disciplinar em particular, podem desempenhar um papel educacional de grande relevância.

Questão 2 – Que incidência nos níveis de motivação, implicação, envolvimento e realização pessoal, terão para os alunos futuros professores de EVT, participantes no projecto, o alargado programa de acções de carácter público, interna e externo à escola?

A responsabilidade que o *alargado programa de acções de carácter público* e a exposição a factores de risco, que poderiam condicionar e interromper o ciclo de acções proposto, suscitou alguma apreensão, dada a exposição pública a que pessoas em formação e instituições educativas e formativas ficaram sujeitas. Contudo, essa apreensão não se revelou capaz de *deter* os níveis de motivação, de implicação e de responsabilidade, face à dinâmica, interesse, inovação do projecto e acção prestigiante da escola, que a sociedade exige e que o estudo revelou ser capaz de proporcionar. São portanto, de relevar o elevado sentido ético e de compromisso com a qualidade e com a mudança de todos os interventores participantes, actuais e futuros professores de Educação Visual e Tecnológica.

Questão 3 – Qual a influência e repercussões que projectos de natureza formativa, pedagógica e educativa poderão ter na formação de novos professores de EVT e na educação dos seus alunos, quando estão em causa as dimensões patrimonial e ambiental da cidade?

A consequência da especificidade deste tipo de estratégias formativas e supervisivas, revelou-se altamente influenciadora para os professores em formação e para os seus alunos, pelo seu carácter inovador, e pela ênfase dada ao reconhecimento da possibilidade alternativa de aprender, de ensinar, de aprender a ensinar e de aprender a aprender.

A riqueza que os contextos patrimoniais urbanos suscitaram e promoveram, contribuíram para o reconhecimento mais profundo dos espaços de vivência e da necessidade da sua apropriação, bem como para redimensionar a capacidade crítica, e logo, a possibilidade de intervenção cívica dos cidadãos na defesa e construção dos valores patrimoniais da cidade, e dela mesma, como síntese, como memória e futuro.

Ao mesmo tempo, o olhar diferido, e sempre alternativo, de outros alunos e contextos, deixou nos futuros professores o desejo de regresso ao património para novas reinterpretações e reinvenções, que o contínuo de gerações sempre há-de garantir.

Questão 4 – Qual o relevo do papel dos alunos (participantes) do 2.º Ciclo do E.B. na materialização do projecto, e qual o alcance e efeitos deste tipo de acções nestas crianças?

O alcance e efeitos deste projecto nos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico revelaram-se enriquecedores, diversificados e, sobretudo, surpreendentes. A sua capacidade de leitura dos



contextos, os níveis de questionamento e de procura de resposta, as suas interjeições reflexivas proporcionadas pelo contacto com o mundo real, conduziram a produtos que não serão esquecíveis enquanto experiência, e sobretudo, enquanto processo de construção partilhada de conhecimento dialéctico. Trata-se de uma estratégia que, não sendo habitual, terá contribuído para a aquisição e desenvolvimento de competências de relação social decorrentes do contacto com espaços de vivência, impossíveis quando confinados ao espaço restrito da escola.

Questão 5 – Que dimensões poderão assumir as iniciativas de identificação, estudo e valorização do património cultural urbano na intervenção e ou qualificação do espaço escolar?

A dimensão patrimonial da cidade e a percepção qualificante e ou desqualificante, dos seus espaços, terá contribuído também para, entre outras aquisições, activar um mais amplo sentido de cidadania, pela possibilidade do contributo de cada um poder constituir mais-valia para os espaços de vivência comum. Ora, é nesta perspectiva que a identificação, estudo e valorização do património cultural, terá capacitado os alunos para olhar criticamente a sua escola, questionar a qualidade ambiental dos seus espaços e projectar intervenções que a qualifiquem e simultaneamente a tornem exemplo de integração digna no espaço urbano.

Questão 6 - Que importância estratégica podem assumir as relações, influências e sinergias inter-institucionais, nas acções formativa, educativa, cultural e cívica da escola actual?

A escola, a cidade e o seu património, reconhecidos neste estudo como espaços de relação, acentuaram a necessidade da efectivação de relações institucionais. Dado o carácter público do projecto e das acções desenvolvidas, assistiu-se a um conjunto de contactos determinantes para a materialização do projecto, e nesse sentido, reconhece-se que a escola actual não podendo limitar-se ao seu perímetro físico e institucional, deve contar com a colaboração e abertura de outras instituições, não apenas para viabilizar a disponibilização de meios, mas sobretudo e também, para proporcionar aos seus alunos a possibilidade de aprendizagem num mundo real de que são parte integrante.

Reconhece-se a propósito que, embora a burocracia ainda impere e tenha no caso em apreciação trazido pontuais dificuldades operativas, o balanço a este nível foi muito positivo, pela possibilidade de interacção, não só ao nível institucional, quebrando inércias instaladas, mas também e sobretudo, permitindo o contacto directo de todos os intervenientes com espaços e funcionalidades, que proporcionaram novas dinâmicas formativas.

Questão 7 – Que estratégias supervisivas poderão viabilizar processos alternativos de formação de novos professores de educação artística e tecnológica, face à especificidade das problemáticas implicadas: supervisão, educação cultural, urbanidade e cidadania?

A especificidade do processo formativo, envolvendo instituições, contextos, pessoas e uma área disciplinar, que exige dinâmicas muito próprias, obrigou a uma estratégia supervisiva que atendesse aos factores enunciados. Reconhece-se, na linha da hipótese inicialmente formulada e



admitida, que os modelos de formação reflexiva, crítica e ecológica de influência schöniana e bronfrenbrenneriana adoptadas, constituíram contributos essenciais para que se procedesse à supervisão da formação de professores de EVT nos contextos que apresentaram como pano de fundo as problemáticas da urbanidade, da educação cultural e da cidadania.

Estratégia que atentando à diversidade contextual e à singularidade dos actores, à gestão (trans)curricular de processos e à conciliação daqueles modelos, assumiu um carácter integrador, que Sá-Chaves (1994) sustenta como uma visão metapraxiológica que, podendo desconstruir-se pode, também, nessa sequência originar uma nova coerência.

As conclusões finais remetem para a integração deste estudo no âmbito da Rede de Investigação da Universidade de Aveiro, “ Novos saberes básicos de todos os cidadãos no Século XXI e novos desafios à formação de professores”, ao pretender contribuir para o seu papel e objectivos, deixando clara a importância da abertura da escola a iniciativas e contextos alternativos, indutora da participação de agentes sociais e institucionais na renovação e reinvenção do território global que a inclui. Espaço múltiplo de sinergias, a que não será diverso o contributo efectivo de gerações de proveniências temporais longínquas na origem, próximas na génese de novos espaços e novos tempos. Factos que pela sua importância praxica, reivindicam novas estratégias de acção, geradoras da necessidade de novos quadros formativos e educativos.

Consequência de um novo século e de novas exigências, que reclamarão um outro olhar para um outro fazer, um diálogo entre singulares que levantará novos significados sobre o conhecimento e identidade colectivos, projectando entre outras, a humanização do espaço, do tempo e das relações sociais, que este estudo pretendeu “atear”, recorrendo à educação pela arte e pelo património cultural, enquanto referências capazes de mobilizar nos professores e nos alunos novas competências de apropriação e criação nos domínios da estética.

Problemática, que recentrada na formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica, fez emergir a importância do *belo* na educação e formação dos que confrontados com o acto criativo, lhes aditaram o *manifesto* sensível da verdade, materializada em objectos que testemunharam o *gesto* sensível da ideia.

A emergência destas constatações, suscitam a importância de novas formulações na relação pedagógica professor/aluno e aluno/professor, participantes de um novo acto de aprender e ensinar, numa relação inter-geracional fundada em saberes e culturas próprias, contributivas para a reelaboração recursiva da acção pedagógica e da inovação curricular que este estudo pretendeu promover, pela transversalidade e aprofundamento, pela componente reflexiva, pela fusão de novos fazeres, técnicas e soluções, e pelo compromisso com a ética profissional e com o exercício da cidadania.



É na expectativa destas possibilidades, que os novos alunos, os novos pais, as novas instituições, em síntese, uma nova matriz social e organizacional, exigem da escola uma dimensão múltipla de formação e educação, que só a mudança de paradigma fundadora de *novos perfis de formação de professores*, detentores de competências para a efectiva intervenção crítica, reflexiva e cívica, poderão promover, segundo Sá-Chaves (2003), os “[...] valores da liberdade responsável, da solidariedade fraterna e da justiça como os bens imateriais, mais decisivos, nos percursos de desenvolvimento pessoal, social e humano” (p.23).



3. Limitações do estudo e sugestões

A metodologia adoptada e a opção pelo estudo de caso na variante multicaso, contribuíram inquestionavelmente para a riqueza do processo, pela abrangência nos domínios da aprendizagem, do ensino e da educação nesta área curricular. Contudo, percebeu-se no percurso, a *complexa* teia de implicações que, embora não tenha comprometido o sucesso global do projecto, gerou tensões localizadas, que condicionaram a fluidez do processo, constatação, que eventualmente não mereceria este comentário se o estudo se tivesse limitado a um número inferior de unidades de acção.

A limitação enunciada e as tensões apontadas, prenderam-se com a necessidade de interacção com várias entidades, que pontualmente, e não prescindindo de uma dada *burocracia cultural*, obrigaram a uma gestão flexível do processo, de forma a que se contornassem pontuais dificuldades no seu desenvolvimento e se cumprisse a programação de acções predefinida.

A dificuldade que, actualmente, se coloca aos investigadores em proceder a estudos nas escolas, também foi sensível, embora pontual. A preocupação de uma das entidades directivas de uma das escolas/centro de estágio, relativamente à possibilidade da sua implicação no estudo, invocando os receios actuais que qualquer investigação levanta junto de pais e encarregados de educação, foi referida. Esse facto limitou uma mais ampla abertura estratégica junto dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e logo, a possibilidade de uma interacção que, eventualmente, poderia ter permitido resultados ainda mais aliciantes.

Merecerá ainda referência, enquanto limitação, o facto do plano de estudos do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica implicar a frequência simultânea da Prática Pedagógica V e de um número significativo de outras unidades curriculares, condicionando os estagiários na sua acção e entrega a projectos de maior abrangência, o que, perante situações similares, gera dificuldades de tempo no desenvolvimento integral das várias acções e na articulação do seu trabalho, reflectindo-se nas suas representações e no seu desempenho.

A limitação imposta pelo acesso condicionado a verbas, que permitam estas iniciativas, constituiu outros dos problemas, que obrigou a recorrer a entidades externas às instituições de formação e ensino, para patrocinarem o projecto através do fornecimento de materiais indispensáveis. Ao mesmo tempo que exigiu também a reelaboração de soluções e o recurso a materiais alternativos, para a execução das várias peças finais a expor nos vários espaços patrimoniais da cidade.

Finalmente, o facto das instituições de ensino superior nem sempre criarem condições de financiamento através de verba ou da dispensa de serviço dos seus docentes para aquisição de outros graus académicos, determina, como foi o caso, uma sobrecarga de funções, que podem condicionar o desenvolvimento franco destas acções em todas as frentes, com a intensidade e a qualidade que merecem.

Apesar disso, o processo de investigação deixou claras constatações e contribuiu, para algumas reflexões, e eventualmente para gerar dinâmicas que, entre outras, possam induzir à



continuação do processo investigativo, tomando por premissas algumas das questões que, na sequência do seu desenvolvimento, possam emergir como razões legitimadoras de novas pesquisas e acções.

Nesse sentido, parecem emergir deste estudo e das problemáticas de que se revestem hoje a formação e a educação, a necessidade de se aprofundarem as relações essenciais, entre a escola e o mundo real. Mundo real, perspectivado sistematicamente, como realidade intercontextual, que inclui espaço físico, espaço relacional e institucional público e privado, na múltipla possibilidade de aprendizagens efectivas pelo contacto directo com essas realidades, intermediadas pela acção colaborativa e co-operativa de professores e de outros profissionais.

Neste âmbito, merecerá reflexão o papel das instituições de ensino superior na interacção com os restantes subsistemas de ensino e educação, enquanto espaços mais abertos e globais de investigação e acção, *quasi* "laboratorial", contrariando algumas tendências e "falsos" problemas actuais, que os pretendem reduzir e aprisionar nos seus perímetros institucionalizados.

No plano da formação inicial e contínua de professores, e de outros profissionais ligados ao sector educativo, e tendo em conta a actual possibilidade dos docentes integrarem outros serviços, designadamente, os departamentos pedagógicos de museus, torna-se evidente a necessidade da reelaboração dos planos de estudo, no sentido de apontarem para outros modelos de formação, que não tendo o estrito objectivo de levantar a importância das questões ligadas ao património cultural, possam promover a reflexão e experimentação sobre estratégias de formação, de ensino e de aprendizagem mais consentâneas com as exigências que são colocadas hoje às escolas no campo destas possíveis atribuições.

No âmbito das actuais medidas governamentais, relacionadas com o novo funcionamento das instituições escolares, reconfiguradoras do seu papel junto dos alunos, com reflexos na acção e permanência dos professores na escola, poderiam promover-se novas pesquisas que atendessem à articulação dos documentos programáticos, que suportam actualmente o funcionamento e gestão pedagógica desta área disciplinar, no sentido das problemáticas da reabilitação e recuperação do património, numa perspectiva contemporânea e inovadora e no quadro de uma escola que incorpora uma comunidade permanente e aprendente.

Depois, consideramos que a reflexão sobre as consequências deste estudo, não nos parecem suficientes, se situadas ao nível estrito das conclusões que decorrem da sua implementação. Seria muito interessante investigar a sua influência sobre as práticas e a atitude dos novos professores, supervisores-cooperantes e instituições, que tendo participado, possam proceder à activação de novos projectos, que assumem como referência ou são influenciados por este estudo.

Finalmente, reincidir na investigação sobre a acção supervisiva da formação de professores e de outros profissionais, que em contextos complexos e na interacção com outras pessoas e instituições, pretendem abrir novas frentes de interpretação e reinvenção dos actos de aprender e de ensinar, num processo dialéctico recursivo e mutuamente comprometido com a qualidade do futuro da educação e da formação.



BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – princípios, medidas e implicações – Decreto-Lei 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. , & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Alarcão, I. (Ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Em Alarcão I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.11-35.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (Org.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cidine, pp.137- 147.
- Almeida, R. (1988). *Handbook for educational buildings planning*. Paris: UNESCO.
- Almeida, R.S. (2000, Abril). *A arte de Vandelli*. Revista Arquitectura e Vida, 8, pp.76-78.
- Ambrósio, M.T. (1997). *Educação e meios urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Actas do seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.14-15.
- Ambrósio, T. (2004). A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano. Em Ambrósio, T. et al, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas*. MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Amiguiño, A. (1992). *Formação e inovação. O projecto ECO em Arronches: um estudo de caso centrado na vivência e na apropriação no percurso de formação pelos professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants – quelle professionnalisation?* Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Alves, J. M. (1998). *A Reflexão e a revisão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Actas do seminário. Dossier rumos 3*. Porto : Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Arnheim, A. (1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative art*. Berkeley: University of California.
- Astoul, G. (2003). *50 activités pour découvrir le patrimoine – à l'école et au college*. France: CRDP Midi-Pyrénées.
- Azevedo, M. (2004). *Teses, relatórios e trabalhos escolares (4.ª ed.)*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bachelard, G. (1996). *A poética do espaço*. S. Paulo: Martins Fontes.



- Baques, M. C. (1998, Automne). *Art, histoire, enseignement de l'histoire: fonctions de l'oeuvre d'art*. Art et Patrimoine. Revue des Institutes de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire Geographie, 6, pp.41-57.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barata, J. P. M., & Botas, J. M. P. (Org.). (2003). *Património escolar português: preservação e salvaguarda*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa.
- Barrett, M. (1979). *Educação em arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benevolo, L. (1998). *A Cidade e o arquitecto*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, P. T. (2001). *Do lugar da educação para a cidadania no currículo*. Revista Portuguesa de Educação, 14(1), pp.131-153.
- Bettencourt, A., Campos, J., & Fragateiro, L. (1999). *Educação para a cidadania – colecção cadernos coeducação*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Best, D. (1992). *A Racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação*. Porto: Porto Editora.
- Bitti, P. & Zani, B. (1997). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war* (2.^a ed.). Berkeley Ca, Mc-Cutchan.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, (Colecção Ciências da Educação).
- Borne, D. (1998, Automne). *Une Double sollicitation*. Art et Patrimoine. Revue des Institutes de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire Geographie, 6, pp.5-8.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cachapuz, A. F. e tal (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Câmara Municipal de Coimbra (sd). *Urbanismo Coimbra anos 90*. Coimbra: Câmara Municipal de Coimbra.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Caraça, J. M. G. (1993). *Ciência, tecnologia e cultura numa sociedade em transição*. Em A.M.N. Santos (Coord.), *Arte e tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.187-194.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. at al (2000). *O Professor e o currículo – o ensino e a aprendizagem da educação visual e tecnológica*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A. at al (1999). *Património escolar – uma cultura de sensibilidade*. Coimbra: DREC.
- Castel-Branco, C. (2000, Abril). *Conhecer e defender o património*. Revista Arquitectura e Vida, 8, pp.80-84.



- Castelo, S. (2001, Setembro). Para o enriquecimento da experiência humana. *Revista Arquitectura e Vida*, 19, pp. 52-56.
- Castro, R., Duarte, C. & Afonso, A. (1998). *Reforma, escola e meio – discursos sobre as práticas em contexto local*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Chauchat, H. (1985). *L'Énquete en psychologie*. Paris: PUF.
- Choay, F. (1999). *A Alegoria do património: arte e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2003). *Research methods in education*, London: Routledge / Falmer, pp 267-292.
- Coimbra 2003, Capital Nacional da Cultura (2003). *Cartilha dos Direitos dos Monumentos*. Coimbra: Coimbra 2003, Capital Nacional da Cultura.
- CNE – Conselho Nacional da Educação. (Ed.). (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no Século XXI – estudos relatórios*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.
- Correia, E. (1994). *Inovação educacional – um percurso. Duas dinâmicas*. Lisboa: Areal Editores.
- Correia, J. (2001, Novembro). *Transformar, habitar – a construção do lugar*. *Jornal dos Arquitectos*, 203. pp. 9-15.
- Correia, F. & Farinha, N. (2001). *Coimbra parques e jardins*. Coimbra: Câmara Municipal de Coimbra.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, N. (2002). O Polis e a arte urbana. Em *Projectos de referência – Programa Polis – Viver as cidades*. Lisboa: Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente, p. 2.
- Corte-Real, A. (2001). *Mosteiro de Santa Clara-a-Velha de Coimbra – novos dados para o seu conhecimento*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto de Arqueologia da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. A. (2003, Dezembro). *O Património entre a aposta arriscada e a confiança nascida da intimidade*. *Jornal dos Arquitectos*, 213, pp. 7-13.
- Cullen, G. (1970). *Paisagem urbana*. Lisboa: Edições 70.
- Damas, M., & De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C. (2000). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. Em Estrela, A., & Nóvoa, A. (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-112.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De la Torre, S. (1991). Como sistematizar la estimulación creativa? Em Marin, R., & De la torre, S. (coord.). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives, S.A., pp. 21-33.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Desmoulin, C. (1997). *Regards sur le patrimoine*. France: Editions du Sorbier – Edition UNESCO.



- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1974). *The relation of theory to practice in education*. Em Archambault, D. (Ed.) *John Dewey on education. Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991b). *Organização curricular e programas – Educação Visual e Tecnológica* (Vol. II). Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção Regional de Educação do Centro (2000). *Escolas – memória e realidade*. Coimbra: DREC.
- Donne, M. D. (1979). *Teorias sobre a cidade: arte e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Duarte, A. (1993). *Educação patrimonial*. Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, A. (1993). *Educação patrimonial: guia para professores, educadores, monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Eliade, M. (1989). *Mitos, sonhos e mistérios*. Lisboa: Edições 70.
- Escola Superior de Educação de Coimbra – Gabinete de Avaliação e Planeamento (2002). *Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica 2001/2002*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Estrela, A. & Rodrigues, P. (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fachada, M. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Rumo.
- Fermin, M. (1980). *Tecnología de la supervisión docente*. Buenos Aires: Kapelusy.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Figueira, J. (2003, Novembro). *Portugal que urbanidade*. Revista Ano Nacional da Arquitectura'03, pp.4-5.
- Fiske, J. (1998). *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: Edições ASA.
- Fonseca, A. A. (2002). Projecto de referência: Ponte pedonal do Parque Verde do Mondego. Em *Projectos de referência – Programa Polis – Viver as cidades*. Lisboa: Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente, p. 32 .
- Fonseca, P. (2005, Setembro). *As Formas do Saber*. Revista Visão, 654, pp. 86-87.
- Fort, F. (sd). *Arc en Rêve Centre d' Architecture – l' atelier pédagogique*. Bordeaux: Ministère Culture Francophonie – Direction Régional des Affaires Culturelles Aquitaine.
- Foster, P. (1986). *Observing schools – A methodological guide*. London. Paul Chapman Publishing.
- França, J. A. (1993). *Arte-ciência-tecnologia.História e linguagem*. Em Santos, A.M.N. (Coord.), *Arte e tecnologia*, pp.177-185. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, L. (1993). *Mito e paradigma*. Em Santos A.M.N. (Coord.), *Arte e tecnologia* (pp.217-234). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gambini, L. (2004). *Guia do mosteiro de Santa Clara-a-Velha*. Lisboa: Instituto Português do Património Arquitectónico.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.



- Glassberg, S., & Sprinthall, N. A. (1980). *Student teaching: a developmental approach*. Em *Journal of Teacher Education*, XXXI, 2, pp. 31-38.
- Glickman, C. , Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. (1985, 1989). *Supervision of instruction – a developmental approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gomes, E.,& Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. Em Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (Orgs.). *Supervisão – investigação em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores -Direcção Regional da Educação/Universidade dos Açores.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. Em Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote, pp. 93-114.
- Gómez – Granell, C., & Vila I. (Org.). (2003). *A cidade como projecto educativo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gonçalves, J. M. (2003, Abril). *Ver, ouvir, calar*. *Revista Arquitectura e Vida*, 24, pp.20-23.
- Gonçalves, M. R. S. V. (1998). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve – ESE.
- Goldhammer, R., Anderson, R.H., & Krajewsky, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers* (2 nd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación – ensayos sobre educación, arte y cambio social* . Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Guislain, G.(1994). *Didáctica e comunicação*. Lisboa: Edições ASA, Colecção Horizontes de Didáctica.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Henriques, M., Rodrigues, A. Cunha, F., & Reis, J. (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Hill, A., & Hill, M. M. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hollebecque, J. (1994). *Patrimoine et environnement – Activités pédagogiques pour l'École*. Champagne - Ardenne: CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique).
- Jorge, F., & Bandeirinha, J. A. (2003). *Coimbra vista do céu*. Lisboa : Argumentum, Edições Lda.
- Jorge, V. O. (2000). *Arqueologia, património e cultura*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Le Moigne, Jean-Louis (1994). *O Construtivismo dos fundamentos* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Le Moigne, Jean-Louis (1995). *O construtivismo das epistemologias* (Vol. II). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemma, P. (1993). *The cooperating teacher as supervisor. A case study*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8, 4. pp. 329-342.



- Lima, A. B. et al (2003). *Inserções – seminário internacional de desenho urbano (2.ª Ed.)*. Coimbra : Editores ecj 6.7.
- Littlejohn, S. (1998). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Lewis, JR., J. (1989). *L'École prix d'excellence: avec les meilleurs entreprises pour modèle*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael (trad. Franc., ed. Orig. 1986).
- Littlejohn E. A. & Rodrigues, P. (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri.
- Lopes, A. (1993). *Da existência de meios tecnológicos à criação de um "objecto artístico"*. Em Santos A. M. N. (Coord.). *Arte e tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp.235-244).
- Lopes, F., & Correia, M. B. (2004). *Património arquitectónico e arqueológico – cartas, recomendações e convenções internacionais*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lynch, K. (1960). *A imagem da cidade: arte e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Marques, F. (2003). *Os liceus do estado novo – arquitectura, currículo e poder*. Coimbra: Colecção Educa.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*, Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- Matos, M. (1986). *Metodologia de avaliação da concepção arquitectónica dos equipamentos educativos*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura - Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Mendes, C. et al (1998). *O Património local e regional: subsídios para um trabalho transdisciplinar*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Mendo, H., Rodrigues, A., Cunha, F., & Reis, J. (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Meneses, M. (1999). *Da cultura da memória à cultura do projecto – tópicos para a reflexão*. Comunicação apresentada ao "2.º Seminário Internacional Conservação Integrada e Desenvolvimento Sustentável – Uma abordagem teórica". Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Mesmin, G. (1971). *L'enfant - l'architecture et l'espace*. Bélgica: Casterman / Poche.
- Ministério da Educação. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991a). *Programa de Educação Visual e Tecnológica – Organização curricular e programas (Vol.I)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991b). *Programa de Educação Visual e Tecnológica – Plano de organização do ensino/aprendizagem (Vol.II)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional de ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Mintzberg, H. (1995). *Strategic thinking as "seeing"*. Em Garrat, B. *Developing strategic thought. Rediscovering the art of direction – giving*. New York: Mc Graw-Hill.
- Monteiro, M. A. (1993). *A autoscopia em supervisão: uma estratégia para reflexão e consciencialização dos professores sobre a prática lectiva*, Dissertação de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Col. Epistemologia e Sociedade (4 ed.). Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, N. (2001). *L'autre et l'art*. Poitou-Charentes: Centre Régional de Documentation Pédagogique.
- Mourão, T. (2000). *Santa Clara-a-Velha – reflexos do património*. Coimbra: Grupo de Arqueologia e Arte do Centro.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Éditions ESF.
- Muñoz, E. A. (1991). *Manual de la creatividad – aplicaciones educativas*. Espanha: Vicens Vives.
- Nemésio, V. (2002). *Isabel de Aragão Rainha Santa (Vol.X)*. Lousã: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Edições Dom Quixote, pp. 5-33.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, M. (2004). *Ruas de Coimbra (2.ª ed.)*. Coimbra: Grupo de Arqueologia e Arte do Centro.
- Nunes, J. (2003, Novembro). *O imperativo territorial*. Revista Ano Nacional da Arquitectura '03, pp.4-5.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola (Vol.I)*. Colecção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa (Vol.II)*. Colecção infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). *Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância*. Em Inovação, 10, 1, pp. 89-110.
- Patrício, M. F. (Org.). (2002). *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (Org.). (1997). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (Org.). (1997). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- Patrocínio, J. T. V. (2002). *Tecnologia, educação e cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação*. Lisboa: Edições ASA.



- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTEMED.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinheiro, M., Simões, F., & SIMÕES, H. (2003). *Valorização estética dos espaços educativos*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa.
- Pinto, J., Moura, A. (1998). *Escolas básicas 2,3: um edifício e duas escolas ou uma organização integrada?* Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Ed. Narcea.
- Programa Polis – Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território (ed.). (2001).. *Viver Coimbra – Programa Polis – Programa estratégico*. Lisboa: Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território.
- Pujas, P., & Ungaro, J. (1999). *Une éducation artistique pour tous?* Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios de ego e competência educativa como vectores de desenvolvimento do professor*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reese, W. (1995). *The origins of the american high school, new haven e Londres*, Yale University Press.
- Relph, E. (1987). *A Paisagem urbana moderna*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores – elementos para uma teoria e prática de formação*.
- Ribeiro, A. P. (2004). *Abrigos – condições das cidades e energia da cultura*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Ricardo, M. I. (1991). *Definición de la creatividad?*. Em Ibáñez, R. M., & Torre, S. de la (coords.), *Manual de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives, S.A, pp.93-99.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do curriculum e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, J. C. (1998). *Educação para os valores, Colóquios / Educação e Sociedade, 3, Nova Série, Junho 98 (número dedicado a “Valores e Educação numa Sociedade em Mudança”)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar e reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rúbio, F. (1996, Janeiro/Junho). *Cyberescola ou cyberproblemas na escola: contributos para uma educação estética-visual na era digital*. A educação na Viragem do Século. Revista Educação, 19/20, pp.219-227.
- Ruquoy, D. *Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador*, In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, T. P., Maroy, C., Ruquoy, D. E Saint-Georges, P., (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva. pp 84-116.



- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington, D. C. American Council of Education.
- Sá-Chaves, I. (Org.). (2005). *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Acende-se um lume*. Oliveira do Bairro: Câmara Municipal de Oliveira do Bairro.
- Sá-Chaves, I. (2004). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2004). Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice. Em Ambrósio, T. et al, *Formação e desenvolvimento humano: inteligibilidade das suas relações complexas*. MCX/APC – Atelier n.º 34.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Santarém: Edição ESES – Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos – estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (Org.). (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1996). *Supervisão pedagógica e formação de professores/a distância entre alfa e ómega*. Revista de Educação, 6 (1), pp.37-42.
- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, eixos de mudança: o pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Editora Estante.
- Sá-Chaves, I. (Org.). (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (Coord.). (1993). *Arte e tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, B. (1997). *A participação dos pais na sala de aula: uma abordagem curricular instituinte e uma dimensão supervisiva nas funções do professor. Contributos para a dimensão dos modelos de formação inicial de matriz construtivista e ecológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, DDTE.
- Schulz-Dornburg, J. (2002). *Arte y arquitectura: nuevas afinidades*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Edições Dom Quixote, pp. 77-91.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco. Jossey Bass. New York: Basic Books.
- Serra, J. B. (2003, Novembro). *A cidade imaginária*. Jornal arquitectos – OA, 213, pp.85-91.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Texto Editora.



- Silva, A. S. (1997). Educação em meio urbano. Em *Educação e meios urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Actas do seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.41-53.
- Silva, C. M. (2002). *Escolas belas ou espaços são? – uma análise histórica sobre a arquitectura portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Siza, A. (1998). *Imaginar a evidência*. Lisboa: Edições 70.
- Smith, J. (1984). *Observation. Toward a "critical consciousness" in the instructional supervision of experienced teacher*. Em *Curriculum Inquiry*, pp. 425-436.
- Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. Em Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação (Vol.I)*. Instituto Piaget. Lisboa: Col. Horizontes Pedagógicos.
- Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1983). *The Teacher as an adult learner. A cognitive developmental view*. Em *The 1983 NSSE Yearbook*.
- Stake, R. (1994). *Case studies, in denzin, N. and Lincoln, Y., "Handbook of Qualitative Research"*, (pp.236-248), Londres: Sage Publications.
- Stolorow, L. M. (1965). *Model the master teacher or master the teaching model*. Em Krumboltz, J. D. (Ed.). *Learning and the Educational Process*. Chigago: Rand Mc Nally.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists: a developmental approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Stones, E. (1987). *Teaching practice supervision: bridge between theory and practice*. *European Journal of Teacher Education*, 10, 1: 67-78.
- Subirats, J. (2003). Educação : responsabilidade social e identidade comunitária. Em Gómez – Granell, C., & Vila I. (Org.). (2003). *A cidade como projecto educativo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tostões, A. (1997). *Os verdes anos da arquitectura portuguesa dos anos 50*. Porto: FAUP Publicações.
- Trindade, J. M. (2003, Março). *Polis, Projectos "Especiais"*. *Jornal dos Arquitectos – AO*, 210, pp. 9-15.
- Trindade, J. M. (2002). Projecto de referência : Projectos singulares. Em *Projectos de referência – Programa Polis – Viver as cidades*. Lisboa: Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente, p. 4 .
- Venturi, R. (1995). *Complexidade e contradição em arquitectura*. S.Paulo: Martins Fontes.
- Vieira de Carvalho, J. (1997). *Educação e meios urbanos: problemas e caminhos do desenvolvimento*. Actas do seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.15-19.



- Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, J. (1995). *O desenho e o projecto são o mesmo?*, Porto: Faculdade de Arquitectura do Porto.
- Vintró, E. (2003). Educação, escola, cidade: o projecto educativo da cidade de Barcelona. Em Gómez – Granell, C., & Vila I. (Org.). (2003). *A cidade como projecto educativo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. Em Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. pp. 125-153. Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zahorich, J. A. (1988). *The observing – conferencing role of university supervisors*. Journal of teacher education, 39, 2, pp.9-16.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching – an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. Em Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Edições Dom Quixote, pp. 115-138.
- Zevi, B. (1992). *Saber ver a arquitectura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zimmerman, E. (1994, September). *Concerns of pré-service art teachers and those who prepare them to teach*. Art Education, pp. 59-67.

Documentos electrónicos

- Le Moigne, Jean- Louis (2002, Abril, 11) Note en cours sur « L´epistemologie de la Modelisation» [Documento www]. URL [http:// www.mcxapc.org/ateliers/10/lemoign3.htm](http://www.mcxapc.org/ateliers/10/lemoign3.htm)
- <http://www.mcxapc.org/ateliers/13/designo.htm>/Disegno et complexité ???' Ver site
- <http://www.lphan.gov.br/proprog/educa.htm>/EDUCAÇÃO PATRIMONIAL (2005, Maio, 20)
- Pinto, M. (2005, Maio, 20) Recuperar a escola (cultural). [Documento www]. URL <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3148>.
- Carsalade, F.L. (2005, Maio, 20). Educação e património cultural. [Documento www]. URL <http://www.pdturismo.ufsj.edu.br/artigos/educacao.shtml>.



Horta, M. L. P. (2005, Maio, 20). Educação Patrimonial – PGM 1 – O que é educação patrimonial. [Documento www]. URL <http://www.Tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt1.htm>.

Debono, Marc-Williams, (2003, Janeiro, 13) Arts et Sciences: Les fruits de l'Archipel. [Documento www]. URL <http://www.mcxapc.org/ateliers/21/doc5.htm>.

Le moigne, Jean- Louis (2003, Janeiro, 13) Les “nouvelles” sciences de l'Homme et de la Société: “Les vérités sont choses à faire et non à découvrir”. [Documento www]. URL <http://www.mcxapc.org/ateliers/10/lemoign1.htm>



**Bartolomeu Adalberto
Figueiredo Paiva**

**Urbanidade e Educação Cultural
Estudo de Caso em Supervisão Ecológica**

ANEXOS

ÍNDICE E LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Plano de estudos do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra	01
Anexo 2	Projecto / Programa da unidade curricular de Prática Pedagógica V	05
Anexo 3	Programa da unidade curricular de Educação para o Património Artístico	18
Anexo 4	Questionário Q1 AE	25
Anexo 5	Questionário Q1 SC	32
Anexo 6	Questionário Q2 AE	39
Anexo 7	Questionário Q2 SC	46
Anexo 8	Questionário Q3 AE	53
Anexo 9	Questionário Q3 SC	59
Anexo 10	Questionário Q4 AE	65
Anexo 11	Questionário Q4 SC	69
Anexo 12	Protocolo de colaboração	73
Anexo 13	Planificação da unidade de trabalho “Santa Clara-a-Velha – Fruir o Património”	77
Anexo 14	Planificação da unidade de trabalho “Santa Clara, património do futuro”	87
Anexo 15	Planificação da unidade de trabalho “Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga”	90
Anexo 16	Planificação da unidade de trabalho “Percurso(s) com Sentido(s)	95
Anexo 17	Coimbra – localização das <i>unidades morfológicas patrimoniais</i>	101
Anexo 18	Requerimento ao Ex.mo Senhor Vereador do Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Coimbra	103
Anexo 19	Requerimento ao Ex.mo Senhor Vereador Eng.º João Rebelo da Câmara Municipal de Coimbra	108
Anexo 20	Carta / Solicitação à DOW PORTUGAL, S.U.L.	113
Anexo 21	Ofício ao Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	115
Anexo 22	Ofício ao Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	118
Anexo 23	Carta / Solicitação ao Ex.mo Senhor Eng.º Álvaro Castilho (121

	Programa Polis)	
Anexo 24	Ofício do Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	123
Anexo 25	Fax da Câmara Municipal de Coimbra	125
Anexo 26	Textos enquadradores das <i>Mostras</i> nas unidades morfológicas patrimoniais	127
Anexo 27	Convites para a abertura das <i>Mostras</i> de trabalhos e apresentação do projecto	132
Anexo 28	Desdobrável de divulgação do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”	135
Anexo 29	Cartaz de divulgação e apresentação do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos” no âmbito dos Tempos Culturais da ESEC	137
Anexo 30	Imagens do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	139
Anexo 31	Imagens da envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	141
Anexo 32	Imagens do Parque Dr. Manuel de Braga	143
Anexo 33	Imagens do Parque Verde do Mondego	145
Anexo 34	Imagens da visita de estudo ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	147
Anexo 35	Imagens da visita de estudo à envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	149
Anexo 36	Imagens da visita de estudo ao Parque Dr. Manuel de Braga	151
Anexo 37	Imagens da visita de estudo ao Parque Verde do Mondego	153
Anexo 38	Imagens de alguns projectos realizados tendo por referência o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	155
Anexo 39	Imagens de alguns objectos realizados tendo por referência o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	157
Anexo 40	Imagens de alguns modelos concebidos tendo por referência a possibilidade de intervenção na envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	159
Anexo 41	Imagens de algumas maquetas realizadas tendo por referência a possibilidade de intervenção na envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha	161

Anexo 42	Imagens de alguns objectos realizados tendo por referência o Parque Dr. Manuel de Braga	163
Anexo 43	Imagens de alguns projectos realizados tendo por referência o Parque Verde do Mondego	165
Anexo 44	Imagens de objectos realizados tendo por referência o Parque Verde do Mondego	167
Anexo 45	<i>Mostras</i> dos trabalhos nas <i>unidades morfológicas patrimoniais</i>	169
Anexo 46	<i>Mostra</i> dos trabalhos realizada na Escola Superior de Educação de Coimbra	171
Anexo 47	Ciclo Supervisivo – Formulários de registo	173
Anexo 48	Questionário Q4 – Quadro de categorias e unidades de registo	178
Anexo 49	Excertos de jornais regionais no âmbito do projecto “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”	188
Anexo 50	Agradecimentos a entidades e pessoas participantes no projecto	193
Anexo 51	Guião da entrevista	205
Anexo 52	Transcrição da entrevista	209
Anexo 53	Supervisão - A alegoria de um símbolo	217

ANEXO 1

Plano de estudos do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra

Plano de Estudos

do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica

1º ANO	T/P/TP	A/S	H	ECTS
Introdução à Investigação em Educação	TP	S	45	3.5
Teoria da Educação	T	S	45	3.5
Desenvolvimento Pessoal e Social	TP	A	60	4
Língua Portuguesa	TP	A	120	9
Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática I	TP	A	90	7
Ciências Sociais e a sua Metodologia de Ensino I	TP	A	60	4
Saúde e Educação Ambiental	TP	A	60	4
Expressão Gráfica I	TP	A	60	4
Expressão Dramática	TP	A	60	4
Expressão Visual Plástica	TP	A	90	7
História das Artes Visuais em Portugal	T	A	60	4
Oficina de Fotografia	P	A	60	4
Prática Pedagógica I	P	A	30	2
2º ANO	T/P/TP	A/S	H	ECTS
Teoria do Desenvolvimento Curricular	TP	A	90	5
Sociologia da Educação	TP	A	60	4
Psicologia do Desenvolvimento	TP	A	60	4
Matemática e Metodologia do Ensino da Matemática II	TP	A	90	5
Ciência e seu Ensino	TP	A	60	4
Ciências Sociais e a sua Metodologia de Ensino II	TP	S	30	2

Sociedade e Cultura Portuguesas	TP	S	30	2
Educação Musical I	TP	A	60	4
Educação Física e Ensino da Educação Física	TP	A	120	7
Literatura para a Infância	TP	A	60	4
Expressão Gráfica II	TP	A	60	4
Expressão Visual Bidimensional	TP	A	90	5
Grafismo Infantil	T	S	30	4
Oficina de Vídeo	P	S	30	4
Prática Pedagógica II	P	A	30	2
3º ANO	T/P/TP	A/S	H	ECTS
Psicologia do Ensino e Aprendizagem	TP	A	60	4.5
Tecnologia Educativa	TP	A	60	4.5
Introdução às Necessidades Educativas Especiais	TP	S	30	2
Educação Musical II	TP	A	60	4.5
Expressão Gráfica III	TP	A	60	4.5
Expressão Visual Tridimensional	TP	A	90	6
Educação para o Património Artístico	T	S	30	2
Semiótica das Artes Visuais	T	S	30	2
Grafismo por Computador	P	S	30	2
Oficina de Madeira	P	S	30	2
Prática Pedagógica III	P	S	120	8
Prática Pedagógica IV	P	S	255	18
4º ANO	T/P/TP	A/S	H	ECTS
Metodologia da Educação Visual e Tecnológica	TP	A	90	10.5

Teoria da Forma Visual	T	S	30	4
Arte e Tecnologia	T	S	30	4
Oficina do Papel	P	S	30	4
Oficina da Cerâmica	P	S	30	4
Oficina de Têxteis	P	S	30	4
Oficina de Impressão	P	S	30	4
Prática Pedagógica V	P	A	210	25.5

T: teórica **P:** prática **TP:** teórico/prática **A:** anual **S:** semestral **H:** horas

ANEXO 2

Projecto / Programa da unidade curricular de Prática Pedagógica V

Ano lectivo 2004-2005	Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação
Formação Inicial	
Professores do Ensino Básico – Variante de EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA	
4.º Ano	PRÁTICA PEDAGÓGICA V
Unidade Curricular Anual	Professor Responsável Francisco José Lucas Moutinho Rúbio
Prática	Nome do docente que lecciona Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva
Carga horária total 60 horas	Nome dos autores do programa / plano de estudos Francisco José Lucas Moutinho Rúbio Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva
Horas semanais 2 horas	Área científica: Artes Visuais

NOTA PRÉVIA

ENQUADRAMENTO LEGAL DO CURSO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA

O Curso de Professores do Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica, constitui uma licenciatura que confere habilitação académica e profissional para o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Na Escola Superior de Educação de Coimbra, o curso teve início em 1988, com a designação de Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual, aprovado pela portaria n.º 370/88, de 6 de Junho.

Como consequência da reforma curricular no final da década de 90 e a generalização da Educação Visual e Tecnológica, a designação do curso foi alterada pela Portaria n.º 212/93, de 19 de Fevereiro, para Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica.

A licenciatura actual é o resultado da reestruturação efectuada em 1993, com base na deliberação do Conselho Científico de 26 de Novembro de 1992, seguida da publicação do Plano de Estudos, através da Portaria n.º 1190/93, de 12 de Novembro.

FINALIDADES

A Educação Visual e Tecnológica, enquanto área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretende uma abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste sentido, a Prática Pedagógica V em EVT, promove a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos, com vista ao desenvolvimento de competências que devem contribuir para a qualificação de futuros docentes de Educação Visual e Tecnológica, que reconhecerão na aplicação de conhecimentos e na articulação entre as artes e as tecnologias, a lógica operativa para o ensino e a educação dos seus futuros alunos.

OBJECTIVOS

O reconhecimento e contacto estreito com instituições de ensino, designadamente, a percepção das suas estruturas de organização, a regulamentação e legislação subjacente ao sistema de funcionamento das escolas e a integração e participação do estagiário em ambiente profissional, devem proporcionar ao aluno aquisições que o coloquem, numa posição privilegiada face ao seu futuro estatuto profissional.

Efectiva prática lectiva nos centros de estágio, planificando, conduzindo e avaliando as actividades de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno a aplicação integrada de conhecimentos teóricos e práticos, através de estratégias de actuação adequadas às características físicas e humanas das instituições.

Abordagem integrada da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e na comunidade e a construção da dimensão profissional e ético-social do docente, perspectivando-se o perfil do professor em formação, à luz da exigente carreira docente, a quem se exige um desempenho ético e profissional apoiado na reflexão integrada das práticas educativas, com particular saliência na valorização da educação artística e tecnológica dos seus alunos.

LINHAS GERAIS DE ORIENTAÇÃO DO PROJECTO

Tendo como base uma abordagem reflexiva de formação para o desenvolvimento profissional, o projecto de prática pedagógica assume como princípios gerais o sujeito, os processos, a problematização do saber, a integração da teoria e da prática e finalmente, a reflexão crítica pessoal do sujeito em formação, de acordo com as abordagens reflexivas (Wallace, 1991; Smyth, 1989; Paris e Ayers, 1994; Vieira, 1993; Sá-Chaves, 2000; Alarcão, 2003).

Em síntese, enunciam-se princípios adoptados no âmbito da abordagem reflexiva na formação de professores:

1. Foco no sujeito – as acções de formação devem partir do sistema apreciativo do sujeito em formação e permitir o seu crescimento epistemológico autónomo, por meio de tarefas de descrição, interpretação, confronto e reconstrução;

2. Foco nos processos de formação - Importância dos processos de natureza reflexiva; questionar o saber e a experiência das áreas específicas da formação;

3. Problematização do saber - entendido como «saber que» e «saber como», o que é essencialmente uma experiência e uma construção pessoal; em confronto com outros saberes é reconstruído em função deles;

4. Integração teoria-prática - em oposição à subordinação da segunda à primeira, assume uma epistemologia da prática;

5. Introspecção metacognitiva - a reflexão sobre processos de pensamento, pode motivar alterações no seu conteúdo, e assim no sistema apreciativo do sujeito que reflecte.

Justificação

Este modelo foi utilizado entre nós por Vieira (1993) no quadro da formação de professores de inglês, com bastante sucesso. No entanto, estes princípios podem ser generalizados a qualquer outra disciplina, sendo independente dos conteúdos ou do nível de ensino. Assim, partindo das teorias subjectivas dos sujeitos («esquemas conceptuais» ou «constructos mentais») do formando – o professor estagiário ou o supervisor – que incluem as suas crenças, opiniões, atitudes e valores, ou seja, o seu próprio sistema apreciativo que condiciona e modela as suas práticas educativas.

Do encontro e interacção entre o seu saber (documental/teórico e experiencial) e o ciclo «prática / reflexão», resultará a reconstrução das suas teorias subjectivas e o desenvolvimento da sua competência profissional.

Esta é compreendida sempre como a meta final do processo de formação. Neste processo, a reflexão crítica constitui um instrumento-chave de teorização a partir da própria experiência, prática de cada um e ainda da reestruturação de saberes anteriores.

Donald Schön (1983, 1987), citado por Alarcão (2003), inspirado em Dewey, defendeu também que a formação dos profissionais deve basear-se numa abordagem reflexiva da prática profissional, com vista ao conhecimento que denominou igualmente por *epistemologia da prática*, que tivesse em consideração a imprevisibilidade característica da actividade profissional e facilitasse a consciencialização das dinâmicas contextuais para que, através da sua compreensão, o futuro profissional desenvolvesse competências de actuação flexíveis e inteligentes, ou seja, adequadas aos objectivos e às situações.

Agora, a prática supervisiva deixa de ser só orientar, ensinar, ajudar ou avaliar, para passar a assumir um papel enquadrador da formação, com a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, facilitando a ocorrência de transições ecológicas, que possibilitam aos formandos realizar novas actividades, vivenciarem novos papéis e interagirem com outras pessoas, de modo a que, através da experiência e do raciocínio reflexivo, construam novos saberes, nos âmbitos cognitivo, afectivo, relacional, social, ético, político ou outros.

O supervisor e cooperante deixa de ser só um formador para passar a assumir a missão de gestor do processo formativo. Passa a considerar no planeamento e na actividade supervisiva, como determinantes na qualidade de formação, todos os factores que, fazendo parte integrante do meio ambiente ecológico onde decorre a acção formativa, são facilitadores ou inibidores do desenvolvimento do futuro profissional.

Tem assim de mediar conflitos institucionais ou relacionais, negociar projectos, conhecer o meio para assim o respeitar e/ou nele intervir, incentivar planificação conjunta, identificar objectivos assumidos em comum pelos intervenientes, desenvolver

atitudes partilhadas, manter canais de comunicação abertos, fomentar a reflexão conjunta numa atitude reflexiva e sistematizadora das práticas supervisivas, isto é, gerir os desafios que se colocarão igualmente ao professor do futuro.

METODOLOGIA

A Prática Pedagógica V desenvolve-se ao longo do ano lectivo em sessões na Escola Superior de Educação, no desenvolvimento de trabalhos e tarefas no âmbito do estágio pedagógico e nas aulas a observar e leccionar nos centros de estágio. As sessões na ESEC visam a abordagem aos conteúdos previstos para a disciplina e o acompanhamento, apoio e orientação pedagógica dos estagiários, tendo como objectivo a sua integração no ambiente profissional. Fornecer ainda informações acerca do funcionamento e estrutura de organização das escolas, da legislação corrente e actualizada, reunir com os estagiários na preparação de planificações das unidades didácticas, planos de aula e elaboração de dossiers e *portfolios reflexivos*. Reflectir conjuntamente sobre os aspectos que podem ser corrigidos, melhorados ou reforçados, na sequência do desempenho dos estagiários e durante a condução das actividades de ensino. Participar em seminários / sessões de apresentação de unidades de trabalho desenvolvidas, material didáctico produzido em intervenções e projectos no espaço escolar e no meio.

Os estágios da Prática Pedagógica em Educação Visual e Tecnológica, funcionam no ano lectivo 2004-2005 em 4 centros de estágio e 8 turmas, sob orientação e apoio pedagógicos de 8 professores cooperantes. A Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação é assumida por um supervisor, responsável pela orientação científico-pedagógica do projecto.

Os estagiários estão organizados em pares pedagógicos, distribuídos pelos diversos centros de estágio, sob a orientação do professor responsável pela Supervisão Pedagógica. A cada par de estagiários, corresponderá uma turma, um ou dois professores cooperantes e um supervisor até final do ano lectivo.

INTERVENIENTES NO PROJECTO DE FORMAÇÃO – atribuições e funções

Segundo Isabel Alarcão a supervisão pedagógica será a “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Trata-se de um papel atribuído a supervisores e cooperantes com competências ao nível das atitudes (de abertura, disponibilidade, sentido crítico,...), dos saberes (ao nível dos processos experimental e documental da supervisão, observação e didáctica da disciplina) e das capacidades (de interpretação, comunicação, negociação,...).

Neste sentido, é essencial que os intervenientes, supervisores e cooperantes, garantam o cumprimento do “ciclo de supervisão” (Vieira, F. 1993) constituído por três fases interdependentes : encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação, no sentido de informarem, questionarem, sugerirem, encorajarem e avaliarem o desempenho dos futuros professores e o próprio processo de formação.

Ao supervisor e cooperante reflexivos está então reservado o papel de agentes facilitadores e promotores de experiências diversificadas em diferentes contextos formativos, visando a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, afectiva, profissional e social.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

SUPERVISOR - Docente ligado à entidade formadora segundo a alínea a) do art.º 5.º da Portaria 388/88 de 28 de Maio.

Orientação científica e pedagógica do projecto da disciplina, sob orientação do Supervisor Pedagógico, co-responsável pela concepção, desenvolvimento, monitorização e avaliação do projecto.

Convocar e dirigir as reuniões de trabalho com os intervenientes no processo de formação, cooperantes e estagiários, bem como implementar seminários e ou outras iniciativas de formação no âmbito da prática pedagógica.

Observação do desempenho dos alunos estagiários em aulas que sejam da sua responsabilidade e ou através de documentos multimédia.

Proceder a sessões de apoio às actividades da prática pedagógica, na sequência das aulas observadas e na resolução de trabalhos a realizar pelos alunos.

Reunir em sessões de trabalho para efeitos de coordenação das actividades de supervisão com o responsável do projecto.

Participar na avaliação do desempenho dos estagiários, contribuindo com a percentagem de 45% para a atribuição da classificação final, de acordo com o estabelecido entre os intervenientes envolvidos e a orientação da Coordenação do Curso.

Promover actividades de âmbito interdisciplinar, implicando alunos em formação, professores cooperantes e professores da ESEC.

Promover encontros de âmbito formativo e reflexivo, implicando as instituições parceiras no projecto da prática pedagógica, tendo-se por objectivo a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

COOPERANTE - Docente ligado à escola/centro de estágio, segundo a alínea b), do art.º 5.º da Portaria 388/88, de 28 de Maio)

Acompanhamento, apoio e orientação pedagógica dos estagiários na escola, tendo como objectivo a sua integração no ambiente profissional.

Fornecer informações acerca do funcionamento e estrutura de organização da escola, legislação corrente e actualizada, relativamente ao estatuto da carreira docente e modelo de gestão curricular em regime nas escolas.

Reunião com os estagiários na preparação de planificações das unidades didácticas e planos de aula, na execução e avaliação das aulas da sua responsabilidade, bem como na reflexão conjunta sobre os aspectos que podem ser corrigidos, melhorados ou reforçados, durante a condução das actividades de ensino.

Participar na avaliação do desempenho dos estagiários, contribuindo com a percentagem de 50% para a atribuição da classificação final, de acordo com o estabelecido entre os intervenientes envolvidos.

Desenvolver capacidades reflexivas e de investigação sobre o seu próprio desempenho, através da auto-avaliação.

Interagir com a Supervisão Pedagógica nas diversas situações decorrentes da parceria estabelecida com a Escola Superior de Educação de Coimbra.

ESTAGIÁRIO

Os estagiários devem proceder numa fase inicial à observação das aulas dos professores cooperantes, designadamente na condução das actividades de ensino-aprendizagem, e proceder ao levantamento da turma e da instituição. Seguidamente, poderão, caso seja da opinião favorável dos seus orientadores, colaborar em actividades conjuntas até ao final do 1.º período lectivo.

Na sequência da observação e do levantamento iniciais, serão responsáveis pela planificação, execução e avaliação das unidades de trabalho de curta, média ou longa duração, sob a orientação e responsabilidade dos professores cooperantes no 2.º e 3.º períodos lectivos.

Participação como observadores nos Conselhos de Departamento, Sub-Departamento e de Turma, sob supervisão dos professores cooperantes e autorização prévia dos órgãos directivos da escola.

Participar na avaliação do projecto e dos seus intervenientes, supervisor e professores cooperantes.
Contribuir na sua avaliação, com a percentagem de 5% para atribuição da sua classificação final.

Desenvolver capacidades reflexivas e de investigação, sobre o seu próprio desempenho, através de auto-avaliação sob as formas oral e escrita.

ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.ª FASE – Inserção dos alunos estagiários na comunidade escolar

- Apresentação nas instituições de ensino nos dias 19 e 20 de Outubro de 2004;
- Período de observação de aulas e levantamento da instituição de ensino até 04.11.05, para elaboração de documento descritivo;
- Colaboração com os professores cooperantes na sala de aula e planificação de actividades até 04.11.26;
- Acção dos alunos estagiários na dependência directa dos professores cooperantes até final do 1.º Período Lectivo;
- Participação em reuniões de Departamento, Sub-Departamento,..., com estatuto de observadores, mediante autorização prévia das entidades directivas da escola;

- Entrega de Dossier de observação de aulas e levantamento da instituição ao Supervisor Pedagógico até 04.12.10;

- Participação em reuniões de apoio e orientação com os professores cooperantes, para preparação das suas actividades no 2.º período lectivo;

- Elaboração de Portfólio Reflexivo individual;

- Frequência das aulas e sessões de apoio na ESEC.

2.ª FASE – Observação activa da turma em colaboração com os professores cooperantes até 12 de Novembro de 2004;

Trabalho de levantamento caracterizante / observação da instituição e da turma - apoio dos professores cooperantes na orientação e recolha de dados; - até 12 de Novembro de 2004;

3.ª FASE – Actividades de leccionação e participação em iniciativas de âmbito escolar

- Planificação e implementação de unidades de trabalho pelos alunos estagiários, sob orientação e observação dos professores cooperantes e supervisão da ESEC ;

- Envolvimento em iniciativas de âmbito pedagógico, interno e externo à escola;

- Participação em reuniões de preparação das diversas actividades e de reflexão sobre o seu desempenho, sob a coordenação dos professores cooperantes e supervisor;

- Avaliação intercalar do desempenho dos alunos estagiários até finais de Março;

- Recolha de imagens vídeo como exercício de autoscopia e análise crítica por parte da equipa de orientação;

- Elaboração de Portfólio Reflexivo individual;

- Elaboração e entrega de dossier final de actividades à supervisão pedagógica até 05.06.15.

AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos estagiários desenvolver-se-á ao longo do ano-lectivo, baseada no “PERFIL DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO”, elaborado com base no Decreto-Lei n.º 240/2001.

PERFIL DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

A. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A.1 Identifica a capacidade de aprendizagem dos alunos e define estratégias flexíveis para o seu sucesso individual e colectivo;

A.2 Apoia individualizadamente os alunos com manifestas dificuldades;

A.3 Adopta estratégias pedagógicas de diferenciação, mobilizando para isso valores e componentes sócio-culturais do contexto;

A.4 Facilita o diálogo aluno/professor;

A.5 Organiza as tarefas de aprendizagem dos alunos e preocupa-se com a preparação antecipada da aula;

A.6 Elabora em função da situação, materiais didácticos adequados, recorrendo às tecnologias de informação e outras formas de expressão e comunicação;

A.7 Controla o tempo das actividades de acordo com o seu desenvolvimento e interesses dos alunos;

A.8 Gere com rigor o espaço físico disponível e o equipamento necessário;

A.9 Adopta estratégias de interacção e controle sobre o comportamento do grupo / turma;

A.10 Apresenta planificações das unidades didácticas e planos de aula no momento próprio;

A.11 Recorre à avaliação nas suas diferentes modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem.

B. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

B.1 Revela capacidade de integração na instituição de estágio, estabelecendo uma positiva relação de envolvimento com os seus diversos departamentos.

B.2 Valoriza a instituição educativa, cooperando na promoção de estudos e projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto;

C. DIMENSÃO PROFISSIONAL E ÉTICO-SOCIAL

C.1 Desenvolve competências sociais e profissionais, utilizando de forma integrada saberes próprios, saberes transversais e multidisciplinares;

C.2 Comunica correctamente, adequando a oralidade e a escrita aos níveis etário e escolar dos alunos;

C.3 Fala de forma clara e audível;

C.4 Adopta uma postura e localização correctas na sala de aula;

C.5 Revela domínio científico e técnico nas matérias teóricas que lecciona;

C.6 Procede correctamente a demonstrações práticas de expressão plástica;

C.7 Procede correctamente a práticas tecnológicas;

C.8 É pontual e assíduo;

C.9 Interage positivamente com o seu par pedagógico nos vários domínios e situações;

C.10 É sensível à crítica construtiva, discutindo o seu trabalho e aceitando a opinião dos seus orientadores.

A disciplina implica a modalidade “ Avaliação Contínua”, num regime de frequência presencial, solicitando-se aos alunos a presença mínima em 90% das aulas na ESEC e no respectivo centro de estágio, no sentido do acompanhamento das diversas abordagens teórico-práticas e práticas coordenadas pelo professor supervisor e orientadas pelos professores cooperantes.

A avaliação final dos alunos, decorre assim da participação do professor supervisor, dos professores cooperantes e do aluno estagiário. O professor supervisor participa na avaliação do aluno estagiário com a percentagem de 45% para a atribuição da classificação final; o professor cooperante participa na avaliação do aluno estagiário com a percentagem de 50% para a atribuição da classificação final; o aluno estagiário participa na sua auto-avaliação com a percentagem de 5% para a atribuição da classificação final, de acordo com o estabelecido entre os intervenientes envolvidos e a Coordenação do Curso, sendo que a avaliação final de cada aluno será da responsabilidade da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Relativamente às classificações a atribuir pelo professor supervisor, registam-se as percentagens das várias componentes da avaliação:

- Participação nas sessões da Prática Pedagógica na ESEC -10% ;
- Dossier de Levantamento da Instituição de Estágio e Observação de Aulas - 15% ;
- Desempenho observado nas aulas leccionadas pelos alunos estagiários - 45% ;
- Portfólio Reflexivo Individual – 15%;
- Dossier Final de Estágio - 15% .

Relativamente às classificações a atribuir pelo (s) professor (es) cooperante (s), registam-se as percentagens das várias componentes da avaliação:

- Integração na instituição escolar e envolvimento nas sessões de preparação dos momentos lectivos sob orientação dos seus cooperantes – 15% ;
- Desempenho observado nas aulas leccionadas pelos alunos estagiários - 50% ;
- Portfólio Reflexivo Individual – 20% ;

- Participação nas sessões de pós-observação sob orientação dos seus cooperantes – 15% .

OBSERVAÇÕES

CENTROS DE ESTÁGIO E RESPECTIVOS INTEVENIENTES

ESCOLA / PROFESSORES COOPERANTES / ALUNOS ESTAGIÁRIOS

ESCOLA BÁSICA 2,3 EUGÉNIO DE CASTRO - Coimbra

Maria Adélia Silva M. Coelho
António Pedro P. Serrano

Bruno Tremura e Catarina Fonseca
Ana Quintela e Joana Santos

ESCOLA BÁSICA 2,3 EUGÉNIO DE CASTRO - Coimbra

José Alberto Ralha Portugal

Carla Eunice Ferreira e Carla Oliveira

ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.^a MARIA ALICE GOUVEIA – Coimbra

Maria do Carmo Pinto S. Simões
Lina Maria Santos S. A. Grilo

Amanda Guapo e Emília Barroso
Carla Costa e Susete Santos

ESCOLA BÁSICA 2,3 POETA MANUEL SILVA GAIO – Coimbra

Maria de Lurdes Cravo Anjo

Bruno Neves e Nuno Renato Santos

ESCOLA BÁSICA 2,3 MARTIM DE FREITAS - Coimbra

Joaquim Andrade
Maria Manuel Costa

André Cardoso e Sónia Santos
Paulo Fernandes e Sónia Costa

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Universidade de Aveiro, Cadernos CIDInE, Aveiro, s/d, pp. 5-22.

ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Almedina, Coimbra.

BARRET, M. (s/d), *Educação em Arte*, Col. Dimensões, Editorial Presença, Lisboa.

CARVALHO, Angelina e Diogo, Fernando (1994). *Projecto Educativo*, Edições Afrontamento, Porto.

Sousa R. (1975). *Didáctica da Educação Visual – Universidade aberta*, Lisboa.

CARVALHO, Angelina (s/d). *O professor e o currículo – o ensino e a aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica*; Edições ASA; Porto.

DIOGO, Fernando e Vilar, Alcino M.(1999). *Gestão Flexível do Currículo*, Edições ASA, Col. Correio Pedagógico.

HOPKINS, D.(1993). *A Teacher's guide to Class Room Research*. Buckingham: Open University Press.

KAYE, Barrington (1982). *Formação de professores: participação na aprendizagem*; Livros Horizonte, Lisboa.

Ministério da Educação/DEB (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações*, ME/DEB, Lisboa.

MIALARET, Gaston (1981). *A formação de professores*; Livraria Almedina; Coimbra.

Mittler, G.A. (1993) *Instructional Strategies in Art Education: A closer Look*. School arts November, pp. 38-40.

NOGUEIRA, A. (1990). *Formar hoje educar amanhã*, Livraria Almedina, Coimbra.

MORIN, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*, Instituto Piaget, Lisboa.

Organização Curricular e Programas – Educação Visual e Tecnológica - Vol. I (1991). Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário; Lisboa.

Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Educação Visual e Tecnológica – Vol. II (1991); Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário; Lisboa .

Paris, S.G. e Ayres, L.R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington, d. c. American Psychological Association.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão*, Universidade de Aveiro, Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Smyth, J. (1989). *Developing and SUSTAINING CRITICAL Reflection in Teacher Education*. Journal of teacher Education, Vol. XL (2).

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Zimmerman, E. (1994). *Concerns of Pre-Service Art Teachers and Those Who Prepare Them to Teach*. Art Education, September 1994. pp. 59-67.

ZABALZA, A. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições ASA, Porto.

READ, Herbert (1982). *A Educação pela Arte*, Edições 70, Lisboa.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

SITES:

<http://www.educare.pt>

<http://www.portoeditora.pt>

www.netprof.pt

<http://www.ipmuseus.pt/>

<http://www.nga.gov/home.htm>

<http://www.moma.org/>

<http://www.uol.com.br/educação/>

<http://www.iie.min-edu.pt/index.htm>

www.ce@asa.pt

ANEXO 3

Programa da unidade curricular de Educação Para o Património Artístico

Ano lectivo 2004-2005	Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação
Formação inicial	
Professores do Ensino Básico – Variante de EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA	
3.º Ano	EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÓNIO ARTÍSTICO
Unidade Curricular do 1.º Semestre	Professor Responsável Francisco José Lucas Moutinho Rúbio
Teórica	Nome do docente que lecciona Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva
Carga horária total 30 horas	Nome dos autores do programa / plano de estudos Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva
Horas semanais 2 horas	Área científica: Artes Visuais

1. FINALIDADES DA UNIDADE CURRICULAR

1.1 Formação de novos professores que promovam o desenvolvimento de relações entre a escola e o meio patrimonial e cultural, desenvolvam o gosto pela fruição da arte e eduquem para a cidadania.

1.2 Aquisição de competências ao nível do planeamento, desenvolvimento, exploração e avaliação de actividades de aprendizagem, tendo como base o património histórico-artístico das artes visuais - artes plásticas, arquitectura, fotografia, design, artes decorativas, etc. .

1.3 Processo de continuidade da componente de introdução à metodologia e didáctica da expressão plástica e visual (1.º ano - Expressão Visual Plástica), centrada no património histórico-artístico das artes visuais em Portugal.

1.4 Concepção de projectos de intervenção educativa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tendo como objectos de estudo ou centros de interesse, as obras de arte ou o património arquitectónico ou monumental, no sentido da formação de professores que privilegiem uma escola aberta ao património artístico e à inovação educacional.

2. OBJECTIVOS

2.1 Concepção de instrumentos de ensino e aprendizagem, centrados no património histórico-artístico português, visando a compreensão do património artístico, monumental e cultural, seus valores ecológicos e paisagísticos.

2.2 Formulação de objectivos, conteúdos, processos e produtos de aprendizagem tendo em conta diferentes abordagens de ensino e aprendizagem da arte e do património artístico.

2.3 Participação na identificação de unidades morfológicas urbanas, antigas e contemporâneas, que pelas suas especificidades, designadamente, localização contextual, valor histórico – simbólico e importância patrimonial e cultural, se assumem como propiciadoras de estudos pelos alunos e futuros professores de disciplinas de educação artística e tecnológica;

2.4 Desenvolvimento do sentido de iniciativa e participação em projecto de intervenção no espaço urbano, com reflexos no conhecimento, na acção e atitude pedagógicas dos futuros professores de educação artística e tecnológica, veiculadores privilegiados de inovadoras concepções de abordagem, contributivas para a formação, para a educação e para a cidadania.

2.5 Desenvolver competências de avaliação do ensino e das aprendizagens relativamente à arte e ao património artístico português.

3. CONTEÚDOS

3.1 Arte e Património

3.1.1 Património histórico.

3.1.2 Património artístico.

3.1.3 Património e sociedade.

3.1.4 Património e cultura.

3.1.5 Espaço museológico

3.1.6 Património, memória e identidade

3.1.7 Monumento e espaço monumental

3.1.8 Espaço urbano .

3.1.9 Urbanismo e urbanidade

3.2 Educação e Património

3.2.1 Educação pelo património artístico.

3.2.2 Educação cultural.

3.2.3 Educação e cidadania

3.2.6 Ensino centrado na observação e compreensão da arte pelo aluno.

3.2.9 Ensino centrado em estratégias de expressão e de comunicação.

3.2.4 Concepção, planeamento e avaliação de actividades de ensino e aprendizagem.

3.2.7 Formulação de objectivos, conteúdos, processos e produtos.

3.2.8 Ensino centrado na resolução de problemas.

3.2.10 Ensino centrado no desenvolvimento de projectos.

3.2.11 Avaliação do ensino e das aprendizagens.

Justificação

Nas sociedades, a arte e a história, constituem-se como um processo dialéctico, absolutamente indissociável quando falamos da vida comunitária, e, sobretudo, quando está presente o comportamento ético dos cidadãos na prossecução do bem comum, assente na consistência dos valores patrimoniais físicos e humanos de carácter histórico, simbólico e cultural. Nesta perspectiva, o homem enquanto possível “regulador” do tempo, concilia o passado e o presente, enquanto memória, nostalgia e projecção no futuro, face ao qual a indagação deve anunciar a vanguarda de um pensamento, no qual as ideias de antiguidade e contemporaneidade, se interpenetrem mútua e recursivamente.

Reflectir sobre o contexto urbano e o património artístico e as suas implicações na educação dos cidadãos, remete-nos obrigatoriamente para a importância da ecologia ambiental, enquanto área de manifesto interesse para a formação e educação do cidadão do futuro. Trata-se de as conhecer, para que possa estabelecer-se uma relação afectuosa que leve à preservação e à qualificação do espaço vivencial, e conseqüentemente, à qualidade de vida dos cidadãos na interdependência que marca a vida em comunidade.

É por estas razões que a Educação Cultural tem como meta e como desígnio a defesa dos valores culturais, bem como, a preservação e reabilitação do património, assumindo-se como imperativo cívico no redimensionamento de uma sociedade que “perscruta” na sua história, a razão para outros entendimentos e funcionalidades, designadamente, a função didáctica, enquanto bem imaterial, resultante da fusão activa entre o contexto físico edificado e o património humano, enquanto cultura e identidade.

4. METODOLOGIA

Sessões teóricas de abordagem aos conteúdos da unidade curricular, teórico-práticas e práticas em visitas de estudo e ou orientação dos projectos de intervenção educativa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tendo como objectos de estudo ou centros de interesse, as obras de arte ou o património arquitectónico ou monumental inseridos ou não no espaço urbano.

5. MÉTODO AVALIATIVO

Avaliação

Os alunos podem obter aproveitamento na disciplina, segundo o Regulamento dos Cursos de Formação Inicial da ESEC em vigor, art.º 12.º no seu ponto 3, através de uma das duas modalidades de avaliação disponíveis: a avaliação contínua ou exame.

5.1. Avaliação contínua

O regime de frequência é presencial, segundo o RCFI da ESEC, art.º 4.º. O regime de avaliação contínua na disciplina, segundo o seu art.º 13º nos seus pontos 1 e 2, permite que seja solicitada aos alunos a presença mínima em dois terços das aulas. A todos os alunos é solicitada a sua participação regular nos trabalhos práticos, permitindo uma progressão das aprendizagens e o acompanhamento e orientação da parte do professor.

O aluno, segundo o RCFI da ESEC, artº 12.º no seu ponto 4, deve informar o professor por escrito da sua escolha durante as primeiras 6 semanas de aulas leccionadas.

TAREFAS

Actividades de avaliação contínua.

Ponderação :

A – Participação nas sessões práticas e teórico-práticas – 15% .

B – Concepção de instrumentos, formulação de objectivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem - 35% .

C – Concretização de estudos / projectos de intervenção no espaço urbano a partir de unidades patrimoniais identificadas – 50%

5.2 Exame

Segundo o RCFI da ESEC, art.º 12.º ponto 3 e art.º 14.º ponto 10, o exame consiste numa prova escrita e prática de 2 horas para a avaliação de conhecimentos das tarefas A+B+C.

No caso da sua classificação ser inferior a 10 valores, o aluno pode apresentar-se à prova oral e prática, independentemente da nota obtida na prova escrita.

OBSERVAÇÕES

Autor do programa - Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva

BIBLIOGRAFIA

- ASTOUL, G. (2003). 50 activités pour découvrir le patrimoine . Midi-Pyrénées: Ed. Isabelle Secretan.
- Art et Patrimoine.(1998).Revue des Instituts de Recherche pou L'enseignement de L'histoire Geographie et Groupes Associes : Edition du CRDP d'Auvergne. Clermond-Ferrand.
- BENEVOLO, L. (1998). A Cidade e o Arquitecto. Lisboa: Edições 70.
- CHOAY, F. (1999). A Alegoria do Património: Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- CORREIA, J. (2001, Novembro). Transformar, Habitar – A Construção do Lugar. Jornal dos Arquitectos 203. pp. 9-15. Lisboa: Ordem dos Arquitectos.
- COSTA, A. (2003, Novembro). O Património entre a Aposta Arriscada e a Confidencia Nascida da Intimidade. Jornal dos Arquitectos 213. pp. 7-13. Lisboa: Ordem dos Arquitectos.

Departamento da Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação

Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). Organização Curricular e Programas – Educação Visual e Tecnológica – Volume I. Lisboa: Ministério da Educação.

Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). Organização Curricular e Programas – Educação Visual e Tecnológica – Volume II. Lisboa: Ministério da Educação.

DUARTE, A. (1993). Educação Patrimonial: Guia para professores, educadores, monitores de museus e tempos livres. Lisboa: Texto Editora.

Étudier le patrimoine à l'école, au collège, au lycée. Col. Ressources Patrimoine : Crdp de Franche-Comté.

Guia Urbanístico e Arquitectónico de Lisboa.(1987). Associação dos Arquitectos Portugueses : Lisboa.

Historia da Arte Portuguesa (3.º Vol.). (1995). Temas e Debates e Autores. Círculo de Leitores: Lisboa.

GONÇALVES, R. (1998) A Arte Portuguesa do Século XX. Temas e Debates: Lisboa.

História da Arte em Portugal. (1986). Publicações Alfa: Lisboa.

JORGE, F. et al.. (2003). Coimbra Vista do Céu. Lisboa: ARGUMENTUM.

LYNCH, K. (1960). A Imagem da Cidade: Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.

MORIN, E. (1999). Os Sete Saberes Para A Educação do Futuro. Lisboa: Instituto Piaget.

PATRÍCIO, M.F. org. (1997).A Escola Cultural e os Valores. Porto: Porto Editora.

RELPH, E. (1987). A Paisagem Urbana Moderna. Lisboa. Edições 70.

SIZA, A. (1998). Imaginar a evidência. Lisboa: Edições 70.

SOUSA, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação – 1.º vol. . Lisboa: Instituto Piaget.

TEIXEIRA, L. (1985). Dicionário Ilustrado das Belas Artes. Lisboa: Editorial Presença.

TELMO, I. (1989). O Património e a Escola. Lisboa: Texto Editora.

Tesouros Artísticos de Portugal. (1976). Selecções do Reader's Digest : Lisboa.

TREPAT, J. e MASEGOZA, J. (1991). Como visitar un museo. Ediciones Ceac : Barcelona.

TRINDADE, J. (2003, Março). Polis, Projectos "Especiais". Jornal dos Arquitectos 210. pp. 9-13. Lisboa: Ordem dos Arquitectos.

VENTURI, Robert (1995). Complexidade e contradição em arquitectura. S.Paulo: Martins Fontes.

ZEVI, B. (1992). Saber Ver a Arquitectura. São Paulo: Martins Fontes

ANEXO 4

Questionário Q1 | AE



UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Bartolomeu Paiva

mestrando

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR AOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS

Q 1 | AE

O questionário que se apresenta insere-se num estudo a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo nas problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e da supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

A sua disponibilidade e participação são muito importantes para a realização deste estudo.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

1. Registe três palavras que associa a cada um dos seguintes termos e expressões:

1.1 – Prática Pedagógica (em contexto específico) _____

1.2 - Educação Cultural _____

1.3 - Urbanidade _____

1.4 – Cidadania _____

BLOCO B

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

2. A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:

- 2.1 - Da sua história e herança do passado.
- 2.2 - Da acção do homem na interacção com o espaço físico.
- 2.3 - Da sua preservação, crescimento e renovação.
- 2.4 - Da promoção do património artístico e cultural.
- 2.5 - Da acção educativa da escola.
- 2.6 - Das mudanças e exigências dos cidadãos.
- 2.7 - Outra _____

BLOCO C

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

3. Educar para o património artístico e cultural, implica:

- 3.1 - Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade.
- 3.2 - Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo.
- 3.3 - O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas.
- 3.4 - A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural.
- 3.5 - Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais.
- 3.6 - A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural.
- 3.7 - Outra _____

BLOCO D

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

4. Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:

4.1 - Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.

4.2 – Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana.

4.3 - Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos.

4.4 - Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural.

4.5 – Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.

4.6 - Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.

4.7 - Outra _____

BLOCO E

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

5. Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:

5.1 - Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.

5.2 - Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.

5.3 - Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.

5.4 - Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.

5.5 - Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.

5.6 - Desenvolve competências de intervenção e interacção social.

5.7 - Outra _____

BLOCO F

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

6. Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:

- 6.1 - Lugar de memória.
- 6.2 - Espaço preferencial de arquitectura.
- 6.3 - Património religioso.
- 6.4 - Herança do passado.
- 6.5 - Espaço monumental.
- 6.6 - Património físico, imaterial e cultural.
- 6.7 Outra _____

BLOCO G

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

7. Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:

- 7.1 - Qualificação do espaço urbano.
- 7.2 - Património antigo e contemporâneo.
- 7.3 - Espaço multifuncional.
- 7.4 - Património para a sociedade do lazer.
- 7.5 - Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.
- 7.6 - Território de objectos, ideias e símbolos.
- 7.7 Outra _____

BLOCO H

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

8. A intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano, deve:

- 8.1 - Implicar o seu conhecimento profundo.
- 8.2 - Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.
- 8.3 - Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.
- 8.4 - Contribuir para potenciar situações de aprendizagem.
- 8.5 - Projectar a utopia como via para a inovação.
- 8.6 - Contribuir para educar para a cidadania.
- 8.7 - Outra _____

BLOCO I

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

9. A formação actual de “novos” professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, deve:

- 9.1 – Viabilizar a abordagem a contextos patrimoniais que promovam uma escola aberta à cultura e à inovação educacional.
- 9.2 – Desenvolver o sentido de iniciativa e participação em projectos de intervenção no espaço urbano com reflexos no conhecimento e acção pedagógica.
- 9.3 – Promover acções interinstitucionais que visem a participação cívica em acções comuns.
- 9.4 – Preparar para a reflexão sobre as mudanças decorrentes da permanente evolução social, artística e cultural.
- 9.5 - Proporcionar o contacto com realidades indutoras da multiexperiência e da multidisciplinaridade
- 9.6 – Promover práticas reflexivas, baseadas na interacção com contextos potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional e do exercício da cidadania.
- 9.7 - Outra _____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 5

Questionário Q1 | SC

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR AOS PROFESSORES COOPERANTES

Q 1 | SC

O questionário que se apresenta insere-se num estudo a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo nas problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e da supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

A sua disponibilidade e participação são muito importantes para a realização deste estudo. O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Anos de serviço docente _____ Anos de Cooperação / Supervisão Pedagógica _____

BLOCO A

1. Registe três palavras que associa a cada um dos seguintes termos e expressões:

1.1 – Supervisão (em contexto específico) _____

1.2 - Educação Cultural _____

1.3 - Urbanidade _____

1.4 – Cidadania _____

BLOCO B

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

2. A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:

- 2.1 - Da sua história e herança do passado.
- 2.2 - Da acção do homem na interacção com o espaço físico.
- 2.3 - Da sua preservação, crescimento e renovação.
- 2.4 - Da promoção do património artístico e cultural.
- 2.5 - Da acção educativa da escola.
- 2.6 - Das mudanças e exigências dos cidadãos.
- 2.7 - Outra _____

BLOCO C

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

3. Educar para o património artístico e cultural, implica:

- 3.1 - Uma visão integrada da história, da arte e da sociedade.
- 3.2 - Interpretar o património antigo e reflectir sobre o património contemporâneo.
- 3.3 - O contacto com diferentes formas de arte e culturas artísticas.
- 3.4 - A promoção e fruição educativas do património artístico e cultural.
- 3.5 - Uma política educativa centrada na escola, que integre as artes, o património e os equipamentos culturais.
- 3.6 - A interacção com espaços de qualidade, indutores do ensino e da educação cultural.
- 3.7 - Outra _____

BLOCO D

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

4. Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:

- 4.1 - Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.
- 4.2 – Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos da cultura urbana.
- 4.3 - Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização dos espaços públicos.
- 4.4 - Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural.
- 4.5 – Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.
- 4.6 - Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.
- 4.7 - Outra _____

BLOCO E

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

5. Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:

- 5.1 - Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.
- 5.2 - Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.
- 5.3 - Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.
- 5.4 - Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.
- 5.5 - Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.
- 5.6 - Desenvolve competências de intervenção e interacção social.
- 5.7 - Outra _____

BLOCO F

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

6. Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:

- 6.1 - Lugar de memória.
- 6.2 - Espaço preferencial de arquitectura.
- 6.3 - Património religioso.
- 6.4 - Herança do passado.
- 6.5 - Espaço monumental.
- 6.6 - Património físico, imaterial e cultural.
- 6.7 Outra _____

BLOCO G

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

7. Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:

- 7.1 - Qualificação do espaço urbano.
- 7.2 - Património antigo e contemporâneo.
- 7.3 - Espaço multifuncional.
- 7.4 - Património para a sociedade do lazer.
- 7.5 - Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.
- 7.6 - Território de objectos, ideias e símbolos.
- 7.7 Outra _____

BLOCO H

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

8. A intervenção contemporânea de carácter pedagógico num espaço patrimonial urbano, deve:

- 8.1 - Implicar o seu conhecimento profundo.
- 8.2 - Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.
- 8.3 - Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.
- 8.4 - Contribuir para potenciar situações de aprendizagem.
- 8.5 - Projectar a utopia como via para a inovação.
- 8.6 - Contribuir para educar para a cidadania.
- 8.7 - Outra _____

BLOCO I

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

9. A supervisão da formação actual de “novos” professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, deve:

- 9.1 – Promover a interacção social e institucional como exercício que redimensiona a dinâmica actuante do professor e lhe abre novas perspectivas formativas.
- 9.2 - Implicar a transversalidade de saberes decorrente do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade.
- 9.3 – Promover a dinâmica de processos visando a sua reelaboração – um processo não se encerra em si mesmo.
- 9.4 – Viabilizar iniciativas que projectem a utopia como ponto de partida para abordagens formativas inovadoras.
- 9.5 - Induzir o profissional em formação a processos de auto transformação para um exercício profissional em renovação.
- 9.6 – Desenvolver acções que propiciem a reflexão e a experimentação face a contextos imprevisíveis em transformação.
- 9.7 - Outra _____
- Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 6

Questionário Q2 | AE



UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Bartolomeu Paiva

mestrando

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR AOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS

Q 2 | AE

O questionário que se apresenta insere-se num estudo em realização no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo sobre as problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e de supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

Na sequência da sua participação em acções ligadas a este estudo e à experiência daí decorrente, a sua disponibilidade para responder a este questionário é muito importante.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

1. Registe três palavras que associa agora a cada um dos seguintes termos e expressões:

1.1 – Prática Pedagógica (em contexto específico) _____

1.2 - Educação Cultural _____

1.3 - Urbanidade _____

1.4 – Cidadania _____

BLOCO B

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

2. A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:

- 2.1 - Da sua história e herança do passado.
- 2.2 - Da acção do homem na interacção com o espaço físico.
- 2.3 - Da sua preservação, crescimento e renovação.
- 2.4 - Da promoção do património artístico e cultural.
- 2.5 - Da acção educativa da escola.
- 2.6 - Das mudanças e exigências dos cidadãos.
- 2.7 - Outra _____

BLOCO C

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

3. Educar para o património artístico e cultural no âmbito de um contexto específico, implica:

- 3.1 - Uma visão integrada da sua história, da arte e da cultura social subjacentes.
- 3.2 - Reflectir sobre património antigo e património contemporâneo.
- 3.3 - Conhecer directa e ou indirectamente diferentes formas de arte e culturas artísticas.
- 3.4 - A valorização e promoção educativa do património artístico e cultural.
- 3.5 - Uma acção educativa centrada na escola, que implique as artes, o património e os equipamentos culturais.
- 3.6 - A interacção com contextos patrimoniais, como indução para o ensino e para a educação cultural.
- 3.7 - Outra _____

BLOCO D

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

4. Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:

- 4.1 - Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.
- 4.2 – Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos significativos da cultura urbana.
- 4.3 - Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização e qualificação dos espaços públicos.
- 4.4 - Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural do contexto.
- 4.5 – Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.
- 4.6 - Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.
- 4.7 - Outra _____

BLOCO E

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

5. Nos planos educativo e cultural, a interacção escola-meio:

- 5.1 - Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.
- 5.2 - Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.
- 5.3 - Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.
- 5.4 - Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.
- 5.5 - Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.
- 5.6 - Desenvolve competências de intervenção e interacção social.
- 5.7 - Outra _____

BLOCO F

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

6. Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:

- 6.1 - Lugar de memória.
- 6.2 – Espaço preferencial de arquitectura.
- 6.3 – Património religioso.
- 6.4 - Herança do passado.
- 6.5 - Espaço monumental.
- 6.6 - Património físico, imaterial e cultural.
- 6.7 Outra _____

BLOCO G

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

7. Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:

- 7.1 - Qualificação do espaço urbano.
- 7.2 - Património antigo e contemporâneo.
- 7.3 - Espaço multifuncional.
- 7.4 - Património para a sociedade do lazer.
- 7.5 – Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.
- 7.6 – Território de objectos, ideias e símbolos.
- 7.7 Outra _____

BLOCO H

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

8. A intervenção de carácter pedagógico e educativo num contexto patrimonial urbano, deve:

- 8.1 - Implicar o seu conhecimento profundo.
- 8.2 - Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.
- 8.3 - Integrar as dimensões lúdicas, ambientais, pedagógicas e educacionais.
- 8.4 - Contribuir para potenciar situações de aprendizagem significativa.
- 8.5 - Perspectivar a utopia como via para a inovação.
- 8.6 – Contribuir para educar para a cidadania.
- 8.7 - Outra _____

BLOCO I

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

9. A formação actual de “novos” professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, deve:

- 9.1 – Viabilizar a abordagem a contextos patrimoniais que promovam uma escola aberta à cultura e à inovação educacional.
- 9.2 – Desenvolver o sentido de iniciativa e participação em projectos de intervenção no espaço urbano com reflexos no conhecimento e acção pedagógica.
- 9.3 – Promover acções interinstitucionais que visem a participação cívica em acções comuns.
- 9.4 – Preparar para a reflexão sobre as mudanças decorrentes da permanente evolução social, artística e cultural.
- 9.5 - Proporcionar o contacto com realidades indutoras da multiexperiência e da multidisciplinaridade
- 9.6 – Promover práticas reflexivas, baseadas na interacção com contextos potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional e do exercício da cidadania.
- 9.7 - Outra _____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 7

Questionário Q2 | SC

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR AOS SUPERVISORES COOPERANTES

Q 2 | SC

O questionário que se apresenta insere-se num estudo em realização no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo sobre as problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e de supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

Na sequência da sua participação em acções ligadas a este estudo e à experiência daí decorrente, a sua disponibilidade para responder a este questionário é muito importante.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

1. Registe três palavras que associa agora a cada um dos seguintes termos e expressões:

1.1 – Supervisão Pedagógica (em contexto específico) _____

1.2 - Educação Cultural _____

1.3 - Urbanidade _____

1.4 – Cidadania _____

BLOCO B

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

2. A qualidade patrimonial e ambiental da cidade, decorre:

- 2.1 - Da sua história e herança do passado.
- 2.2 - Da acção do homem na interacção com o espaço físico.
- 2.3 - Da sua preservação, crescimento e renovação.
- 2.4 - Da promoção do património artístico e cultural.
- 2.5 - Da acção educativa da escola.
- 2.6 - Das mudanças e exigências dos cidadãos.
- 2.7 - Outra _____

BLOCO C

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

3. Educar para o património artístico e cultural no âmbito de um contexto específico, implica:

- 3.1 - Uma visão integrada da sua história, da arte e da cultura social subjacentes.
- 3.2 - Reflectir sobre as especificidades e relação entre património antigo e património contemporâneo.
- 3.3 - Conhecer directa e ou indirectamente diferentes formas de arte e culturas artísticas.
- 3.4 - A valorização e promoção educativa do património artístico e cultural.
- 3.5 - Uma acção educativa centrada na escola, que implique as artes, o património e os equipamentos culturais.
- 3.6 - A interacção com o contexto patrimonial, como indução para o ensino e para a educação cultural.
- 3.7 - Outra _____

BLOCO D

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

4. Educar para a cidadania, tendo por fundo a relação cidade / escola, é:

- 4.1 - Considerar o passado, reflectir o presente e perspectivar o futuro da sociedade.
- 4.2 - Reconhecer e referenciar símbolos e acontecimentos significativos da cultura urbana.
- 4.3 - Promover a importância da participação e intervenção dos cidadãos na humanização e qualificação dos espaços públicos.
- 4.4 - Valorizar a acção criadora do indivíduo face à diversidade cultural do contexto.
- 4.5 - Implicar conscientemente os sentidos na percepção do envolvimento.
- 4.6 - Promover o debate de problemáticas contemporâneas que impliquem o interesse e a identidade colectiva.
- 4.7 - Outra _____

BLOCO E

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

5. Nos planos educativo e cultural, a interacção escola – meio:

- 5.1 - Propicia a reflexão crítica e facilita a compreensão de contextos específicos.
- 5.2 - Viabiliza e facilita aprendizagens diferenciadas.
- 5.3 - Proporciona actividades multidisciplinares de enriquecimento curricular.
- 5.4 - Desencadeia novas perspectivas sobre o homem na sua relação com o meio cultural.
- 5.5 - Acentua intenções de renovação ecológica da escola e do meio.
- 5.6 - Desenvolve competências de intervenção e interacção social.
- 5.7 - Outra _____

BLOCO F

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

6. Considera o conjunto patrimonial do Mosteiro da Santa Clara-a-Velha e sua envolvente:

- 6.1 - Lugar de memória.
- 6.2 - Espaço preferencial de arquitectura.
- 6.3 - Património religioso.
- 6.4 - Herança do passado.
- 6.5 - Espaço monumental.
- 6.6 - Património físico, imaterial e cultural.
- 6.7 Outra _____

BLOCO G

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

7. Considera o conjunto patrimonial do Parque Manuel de Braga e Parque Verde da cidade de Coimbra:

- 7.1 - Qualificação do espaço urbano.
- 7.2 - Património antigo e contemporâneo.
- 7.3 - Espaço multifuncional.
- 7.4 - Património para a sociedade do lazer.
- 7.5 - Arte e tecnologia com preocupações ecológicas.
- 7.6 - Território de objectos, ideias e símbolos.
- 7.7 Outra _____

BLOCO H

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

8. A intervenção de carácter pedagógico e educativo num contexto patrimonial urbano, deve:

- 8.1 - Implicar o seu conhecimento profundo.
- 8.2 - Atender às diferentes referências simbólicas e estéticas do contexto.
- 8.3 - Integrar as dimensões lúdica, ambiental, pedagógica e educacional.
- 8.4 - Contribuir para potenciar situações de aprendizagem significativa.
- 8.5 - Perspectivar a utopia como via para a inovação.
- 8.6 – Contribuir para educar para a cidadania.
- 8.7 - Outra _____

BLOCO I

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

9. A supervisão da formação actual de “novos” professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo como referentes a educação cultural e a cidadania, deve:

- 9.1 – Promover a interacção social e institucional como exercício que redimensiona a dinâmica actuante do professor e lhe abre novas perspectivas formativas.
- 9.2 - Implicar a transversalidade de saberes decorrente do contacto com a multiexperiência e com a multidisciplinaridade.
- 9.3 – Promover a dinâmica de processos visando a sua reelaboração.
- 9.4 – Viabilizar iniciativas que projectem a utopia como ponto de partida para abordagens formativas inovadoras.
- 9.5 - Induzir o profissional em formação a processos de auto transformação para um exercício profissional em renovação.
- 9.6 – Desenvolver acções que propiciem a reflexão e a experimentação face a contextos imprevisíveis em transformação.
- 9.7 - Outra _____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 8

Questionário Q3 | AE

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR A SUPERVISORES COOPERANTES

Q 3 | AE

O questionário que se apresenta insere-se num estudo em realização no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo sobre as problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e de supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

Na sequência da sua participação em acções ligadas a este estudo e à experiência daí decorrente, a sua disponibilidade para responder a este questionário é muito importante.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

1. A aceitação para integrar o grupo que iria desenvolver um projecto de carácter educativo e formativo em espaços patrimoniais urbanos, no âmbito da Prática Pedagógica V, justificou-se porque:

1.1- O projecto era ambicioso, inovador e pressupostamente gratificante sob os pontos de vista profissional, pessoal e da dinâmica de grupo.

1.2- Estava implicada a educação para o património e a abordagem dos conceitos: arte, património, educação e cidadania entre outros.

1.3 - Escola e espaços patrimoniais da cidade poderiam contribuir para ampliar positivamente os campos formativo e educativo.

1.4 - O projecto implicava acção, reflexão e experimentação, numa rede dinâmica decorrente da interacção com contextos, situações, alunos, professores e instituições.

1.5- Configurava uma estratégia diferenciada na formação prática de novos professores de Educação Visual e Tecnológica.

1.6 - Possibilitava o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa no espaço urbano, tendo por referência o património artístico e cultural.

1.7 - Outra _____

BLOCO B

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

2. As acções a implementar na Prática Pedagógica V, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto, exigiu:

2.1 - O contacto directo com o contexto patrimonial de referência visando a sua leitura, compreensão e apropriação, para posterior definição da estratégia de abordagem com os alunos;

2.2 - O estudo do contexto patrimonial de referência;

2.3 - A regulação, apoio e orientação da equipa de supervisão - supervisor institucional e supervisores-cooperantes;

2.4 – O estudo e a reflexão sobre os conceitos: espaço urbano, cidade, património, arte, intervenção, cidadania, educação;

2.5 - O redimensionamento da importância e imagem do património cultural enquanto factor mobilizador de processos de formação diferenciados;

2.6 – A adequação do projecto co-delineado pelos estagiários ao contexto patrimonial e ao campo de interesses dos seus alunos.

2.7 - Outra _____

BLOCO C

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

3. O desenvolvimento do projecto e o seu sucesso, decorreu:

- 3.1 - Da concepção e produção frequentes de material didáctico-pedagógico de apoio às várias fases do processo pelos alunos estagiários.
- 3.2 - Do estudo e visitas de trabalho ao contexto patrimonial de referência, para conhecimento e apropriação por parte dos intervenientes.
- 3.3 - Da organização e monitorização das várias fases do processo, da flexibilidade e acção inovadoras .
- 3.4 - Da relação pedagógica estimulante e aberta entre os intervenientes, através da acção, reflexão e partilha de saberes, promotora de novas formas de sentir, pensar e agir.
- 3.5 - Da livre expressão/produção dos alunos (do 2.º Ciclo) sob orientação dos estagiários, materializada em projectos criativos e objectos de elevada qualidade estética.
- 3.6 - Da entrega responsável e incondicional de professores e alunos ao projecto assumido por todos;
- 3.7 - Outra _____

BLOCO D

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

4. A conclusão do ciclo de acções educativas e formativas, permite-me constatar que:

- 4.1 - Foram desenvolvidas competências essenciais de interacção e implicação pessoal e institucional – escolas, instituições públicas e privadas e família;
- 4.2 – A implementação deste projecto contribuiu para aquisições consistentes e aprendizagens múltiplas, dado o efeito diverso e surpreendente decorrente da interacção com situações e participantes no processo;
- 4.3 - Foi sensível a sintonia entre escola e cidade patrimonial, enquanto espaços de formação, educação e intervenção cívica.

4.4 - A experiência redimensionou a importância da formação artística e da formação tecnológica na intervenção educativa em espaço urbano.

4.5 – A formação e educação para a responsabilidade, para a liberdade e para a cidadania, manifestou-se positivamente nas atitudes e na justificação dos objectos produzidos pelos intervenientes.

4.6 – O projecto terá reflexos nas concepções e iniciativa de professores e alunos, gerando novas ideias de intervenção e renovação ecológica da escola e do meio.

4.7 - Outra _____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 9

Questionário Q3 | SC



UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Bartolomeu Paiva

mestrando

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR A SUPERVISORES COOPERANTES

Q 3 | SC

O questionário que se apresenta insere-se num estudo em realização no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo sobre as problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e de supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

Na sequência da sua participação em acções ligadas a este estudo e à experiência daí decorrente, a sua disponibilidade para responder a este questionário é muito importante.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.

Faça cada registo no quadrado respectivo.

1. A aceitação para integrar o grupo que iria desenvolver um projecto de carácter educativo e formativo em espaços patrimoniais urbanos, no âmbito da Prática Pedagógica V, justificou-se porque:

1.1- O projecto era ambicioso, inovador e pressupostamente gratificante sob os pontos de vista profissional, pessoal e da dinâmica de grupo.

1.2- Estava implicada a educação para o património e a abordagem dos conceitos: arte, património, educação e cidadania entre outros.

1.3 - Escola e espaços patrimoniais da cidade poderiam contribuir para ampliar positivamente os campos formativo e educativo.

1.4 - O projecto implicava acção, reflexão e experimentação, numa rede dinâmica decorrente da interacção com contextos, situações, alunos, professores e instituições.

1.5- Configurava uma estratégia diferenciada na formação prática de novos professores de Educação Visual e Tecnológica.

1.6 - Possibilitava o desenvolvimento de projectos de intervenção educativa no espaço urbano, tendo por referência o património artístico e cultural.

1.7 - Outra _____

BLOCO B

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

2. As acções a implementar na Prática Pedagógica V, tendo por referência o projecto e o contexto patrimonial proposto, exigiu:

2.1 - O contacto directo com o contexto patrimonial de referência visando a sua leitura, compreensão e apropriação, para posterior definição da estratégia de abordagem com os alunos;

2.2 - O estudo do contexto patrimonial de referência;

2.3 - A regulação, apoio e orientação da equipa de supervisão - supervisor institucional e supervisores-cooperantes;

2.4 - O estudo e a reflexão sobre os conceitos: espaço urbano, cidade, património, arte, intervenção, cidadania, educação;

2.5 - O redimensionamento da importância e imagem do património cultural enquanto factor mobilizador de processos de formação diferenciados;

2.6 - A adequação do projecto co-delineado pelos estagiários ao contexto patrimonial e ao campo de interesses dos seus alunos.

2.7 - Outra _____

BLOCO C

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

3. O desenvolvimento do projecto e o seu sucesso, decorreu:

- 3.1 - Da concepção e produção frequentes de material didáctico-pedagógico de apoio às várias fases do processo pelos alunos estagiários.
- 3.2 - Do estudo e visitas de trabalho ao contexto patrimonial de referência, para conhecimento e apropriação por parte dos intervenientes.
- 3.3 - Da organização e monitorização das várias fases do processo, da flexibilidade e acção inovadoras .
- 3.4 - Da relação pedagógica estimulante e aberta entre os intervenientes, através da acção, reflexão e partilha de saberes, promotora de novas formas de sentir, pensar e agir.
- 3.5 - Da livre expressão/produção dos alunos (do 2.º Ciclo) sob orientação dos estagiários, materializada em projectos criativos e objectos de elevada qualidade estética.
- 3.6 - Da entrega responsável e incondicional de professores e alunos ao projecto assumido por todos;
- 3.7 - Outra _____

BLOCO D

Ordene de 1 a 6 ou 7, da mais importante à menos importante respectivamente, as opções que correspondem à sua opinião sobre o assunto.
Faça cada registo no quadrado respectivo.

4. A conclusão do ciclo de acções educativas e formativas, permite-me constatar que:

- 4.1 - Foram desenvolvidas competências essenciais de interacção e implicação pessoal e institucional – escolas, instituições públicas e privadas e família;
- 4.2 – A implementação deste projecto contribuiu para aquisições consistentes e aprendizagens múltiplas, dado o efeito diverso e surpreendente decorrente da interacção com situações e participantes no processo;
- 4.3 - Foi sensível a sintonia entre escola e cidade patrimonial, enquanto espaços de formação, educação e intervenção cívica.

4.4 - A experiência redimensionou a importância da formação artística e da formação tecnológica na intervenção educativa em espaço urbano.

4.5 – A formação e educação para a responsabilidade, para a liberdade e para a cidadania, manifestou-se positivamente nas atitudes e na justificação dos objectos produzidos pelos intervenientes.

4.6 – O projecto terá reflexos nas concepções e iniciativa de professores e alunos, gerando novas ideias de intervenção e renovação ecológica da escola e do meio.

4.7 - Outra _____

Muito obrigado pela colaboração.

ANEXO 10

Questionário Q4 | AE

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR AOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS

Q 4 | AE

O questionário que se apresenta insere-se num estudo em realização no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo sobre as problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e de supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

Na sequência da sua participação em acções ligadas a este estudo e à experiência daí decorrente, a sua disponibilidade para responder a este questionário é muito importante.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

Registe três aspectos positivos e três aspectos negativos que associa à sua participação no projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

ANEXO 11

Questionário Q4 | SC



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Bartolomeu Paiva mestrando

MESTRADO EM SUPERVISÃO

QUESTIONÁRIO A ADMINISTRAR SUPERVISORES COOPERANTES

Q 4 | SC

O questionário que se apresenta insere-se num estudo em realização no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, incidindo sobre as problemáticas ligadas aos conceitos de urbanidade, educação cultural e de supervisão da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica em contextos específicos.

Na sequência da sua participação em acções ligadas a este estudo e à experiência daí decorrente, a sua disponibilidade para responder a este questionário é muito importante.

O questionário é anónimo e as respostas serão objecto de um tratamento confidencial.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- Leia com atenção cada uma das perguntas e responda com a máxima sinceridade.
- Responda a todas as questões.
- Responda conforme solicitado na parte superior de cada um dos blocos.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA

Idade: _____ anos

Sexo: Feminino Masculino

BLOCO A

Registe três aspectos positivos e três aspectos negativos que, na qualidade de supervisor cooperante, associa à sua participação no projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

ASPECTOS POSITIVOS

ASPECTOS NEGATIVOS

ANEXO 12

Protocolo de colaboração

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO

Entre:

A Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), representada pelo seu Presidente do Conselho Directivo, _____ (nome) adiante designado por 1º Outorgante, e o(a) _____ (nome da Instituição de Ensino) representado(a) pelo(a) seu _____ (cargo), _____ (nome) adiante designado de 2º Outorgante, é celebrado o seguinte protocolo em actividades de formação inicial e contínua de professores e em projectos de investigação e desenvolvimento, que ambas as partes aceitam e se comprometem a cumprir:

1- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1 - No âmbito da formação inicial de professores os signatários deste protocolo comprometem-se a colaborar na realização dos estágios da Prática Pedagógica integrados nos planos de estudos dos cursos de Formação de Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) ministrados pela ESEC. Os estágios de Prática Pedagógica têm a duração de um ano lectivo;

2 - O 2º outorgante compromete-se a considerar, analisar e encaminhar para os órgãos estatutariamente competentes os pedidos de realização de estágios de Prática Pedagógica formulados pelo 1º Outorgante;

3 - A solicitação a que se refere o número anterior será dirigida ao Conselho Directivo e deverá especificar o número previsível de alunos estagiários e as respectivas áreas de formação/leccionação;

4 - O 2º Outorgante compromete-se a enviar ao Conselho Directivo da ESEC, até final do mês de Agosto, a resposta à solicitação de colaboração referida nos números anteriores;

5 - O 1º Outorgante compromete-se a enviar ao 2º Outorgante, até 15 de Setembro, o nome dos alunos que aí realizarão os estágios;

6 - Sempre que o 2º Outorgante manifeste disponibilidade para receber estagiários, o Conselho Directivo da ESEC indicará ao Conselho Executivo do 2º Outorgante o nome do(s) professor(es) da ESEC supervisor(es) da Prática Pedagógica do(s) curso(s) em causa que, numa primeira fase, contactarão com o Conselho Executivo do 2º Outorgante e, em fases posteriores, com quem este indicar;

7 - Durante a realização do estágio, os professores da ESEC, supervisores da Prática Pedagógica, manterão contactos com os professores responsáveis pelas turmas em que se realizam os estágios — professores cooperantes — por forma a articular com eles os objectivos e interesses de ambas as Escolas em relação aos estágios em causa;

8 - Antes do início de cada ano lectivo o(s) professor(es) supervisor(es) reunirão com o(s) professor(es) cooperante(s) a fim de lhes dar a conhecer os Planos e Objectivos da Prática Pedagógica. Cópias destes Planos serão enviadas ao Conselho Executivo do 2º Outorgante;

9 - Os estágios funcionarão, dentro do possível, segundo o calendário escolar do 2º Outorgante, que para o efeito o comunicará ao 1º Outorgante até 30 de Agosto;

10 - Sempre que possível a distribuição dos estagiários deverá ser feita de modo a que não seja colocado mais de um em cada turma;

11 - Os estagiários, embora estudantes, deverão ser confrontados com o maior número de situações de prática profissional possíveis além da leccionação, nomeadamente, participação em projectos promovidos pelo 2º Outorgante, assistência a reuniões de grupo e a reuniões de avaliação e contacto com actividades desenvolvidas pelo Director de Turma. Dentro desta perspectiva de maior abertura possível, caberá ao 2º Outorgante, através dos órgãos estatutariamente competentes definir os limites da actuação dos estagiários;

12- A responsabilidade da Turma — orientação científica e pedagógica e avaliação — será sempre do professor cooperante;

13 - Os professores cooperantes elaborarão, no fim do estágio, um relatório de avaliação que será discutido e analisado com o professor supervisor e que deverá ter tido em conta na classificação final do aluno;

14 - A classificação final do aluno é da responsabilidade do 1º Outorgante, na pessoa do(s) professor(es) supervisor(es);

15 - Sempre que o 2º Outorgante tenha um número de professores dispostos a cooperarem com o 1º Outorgante superior às necessidades, caberá ao 1º Outorgante seleccionar de entre estes aqueles com quem trabalhará, tendo como referência os seguintes critérios: colaboração anterior com a ESEC, experiência em actividades de supervisão e acompanhamento de estagiários, experiência em acções de formação de formadores; qualificações profissionais e académicas. O resultado desta seriação só será efectivo depois de ratificado pelo Conselho Executivo do 2º Outorgante;

16 - Os professores cooperantes receberão do 1º Outorgante a compensação financeira definida na Portaria 336/88, de 28 de Maio. Para o efeito deverão preencher, no início do ano lectivo, uma ficha de dados a utilizar no processamento informático desta compensação;

17 - No fim de cada ano lectivo o Conselho Directivo do 1º Outorgante enviará ao Conselho Executivo do 2º Outorgante um questionário para avaliação Institucional da Prática Pedagógica;

18 - Todas as questões e dúvidas relativas a este tipo de colaboração deverão ser esclarecidas entre os órgãos de gestão dos dois outorgantes, sem prejuízo da eventual intervenção de outros órgãos estatutariamente competentes de ambas as Escolas.

II - FORMAÇÃO CONTÍNUA E ESPECIALIZADA DE PROFESSORES

19 - No âmbito da formação contínua e especializada de professores o 1º Outorgante compromete-se a considerar nos seus Planos de Formação, as necessidades manifestadas pelo 2º Outorgante em relação ao tipo de acções a desenvolver neste domínio;

20 - Para o efeito do disposto no número anterior o 1º Outorgante enviará no início de todos os anos lectivos um inquérito com o objectivo de fazer um levantamento das necessidades de formação;

21 - O 1º Outorgante compromete-se a privilegiar o acesso aos candidatos oriundos do 2º Outorgante em todas as acções de formação contínua e especializada desenvolvidas por si;

22 - O 1º Outorgante compromete-se a informar o 2º Outorgante de todas as suas iniciativas neste domínio;

III- INVESTIGAÇÃO E PROJECTOS DE DESENVOLVIMENTO

23 - O 1º Outorgante compromete-se a colaborar, dentro das suas possibilidades, com o 2º Outorgante em todos os projectos para os quais seja solicitada a sua colaboração ou parceria;

24 - Os Outorgantes comprometem-se a, sempre que possível e desejável, envolverem-se mutuamente nos projectos de cooperação e parceria que desenvolvem com entidades nacionais e / ou estrangeiras;

IV – DURAÇÃO

25 - Este protocolo tem a validade de três anos a contar da data que nele figura, sendo automaticamente renovado se nenhuma das partes o denunciar com a antecedência mínima de um mês:

Data, _____/_____/_____

O Presidente do Conselho Directivo da
Escola Superior de Educação de Coimbra

(_____) (_____)

ANEXO 13

Planificação da unidade de trabalho “Santa Clara-a-Velha - fruir o património”

UNIDADE DE TRABALHO

- Ano: 5º
- Turma: A
- Tema: Património
- Metodologia: Método de Resolução de Problemas
- Campo : Comunidade/Equipamento/Ambiente
- Áreas de Exploração: Desenho
Fotografia
Construções
Modelação
- Calendarização: 07/01/05 – 31/04/05

UNIDADE DE TRABALHO

Finalidades

- Desenvolver a capacidade de comunicação;
- Desenvolver o entendimento do mundo tecnológico;
- Desenvolver aptidões técnicas e manuais;
- Desenvolver a percepção

Objectivos Gerais

- Interpretar e executar objectos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação/representação
- ter em conta as opiniões dos outros quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem.
- Relacionar os aspectos positivos e negativos das implicações do progresso tecnológico;
- Compreender aspectos históricos, sociais, económicos e culturais, ligados ao trabalho produtivo.
- Integrar conhecimentos e aptidões manuais;
- Executar projectos aplicando os materiais e técnicas escolhidas, tendo em conta as suas características.
- Ser sensível às qualidades do envolvimento dos objectos e dos materiais, mobilizando para isso todos os sentidos

Finalidades

- Desenvolver a sensibilidade estética;

- Desenvolver a criatividade;

- Desenvolver o sentido crítico

- Desenvolver o sentido social

Objectivos Gerais

- Analisar as reacções pessoais às qualidades expressivas percebidas;

- Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas.

- Materializar o dom de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações ou da organização em novas bases;

- Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interacções para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais.

- Definir as suas posições perante o mundo e formas de nele intervir, confrontando com ele os seus próprios valores, saberes e objectivos;

- Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade na experiência e nos conhecimentos adquiridos nos domínios visual e tecnológico.

- Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de outras civilizações.

UNIDADE DE TRABALHO

Conteúdos	Resultados Pretendidos
<ul style="list-style-type: none">● <u>Comunicação</u><ul style="list-style-type: none">- Problemática do sentido - Codificação	<ul style="list-style-type: none">● Construir o hábito de escuta do outro para tomar em conta as suas razões quando justificadas; ● Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais; ● Utilizar diversos códigos visuais.
<ul style="list-style-type: none">● <u>Estrutura</u><ul style="list-style-type: none">- Estrutura da forma - Estrutura dos materiais	<ul style="list-style-type: none">● Compreender princípios físicos do funcionamento das estruturas. ● Construir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura.
<ul style="list-style-type: none">● <u>Forma</u><ul style="list-style-type: none">- Elementos da forma	<ul style="list-style-type: none">● Identificar os elementos que definem ou caracterizam uma forma: luz/cor, linha, superfície, volume, textura e estrutura; ● Relacionar as partes com o todo e entre si (proporções).

UNIDADE DE TRABALHO

Conteúdos	Resultados pretendidos
<ul style="list-style-type: none">● <u>Cor</u><ul style="list-style-type: none">- Natureza da cor- A cor no envolvimento- Simbologia da cor	<ul style="list-style-type: none">● Expressar-se livremente através da cor.● Fazer registos cromáticos.● Considerar a cor na construção do sentido das mensagens.
<ul style="list-style-type: none">● <u>Material</u><ul style="list-style-type: none">- origem e propriedades	<ul style="list-style-type: none">● Conhecer propriedades dos materiais.
<ul style="list-style-type: none">● <u>Medida</u><ul style="list-style-type: none">- instrumentos de medição	<ul style="list-style-type: none">● Reconhecer a conveniência das medições rigorosas, quer na recolha de informação, quer na execução dos trabalhos.
<ul style="list-style-type: none">● <u>Movimento</u><ul style="list-style-type: none">- Tipos de movimento- Quanto à variação no espaço (trajectória)	<ul style="list-style-type: none">● Compreender o movimento como mudança de posição no espaço.● Compreender que conceitos como móvel/imóvel, implicam sempre a relação com qualquer coisa (referencial).

UNIDADE DE TRABALHO

Conteúdos

- Trabalho
 - Higiene e segurança

Resultados pretendidos

- Reduzir o perigo de acidentes (correcta utilização de máquinas e ferramentas, manutenção do local de trabalho limpo e arrumado
- Posicionar correctamente o corpo na execução das operações técnicas.

UNIDADE DE TRABALHO

● Estratégias e Actividades

B1

- Elaboração de registos escritos, ideias, sentimentos vividos no local;
- Ilustração desses mesmos sentimentos e ideias através da realização de uma composição feita a partir de recortes de revistas...
- Criação de efeitos ópticos de um vitral a partir da composição obtida

B2

- Realização de fotografia pelos alunos;
- Escolher a foto mais significativa;
- Escolher um pormenor da foto;
- Proceder a sua ampliação para fotocópia;
- Posteriormente passá-la para acetato;
- Explorar a linguagem visual, através da escolha de um elementos expressivos como: a linha, o ponto, a forma, a textura, a estrutura, o claro/escuro...
- Elaboração de uma composição entre imagem e elementos visuais, visando a futura realização de fotogramas;

B3

Tendo por base o misticismo das águas do Mondego:

- Abordagem do som e do movimento;
- Construção de um móbil por forma a abordar os aspectos anteriormente referidos;

UNIDADE DE TRABALHO

B4

Com base no património lendário:

- Construção de uma lenda tendo por base a visita de estudo efectuada ao Mosteiro de Santa-Clara- a-Velha;
- Elaboração de uma composição que transmita através da cor a utopia anteriormente referida;

C

-Junção de todos os elementos anteriormente explorados, por forma a conceber uma escultura representativa de toda uma atitude contemporânea

UNIDADE DE TRABALHO

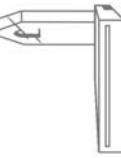
● Avaliação

A avaliação realizar-se-á durante todas as aulas da unidade de trabalho, através:

- Observação directa e indirecta
- Auto-avaliação
- Avaliação da unidade
- Avaliação do Professor

ANEXO 14

Planificação da unidade de trabalho “Santa Clara, património do futuro”



Instituto Politécnico de Coimbra
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
 Curso de Professores do Ensino Básico - Var. de Educação Visual e Tecnológica
 Prática Pedagógica V

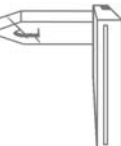
Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos Dr.ª Mª Alice Gouveia
Educação Visual e Tecnológica
6º Ano - Turma B - Ano lectivo 2004/ 2005

Unidade de trabalho: Santa Clara, Património do Futuro		Campo: Ambiente		Áreas de Exploração: Desenho, Pintura, Construção		Data: 06- 01 -2005		Duração prevista: 3 meses	
FINALIDADES	OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS SUBCONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	ESTRATEGIA/ ACTIVIDADES	RECURSOS		AVALIAÇÃO		
					Material	Humanos	Unidade	Professores	
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a percepção; Desenvolver a capacidade de comunicação; Desenvolver o sentido social; Desenvolver a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os alunos para a importância da prospeção do meio; Observar monumentos e sua área envolvente; Identificar situações problemáticas no contexto de inserção do monumento; Interpretar e realizar objectos de comunicação; Promover a fomação de cidadãos críticos e actuaes face a preservação e dignificação do património cultural urbano; Participar de forma responsável nas tarefas de grupo; Utilizar elementos visuais no intuito de valorizar a expressão e facilitar a comunicação de uma ideia. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação Problemática do sentido; Codificações; Forma Elementos da forma; Valor estético da forma; Luz/Cor A natureza da cor; A cor no envolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover o hábito de escuta do outro perspetivando a aquisição de novos conhecimentos na área do património urbano; Valorizar a qualidade da expressão visual plástica como forma de transmissão de ideias, saberes ou sentimentos; Reconhecer e aplicar alguns dos elementos que caracterizam uma forma, tais como a luz/ cor, a linha, o ponto, a superfície, a textura e o volume; Valorizar a qualidade das formas existentes no espaço envolvente; Conhecer e aplicar as aprendizagens e experiências adquiridas sobre a cor; Colorir uma dada superfície com tintas de vitral. 	<ul style="list-style-type: none"> Situação/ Problema Sensibilização dos alunos para a problemática da dignificação do Património Urbano; Realização da visita de estudo à envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha; Produção de registos gráficos e escritos seqüência da leitura do local pelos alunos; Definição do problema pelos alunos; Lançamento de propostas para a sua solução; Seleção de uma proposta de forma concertada entre professores e alunos; Investigação Pesquisa sobre alguns elementos da linguagem gráfica: o ponto, a linha, cor e a textura; Projecto Elaboração de diferentes registos gráficos recorrendo aos elementos da linguagem visual, focando o tema do casarão; Organização de um concurso de ideias tendo em vista a selecção dos trabalhos mais expressivos dos alunos; Realização Elaboração de um painel pintado com tintas de vitral, constituído pelos vários trabalhos dos alunos; Avaliação Reflexão sobre a forma como decorreram as actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Professoras: imagens em acetatos; desdóbrável; guião; Alunos: grafite Hb2; esterográfica; Professoras: vários livros; Alunos: desenhos realizados na visita de estudo; Professoras: papel cavaleiro; esterográfica; papel vegetal; papel de jornal; acetatos; carolina Bristol; tintas de vitral. 				Observação directa e indirecta.

Professor Supervisor: Bartolomeu Paiva

Professoras Cooperantes: Lina Grlho
Mª do Carmo Simões

Estagiárias: Aminda Guepo
Emilia Barros



Instituto Politécnico de Coimbra
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
 Curso de Professores do Ensino Básico - Var. de Educação Visual e Tecnológica
 6º Ano - Turma B - Ano lectivo 2004/ 2005
Escola do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos Dr.ª M.ª Alice Gouveia
 Educação Visual e Tecnológica

Unidade de trabalho: Santa Clara, Património e Futuro		Campo: Ambiente		Áreas de Exploração: Desenho, Pintura, Construção		Data: 06- 01 -2005 Duração prevista: 3 meses		
FINALIDADES	OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS SUBCONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS		AVALIAÇÃO	
					Matemáticos	Humanos	Unidade	Professores
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o sentido da sensibilidade estética; 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar a adequação dos meios de expressão visual à ideia ou intenção expressas; 	<ul style="list-style-type: none"> Espaço <ul style="list-style-type: none"> Organização do espaço; 	<ul style="list-style-type: none"> Saber intervir na dignificação da envolvente urbana criando formas e/ou estabelecendo entre estas novas inter-relações; Saber conciliar a funcionalidade à forma visual na criação de espaços tridimensionais; Distribuição de formas no espaço de modo equilibrado; Traduzir gráfica e verbalmente as relações entre elementos comuns de um dado espaço; 	<ul style="list-style-type: none"> Situação / Problema <ul style="list-style-type: none"> Sensibilização dos alunos para a importância das intervenções contemporâneas em contextos patrimoniais urbanos; Mostra de vários exemplos de intervenções arquitectónicas em espaços patrimoniais; Investigação <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa sobre a obra de alguns arquitectos portugueses que tenham desenvolvido projectos de qualificação em espaços patrimoniais urbanos; Projecto <ul style="list-style-type: none"> Mostra de uma maquete do local de intervenção; Proposta aos alunos para a elaboração de esboços tendo em vista a qualificação/dignificação da envolvente do Mosteiro de Santa Clara - a Velha - proposta para um novo edifício; Escolha da melhor proposta de cada aluno com a ajuda das professoras para posterior mente serem feitas maquetas; Realização <ul style="list-style-type: none"> Sugestão do material a utilizar, pelas professoras, tendo em conta as formas dos edifícios propostos; Construção de uma maquete do edifício proposto por cada aluno; Avaliação <ul style="list-style-type: none"> Análise da forma como decorreu a unidade, das aprendizagens efectuadas e dos comportamentos tidos pelos alunos; Preenchimento de fichas de avaliação pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Professoras; ficheiro multimédia; 	<ul style="list-style-type: none"> Arquitecto; Historiador de Arte; Escultor; 	<ul style="list-style-type: none"> fichas de avaliação auto - avaliação; fichas de avaliação da prestação dos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> ficha de avaliação da prestação dos professores;
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de intervenção; 	<ul style="list-style-type: none"> Intervir num espaço patrimonial urbano no sentido da melhoria da qualidade de vida; 	<ul style="list-style-type: none"> Representação do espaço; 	<ul style="list-style-type: none"> Registo gráfico de formas observadas lendo em conta as suas diferentes estruturas; 	<ul style="list-style-type: none"> Projecto <ul style="list-style-type: none"> Mostra de uma maquete do local de intervenção; Proposta aos alunos para a elaboração de esboços tendo em vista a qualificação/dignificação da envolvente do Mosteiro de Santa Clara - a Velha - proposta para um novo edifício; Escolha da melhor proposta de cada aluno com a ajuda das professoras para posterior mente serem feitas maquetas; Realização <ul style="list-style-type: none"> Sugestão do material a utilizar, pelas professoras, tendo em conta as formas dos edifícios propostos; Construção de uma maquete do edifício proposto por cada aluno; Avaliação <ul style="list-style-type: none"> Análise da forma como decorreu a unidade, das aprendizagens efectuadas e dos comportamentos tidos pelos alunos; Preenchimento de fichas de avaliação pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> maquete; Alunos; papel vegetal; estereográfica; lápiz de cor; 	<ul style="list-style-type: none"> Arquitecto; Historiador de Arte; Escultor; 	<ul style="list-style-type: none"> fichas de avaliação auto - avaliação; fichas de avaliação da prestação dos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> ficha de avaliação da prestação dos professores;
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de intervenção; 	<ul style="list-style-type: none"> Pugnar pela defesa e dignificação do património cultural urbano; 	<ul style="list-style-type: none"> Estrutura das formas; 	<ul style="list-style-type: none"> Registo gráfico de formas observadas lendo em conta as suas diferentes estruturas; 	<ul style="list-style-type: none"> Projecto <ul style="list-style-type: none"> Mostra de uma maquete do local de intervenção; Proposta aos alunos para a elaboração de esboços tendo em vista a qualificação/dignificação da envolvente do Mosteiro de Santa Clara - a Velha - proposta para um novo edifício; Escolha da melhor proposta de cada aluno com a ajuda das professoras para posterior mente serem feitas maquetas; Realização <ul style="list-style-type: none"> Sugestão do material a utilizar, pelas professoras, tendo em conta as formas dos edifícios propostos; Construção de uma maquete do edifício proposto por cada aluno; Avaliação <ul style="list-style-type: none"> Análise da forma como decorreu a unidade, das aprendizagens efectuadas e dos comportamentos tidos pelos alunos; Preenchimento de fichas de avaliação pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> k-line; plasticina. 	<ul style="list-style-type: none"> Arquitecto; Historiador de Arte; Escultor; 	<ul style="list-style-type: none"> fichas de avaliação auto - avaliação; fichas de avaliação da prestação dos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> ficha de avaliação da prestação dos professores;

Professor Supervisor: Bartolomeu Paiva
 Professores Cooperantes: Lina Grlho M.ª do Carmo Simões
 Estagiárias: Amanda Guepo Emilia Barros

ANEXO 15

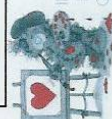
Planificação da unidade de trabalho “Sentir no Parque Dr. Manuel de Braga”

UNIDADE DE TRABALHO	
Tema: Sentir no Parque Dr. Manuel Braga	Sub-tema: Os Cinco Sentidos
Campos Temáticos: Ambiente / Comunidade	Sub-campo: Ambiente – Parques e Jardins, Património artístico; Comunidade: Cultura e recreio
Sub- unidades: 1ª fase – bidimensional/ 2ª fase – tridimensional;	Calendarização: 5 de Janeiro – 28 de Abril
Finalidades	
❖ Desenvolver o Sentido Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de tempos antigos (arquitectura, escultura,...); ▪ Ser sensível ás qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais (qualidades formais, qualidades expressivas e qualidades físicas), mobilizando para isso todos os sentidos); ▪ Relacionar as formas visuais com características dos materiais e as funções a que estão associadas.
❖ Desenvolver a Percepção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interações, para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais;
❖ Desenvolver a Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida
❖ Desenvolver a Capacidade de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar uma sequência lógica na resolução de problemas, avaliando constantemente situações e ideias, quer na organização do trabalho, quer na organização de espaços, na recolha de informações ou na operacionalização dos projectos;





Conteúdos	Sub- Conteúdos	Resultados Pretendidos
Comunicação	Problemática do Sentido	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais (cor, textura, etc.);
	Codificação	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Utilizar diversos códigos visuais (esboços e "vistas" de objectos projectados, mapas, esquemas, cores simbólicas, etc.); ♦ Reconhecer a importância da qualidade de expressão plástica para que a comunicação se estabeleça;
Espaço	Organização do Espaço	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ter exigências de funcionalidade e de equilíbrio visual, quer na criação, quer na apreciação de espaço bidimensional;
Estrutura	Estrutura das Formas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Compreender que a estrutura pode ser encarada como suporte ou como organização dos elementos de uma forma natural ou criada pelo homem; ♦ Registrar graficamente as formas que observa, partindo do entendimento das suas estruturas; ♦ Compreender que a estrutura de um material, de um objecto ou de um ser vivo está intimamente ligada à sua forma e à sua forma de existir;
Forma	Elementos da Forma	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Identificar os elementos que definem ou caracterizam uma forma: luz/cor, linha, superfície, volume, textura, estrutura;
	Valor Estético da Forma	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de intervir para a melhoria da qualidade do envolvimento, criando formas, modificando-as ou estabelecendo entre elas novas relações;
Luz/ Cor	A Cor no Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Tomar consciência da influência da cor na percepção da forma e do espaço;





Fase do Método : Situatção / Problema	Fase do Método : Investigação	Fase do Método : Projecto	Fase do Método : Realização	Fase do Método : Avaliação
<p>• Parque Dr. Manuel de Braga situado na Rua Emídio Navarro. Este é um espaço que foi conquistado ao rio denominado Ínsua dos Bentos. Esta primeira fase do processo irá abordar a bidimensionalidade;</p>	<p>• Realização da visita de estudo ao Parque Dr. Manuel de Braga;</p> <p>• Utilização de um mapa/guião de observação durante a visita;</p> <p>• Recolha de amostras no parque;</p> <p>• Levantamento das observações realizadas durante a visita de estudo;</p> <p>• Apresentação, à turma, das investigações;</p> <p>• Elaboração de registos gráficos;</p> <p>- Abordagem ao conteúdo luz/cor;</p> <p>- Pintura em degrade para consolidação do conteúdo luz/ cor;</p> <p>- Abordagem ao conteúdo linha/ ponto;</p>	<p>1ª Fase (bidimensional)</p> <ul style="list-style-type: none"> Partindo dos registos (registos escritos, gráficos, etc.) efectuados na visita de estudo e na sala de aula, os alunos desenham imagens e/ou símbolos referentes ao sub-tema (os cinco sentidos). Essas imagens serão executadas em folhas A3; Seleção de uma parte do projecto de cada aluno; Ampliação da parte da imagem seleccionada; Aplicação das cores a serem utilizadas na imagem 20x20cm; Abordagem à técnica de pintura com tinta de esmalte; Distribuição de um desenho por cada um dos alunos; Explicação e exemplificação da técnica de decalque; Experimentação da técnica por parte dos alunos; Passagem de um desenho para o espelho através desta técnica; Pintura do desenho, no espelho, com tinta de esmalte; 	<p>1ª fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> Passagem do projecto para papel vegetal; Decalque do mesmo para o espelho; Pintura da imagem; Entrega dos vidros pintados pelos alunos servindo como presente para o dia do Pai; 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua a partir de dados recolhidos ao longo do processo; Ficha de avaliação; Avaliação dos comportamentos; Auto-avaliação; Avaliação da fase bidimensional da U.T.;





<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de uma cabeça com linhas e pontos; - Realização de uma ficha de avaliação; 			<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de uma cabeça com linhas e pontos; - Realização de uma ficha de avaliação; 	
2ª Fase (tridimensional)				
<ul style="list-style-type: none"> • A segunda fase do processo irá abordar a tridimensionalidade, baseada na mesma situação /problema; 		<ul style="list-style-type: none"> • Esboçar graficamente o objecto seleccionado, tendo por base a primeira fase; • Representação deste em 3D; • Escolha das dimensões, materiais e cores do objecto. - Abordagem ás características dos materiais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informação sobre 3D; • Diferenciação entre 2D e 3D; • Abordagem ao conteúdo Forma; - Realização de um jogo onde os alunos teriam que desenhar algo, onde as formas apresentadas em cartazes estivessem presentes; - Procura de imagens tridimensionais relacionadas com o tema em estudo; - Desenho à vista de objectos tridimensionais; - Construções de sólidos geométricos; - Junção destes por grupo; - Desenho dos mesmos; - Realização de esboços relacionados com os 5 sentidos e o parque; - Jogo do silêncio / 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua a partir de dados recolhidos ao longo do processo; - Avaliação dos comportamentos; • Auto-avaliação; - Avaliação da fase bidimensional da U.T.;



ANEXO 16

Planificação da unidade de trabalho “Percurso(s) com Sentido(s)”

Educação Visual e Tecnológica

Sub-unidade

INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA
CURSO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO
VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

DISCIPLINA

PRÁTICA PEDAGÓGICA V

Escola Básica 2,3 Poeta Silva Gaio
Período

2.º

Ano: 5.º Turma: C

Professor Cooperante: Maria de Lurdes Cravo

Estagiários: Bruno Neves | Renato Santos

Tema: “Percurso(s) com Sentido(s)”

Duração: 2º Período

Áreas de Exploração: Desenho / Construção

Campo: Comunidade/ Equipamento

Fase Bidimensional

Método de Ensino: Resolução de Problemas /
Elaboração conjunta

Estratégia / Actividades	Finalidades	Objectivos Gerais
<ul style="list-style-type: none">- Realização de um jogo de exploração dos Cinco sentidos (aula de motivação);- Realização de uma visita de estudo ao Parque Verde do Mondego;- Aula de exploração, que consiste no desenho de elementos/partes da laranjeira e de elementos relacionados com o parque Verde do Mondego;- Realização de um debate com os alunos, com vista a definir a situação problema a resolver;- Introdução do conceito de aula;- Construção da maquete do Parque Verde do Mondego à escala de redução de 1:1500;- Exploração gráfica, feita pelos alunos, no programa Paint, de desenhos sobre os elementos laranja, flor, folha e relacionando-os	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a percepção- Desenvolver a capacidade de comunicação- Desenvolver a capacidade de resolver problemas	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interações, para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais.- Ser sensível às qualidades do envolvimento dos objectos e dos materiais (qualidades formais, qualidades expressivas e qualidades físicas), mobilizando todos os sentidos;- Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.- Aplicar uma sequência lógica na resolução de problemas, avaliando constantemente situações e ideias, quer na organização de trabalho, quer na organização de espaços, na recolha de informações ou na operacionalização de

<p>com os cinco sentidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo da cor, utilizando várias técnicas e materiais, tendo em conta o que foi abordado nas aulas anteriores; - Concretização do trabalho final; - Avaliação das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido crítico - Desenvolver aptidões técnicas e manuais 	<p>projectos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos nos domínios visual e tecnológico. - Integrar conhecimentos e aptidões manuais; - Executar projectos aplicando os materiais e técnicas escolhidas, tendo em conta as suas características.
Conteúdos	Sub-conteúdos	Resultados Pretendidos
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemática do sentido 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais (cor, representação da forma, relação de grandeza das figuras, desenho dos objectos, etc.);
	<ul style="list-style-type: none"> - Codificações 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diversos códigos visuais (esboço, cores simbólicas, etc.); - Reconhecer a importância da qualidade de expressão plástica (e até do rigor de execução) para que a comunicação se estabeleça.
<ul style="list-style-type: none"> - Forma; 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da forma; - Valor estético da forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os elementos que definem ou caracterizam uma forma: luz/cor, linha, superfície, volume, textura, estrutura; - Considerar a influência da luz na percepção da forma e dos seus elementos; <p>Ser capaz de intervir para a melhoria da qualidade do envolvimento, criando formas, modificando-as ou estabelecendo entre elas novas relações.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção e organização 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na planificação das diversas fases de estruturação de um trabalho. - Executar operações concretas tendo em vista a obtenção do produto final.

Recursos Humanos

Material

Desgaste: folhas de registo, cola, cartão, cartolinas, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, guache, aguarela, esferovite, tintas, spray, lixa.

Utensílios: tesouras, pincéis, régua, esquadro, compasso.

De apoio didáctico: maqueta, fotografias, projecto, imagens do parque, laranjas, folhas, ramos

Intervenientes no processo educativo: Professores, alunos, comunidade escolar.

Avaliação Directa com Auxílio de uma Grelha de Avaliação – observação directa e contínua; auto e hetero-avaliação; fichas formativas ao longo da unidade.

Educação Visual e Tecnológica

Sub-unidade

INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA
CURSO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO
VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

DISCIPLINA

PRÁTICA PEDAGÓGICA V

Escola Básica 2,3 Poeta Silva Gaio
Período

3.º

Ano: 5.º Turma: C

Professor Cooperante: Maria de Lurdes Cravo

Estagiários: Bruno Neves | Renato Santos

Tema: “Percurso(s) com Sentido(s)”

Duração: 3.º Período

Áreas de Exploração: Pintura / Construção

Campo: Comunidade/ Equipamento

Fase Tridimensional

Método de Ensino: Resolução de Problemas
/ Elaboração Conjunta

Estratégia / Actividades	Finalidades	Objectivos Gerais
<ul style="list-style-type: none">- Realização de uma actividade, que consiste na construção e recorte de placas;- Aula teórica (explicação, feita pelo professor, do conteúdo Cor, cores primárias, cores secundárias, cores neutras e simbologia das cores);- Execução de uma actividade que consiste na aplicação das cores nas placas que foram construídas pelos alunos;- Fase de acabamento das placas;- Concretização de convites;- Exposição das placas no Parque Verde da Cidade de Coimbra.- Recuperação das placas e exposição das mesmas na escola.- Avaliação das aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver aptidões técnicas e manuais - Desenvolver o sentido social	<ul style="list-style-type: none">- Integrar conhecimentos e aptidões manuais;- Executar projectos aplicando os materiais e técnicas escolhidas, tendo em conta as suas características;- Executar operações técnicas com preocupação de rigor, segurança, economia, eficácia e higiene.- Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais foram concebidos e fabricados. - Participar com empenhamento e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os dos outros, com abertura e sentido crítico;- Respeitar normas democraticamente estabelecidas para a gestão colectiva de espaços de trabalho, de materiais e de equipamento de uso individual.

Conteúdos	Sub-conteúdos	Resultados Pretendidos
- Luz/cor	- Natureza da cor	- Reconhecer a influência da luz, da textura ou da dimensão, na percepção da cor; - Discriminar diversos tons da mesma cor.
	- A cor no envolvimento	- Fazer registos cromáticos; - Compreender o poder expressivo da cor (a cor individualizando uma casa, caracterizando um cartaz, etc.).
- Trabalho	- Relação técnicas/materiais	- Considerar a relação entre as características dos materiais e as técnicas para sua transformação.
	- Produção e organização	- Colaborar na planificação das diversas fases de estruturação de um trabalho. - Executar operações concretas tendo em vista a obtenção do produto final.
	- Higiene e segurança.	- Reduzir o perigo de acidentes (correcta utilização de máquinas e ferramentas, manutenção do local de trabalho limpo e arrumado, etc.). - Posicionar correctamente o corpo na execução das operações técnicas.

Recursos Humanos

Material

Desgaste: folhas de registo, cola de contacto, fita cola de parede, guache, aguarela, esferovite, tintas, lixa.

Utensílios: x-acto, espátula, pincéis, régua, rolos de pintura.

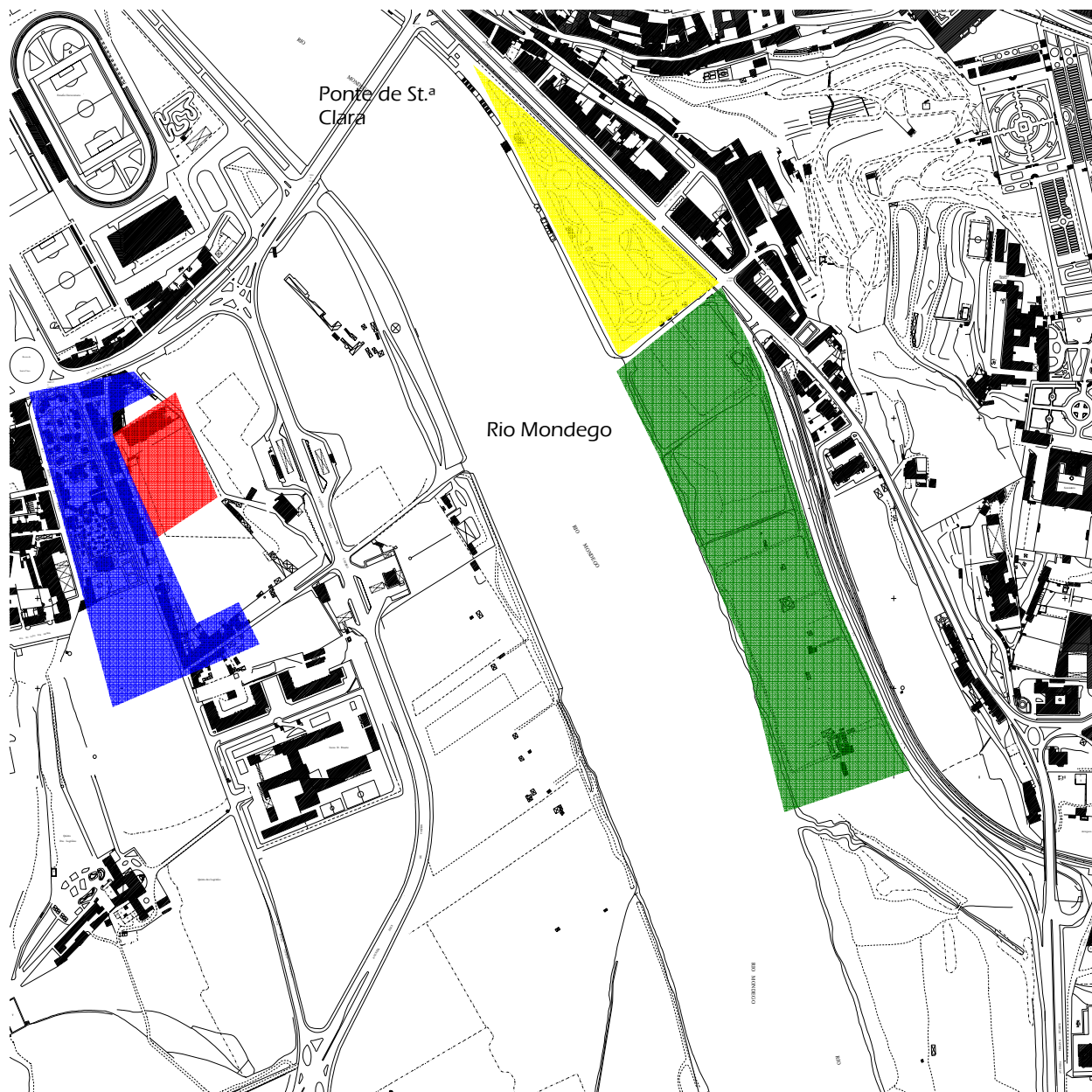
De apoio didáctico: maquete, fotografias, imagens do parque, desenhos do Paint.

Intervenientes no processo educativo: Professores, alunos, comunidade escolar.





Avaliação Directa com Auxílio de uma Grelha de Avaliação – observação directa e contínua; auto e hetero-avaliação; fichas formativas ao longo da unidade.

ANEXO 17

Coimbra - localização das unidade morfológicas patrimoniais



LEGENDA:

-  Mosteiro de St.ª Clara-a-Velha
-  Envolvente urbana do Mosteiro de St.ª Clara-a-Velha
-  Parque Dr. Manuel de Braga
-  Parque Verde do Mondego

ANEXO 18

Requerimento ao Ex.mo Senhor Vereador do Pelouro da Cultura
da Câmara Municipal de Coimbra

**Ex.mo Senhor
Vereador do Pelouro da Cultura
Dr. Mário Nunes**

Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva, docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, sita na Praça Heróis do Ultramar – 3030-329 Coimbra, a desenvolver uma tese de mestrado no âmbito da urbanidade e da educação cultural na Universidade de Aveiro, tendo como referente a cidade enquanto território de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, com influência na percepção e formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de futuros professores e alunos, vem solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a ocupação dos espaços indicados nas peças desenhadas em anexo, com o objectivo de se realizar uma exposição de objectos produzidos por alunos e professores nas áreas da educação visual e da educação tecnológica.

A exposição dos objectos não implica a degradação física dos espaços, e a sua data, não estando rigorosamente estabelecida, prever-se-á para fins de Maio do presente ano.

Qualquer esclarecimento adicional poderá ser feito para o telemóvel 919756956.

Pede Deferimento
Coimbra, 28 de Fevereiro de 2005



ZONA 1 (Z1)

ZONA 2 (Z2)

ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO:

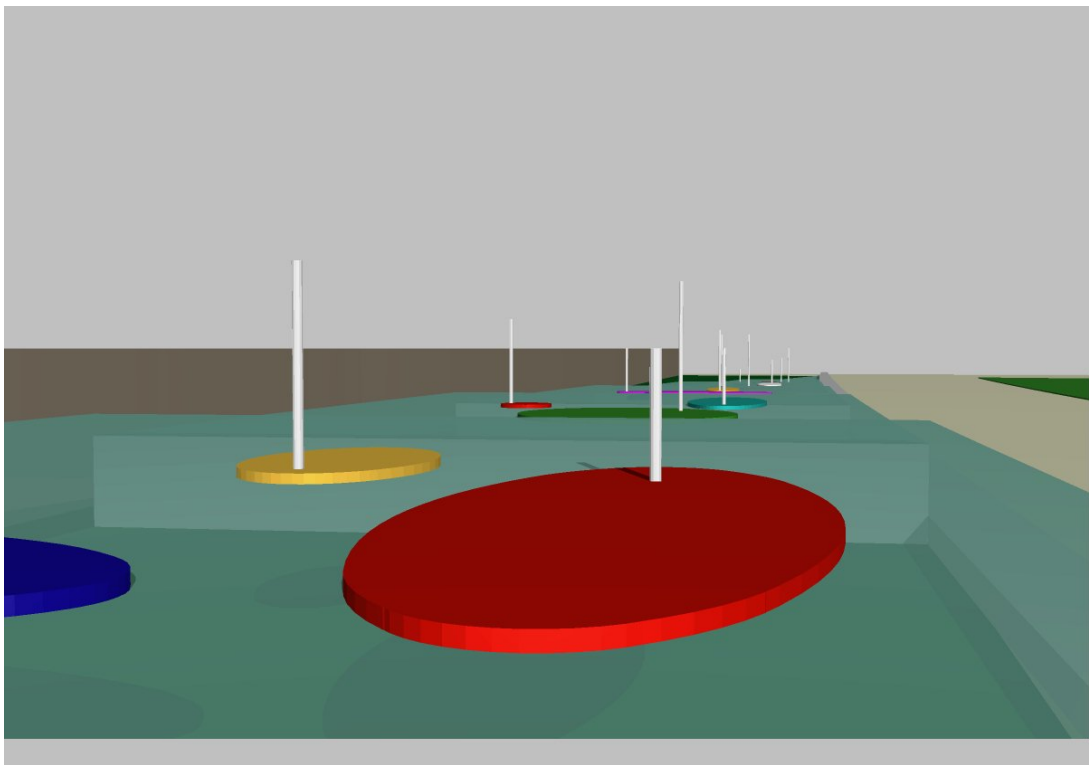
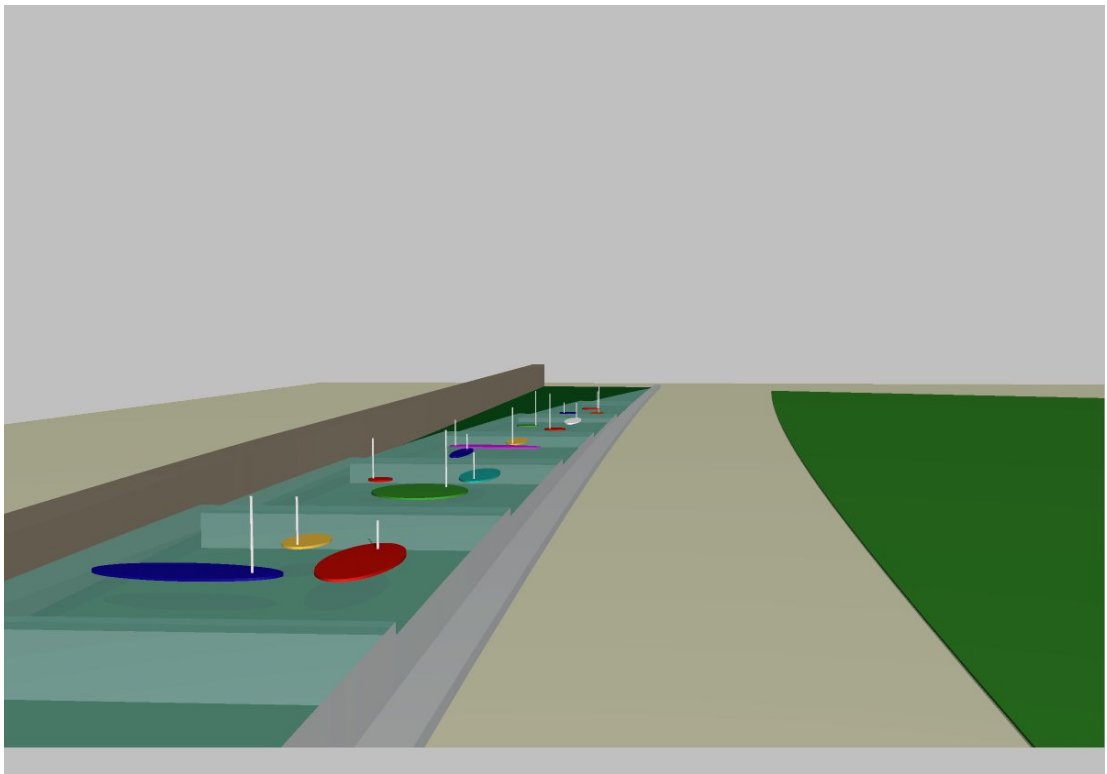
Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego

LEGENDA:

■ Localização dos objectos a expor

Z1 - Peças flutuantes (dimensões diversas)

Z2 - Cubos com apoio ao pavimento (1,20 m de altura)



PARQUE VERDE DO MONDEGO
Zona 1 (Z1) - Peças flutuantes



PARQUE DR. MANUEL DE BRAGA
Zona 2 (Z2) - Cubos com apoio ao pavimento

ANEXO 19

Requerimento ao Ex.mo Senhor Vereador Engenheiro João Rebelo
da Câmara Municipal de Coimbra

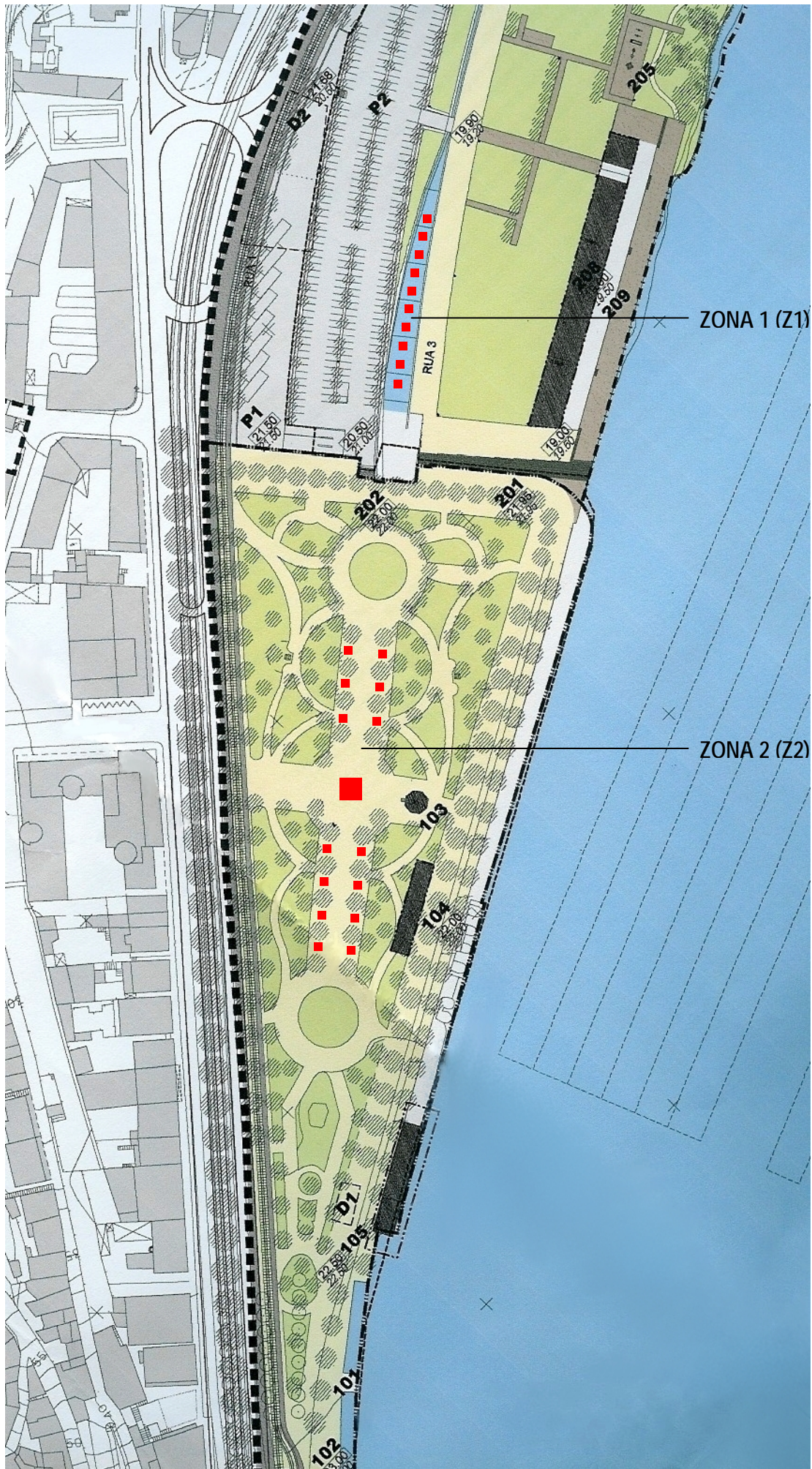
Ex.mo Senhor
Vereador Engenheiro João Rebelo

Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva, docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, sita na Praça Heróis do Ultramar – 3030-329 Coimbra, a desenvolver uma tese de mestrado no âmbito da urbanidade e da educação cultural na Universidade de Aveiro, tendo como referente a cidade enquanto território de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, com influência na percepção e formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de futuros professores e alunos, vem informar V.^a Ex.^a que solicitou ao Pelouro da Cultura da CMC autorização para a ocupação dos espaços indicados nas peças desenhadas em anexo, com o objectivo de se realizar uma exposição de objectos produzidos por alunos e professores nas áreas da educação visual e da educação tecnológica.

A exposição dos objectos não implica a degradação física dos espaços, e a sua data, não estando rigorosamente estabelecida, prever-se-á para fins de Maio do presente ano.

Qualquer esclarecimento adicional poderá ser feito para o telemóvel 919756956.

Pede Deferimento
Coimbra, 28 de Fevereiro de 2005



ZONA 1 (Z1)

ZONA 2 (Z2)

ESPAÇOS DE INTERVENÇÃO:

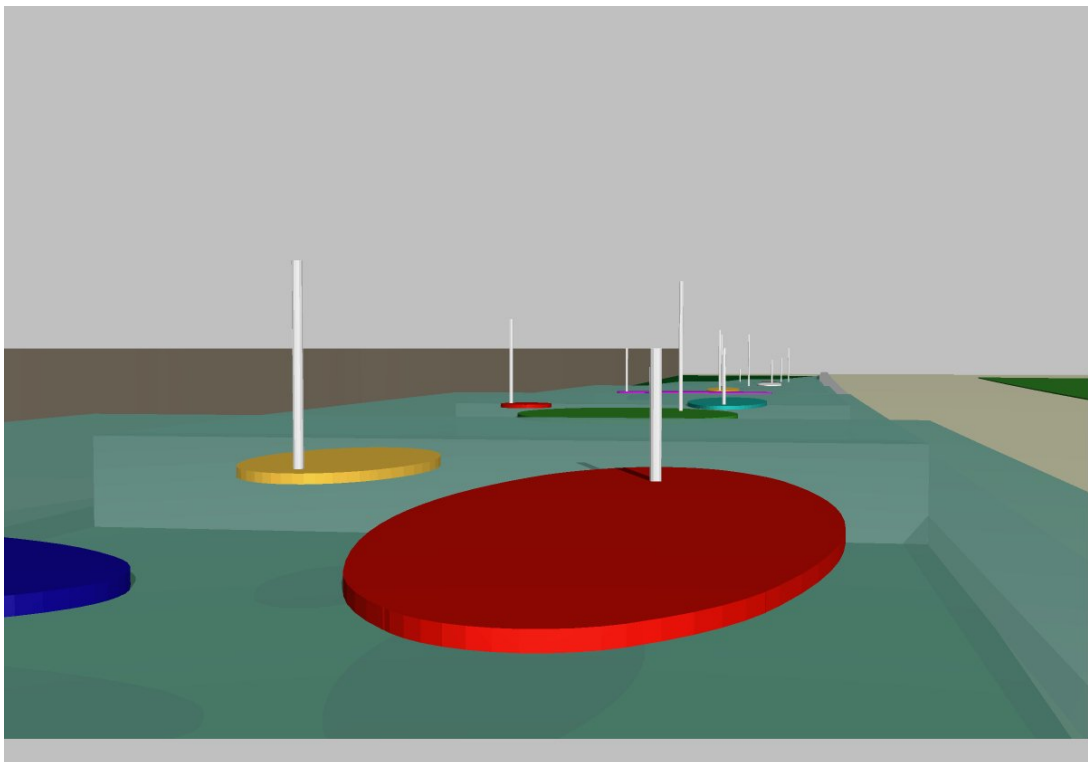
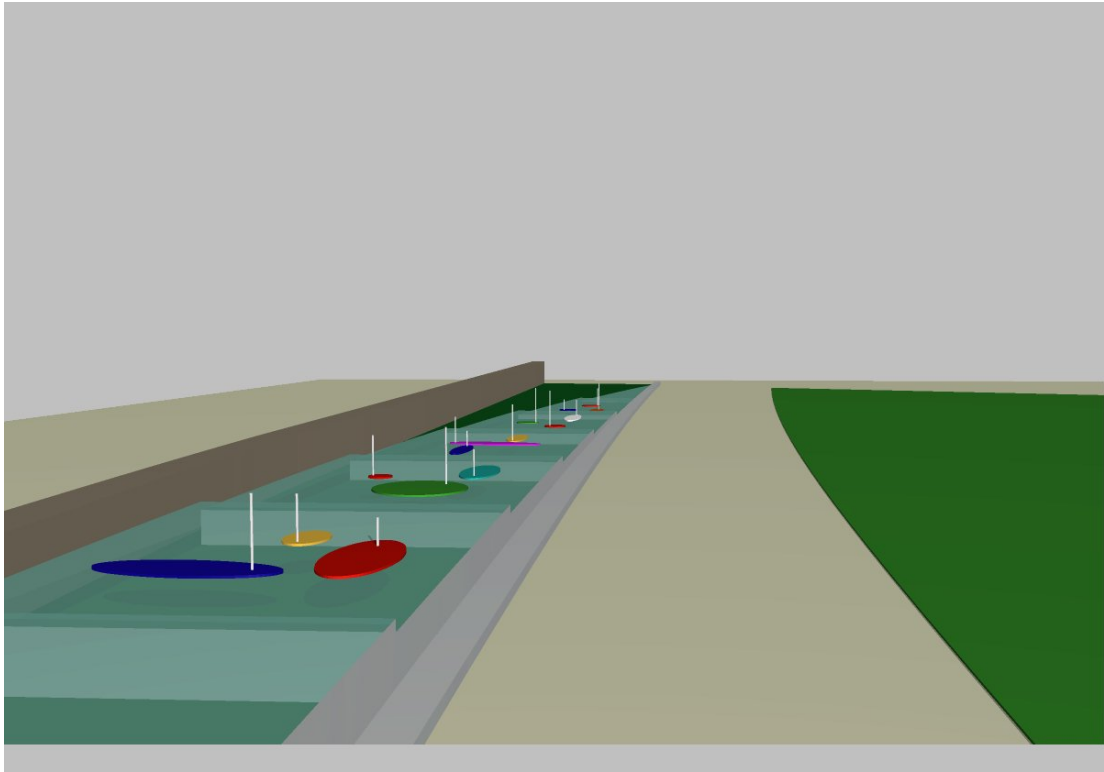
Parque Dr. Manuel de Braga e Parque Verde do Mondego

LEGENDA:

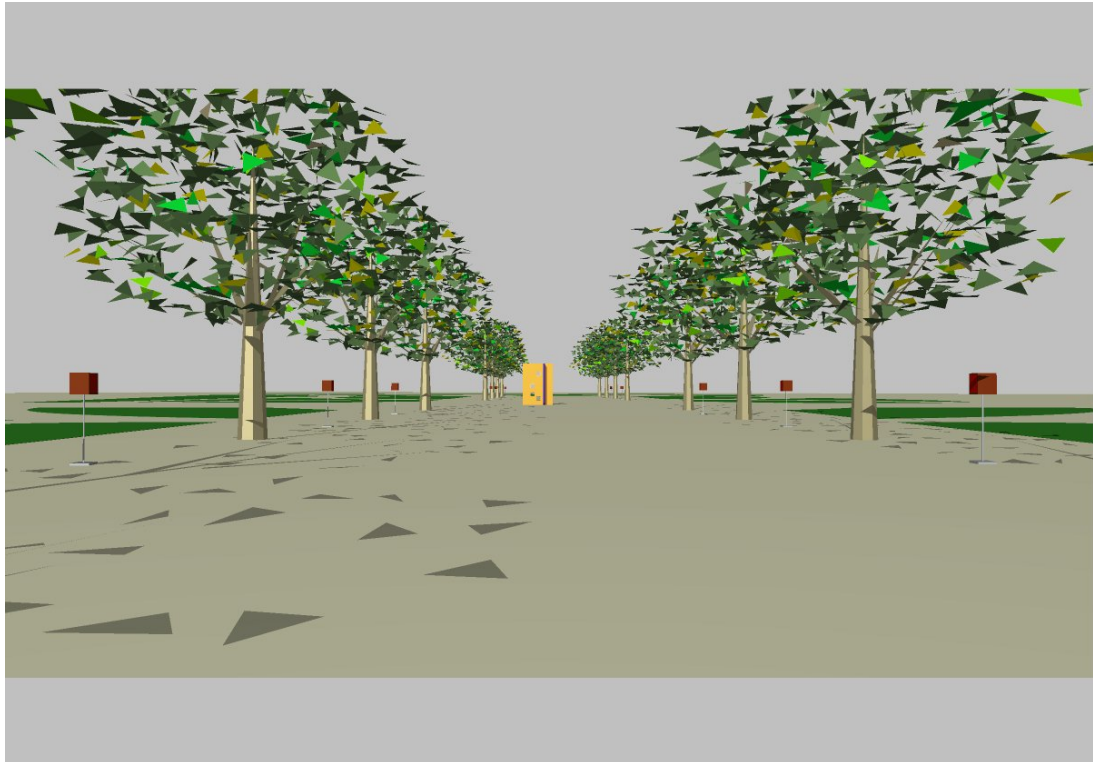
■ Localização dos objectos a expor

Z1 - Peças flutuantes (dimensões diversas)

Z2 - Cubos com apoio ao pavimento (1,20 m de altura)



PARQUE VERDE DO MONDEGO
Zona 1 (Z1) - Peças flutuantes



PARQUE DR. MANUEL DE BRAGA
Zona 2 (Z2) - Cubos com apoio ao pavimento

ANEXO 20

Carta / Solicitação à DOW PORTUGAL S.U.L.

Coimbra, 03 de Março de 2005

A
DOW Portugal S.U.L.
Estarreja - Portugal

Ex.mos Senhores

Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva, docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, sita na Praça Heróis do Ultramar – 3030-329 Coimbra, a desenvolver uma tese de mestrado no âmbito da urbanidade e da educação cultural na Universidade de Aveiro, tendo como referente a cidade enquanto território de acontecimentos sociais com influência na percepção e formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de futuros professores e alunos, vem no âmbito da realização de uma exposição de trabalhos (técnicos e artísticos) a realizar no Parque Verde do Mondego da cidade de Coimbra, solicitar a V.^a Ex.^a a disponibilização de 20 placas de Wallmate CW nas dimensões de 2,60x0.60x0.04 m para a execução desses mesmos objectos.

Qualquer esclarecimento adicional poderá ser feito para o telemóvel 919756956.

Com os melhores cumprimentos, subscrevo-me;
Atentamente

ANEXO 21

Ofício ao Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha



escola superior de educação
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Conselho Directivo

Gabinete Coordenador do Mosteiro de Sta.
Clara -a-Velha
Ao c/: Dr.^a Lúgia Gambini

Fax: 239 80 11 69

S/ Ref:

N/Ref.^o 2456 (CD)

Data: 2004-11-24

Assunto: Confirmação de Visita ao Mosteiro

Vem o Conselho Directivo desta Escola Superior de Educação remeter a V. Exa. documento do Dr. Bartolomeu Paiva, a confirmar a visita ao Mosteiro na próxima 6^o feira, dia 26 de Novembro pelas 14:30.

Agradecemos a V. Exa. a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice- Presidente do Conselho Directivo

Dr.^a Madalena Baptista

SF



escola superior de educação
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Ex.mos Senhores

Na sequência dos contactos havidos entre a ESEC na pessoa do docente Bartolomeu Paiva e o Gabinete Coordenador do Mosteiro de Sta. Clara-a-Velha, na pessoa da Dr.^a Lígia Gambini, vinhamos confirmar a visita ao Mosteiro na próxima 6.^a feira, dia 26 pelas 14.30 horas.

O docente

Bartolomeu Paiva

PRAÇA HERÓIS DO ULTRAMAR, SOLUM
3030-329 COIMBRA - PORTUGAL

Tel. +351 239 793 120 | Fax +351 239 401 461
www.esec.pt | e-mail: geral@esec.pt

ANEXO 22

Ofício ao Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha



escola superior de educação
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Conselho Directivo

Gabinete Coordenador do Mosteiro de
Santa Clara-a-Velha
A/c Dr. Artur Corte Real e Dr.^a Lígia
Gambini

Fax: 239 80 11 69

S/ Ref:

N/Ref^a. 1094 (CD)

Data: 2005-05-06

Assunto: Exposição no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

Vem o Conselho Directivo desta Escola Superior de Educação remeter a V. Exa. documento do Dr. Bartolomeu Paiva, sobre assunto em epígrafe, para o qual solicitamos a melhor atenção.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Conselho Directivo

Prof. Doutor João Orvalho

SF

PRAÇA HERÓIS DO ULTRAMAR, SOLUM
3030-329 COIMBRA - PORTUGAL
Tel. +351 239 793 120 | Fax +351 239 401 461
www.esec.pt | e-mail: geral@esec.pt

**Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha
A/C dos Sr. Dr. Artur Corte-Real e Sr.ª Dr.ª Lúgia Gambini**

ASSUNTO : Exposição no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

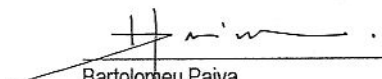
ESEC, 2005-04-29

A Supervisão Pedagógica do 4.º ano do Curso de Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem na sequência da reunião de trabalho do passado dia 27 solicitar a V.as Ex.as autorização para a realização de uma exposição de trabalhos de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e de Estagiários do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, a realizar nos dias 8 e 9 de Junho próximos, extensiva ao fim de semana se assim o entenderem.

A exposição insere-se no âmbito da temática **“DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”** e integra-se num conjunto de exposições simultâneas a realizar no Parque Dr. Manuel Braga e Parque Verde do Mondego.

Com os melhores cumprimentos;

Supervisão Pedagógica
do Curso de Professores de Educação Visual e Tecnológica


Bartolomeu Paiva

ANEXO 23

Carta / Solicitação ao Ex.mo Senhor Engenheiro
Álvaro Castilho (Programa Polis)

**Ex.mo Senhor
Engenheiro Álvaro Castilho**

Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva, docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, a desenvolver uma tese de mestrado no âmbito da urbanidade e da educação cultural na Universidade de Aveiro, tendo como referente a cidade enquanto território de acontecimentos sociais materializados no espaço e no tempo, com influência na percepção e formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura social e educativa marcada pela intervenção cívica de futuros professores, vem solicitar a V.^a Ex.^a a disponibilização de elementos, designadamente algumas peças desenhadas e escritas mais significativas co-relacionadas com o Parque Verde (da Margem Direita do Mondego), Parque Dr. Manuel de Braga e a zona do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, bem como documentos editados no âmbito do Programa POLIS para a cidade de Coimbra.

Pede Deferimento
Coimbra, 15 de Dezembro de 2004

ANEXO 24

Ofício do Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha



Ministério da Cultura - Direcção Regional de Cultura

*Ào GERN e claro
decente. 12.5.05
[Signature]*

Exmº Senhor
Presidente do Conselho Directivo
da Escola Superior de Educação
Praça Heróis do Ultramar
3030-329 COIMBRA

Sua Referência 1094(CD)	Sua Comunicação 6/5/2005	Nossa Referência 1010/2005	Nossa Comunicação
-----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------

ASSUNTO: Exposição no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

Em relação à exposição de trabalhos escultóricos no âmbito da temática "Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos", coordenada pelo Arqtº Bartolomeu Paiva, a realizar no espaço do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, vimos manifestar inteira disponibilidade para acolher a iniciativa, na óptica da colaboração transversal entre o IPPAR e a ESEC.

Nesse sentido disponibilizaremos o apoio logístico de visita à mesma exposição nos dias de 8 a 10 de Junho, nos horários definidos para a abertura ao público do monumento, isto é, entre as 10 e as 12h e entre as 15 e as 19h.

Os pormenores da montagem e da localização das peças, bem como a elaboração de um texto de apoio deverão ser combinados localmente, devendo para esse efeito ser estabelecido um contacto telefónico prévio.

Com os melhores cumprimentos,

O Coordenador do Projecto do
Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

[Signature]
Artur Côrte-Real, Arq.

LIG/LIG

PROCESSO Nº	1094/CD/05
EXEMPLAR Nº	2368
DATA	05/05/05
53300103	

ANEXO 25

Fax da Câmara Municipal de Coimbra



Mensagem por Telefax

Praça 8 de Maio- 3000-300 Coimbra -Portugal - Tel. 239.857.500 - Fax 239.820.114

Destinatário:	Escola Superior de Educação de Coimbra c/Dr.Bartolomeu Paiva		
Fax n.º:	239 401461		
Remetente:	Divisão Administrativa e de Atendimento		
N/ FAX:	JOSB		
Data:	2005-05-27	Páginas:	1
Assunto: Cedencia de espaço			

Na sequência do vosso pedido datado de 2005/03/03, informo V. Ex.ª que **por deliberação em reunião de Câmara de 2005/05/09, foi autorizada, com isenção de taxas, a ocupação do espaço do Parque Dr. Manuel Braga e Parque Verde do Mondego, no dia 08 de Junho de 2005, para a realização de uma exposição de objectos produzidos pelos alunos e professores nas áreas da educação visual e da educação tecnológica, com as seguintes condições:**

- Não poderão estacionar viaturas no Parque;
- Deverá ser assegurada pelo Promotor as condições de segurança e acesso;
- No final da acção o espaço deverá ser deixado limpo sendo o custo com eventuais danos que possam ocorrer da inteira responsabilidade da Entidade Organizadora.

Com os melhores cumprimentos.

Por subdelegação
A Chefe de Divisão,

(Zulmira Gonçalves)

GA/CA
Conf.

Textos enquadreadores das *Mostras nas unidades morfológicas patrimoniais*

“**DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos**”, ASSUME-SE COMO TEMA DE UM CICLO DE ACÇÕES QUE TEM COMO REFERENTES A ESCOLA E A CIDADE ENQUANTO TERRITÓRIOS DE ACONTECIMENTOS SOCIAIS, COM INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS SEUS CIDADÃOS E NA POSSÍVEL CRIAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCATIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO CÍVICA DE ALUNOS E FUTUROS PROFESSORES.

A mostra de objectos constitui o produto da acção de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra e alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica 2,3 Eugénio de Castro, tendo como espaço patrimonial de referência o **Parque Dr. Manuel Braga**.

Unidade patrimonial de características peculiares no contexto urbano pela relação com o rio e com a cidade, pela argumentação formal dos seus espaços, pela natureza dos elementos que lhe justificam a existência e pela função social que vem assumindo ao longo da sua história, constitui-se como unidade morfológica patrimonial incontornável no *imaginário ecológico de Coimbra*.

Futuros professores e alunos encetaram um conhecimento profundo do sítio pela leitura atenta - a implicação dos sentidos no reforço da captação de mensagens, revelou-se crucial para uma compreensão integral de um contexto que assumiu a urbe como unidade de inserção, o rio como protagonista do seu limite, o jardim como desenho da sua imagem. A estratégia sublinhou a importância do contacto tangível com o detalhe, com os seres que o habitam e o fruem, com a natureza que lhe pinta a cor, com o ruído urbano feito murmúrio, com a textura de troncos que invadem a copa das árvores, com o sabor tranquilo das águas do Mondego.

A Alameda das Tílias converteu-se numa galeria de acções que sintetizam visões a duas e três dimensões, sínteses de leituras reais e imaginárias deste micro-universo que estabelece pontes entre o homem e a natureza – cada caixa é o território íntimo de um jogo que permite obter o reflexo do olhar de cada leitor face ao estímulo-objecto legitimado pela fusão entre autores e realidade vivencial – o Parque Dr. Manuel Braga.

A INICIATIVA INSERE-SE NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA V DO CURSO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO – VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA E NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EVT QUE PERSPECTIVA UMA NOVA DIALÉCTICA ENTRE URBANIDADE E EDUCAÇÃO CULTURAL.

B Paiva | ESEC

Jun. 2005

participantes

Bartolomeu Paiva | SUPERVISÃO

Adélia Coelho | COOPERAÇÃO

António Serrano | COOPERAÇÃO

Ana Quintela | ESTAGIÁRIA DE EVT

Daisy Louro | ESTAGIÁRIA DE EVT

Joana Santos | ESTAGIÁRIA DE EVT

5.º Ano – Turma D | ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA 2,3 EUGÉNIO DE CASTRO

apoios institucionais



“**DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos**”, ASSUME-SE COMO TEMA DE UM CICLO DE ACÇÕES QUE TEM COMO REFERENTES A ESCOLA E A CIDADE ENQUANTO TERRITÓRIOS DE ACONTECIMENTOS SOCIAIS, COM INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS SEUS CIDADÃOS E NA POSSÍVEL CRIAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCATIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO CÍVICA DE ALUNOS E FUTUROS PROFESSORES.

A mostra de objectos flutuantes constitui o produto da acção de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra e de alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio de Coimbra, tendo como espaço patrimonial de referência o **Parque Verde do Mondego**.

O Parque Verde do Mondego, equipamento contemporâneo localizado sobre a antiga Ínsua dos Bentos, pinta-se da verde tranquilidade que vai beber ao rio a vibração da sua cor – rio que se passeia pelas margens beijando as pedras e deixando um rasto de luz que a brisa transforma numa tela de espelhos sobre a água reflectindo imagens efémeras do sol, das nuvens, do dia que está de passagem...e nunca mais regressa para nos acrescentar a vida!

Na generosidade do espaço paira um laranjal que deixou um jardim citrico... de laranjeiras perfiladas, magras de uma juventude que a idade há-de converter em laranjas que sinalizem a memória deste território tantas vezes partilhado pelas águas furtivas do rio.

Futuros professores e alunos contemplaram, desenharam, disseram, perguntaram num processo de aprendizagem e aproximação a este património – enquadraram a paisagem, ouviram o discurso do rio, tactearam o verde, descobriram aromas e pensaram sabores..., vincaram saber sobre o Parque Verde do Mondego.

Do registo gráfico manual ao estirador digital foi um passo na concepção de objectos que da laranja como símbolo, se transformaram em composições flutuantes que trazem à memória a condição desse fruto, que tantas vezes arrebatado à copa da árvore pelas águas vigorosas do rio, restam agora quedas numa instalação simbólica e sensorial nos espelhos de água da Fonte de Xisto.

A INICIATIVA INSERE-SE NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA V DO CURSO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO – VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA E NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EVT QUE PERSPECTIVA UMA NOVA DIALÉCTICA ENTRE URBANIDADE E EDUCAÇÃO CULTURAL.

B Paiva | ESEC

Jun. 2005

participantes

Bartolomeu Paiva | SUPERVISÃO

M. Lurdes Cravo | COOPERAÇÃO

Bruno Laranjeira | ESTAGIÁRIO DE EVT

Renato Santos | ESTAGIÁRIO DE EVT

5.º Ano – Turma C | ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA 2,3 POETA MANUEL SILVA GAIO

apoios institucionais



“**DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos**”, ASSUME-SE COMO TEMA DE UM CICLO DE ACÇÕES QUE TEM COMO REFERENTES A ESCOLA E A CIDADE ENQUANTO TERRITÓRIOS DE ACONTECIMENTOS SOCIAIS, COM INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS SEUS CIDADÃOS E NA POSSÍVEL CRIAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCATIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO CÍVICA DE ALUNOS E FUTUROS PROFESSORES.

A mostra de objectos constitui o produto da acção de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra e alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica 2,3 Dr.ª Maria Alice Gouveia, tendo como contexto patrimonial de referência a **envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha**.

A envolvente imediata ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha está integrada em zona de protecção - a relação de contiguidade com o monumento, a especificidade do património construído e o estado de conservação variável das edificações, transferem para o local uma atmosfera urbana que importa reflectir face à importância do monumento e ao projecto de intervenção para este núcleo patrimonial.

A leitura atenta do núcleo urbano por futuros professores e alunos implicou o registo gráfico como recurso narrativo dos espectros físico e simbólico, numa estratégia de percepção e apropriação do local, para posterior reflexão sobre a importância do património arquitectónico qualificado e da paisagem urbana tradutora da acção humana e da sua história.

A materialização bidimensional da realidade visível, traduziu-se por excertos gráficos particularmente sensíveis, que da linha à mancha cromática ocuparam os vãos de casas, quais olhos reflectindo imagens reinventadas do próprio contexto, numa possibilidade de abstracção do mundo que nos rodeia.

Intervir na cidade, regenerá-la, conciliar o património monumental classificado e a contemporaneidade, fundir arquitectura e escultura constituiu o desafio que deu lugar a um concurso de ideias para um objecto que pudesse participar da coreografia urbana em estudo - um exercício de interacção entre professores e alunos perspectivado na renovação e construção qualificante da cidade patrimonial e de educação para a cidadania.

A INICIATIVA INSERE-SE NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA V DO CURSO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO - VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA E NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EVT QUE PERSPECTIVA UMA NOVA DIALÉCTICA ENTRE URBANIDADE E EDUCAÇÃO CULTURAL.

B Paiva | ESEC

Jun. 2005

participantes

Bartolomeu Paiva | SUPERVISÃO

Lina Grilo | COOPERAÇÃO

M. Carmo Simões | COOPERAÇÃO

Amanda Guapo | ESTAGIÁRIA DE EVT

Emília Barroso | ESTAGIÁRIA DE EVT

6.º Ano – Turma B | ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA 2,3 DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA

apoios institucionais

patrocínios



“**DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos**”, ASSUME-SE COMO TEMA DE UM CICLO DE ACÇÕES QUE TEM COMO REFERENTES A ESCOLA E A CIDADE ENQUANTO TERRITÓRIOS DE ACONTECIMENTOS SOCIAIS, COM INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS SEUS CIDADÃOS E NA POSSÍVEL CRIAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCATIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO CÍVICA DE ALUNOS E FUTUROS PROFESSORES.

A mostra de objectos constitui o produto da acção de futuros professores de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra e alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica 2,3 Eugénio de Castro, tendo como referência patrimonial o **Mosteiro de Santa Clara-a-Velha**.

A margem esquerda do Mondego acolhe sob o olhar atento da colina coimbrã, a indisfarçável presença do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha - monumento de um gótico despojado, nobre no gosto, medieval na atitude formal dos elementos que lhe acentuam as feições e lhe comprometem a intimidade – vãos magros afiados por arcos ogivais abrem com delicadeza paredes sensíveis..., o claustro ressuscitado do aluvião cerca-nos de seres que emergem da terra..., a calma tem um sabor hidrico, pressente-se o drama que traz à memória a história em *marca de água* contada nas paredes do monumento. O lajedo peregrino acalenta-nos o passo e chama-nos à igreja - no interior..., luz, silêncio, húmus no aroma – as pedras gritam o esforço da arquitectura e elevam-se à abóbada que nos conta a duração do tempo em linhas rápidas e graciosas..., a cabeceira quase perdida deixa-nos o céu como limite!

Futuros professores e alunos visitaram este legado patrimonial – olharam o sítio, mediram o espaço em golpes de profunda procura, fotografaram para tornar a ver, registaram o detalhe pela palavra e pelo desenho, ouviram a claridade das palavras de quem sabia muito..., das pedras, dos símbolos, das histórias de vida..., os alunos perguntaram, disseram, reflectiram.

Da ecologia do Mosteiro para a ecologia da escola, alunos e futuros professores partilharam razões e confidenciaram emoções – fundiram em imagens e objectos abstractos o que a alma lhes balbuciou nas mãos e no olhar – um processo quase “mágico” que lhes redefiniu o conceito e o valor do património, da história, da arquitectura, das lendas, dos símbolos..., do imaginário do passado na contemporaneidade.

A INICIATIVA INSERE-SE NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA V DO CURSO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO – VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA E NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EVT QUE PERSPECTIVA UMA NOVA DIALÉCTICA ENTRE URBANIDADE E EDUCAÇÃO CULTURAL.

B Paiva | ESEC

Jun. 2005

participantes

Bartolomeu Paiva | SUPERVISÃO

Adélia Coelho | COOPERAÇÃO

António Serrano | COOPERAÇÃO

Bruno Tremura | ESTAGIÁRIO DE EVT

Catarina Fonseca | ESTAGIÁRIA DE EVT

5.º Ano – Turma A | ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA 2,3 EUGÉNIO DE CASTRO

apoios institucionais

patrocínios



Convites para a abertura das *mostras* de trabalhos e apresentação do projecto

DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL

gestos e manifestos



CONVITE | A Escola Superior de Educação de Coimbra tem a honra de convidar V.º Ex.º para estar presente na abertura da mostra de trabalhos inserida no projecto "DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos", no dia 8 de Junho pelas 10.00 horas no Mosteiro de Santa-Clara-a-Velha. A mostra conjunta decorrerá no Convento de Santa Clara-a-Velha, Parque Dr. Manuel Braga e Parque Verde do Mondego das 10 às 19 horas.

A INICIATIVA INTEGRA-SE NO CICLO DE ACÇÕES QUE TEM COMO REFERENTES A ESCOLA E A CIDADE ENQUANTO TERRITÓRIOS DE ACONTECIMENTOS SOCIAIS, COM INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS SEUS CIDADÃOS E NA POSSÍVEL CRIAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCATIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO CÍVICA DE ALUNOS E FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA.

apoios institucionais



patrocinários

DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL

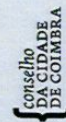
gestos e manifestos



CONVITE | A Escola Superior de Educação de Coimbra tem a honra de convidar V.ª Ex.ª para estar presente na Sessão de Apresentação do Projecto "DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos", a decorrer no dia 14 de Junho pelas 17.00 horas, no Auditório da ESEC.

A INICIATIVA INTEGRA-SE NO CICLO DE ACÇÕES QUE TEM COMO REFERENTES A ESCOLA E A CIDADE ENQUANTO TERRITÓRIOS DE ACONTECIMENTOS SOCIAIS, COM INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS SEUS CIDADÃOS E NA POSSÍVEL CRIAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCATIVA MARCADA PELA INTERVENÇÃO CÍVICA DE ALUNOS E FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA.

apoios institucionais



patrocinários



ANEXO 28

Desdobrável de divulgação do projecto
“Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”

DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL

gestos e manifestos




"DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL" assume-se como tema de um ciclo de acções que tem como referentes a escola e a cidade enquanto territórios de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, com influência na formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de alunos e futuros professores de educação visual e tecnológica.

As acções pretendem contribuir para a compreensão global da cidade enquanto espaço educacional e cultural, promover a interacção institucional e motivar alunos e professores para o desenvolvimento de acções de intervenção educativa no espaço urbano, no sentido do conhecimento e apropriação do património artístico e cultural, na perspectiva da educação para a cidadania.

O CICLO DE ACÇÕES SOB SUPERVISÃO DA ESEC GEROU DINÂMICAS INSTITUCIONAIS, ACÇÕES DE PESQUISA E INVESTIGAÇÃO, VISITAS DE ESTUDO E A REALIZAÇÃO DE OBJECTOS POR ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E POR FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA, TENDO POR REFERÊNCIA AS UNIDADES MORFOLÓGICAS PATRIMONIAIS IMPLICADAS NO ESTUDO: MOSTEIRO DE SANTA CLARA-A-VELHA E ENVOLVENTE, PARQUE DR. MANUEL BRAGA E PARQUE VERDE DO MONDEGO.

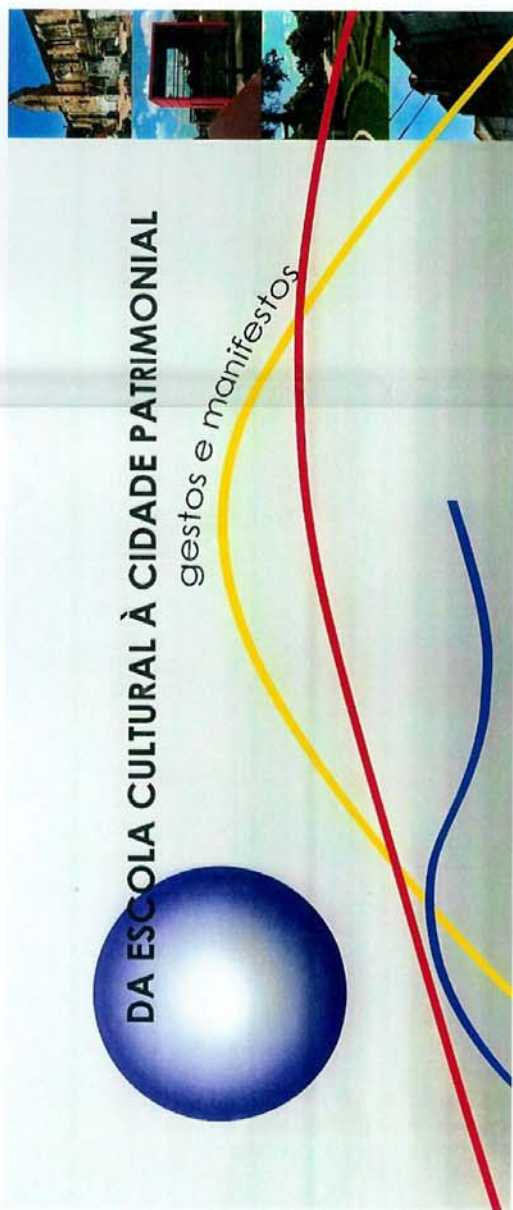
A INICIATIVA INSERE-SE NO ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA V DO CURSO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO - VARIANTE DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA, EM PARCERIA COM AS ESCOLAS BÁSICAS 2.3 EUGÉNIO DE CASTRO, DR.ª MARIA ALICE GOUVEIA E POETA MANUEL SILVA GAIO E NUM PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE PERSPECTIVA UMA NOVA DIALECTICA ENTRE URBANIDADE E EDUCAÇÃO CULTURAL.



ANEXO 29

Cartaz de divulgação e apresentação do projecto
“Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”
no âmbito dos Tempos Culturais da ESEC.

TEMPOS CULTURAIS Xª SESSÃO



14 JUNHO.2005

17h30m

Áuditorio da ESEC

PARTICIPANTES: Conselho Directivo, Professora Doutora Idália Sá-Chaves (Universidade de Aveiro), Mestre Francisco Rítkio, Dr. Bartolomeu Paiva, D.ra Adélia Coelho (Representante dos Professores Cooperantes) e Bruno Laranjeira (Representante dos Alunos Estagiários)

Conheça melhor o valor da comunidade da ESEC

Todos os participantes irão receber Certificado de Presença



ANEXO 30

Imagens do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

(...) serenidade indisfarçável do Mosteiro (...)



(...) grande rosácea ausente a poente (...)



(...) formas eruditas acompanham-nos (...)



(...)as pedras gritam o esforço da arquitectura (...)



ANEXO 31

Imagens da envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

(...) casario de geometria variável ... convida ao registo visual de vãos, coberturas e beirados (...)



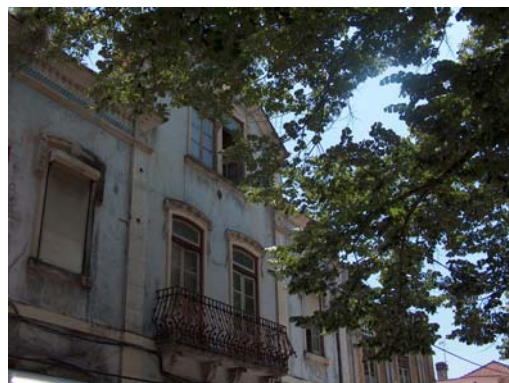
(...) na Rua de Baixo comungam tensão e tranquilidade (...)



(...) pretensa arquitectura erudita provoca distúrbio no olhar (...)



(...) paredes de colorido difuso animadas por tiques Arte Nova (...)



ANEXO 32

Imagens do Parque Dr. Manuel de Braga

(...) tapetes de relva rendada por buchos e vivazes de matiz variável (...)



(...) as tílias que caminham ao centro, abrem uma alameda (...)



Bancos vermelhos e um coreto calado interpõem--se entre árvores (...)



(...) plátanos masculinos ... guardam-lhe a fronteira definida pela avenida e pelo rio (...)



ANEXO 33

Imagens do Parque Verde do Mondego

(...) Parque verde contemporâneo (...)



(...) presença da água refém da fonte escura de pedra.



A esplanada é feita de um branco quieto (...)



(...) uma caixa de vidro e betão ... num espaço verde, natural, humanizado.



ANEXO 34

Imagens da visita de estudo ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

O interesse ... pelo Mosteiro tornou-se incontornável (...)



(...) ouviram a claridade das palavras de quem sabia muito (...)



(...) registaram o detalhe pela palavra e pelo desenho (...)



(...) olharam o sítio, mediram o espaço em golpes de profunda procura (...)



ANEXO 35

Imagens da visita de estudo à envolvente urbana
do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

A visita revelou-se essencial para os alunos (...)



Registos escritos, desenhos de conjunto e de pormenor (...)



(...) captação da atmosfera urbana local e de reflexão sobre o património (...)



A implicação na recolha do património físico e simbólico (...)



ANEXO 36

Imagens da visita de estudo ao Parque Dr. Manuel de Braga

(...) exercício de concentração e conhecimento profundo do Parque (...)



(...) perceber um contexto de ecologia muito particular.



(...) jogar com o desconhecido, jogar com o imprevisto, jogar consigo, jogar com todos (...)



(...) no fim, abandonaram o local olhando (...)



ANEXO 37

Imagens da visita de estudo ao Parque Verde do Mondego

Chegados ... , o contexto não foi anunciado como local de destino (...)



(...) ver através da peça que faz o enquadramento da paisagem (...)



(...) especular acerca do que o rio nos poderá dizer (...)



(...) visita ... com paragens estratégicas predefinidas (...)



ANEXO 38

Imagens de alguns projectos realizados tendo por referência o
Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

COROÔPECOA MONDEGUINHA | Fiz esta escultura inspirando – me nos túmulos do Mosteiro. A base de formato tumular foi inspirada nos túmulos destruídos das freiras sepultadas no Mosteiro. O que suporta a escultura em si e que é só metade e em chapa simboliza a face da freira. Os furos e a plasticina simbolizam as contas dos terços das Freiras.

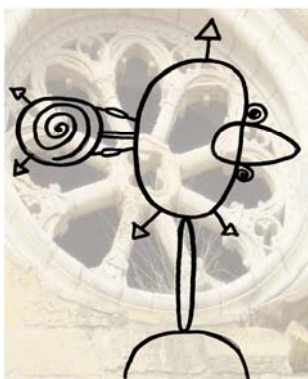
Manuel



PASSAPÁMO | O nome da minha escultura é “Passapámo” porque está ligado a uma história que eu inventei. Na minha escultura estão representados vários elementos do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha tais como as escadas da torre sineira, a rosácea, as diferentes colunas e os arcos que se encontram dentro do convento.

Assim sendo os triângulos simbolizam as escadas, as espirais simbolizam a forma das escadas, as circunferências a rosácea, o tubo em alumínio uma coluna e a base em ytong a parte superior de um dos arcos.

Sofia



OLHAR DE SERPENTE | Comecei por pensar em coisas do Mosteiro que tinha gostado muito tais como a rosácea e as ondas das águas que inundaram o Mosteiro.

Depois fiz esboços para decidir o projecto e quando já tinha escolhido o meu projecto tive que ver os materiais que iria trabalhar. Os materiais foram o sabão, o arame e a chapa. Tive de reflectir muito e nessas reflexões pensei nos seguintes nomes para a minha escultura: zigzague, escultura ensaboada, portal, catedral, resgate, olhar de serpente e olho de serpente.

De todos estes escolhi “olhar de serpente” porque a esfera da minha escultura apesar de simbolizar a rosácea faz lembrar o olho de uma serpente, escolhi trabalhar o sabão porque significa a água que inundou o Mosteiro, até porque o sabão é azul.

As espirais em cera derretida simbolizam as ondas do rio.

Francisco



TRIGO CRESCENTE | O nome desta escultura nasceu de uma história baseada nela e no Mosteiro.

“...Era uma vez uma freira. Ela tinha um colar com 9 dentes de javali e há muito tempo tentou encontrar o dente que faltava.

Era Verão e havia falta de pão no Mosteiro.

Uma noite a freira foi ver o luar. Estava quarto crescente.

Na terra ela encontrou uma semente parecida com o dente de javali mas não o conseguia meter no colar por isso plantou-a logo ali.

De repente começou a crescer um trigo gigante por onde trepou e descobriu que a lua era feita de pão. Tirou o que pôde, (o que explica o facto da lua na escultura não ter uma ponta) e aterrou na parte esquerda do telhado do Mosteiro. Esta escultura é a junção do colar, da lua, do trigo e do telhado.

Afonso



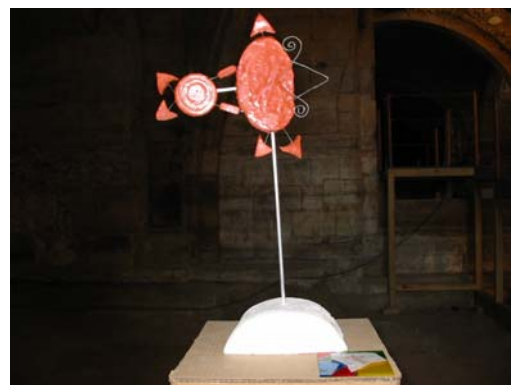
ANEXO 39

Imagens de alguns objectos realizados tendo por referência o
Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

COROÓPECOA MONDEGUINHA



PASSAPÁMO



OLHAR DE SERPENTE



TRIGO CRESCENTE



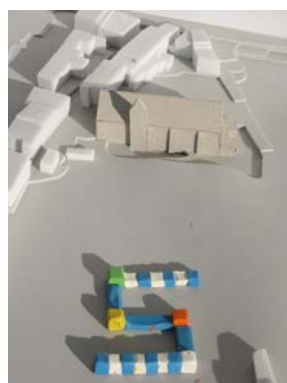
ANEXO 40

Imagens de alguns modelos concebidos tendo por referência a possibilidade de intervenção na envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

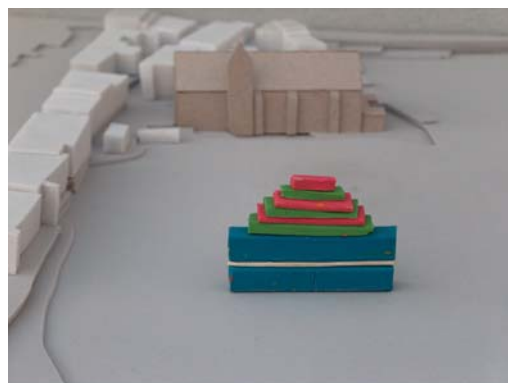
Museu – modelo/protótipo 3



Museu – modelo/protótipo 9



Museu – modelo/protótipo 11



Museu – modelo/protótipo 22



ANEXO 41

Imagens de algumas maquetes realizadas tendo por referência a possibilidade de intervenção na envolvente do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha

Museu – proposta de intervenção 1



Museu – proposta de intervenção 2



Museu – proposta de intervenção 3



Museu – proposta de intervenção 4



ANEXO 42

Imagens de alguns objectos realizados tendo por referência o
Parque Dr. Manuel de Braga

OLHEIRAS | Não poluam o ambiente porque as árvores também vêem. Manuel



SENTIR SENTIDOS | Unhas ... tão coloridas como as flores. Francisco



Pintaram as suas leituras, os seus enfoques, as suas reflexões gráficas.



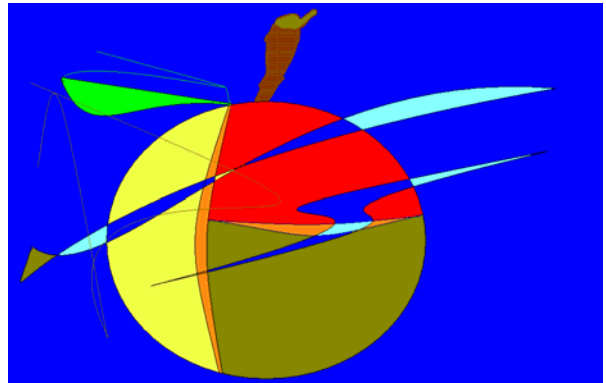
Formas biónicas, que de sentidos, se transformaram em ideias.



ANEXO 43

Imagens de alguns projectos realizados tendo por referência o
Parque Verde do Mondego

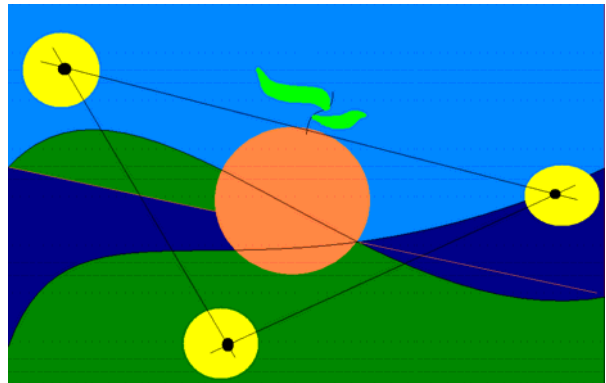
Projecto - laranja digital Carlos



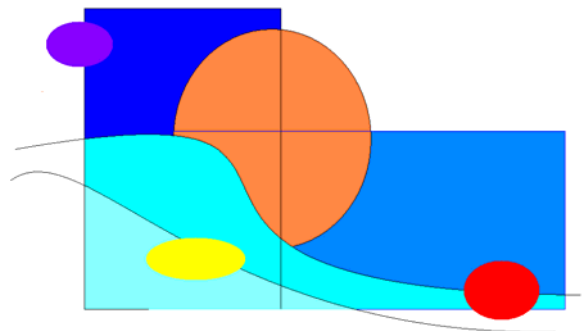
Projecto - laranja digital Ana



Projecto - laranja digital Ana 2



Projecto - laranja digital Pedro



ANEXO 44

Imagens de objectos realizados tendo por referência o
Parque Verde do Mondego

Objecto flutuante 1



Objecto flutuante 5



Objecto flutuante 12



Objecto flutuante 15



ANEXO 45

Mostras dos trabalhos nas unidades morfológicas patrimoniais

(...) objectos de arte infantil povoaram o espaço conventual (...)



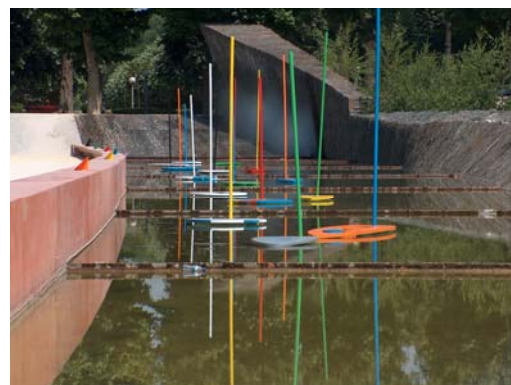
(...) a percepção do património jamais será regulada pelo paradigma que o reduz ao passado.



(...) A Alameda das Tílias converteu-se numa galeria de visões a duas e três dimensões (...)



(...) obras de arte... composições simbólicas e fascinantes flutuando sobre a água.



ANEXO 46

Mostra dos trabalhos realizada na Escola Superior de Educação de Coimbra

Referência: Mosteiro de Santa Clara-a-Velha



Referência: Envolvente urbana do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha



Referência: Parque Dr. Manuel de Braga



Referência: Parque Verde do Mondego



ANEXO 47

Ciclo Supervisivo – formulários de registo

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO

ALUNOS

A B

- Identificou a capacidade de aprendizagem dos alunos.....
- Definiu estratégias flexíveis para o sucesso individual e colectivo dos seus alunos.....
- Facilitou o diálogo aluno/professor.....
- Preocupou-se com a preparação antecipada da aula.....
- Elaborou e apresentou materiais didácticos adequados.....
- Utilizou suportes adequados de informação, expressão e comunicação.....
- Controlou com equilíbrio o tempo das actividades.....
- Geriu o espaço físico disponível e o equipamento necessário.....
- Adoptou estratégias de interacção e controle sobre o comportamento do grupo / turma.....
- Revelou domínio técnico-científico nas matérias que leccionou.....
- Procedeu correctamente a demonstrações técnicas e ou de expressão plástica.....
- Comunicou correctamente, adequando a oralidade e a escrita ao nível dos alunos.....
- Falou de forma clara e audível.....
- Adoptou uma postura e localização correctas na sala de aula.....
- Interagiu positivamente com o seu par pedagógico nos vários domínios e situações.....

LEGENDA



POUCO



ÀS VEZES



MUITO



SEMPRE



NÃO OBSERVADO

AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO DESEMPENHO OBSERVADO

ALUNO(A) _____

ALUNO(A) _____

SUPERVISÃO _____

2004.05

ANEXO 48

Questionário Q4 - Quadro de categorias e unidades de registo

Questionário Q4 |SC | Bloco A | SUPERVISORES-COOPERANTES

Questão: Registe três aspectos positivos e três aspectos negativos que, na qualidade de supervisor-cooperante, associa à sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”.

Quadro 35 - Categorias e unidades de registo

Aspectos Positivos

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO CODIFICAÇÃO
Interacção e processo formativo	“Dinâmica, formação, interacção/reflexão” Q4 SC - 5 “Interacção de vários intervenientes no projecto (...)” Q4 SC - 1
Relação pedagógica	“Relação pedagógica entre os membros do trabalho (...)” Q4 SC - 4 “Possibilidade de desenvolvimento de projectos em comum (...)” Q4 SC - 4 “Grande capacidade de integração de diferentes opiniões e sua implementação por parte de todos os intervenientes (...)” Q4 SC - 2
Inovação-acção	“Projecto inovador, dinâmico e bastante enriquecedor que deu muito prazer em participar nele (...)” Q4 SC - 3 “Capacidade de inovação, consistência nos conhecimentos e estratégia adoptada (...)” Q4 SC - 2
Reflexão e intervenção em espaço urbano	“Reflexão sobre o espaço urbano e patrimonial (...)” Q4 SC - 4 “Intervenção em espaço urbano promovendo a educação para a cidadania. Q4 SC - 1
Abertura institucional	“Quebrar com algum imobilismo institucional (...)” Q4 SC - 2 “Abertura real da escola ao meio (...)” Q4 SC - 1

Aspectos Negativos

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO CODIFICAÇÃO
Estrutura burocrática	“Constatação da forma pouco entusiasta e muito burocratizada de algumas instituições.” Q4 SC - 2 “A ausência ou ausência tardia por parte de algumas instituições em apoiar, valorizar e potenciar este tipo de intervenções em contexto fora da escola.” Q4 SC - 2
Programação e apoios	“Curta calendarização.” Q4 SC - 5 “Falta de apoios financeiros. Q4 SC - 5

Questão: Registe um comentário final a esta sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”:

Quadro 36 - Categorias e unidades de registo

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO CODIFICAÇÃO
Auto-implicação	<p>“O projecto foi exequível, porque houve uma entrega total dos professores e alunos.” Q4 SC – 5</p> <p>“As pessoas empenharam-se e esforçaram-se para levar a cabo o projecto.” Q4 SC – 4</p> <p>“A nossa participação decorreu do entendimento e da importância que temos, sobre o desenvolvimento deste tipo de projectos.” Q4 SC – 2</p> <p>“O empenhamento decorreu do entusiasmo e participação activa.” Q4 SC – 2</p>
Processo supervisivo	<p>“(…) e à motivação que foi realizada pelo professor supervisor, que transportou alunos, professores e outros agentes de ensino envolvidos a uma forte reflexão sobre o Património, conduzindo-os ao desenvolvimento de atitudes diferenciadas mobilizadoras de conhecimentos e de experiências.” Q4 SC – 5</p> <p>“Para os professores estagiários, contribuiu muito para a sua formação, dando-lhes experiências e abertura para futuros projectos.” Q4 SC – 3</p> <p>“A convicção de que os professores estagiários a partir desta experiência mútua, irão olhar e partilhar no futuro ideias, projectos e vivências baseadas nesta iniciativa.” Q4 SC – 2</p> <p>“Através desta experiência, pude constatar a importância de projectos com estas características na educação para a cidadania e principalmente na formação inicial de professores, assim como na formação contínua.” Q4 SC -1</p> <p>“Embora o programa da disciplina de E.V.T. nas suas linhas orientadoras, aponte para esta realidade, ainda não me tinha sido possível desenvolver um projecto que considerasse de facto esta filosofia educativa.” Q4 SC – 1</p>
Relevância formativa e educativa	<p>“Este projecto foi de extrema importância para todos os que nele participaram.” Q4 SC – 3</p>

	<p>“Os alunos, (2.º Ciclo) como principais intervenientes desenvolveram várias competências de intervenção e interacção social.” Q4 SC – 3</p> <p>“Foi-lhes proporcionadas actividades multidisciplinares, de enriquecimento curricular.” Q4 SC – 3</p> <p>“A enorme satisfação em sentir que os alunos (do 2.º Ciclo) ao longo do tempo foram ficando mais enriquecidos (...)” Q4 SC - 2</p> <p>“É de realçar igualmente, a importância deste projecto no que respeita à abertura da Escola ao meio.” Q4 SC -1</p> <p>“ (...) de registar a dimensão pedagógica do projecto, que foi tão rica e deu aos professores envolvidos directamente, a prática sobre várias vertentes do saber e do saber-fazer, com repercussões muito positivas no ensino-aprendizagem dos alunos.” Q4 SC – 5</p>
Inovação	<p>“ (...) tal entrega deveu-se à inovação do projecto (...)” Q4 SC - 5</p> <p>“Um projecto inovador entre a escola e o património.” Q4 SC – 4</p> <p>“Foi bastante gratificante participar neste projecto, na medida em que me permitiu experimentar o desenvolvimento de um processo de formação de professores que considero inovador e mais adaptado às exigências de formação de professores, na sociedade actual.” Q4 SC – 1</p> <p>“ (...) permitiu-me reflectir sistematicamente sobre o mesmo, levando-me a problematizar as diferentes situações de ensino-aprendizagem envolvendo-me, deste modo num projecto que exigiu uma acção supervisiva mais reflectida, partilhada, mais dinâmica e sobretudo mais inovadora.” Q4 SC – 1</p>

Questionário Q4 | AE (Alunos Estagiários) | Bloco A

Questão: Registe três aspectos positivos e três aspectos negativos que, na qualidade de aluno estagiário, associa à sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”.

Quadro 37 - Categorias e unidades de registo

Aspectos Positivos

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO CODIFICAÇÃO
Intervenção educativa em espaço urbano	<p>“Viabilizou o desenvolvimento de um projecto de intervenção educativa num espaço urbano. Q4 AE – 12</p> <p>“Enriquecimento dos espaços urbanos e sociais (...)” Q4 AE – 11</p> <p>“As aprendizagens efectuadas na perspectiva da intervenção num espaço público de carácter cultural e patrimonial (...)” Q4 AE – 9</p> <p>“A intervenção, propriamente dita, num espaço de carácter patrimonial (...)” Q4 AE – 9</p> <p>“Desenvolvemos atitudes de preservação e animação do Parque Dr. Manuel de Braga. Q4 AE – 6</p> <p>“Existiu uma interpretação pessoal dos alunos remetendo para a importância do homem sobre o local. Q4 AE – 10</p> <p>“Observar a cidade como um espaço potenciador de aprendizagens únicas e bastante significativas (...)” Q4 AE – 8</p> <p>“Interagir com o meio ecológico (...)” Q4 AE – 8</p>
Realização/projecção pessoal e profissional	<p>“Realização pessoal, conhecimento, nova atitude (...). Q4 AE – 13</p> <p>“Foi um projecto extremamente ambicioso e pressupostamente gratificante que me honrou desde o início integrar.” Q4 AE – 12</p> <p>“Senti-me realizada e gratificada depois de tanto trabalho.” Q4 AE – 7</p> <p>“Fez-me reconhecer o quão grande era a responsabilidade que eu tinha perante este projecto.” Q4 AE – 7</p>
Abertura institucional	<p>“Possibilitou que a escola abrisse efectivamente as suas portas ao meio e por sua vez que este a abraçasse.” Q4 AE – 12</p> <p>“Todo o contexto escolar e as outras entidades</p>

	<p>proporcionaram e deram voz aos pequenos cidadãos usando a sua interpretação através da arte (voz na arte pela cidade patrimonial).” Q4 AE – 10</p> <p>“Credibilização da escola e entidade académica (ESEC).” Q4 AE – 11</p>
Processo supervisivo	<p>“Houve um maior e melhor enriquecimento no processo (Supervisor <> Estagiário; Estagiário <> Alunos). Q4 AE – 11</p> <p>“O apoio dado a nós estagiários pelos professores cooperantes e supervisor.” Q4 AE – 6</p>
Inovação-acção	<p>“Incutiu uma nova forma de estar no ensino (...).” Q4 AE – 14</p> <p>“Vontade de desenvolver projectos inovadores (...).” Q4 AE – 14</p> <p>“Aumentou / ampliou a vontade para educar.” Q4 AE – 14</p> <p>“Desenvolver processos reflexivos que apesar de exaustivos, confesso, terem sido capazes de promover inúmeras aprendizagens e capacidades para avaliar um processo.” Q4 AE – 8</p> <p>“Ampliou positivamente o campo formativo e educativo como futura professora.” Q4 AE – 7</p> <p>“Experiências novas que exigiram uma acção-reflexão contínua para e sobre o património cultural.” Q4 AE – 10</p> <p>“ (...) as inter-relações geradas em torno deste projecto. (...)” Q4 AE – 9</p> <p>“Motivamos o interesse e participação dos alunos nesse projecto.” Q4 AE – 6</p>

Aspectos Negativos

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO CODIFICAÇÃO
Aspectos organizacionais	<p>“A exposição deveria ter sido alargada por mais dias.” Q4 AE – 6</p> <p>“O tempo de exposição deveria ser maior.” Q4 AE – 11</p> <p>“Curto espaço de tempo; excesso de trabalho para o tempo disponível.” Q4 AE – 13</p> <p>“O tempo para a divulgação do projecto foi escasso/curto.” Q4 AE – 14</p>
Dificuldades operacionais	<p>“A falta de informação sobre o Parque Dr. Manuel de Braga (...)” Q4 AE – 6</p>

	<p>“A impossibilidade de visitar o parque no fim da tarde devido ao abandono.” Q4 AE – 6</p> <p>“A exigência do projecto e a quantidade de tempo que implicou fez com que muitas vezes fosse necessário negligenciar as outras disciplinas.” Q4 AE – 12</p> <p>“Exigiu muito tempo.” Q4 AE – 14</p> <p>“Muito trabalho e dedicação, pois exigiu muito de nós, não tendo por vezes, tempo para mais nada!” Q4 AE – 7</p> <p>“Sobrecarga de trabalho.” Q4 AE – 9</p> <p>“Escassez de tempo para me dedicar às restantes disciplinas do curso.” Q4 AE – 9</p> <p>“Gastos adicionais.” Q4 AE – 9</p> <p>“Os custos financeiros que a unidade de trabalho implicou.” Q4 AE – 12</p> <p>“Senti falta de disponibilidade da instituição CMC.” Q4 AE – 14</p>
--	---

Questão: Registe um comentário final a esta sua participação no projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”:

Quadro 38 - Categorias e unidades de registo

CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO CODIFICAÇÃO
<p>Implicação e auto-implicação</p>	<p>“ (...) este projecto (...), exigiu uma grande dedicação dos intervenientes e muita disponibilidade.” Q4 AE – 14</p> <p>“Nunca pensei que o empenho e a dedicação dos alunos fosse tão visível verificando assim que a importância do património até mesmo nas crianças, fosse tão revelador.” Q4 AE – 10</p> <p>“Ao longo de todo este tempo tive a necessidade de compreender o projecto, para só desta forma poder abraçá-lo e acarinhá-lo.” Q4 AE – 8</p> <p>“ (...) tive um papel/acção activa no desenvolvimento do projecto. Obrigado” Q4 AE – 14</p> <p>“Exigiu da minha parte esforço, dedicação, reflectindo desde o início, sobre todo este processo.” Q4 AE – 10</p>
<p>Transformação e reconhecimento</p>	<p>“Este projecto contribuiu para reformular a minha opinião sobre o ensino e a prática docente.” Q4 AE – 14</p> <p>“Uma boa parte de mim mudou-se com a participação neste projecto. Mutação do pensamento, do conhecimento, da atitude...da pessoa enquanto cidadã, enquanto docente.” Q4 AE – 13</p> <p>“Tenho plena consciência de que cresci imensamente enquanto profissional em formação, mas sobretudo enquanto pessoa.” Q4 AE – 12</p> <p>“Adquiri uma perspectiva totalmente diferente do que pode ser o ensino nos dias de hoje e isso encoraja-me a lutar.” Q4 AE – 12</p> <p>“Também em nós, pessoas intervenientes, essa semente fica e no futuro (...) daremos os nossos frutos para os outros colherem e apreciarem.” Q4 AE – 11</p> <p>“Aprendi, olhei, pensei, interagi, reflecti, construí, relacionei-me, ..., dei um pequeníssimo contributo para a implementação de uma educação para e pelo património cultural e artístico.” Q4 AE – 9</p>

	<p>“Este projecto foi de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal enquanto professor. Com ele fui capaz de pensar, reflectir, interagir, sonhar e observar o mundo que me rodeia de forma diferente.” Q4 AE – 8</p>
<p>Relevância formativa e educativa</p>	<p>“Foi muito gratificante, uma lição de vida e para a vida.” Q4 AE – 13</p> <p>“Um sonho que conquistei arduamente, um presente para as crianças, uma aventura, a utopia verdadeira.” Q4 AE – 13</p> <p>“Sinto-me honrada por ter participado nesta viagem ao passado com atitudes contemporâneas e não consigo expressar o quanto tudo isto foi árduo mas maravilhoso!” Q4 AE – 13</p> <p>“ (...) foi um verdadeiro privilégio participar num projecto com tais características e envergadura.” Q4 AE – 12</p> <p>“ (...) queria dizer que para além do trabalho exigido da nossa parte, gostei muito de participar neste projecto.” Q4 AE – 7</p> <p>“ (...) sinto-me vitoriosa porque o difícil não é ensinar crianças inteligentes, mas sim, difícil é ensinar os menos inteligentes!” Q4 AE - 7</p> <p>“No que diz respeito aos trabalhos finais dos alunos, foi muito gratificante para nós ver que todos os trabalhos foram muito elogiados. Muito sinceramente, gostei bastante dos resultados.” Q4 AE – 7</p> <p>“O trabalho desenvolvido com os alunos foi duro, principalmente no que diz respeito ao material didáctico para os motivar, mas isso foi concretizado com muito sucesso.” Q4 AE – 7</p> <p>“Foi um projecto importante que implicou toda uma acção conjunta complexa ligada à pesquisa, interacção com os alunos, motivação, incutir e permitir fluir a sensibilidade pessoal dos alunos, proporcionar uma contínua aprendizagem para e com os alunos através deste projecto.” Q4 AE – 10</p>
<p>Perspectiva e expectativa</p>	<p>“Acho que o projecto “Da escola cultural à cidade patrimonial – gestos e manifestos”, foi um evento que só trouxe benefícios, não só para os intervenientes, mas também para a sociedade e para o património.” Q4 AE – 11</p> <p>“Este projecto abriu novos horizontes e sensibilizou toda uma comunidade para projectos deste carácter, em que a escola desempenha um papel de semente, que se irá transformar numa árvore de fruto num pomar que é a cidade.” Q4 AE – 11</p>

	<p>“Gostei muito, mas agora é complicado deixar uma turma de 26 alunos e nunca mais estar com eles (...).” Q4 AE – 7</p> <p>“ (...) são destas iniciativas que a sociedade e a escola precisam.” Q4 AE – 11</p> <p>“Quando começa o próximo projecto???” Q4 AE – 13</p> <p>“ (...) acredito que apesar deste projecto ter terminado, no fundo ele começa hoje dentro de cada um de nós, todos os dias...” Q4 AE - 13</p>
Inovação	<p>“Permitir que as aprendizagens dos alunos integrem, na sua unidade de trabalho, um espaço cultural e uma experiência nova e inovadora, facilitando uma visão mais específica do que os alunos percebem, através da arte, sobre esse local.” Q4 AE – 10</p> <p>“Há que haver uma contínua participação da escola sobre os espaços urbanos patrimoniais para que a voz das crianças sejam ouvidas, interligando experiências e aprendizagens promotoras de novas formas de sensibilizar e fazer sentir de uma forma individual específica.” Q4 AE – 10</p> <p>“Espero que esse projecto tenha motivado os alunos a uma apreciação de manifestações culturais diferentes daquelas a que estão habituados.” Q4 AE – 6</p>
Reconhecimento e gratidão	<p>“Foi uma experiência exigente mas muito compensadora e gratificante.” Q4 AE – 9</p> <p>“Agradeço também aos meus alunos, porque sem eles nada disto teria acontecido.” Q4 AE – 9</p> <p>“Deixo, por último, uma palavra de reconhecimento para todos os envolvidos neste projecto: colegas de curso, supervisor (...), Cooperante (...).” Q4 AE – 11</p> <p>“Resta-me agradecer-lhe, professor, por me ter concedido a oportunidade de poder hoje olhar o ensino com um olhar onírico e renovado.” Q4 AE – 12</p> <p>“Obrigado pela experiência.” Q4 AE – 9</p>

ANEXO 49

Excertos de jornais regionais no âmbito do projecto
“Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial – gestos e manifestos”

Da escola cultural à cidade patrimonial



O PARQUE Manuel Braga será um dos espaços a acolher a iniciativa

► “DA ESCOLA Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos” é o tema de um ciclo de acções - que será ainda uma mostra de objectos - organizado pelos futuros professores de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra, em conjunto com alunos do 2.º ciclo do ensino básico da Escola Básica 2,3 Eugénio de Castro, tendo como espaço patrimonial de referência o Parque Dr. Manuel Braga.

A iniciativa, a integrar a mostra de objectos e a apresentação do projecto, irá decorrer quarta-feira, dia 8, no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente, no Parque Dr. Manuel Braga e no Parque Verde do Mondego. No próximo dia 14, a iniciativa irá repetir-se nas instalações da Escola Superior de Educação de Coimbra.

De acordo com uma nota de apresentação, a iniciativa “Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos”, assume-se como tema de um ciclo de acções que tem como referentes a escola e a cidade enquanto territórios de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, com influência na formação dos seus cidadãos e na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de alunos e futuros professores de educação artística e tecnológica.

As acções pretendem contribuir para a compreensão global da cidade enquanto espaço educacional e cultural, promover a

interacção institucional e motivar alunos e professores para o desenvolvimento de acções de intervenção educativa no espaço urbano, no sentido do conhecimento e apropriação do património artístico e cultural, na perspectiva da educação para a cidadania.

O ciclo de acções sob supervisão da ESEC, gerou dinâmicas institucionais, acções de pesquisa e investigação, visitas de estudo e a realização de objectos por alunos do 2.º ciclo do ensino básico e por futuros professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo por referência as unidades morfológicas patrimoniais implicadas no estudo: Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente, Parque Dr. Manuel Braga e Parque Verde do Mondego.

A iniciativa insere-se no âmbito da Prática Pedagógica V do Curso de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica da Escola Superior de Educação de Coimbra e num projecto de investigação em supervisão da formação de professores de EVT que perspectiva uma nova dialéctica entre urbanidade e educação cultural.

Apoiam a iniciativa a Câmara Municipal de Coimbra, o Instituto Português do Património Arquitectónico e Arqueológico, o Conselho da Cidade e as escolas básicas 2,3 Eugénio de Castro, Dra. Maria Alice Gouveia e Poeta Manuel Silva Gaio.

ARTES PLÁSTICAS**Exposição
no Mosteiro**

O Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, em Coimbra, acolhe a partir de hoje uma mostra de trabalhos realizados no âmbito do projecto da Escola Superior de Educação de Coimbra "Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos", cuja abertura está agendada para as 10h00. A cedência do espaço, por parte do IPPAR, para a apresentação da mostra conjunta (que ocorrerá também, em simultâneo, no Parque Manuel Braga e Parque Verde do Mondego) integra-se na estratégia de dinamização cultural e abertura do sítio à cidade e enquadra-se no protocolo de colaboração do IPPAR com a ESEC. A exposição de cerca de 30 trabalhos estará patente ao público até ao próximo dia 12.

Diário das Beiras, 08 de Junho de 2005

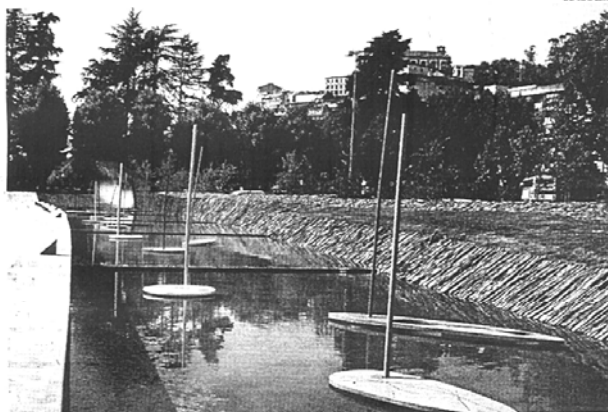
**"Da Escola Cultural
à Cidade Patrimonial"**

No Mosteiro de Santa Clara-a-Velha é inaugurada hoje, às 10h00, a mostra de trabalhos realizados no âmbito do projecto "Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos". A mostra da ESEC, que decorrerá no convento e no Parque da Cidade, reúne 30 trabalhos e estará patente até dia 12, nos horários das visitas ao mosteiro: terça a domingo, de manhã às 10h00 e às 11h00 e, à tarde, das às 16h00, 17h00 e 18h00 (com início à hora certa).

Diário de Coimbra, 08 de Junho de 2005

SANTA CLARA-A-VELHA

O “imaginário” no Mosteiro



ESTA INICIATIVA pretende sensibilizar alunos e comunidade em geral para a importância da natureza

Peças escultóricas que “falam” do imaginário do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, podem ser apreciadas até amanhã, naquele monumento recentemente restaurado.

↳ Rosette Marques

A mostra das peças escultóricas no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha abriu na quinta-feira e pode ser apreciada até amanhã. As peças resultam dos olhares e do trabalho de alunos do 2.º ciclo da EB Eugénio de Castro e da EB Maria Alice Gouveia, em conjunto com professores de Educação Tecnológica e Visual, alguns deles estagiários da Escola Superior de Educação.

As peças resultam de uma

abordagem simbólica, que apela ao imaginário do Mosteiro, procurando “falar” de lendas e de outros símbolos do monumento. Mas a mostra “Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos” não se restringe ao Mosteiro. O Parque Verde e o Parque Dr. Manuel de Braga acolheram na passada quinta-feira, um tipo de visitantes “sui generis”. Objectos flutuantes povoaram a fonte de xisto do Parque Verde, numa alusão clara àquilo que foi o parque, um magnífico laranjal, e o que é hoje, um parque de lazer que, também terá laranjas, e que se derrama sobre o rio.

Por isso, os objectos flutuantes nada mais eram do que “percepções diferentes” daquele fruto “muitas vezes roubado à copa das árvores pelas cheias”, como referia um dos textos alusivos à mostra. Uma viagem dos sentidos pelo mundo da natureza

que levou os alunos da EB Silva Gaio ao Parque Verde, levou também os alunos da EB 2,3 Eugénio de Castro à descoberta do Parque Dr. Manuel de Braga.

Ali, a Alameda das Tílias recebeu umas caixinhas que guardam, no seu interior, curiosos e pequenos segredos da natureza. Serão vejamos, numa delas, o visitante pode deliciar-se com a pequena escultura no seu interior, em que se vêem uns troncos de árvores com uns olhos, a que o autor chamou “Olheiras”, e acrescentou uma frase apelativa: “Não poluam o ambiente, porque as árvores também vêem”.

Os objectos podem ser apreciados na sua totalidade na próxima terça-feira, nos claustros da Escola Superior de Educação, a partir das 10H00. Pelas 17H00, está prevista uma sessão de apresentação do projecto que visa uma interacção entre as escolas e os monumentos urbanos.

ESEC

Passar para além dos muros da escola

Foi ontem apresentado o ciclo de acções "Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos". Os trabalhos podem ser apreciados na ESEC.

▶ Patrícia Cruz Almeida

A minha ideia era passar para além dos muros da escola e intervir na comunidade". Foi desta forma que Bartolomeu Paiva, "mentor" da iniciativa, explicou as suas expectativas face ao projecto apresentado ontem no auditório da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

"Queríamos ir para o espaço público expor os nossos objectos, promovendo a cidade enquanto espaço cultural", explicou o docente da ESEC.

"Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos", assumiu-se como tema de um ciclo de acções que teve como referentes a escola e a cidade enquanto territórios de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, com influência na formação dos seus cidadãos e



A CIDADE patrimonial é uma herança à qual até os mais novos acrescentaram os seus sonhos

na possível criação de uma cultura educativa marcada pela intervenção cívica de alunos e futuros professores de educação artística e tecnológica".

O ciclo de acções sob supervisão da ESEC, gerou dinâmicas institucionais, acções de pesquisa e investigação, visitas de estudo e a realização de objectos por alunos do 2.º ciclo do ensino básico e por futuros professores de Educação Visual e Tecnológica, tendo por referência as unidades morfológicas patrimoniais implicadas no estudo: Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e envolvente, Parque Dr. Manuel Braga e Parque Verde do Mondego.

O objectivo passou ainda pela ideia de que a cidade patrimonial é um "território de objectos, ideias, símbolos... herança à qual o Homem acrescenta o seu próprio sonho", frisou o responsável. Foi o que fizeram os "artistas" dos trabalhos que estão desde ontem expostos na ESEC.

Além de pretender contribuir para a compreensão global da cidade enquanto espaço educacional e cultural, Bartolomeu Paiva quis também, motivar alunos e professores para o desen-

volvimento de acções de intervenção educativa no espaço urbano, na perspectiva da educação para a cidadania.

A iniciativa insere-se no âmbito da Prática Pedagógica V do Curso de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica da

"Da Escola Cultural à Cidade Patrimonial - gestos e manifestos" pretende influenciar a formação dos cidadãos.

ESEC e num projecto de investigação em supervisão da formação de professores de EVT que perspectiva uma nova dialéctica entre urbanidade e educação cultural.

Apoiaram a iniciativa a Câmara Municipal de Coimbra, o Instituto Português do Património Arquitectónico e Arqueológico, o Conselho da Cidade e as Escolas Básicas 2,3 Eugénio de Castro, Dra. Maria Alice Gouveia e Poeta Manuel Silva Gaio.

Diário das Beiras, 16 de Junho de 2005

Agradecimentos a entidades e pessoas participantes no projecto



escola superior de educação
INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Gabinete Coordenador do Mosteiro de Santa Clara-a-Velha
Ao c/ Dr. Artur Corte-Real e Dr.ª Lígia Gambini

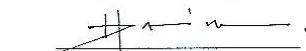
Assunto : VISITAS AO MOSTEIRO

ESEC, 2005-01-12

A Supervisão Pedagógica do 4.º ano do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a excelente colaboração e disponibilidade manifestadas no âmbito das visitas de estudo ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e das reuniões preparatórias para a sua operacionalização.

Com os melhores cumprimentos;

Supervisão Pedagógica
do Curso de Professores de Educação Visual e Tecnológica



Bartolomeu Paiva

Ex.mo Senhor

Vereador Eng.º João Rebelo

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.ª Ex.ª o apoio institucional e a disponibilização de espaços públicos para levar a efeito a mostra de trabalhos no âmbito do projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Ex.mo Senhor
Vereador do Pelouro da Cultura
Dr. Mário Nunes

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.^a Ex.^a o apoio institucional para levar a efeito a mostra de trabalhos no âmbito do projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas Dr. Maria Alice Gouveia

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.ª Ex.ª a implicação e o apoio institucional ao projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas Poeta Manuel Silva Gaio

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.ª Ex.ª a implicação e o apoio institucional ao projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

**Ex.mo Senhor
Presidente do Conselho Executivo
do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro**

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.^a Ex.^a a implicação e o apoio institucional ao projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Ex.mo Senhor
Luís Rocha | Administração da COIMPACK

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.^a Ex.^a o apoio ao projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Ao
Gabinete Coordenador de Santa Clara-a-Velha
Dr. Artur Corte-Real e Dr.a Lúgia Gambini

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.as Ex.as o apoio institucional e a disponibilização do espaço monumental de Santa Clara-a-Velha, para levar a efeito a mostra de trabalhos no âmbito do projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Administração da DOW Portugal, S.A.

Ex.mos Senhores

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.^a Ex.^a o apoio ao projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Estimado Professor(a) Cooperante

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.a Ex.a o apoio, a disponibilidade e envolvimento profissional e pessoal no projecto "DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos".

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

Estimado Professor(a) Cooperante

A Supervisão da Prática Pedagógica V do Curso de PEB – Variante de Educação Visual e Tecnológica, vem agradecer a V.a Ex.a a competente acção supervisiva na formação de novos professores de Educação Visual e Tecnológica.

Supervisão Pedagógica

2005.06.30

Bartolomeu Paiva

ANEXO 51

Guião da Entrevista

Quadro 39 – GUIÃO DA ENTREVISTA

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Para um formulário de perguntas	Observações Tempo Médio: 35 a 45 minutos
A Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar em linhas gerais do objectivo da entrevista na fase final do estudo; 2. Solicitar a colaboração da entrevistada, dada a importância do seu contributo. 3. Colocar a entrevistada na situação de participante da equipa de investigação. Informar que irá ter conhecimento dos resultados da investigação no final da mesma. 4. Garantir o carácter confidencial das informações obtidas. 	Duração prevista: 5 minutos
B Docência em Educação Visual e Tecnológica	Na qualidade de professora de EVT, clarificar a importância da disciplina da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica no projecto que envolveu instituições professores e alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar opinião sobre a assunção de papéis que os professores de Educação Visual e Tecnológica podem protagonizar neste tipo de iniciativas. 2. Pedir que a entrevistada se refira à atitude dos alunos no processo e opine sobre a qualidade dos trabalhos produzidos. 3. Obter opinião sobre o alcance e importância do projecto no ensino e educação dos alunos. 4. Recolher opinião sobre as possíveis consequências deste tipo de iniciativas na abordagem posterior ao espaço escolar. 	Duração prevista: 10 minutos
C Formação e Supervisão	Na qualidade de supervisora-cooperante, verificar as possíveis repercussões das várias acções no	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obter opinião sobre o eventual contributo inovador do projecto na formação de novos professores de EVT. 2. Pedir que se refira às competências sociais que poderão estar implicadas neste tipo de iniciativas. 	Duração prevista: 10 minutos

	projecto na formação inicial e contínua dos professores.	3. Solicitar opinião sobre o contributo deste tipo de projectos na renovação da escola e do meio.	
D Dimensão Institucional	Na qualidade de Presidente do Concelho da Cidade, Recolher informação sobre sinergias decorrentes da interacção entre instituições.	1. Recolher informação sobre os papéis que as instituições poderão assumir neste tipo de iniciativas. 2. Solicitar opinião sobre as sinergias possíveis entre a cidade e a escola a diversos níveis. 3. Obter opinião sobre a iniciativa educativa extramuros da escola, entendida como acto cultural (complexo) e não apenas como acto didáctico. 4. Verificar os contributos que este tipo de projectos assumem na qualidade das relações da cidade global.	Duração prevista: 10 minutos

Enunciam-se assim as questões formuladas para a entrevista:

BLOCO B

1 – A implementação deste tipo de projectos pode decorrer de iniciativas de carácter interdisciplinar. Que papéis podem assumir os professores da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica na promoção e desenvolvimento de acções desta natureza?

2 – A participação, singularidade e expressão livre de cada criança foram determinantes para o sucesso da iniciativa. Refira-se à atitude dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do processo e à qualidade global dos trabalhos produzidos e presentes na mostra apresentada ao público.

3 – Na qualidade de docente de Educação Visual e Tecnológica, qual o alcance e importância que atribui a este tipo de projectos, nos âmbitos do ensino e da educação para a cidadania destas crianças, autoras do nosso futuro comum?

4 – Que consequências directas e indirectas podem decorrer do conhecimento mais profundo da cidade patrimonial pelos alunos e professores na abordagem ao espaço escolar, designadamente aos níveis da sua leitura e interpretação crítica, intervenção qualificante e sentido de pertença?

BLOCO C

5 – Enquanto supervisora-cooperante considera que o projecto “DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL – gestos e manifestos”, pode ter contribuído para uma visão alternativa no âmbito da formação de novos professores de EVT? Se sim, em que sentidos?

6 – A regulação, apoio e orientação dos estagiários no processo da prática pedagógica é essencial. A propósito deste projecto, refira-se à importância da acção dos supervisores-cooperantes na interacção recíproca com o supervisor institucional.

7 – Atribui-se hoje uma importância particular à aquisição e desenvolvimento de competências sociais na formação de professores. Considera que no caso em estudo, essas competências se assumiram como disciplinares ou transversais? Observou também evidências de transcurricularidade?

8 – Considera que o desenvolvimento das competências referidas e a implementação deste tipo de projectos pode implicar alterações na formação inicial e contínua de professores e contribuir no futuro para uma renovação estratégica da relação escola / meio?

BLOCO D

9 – A concretização deste projecto implicou envolvimento pessoais e institucionais, internos e externos às instituições educativas. Que papéis determinantes poderão assumir as diversas instituições na viabilização e desenvolvimento deste tipo de iniciativas?

10 – A cidade patrimonial e a escola estiveram implicadas neste projecto. Considera que podem gerar sinergias e coexistir enquanto espaços de mútuas aprendizagem, educação e formação?

11 – Esta “evasão” do espaço intramuros da escola, poderá constituir-se como uma “visão” mais complexa da intervenção pedagógica como acto cultural e não apenas como acto didáctico remetido para as literacias básicas?

12 – Enquanto Presidente do Conselho da Cidade de Coimbra que contribuiu considera que este tipo de projectos pode determinar para a qualidade das relações entre a cidade física, social e cultural?

ANEXO 52

Transcrição da Entrevista

1ª Parte

Bartolomeu Paiva (BP) – P.1 – A implementação deste tipo de projectos pode decorrer de iniciativas de carácter interdisciplinar. Que papéis podem assumir os professores da área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica na promoção e desenvolvimento de acções desta natureza?

M. Lurdes Cravo (LC) – O papel dos professores de Educação Visual e Tecnológica pode em projectos desta natureza ser de extraordinária importância. Estes professores, imbuídos de formas específicas de actuação, fruto da sua formação inicial e impulsionados pela matriz programática da disciplina, podem desempenhar o papel de dinamizadores de projectos interdisciplinares nas escolas, sendo esta iniciativa um singular exemplo.

O programa “aberto” da disciplina de EVT permite abordagens diferenciadas e a afectação de recursos variados, facilitando a integração de professores e alunos doutras áreas/disciplinas com relativo êxito.

BP – Julga por isso que estes professores serão também aqueles que no âmbito do ensino estarão de alguma forma preparados para desenvolver iniciativas dessa natureza?

LC – Sim, na minha perspectiva estes professores, durante a sua formação inicial, recebem instrumentos de conhecimento que lhes poderão permitir construir competências, para adequadamente levarem a cabo, no futuro, projectos com esta complexidade.

Ocorrem por vezes dificuldades, porque entre o plano de estudos da Licenciatura em EVT e a prática lectiva, existem fragilidades, que só a experiência poderá ajudar a colmatar.

Este tipo de projectos realizados na comunidade é muito mobilizador, exigindo dedicação e empenho. Os novos professores quase sempre se sentem ultrapassados pelas expectativas iniciais, porque simultaneamente redescobrem as potencialidades do mundo que os rodeia e a forma de o poderem interpretar e transformar.

BP – P.2 – Falando das crianças e da sua participação, considera que a singularidade e a expressão livre de cada criança foram determinantes para o sucesso da iniciativa. Refira-se à atitude dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do processo e à qualidade global dos trabalhos produzidos e presentes na mostra apresentada ao público.

LC – O desempenho dos alunos na abordagem e reinterpretação dos espaços, em geral, em todas as escolas, foi muito feliz e bem enquadrada, porque a definição do roteiro e a sinalização dos locais onde se veio a intervir, foi muito criteriosa e oportuna, por ficarem muito próximos do seu imaginário urbano.

A planificação e objectivos do projecto foram bastante cuidados pelo Supervisor e, por isso, os cooperantes, estagiários e alunos aderiram sem reservas e com entusiasmo.

A estratégia adoptada e as actividades levadas a cabo foram muito motivadoras; desde o início, os alunos sentiram-se galvanizados pelo Projecto; isso verificou-se nos momentos de pesquisa e análise, nas visitas de estudo aos diferentes locais e nas propostas de execução de objectos que conceberam para as unidades morfológicas patrimoniais desde o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha ao Parque Verde do Mondego.

Os níveis de envolvimento e emotividade criativa evidenciados desde o início pelos alunos na concepção e realização dos objectos propostos para as diferentes unidades, deixaram todos surpresos, conforme se verificou nos diferentes momentos de avaliação que foram efectuados, ao longo do desenvolvimento do projecto..., como tal julgo que foram determinantes para o seu sucesso

BP – P.3 – Na qualidade de docente de EVT, qual o alcance e importância que atribui a este tipo de projectos, nos âmbitos do ensino e da educação para a cidadania destas crianças?

LC – Estes Projectos têm grande importância e alcance em diferentes domínios, sobretudo na perspectiva da educação não-formal ou educação para a cidadania. Todos nós gostaríamos que a escola fosse o motor de valores e princípios humanistas e de solidariedade para com o meio e, em particular, para com o homem.

Na última década a escola tem centrado a sua atenção numa lógica de organização administrativa, deixando para trás, entre outros aspectos, o da motivação dos seus profissionais e também o da articulação de actividades com o meio e a comunidade.

A participação activa dos alunos em projectos na comunidade com este “desenho”, é muito enriquecedora porque, ao “reinterpretar” o meio que os rodeia, a criança reelabora a sua sensibilidade e o seu entendimento, podendo vir a actuar nele de forma coerente.

Penso por isso que incentivar a participação das crianças em territórios de acontecimentos sociais no espaço e no tempo, é permitir-lhes que actuem também contra formatos preestabelecidos pelos adultos e pelas instituições... e perante as pressões sociais que a escola sofre, pode aproveitar este fenómeno como um laboratório vivo, de carácter formativo, envolvendo “em rede” todos os parceiros, no sentido de promover junto dos jovens uma cultura de intervenção, visando o exercício pleno da cidadania.

BP - P.4 - Que consequências directas e indirectas podem decorrer do conhecimento mais profundo da cidade patrimonial pelos alunos e professores na abordagem do espaço escolar, designadamente aos níveis da leitura e interpretação crítica, intervenção qualificante e sentido de pertença?

LC – Entendo que a cidade patrimonial é muito mais que um mero elemento físico na paisagem; a sua dimensão educacional, cultural, ambiental, económica e social é muito importante. Quando os alunos visitam um museu, uma muralha ou

um espaço verde, não parecem interagir logo com esses elementos, mas curiosamente fazem leituras e avaliam criticamente tais elementos.

A escola deve estar presente nesta dimensão interpretativa, como equipamento e que deseja integrado e qualificado no contexto do planeamento urbano. À escola exige-se a responsabilidade enquanto comunidade educativa, de, proporcionar iniciativas de intervenção na cidade patrimonial não esquecendo o no seu próprio espaço.

Como tal, os símbolos, ideias e objectos, presentes na cidade podem ser trazidos para dentro do espaço escolar qualificando-o, e dessa forma intervir para despertar um maior sentido de pertença, referência e apropriação espontânea por parte dos jovens.

O conjunto de “ferramentas” que apreenderam e aplicaram, permitir-lhes-á, com base na leitura do espaço urbano, transportar agora para a escola vontades, motivações e propostas mais exigentes, para uma intervenção mais dignificante e apelativa no espaço escolar.

BP – Neste sentido, considera que o espírito crítico e a competência que foi gerada nos alunos decorrente da observação da cidade pode torná-los agora mais competentes para olharem para a sua própria escola, para o seu próprio espaço escolar e intervir nele?

LC – A maioria dos alunos continua na mesma escola e, por isso, vai ter a possibilidade de intervir criticamente e de treinar as competências adquiridas, agora, em projectos no contexto escolar, com base em propostas individuais ou colectivas.

Por exemplo, os alunos (5º Ano) da Escola Poeta Manuel Silva Gaió aperceberam-se de que na sua escola domina o cinzento e o branco, há pouco verde e poucos equipamentos de apoio às actividades de lazer, contrastando com o azul do rio, que passa ao lado e que confere ao espaço uma luminosidade invulgar; certamente que ficaram influenciados, para no próximo ano, conferirem à escola um certo colorido, à semelhança do que tinham os objectos que foram colocados à superfície, no espelho de água, junto à fonte do Parque Verde do Mondego, unidade morfológica onde intervieram.

2ª Parte

BP - P.5 - Enquanto supervisora-cooperante, considera que o projecto "DA ESCOLA CULTURAL À CIDADE PATRIMONIAL" – gestos e manifestos", pode ter contribuído para uma visão alternativa no âmbito da formação de novos professores de EVT? Se sim, em que sentido?

LC – Verificamos que a preparação que hoje se exige aos novos professores de EVT em formação, no quadro do actual Sistema Educativo, e também tendo em conta o perfil dos alunos que actualmente frequentam a escola, apesar do esforço

da ESEC em propor ajustes ao Plano de Estudos da Licenciatura, está algo desajustada.

A formação inicial deve assumir um carácter de sustentabilidade, assente numa matriz de treino para o diálogo com o mundo, valorizando os saberes múltiplos e a preparação para a resolução de conflitos, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, este projecto permitiu a “coabitação” entre o que se faz dentro da escola e o que se pode fazer fora dela, o que veio a constituir um desafio incontornável para os novos professores em estágio.

A visão alternativa proporcionada por este projecto sacudiu conhecimentos desajustados, despertou ideias, consolidou inquietações e dotou os futuros profissionais de uma visão mais compaginável com a realidade do meio e, sobretudo, com a importância que o papel da escola pode desempenhar junto da comunidade, influenciando e propondo alternativas conducentes à criação de atitudes e comportamentos nos alunos que visem um melhor “entendimento” da sua cidade e dos seus valores patrimoniais.

Nesta linha de pensamento, considero que o perfil multifacetado do Supervisor é disso um óptimo exemplo, para enquadrar o que atrás referimos e no que diz respeito à dinamização e gestão deste tipo de projectos.

BP – P.6 – No âmbito do que referiu, considera-se que: a regulação, apoio e orientação dos estagiários, no processo da prática pedagógica, é essencial. A propósito deste projecto, refira-se à importância da acção dos supervisores-cooperantes na interacção recíproca com o supervisor institucional.

LC – No caso específico do projecto desenvolvido, a relação foi excelente a todos os níveis, dada a personalidade e capacidade de organização do supervisor. Foi uma mais-valia excelente, porque permitiu que todo o trabalho fosse realizado com força anímica e um grande envolvimento, da parte dos professores cooperantes, dos alunos e parceiros. A programação em equipa criou motivação e sinergias úteis para concretização do projecto, dado que todos os professores cooperantes envolvidos têm uma larga experiência deste tipo de Projectos.

O grande animador foi o Supervisor que acompanhou com toda a disponibilidade o trabalho, continuando a revelar método e organização, mobilizando também os órgãos directivos das escolas e os meios necessários à concretização da iniciativa.

BP - P.7 - Atribui-se hoje uma importância particular à aquisição e desenvolvimento de competências sociais na formação de professores. Considera que no caso em estudo, essas competências se assumiram como disciplinares ou transversais? Observou também evidências de transcurricularidade?

LC – Creio que a transcurricularidade permite veicular várias leituras da realidade social, o que favorece a transferência de múltiplas aprendizagens para o contexto da vida real e a assunção efectiva de papéis que vão para além dos processos de simulação praticados dentro apenas da sala de aula.

Se a formação inicial se faz na base da transmissão de conhecimentos, as competências surgem fruto das práticas e do treino de aprendizagens.

O projecto terá certamente deixado marcas culturais, referências de um conhecimento mais atento do mundo que rodeia a escola, porque, quando propomos a entrada pela comunidade “adentro” aos futuros professores, estes devem estar preparados para “dar e receber”. Actualmente, as aprendizagens há muito que deixaram de estar concentradas apenas nos conteúdos programáticos; elas assentam, cada vez mais, em experimentações pró-activas, em que as práticas normalizadas deixaram de fazer sentido.

BP – P.8 – Ainda no âmbito das competências que referiu, considera que o desenvolvimento de competências e a implementação deste tipo de projectos, pode implicar alterações na formação inicial e contínua de professores e contribuir no futuro para uma renovação estratégica na relação escola-meio?

LC – A concretização deste tipo de projectos, provoca certamente a necessidade de alterações na formação inicial e contínua porque, em minha opinião, esta formação deve fazer-se ao longo da vida e em todas as áreas.

A relação escola - meio implica outra atitude, outro nível de exigência recíproca e, por isso, a percepção algo fechada que muitas vezes o saber académico transmite, pode ser inibidora para os futuros professores. Em projectos com esta matriz programática, os professores interiorizam a necessidade de adequar estratégias mais dinâmicas e consentâneas com as exigências dos alunos e da comunidade onde estes encontram inseridos. Claro que as instituições responsáveis pela formação terão que se reelaborar para dar respostas adequadas, aproveitando o exemplo deste projecto que certamente terá contribuído para levar a cabo esse desígnio, quebrando barreiras, eliminando constrangimentos e obrigando todos a reflectir na base do modelo de intervenção proposto.

3ª Parte

BP–P.9–A concretização deste projecto implicou envolvimento pessoais e institucionais, internos e externos às instituições educativas. Que papéis determinantes poderão assumir as diversas instituições, na viabilização e desenvolvimento deste tipo de iniciativas?

LC – O papel das instituições envolvidas, referindo-me em especial ao Conselho da Cidade de Coimbra a que presido, desde a primeira hora se associou à iniciativa, a convite do professor Bartolomeu Paiva. O papel das instituições deve ser portanto o de colaborar com afinco na concretização de projectos como este,

com o objectivo de, através do envolvimento destes actores, perceber as suas leituras e enquadrar opiniões sobre a cidade física, cultural e social, para melhor a conhecer.

Às instituições públicas compete portanto dar respostas no quadro da democracia representativa, disponibilizando recursos e valorizando o empenhamento construtivo dos que se disponibilizam para intervir na cidade.

BP – Teve um papel determinante num conjunto de contactos com outras instituições, nomeadamente com a Câmara Municipal, o Departamento da Cultura, o Programa Polis, etc.. As afirmações que fez relativamente ao Conselho da Cidade são extensivas a estas instituições?

LC – As instituições com responsabilidades sobre os espaços também têm interesse neste tipo de parcerias porque, ao participar, estão a criar novos públicos, a divulgar os chamados “Bens de Mérito” existentes na cidade e a chamar atenção para os problemas ou belezas que estes contêm.

BP - P.10 - A cidade patrimonial e a escola estiveram implicadas neste projecto. Considera que elas podem gerar sinergias e coexistir, enquanto espaços de mútuas aprendizagens? Educação e formação?

LC – A escola e a cidade são espaços privilegiados de aprendizagens mútuas; a primeira estabelece as regras da educação formal, a segunda está mais voltada para a formação mais ou menos informal; embora este princípio não seja rígido, à escola deve exigir-se que estabeleça a ponte entre as duas, continuando a fazer a descolagem dos saberes académicos, reinventando e valorizando a formação para as atitudes e os valores.

Em Portugal, não se tem incentivado a criação de hábitos de abordagem e usufruto do nosso património; por isso, cabe à escola e às instituições a tarefa de promoção destas rotinas, quer junto da população em geral, quer em particular junto dos jovens, sabendo nós que muitas vezes, por razões de ambiência sócio-familiar, estes não as praticam.

A cidade é um “laboratório” onde o fenómeno da descoberta por parte dos jovens pode ser a mola impulsadora para aprendizagens mais consolidadas e, portanto, mais enriquecedoras; cabe às instituições o papel de tornar apelativos e didácticos estes espaços.

BP - P.11 – Esta "evasão" do espaço intramuros da escola poderá constituir-se como uma visão mais complexa da intervenção pedagógica como acto cultural e não apenas como acto didáctico remetido para as literacias básicas?

LC – Concordo com o facto dessa “evasão” poder vir a constituir uma visão mais complexa da intervenção, mas a escola não se pode fechar sobre si própria, numa estratégia de acção meramente instrutiva. As actividades propostas pela

escola deverão ter a visão de proporcionar, não só o contacto e a resolução de problemas, como também o relacionamento intersocial e intercultural fundamental na escola actual.

Os jovens têm níveis de exigência cada vez maiores e nem sempre a escola está apta a dar respostas; estas “evasões” são o espaço privilegiado para a sua reflexão pessoal e colectiva, uma vez que estes projectos são sempre fruto de trabalho colectivo.

BP - Enquanto Presidente do Conselho da Cidade, considera que o papel dos professores pode, com este tipo de iniciativas, transferir para aquilo que é a sua actividade e a sua atitude um acto de cultura?

LC – Sim, considero que o facto de desempenhar o papel de professora-cooperante e de simultaneamente exercer funções no CCC me permite aceder e tratar um conjunto de informações em contextos diversificados.

Procuro através da valorização dos campos afectivo e cognitivo, integrar informação, conhecimento e propostas, tentando desta forma promover a interiorização de valores culturais que vão para além de modelos de base meramente conceptual e teórica – no fundo, tentando que o papel dos professores se afirme também, no olhar a cidade nas suas múltiplas complexidades e funções, Através dos olhos dos seus alunos - interagindo com as inquietações próprias do seu nível etário, favorável e propício à mudança - que a escola ao intervir na cidade, exerce a sua função social.

BP. P 12. Para concluirmos a nossa entrevista, enquanto Presidente do Conselho da Cidade de Coimbra, que contributo considera que este tipo de projectos pode determinar para a qualidade das relações entre a cidade física, social e cultural?

LC – Enquanto representante do Conselho da Cidade, penso que uma cidade não pode, sozinha, tomar conta de si própria.

O contributo decorre dos princípios subjacentes ao exercício da democracia participativa.

Como organização cívica atenta à cidade, e às suas disfunções, oportunidades, riquezas, etc., podemos considerar que com projectos com esta matriz, a urbe e os urbanistas ficam a ganhar. A qualidade da intervenção pode concertada levar os cidadãos, seja qual for a sua condição etária ou social, a tornarem-se mais exigentes, mais atentos e actantes, afinal mais cidadãos!

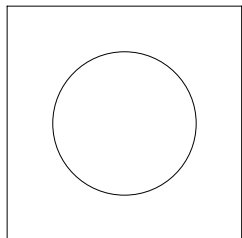
Cidadãos que desejam acima de tudo: *mais cidade, melhor cidadania!*

BP – Muito obrigado pela sua colaboração e pelo tempo que me disponibilizou!

ANEXO 53

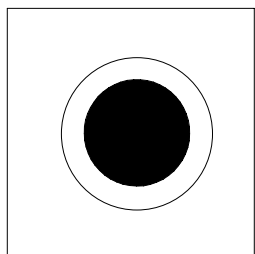
Supervisão – A alegoria de um símbolo

SUPERVISÃO A ALEGORIA DE UM SÍMBOLO



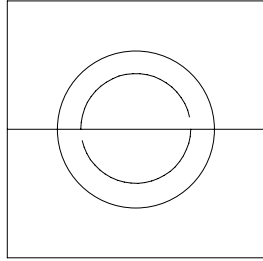
ESBOÇO 1 – Chamo-lhe assim ... não quis desenhar-lhe um nome definido, concreto, ... porque o esboço constitui a reflexão gráfica no seu sentido mais aberto, susceptível de mudança, mas não deixando contudo de constituir o pensamento do momento.

Supervisão. Um território. Um olho na sua forma geometricamente mais austera e definida. É um ponto de partida, é o início de um processo, ... lembrei-me do "supervisor à moda antiga", também do supervisor iniciante (in)consciente do poder detido na sua mão, talvez na sua visão,... do seu território quase inegociável. Bom ... mas o território da supervisão não será de contorno geometricamente contundente, de área rigorosa e delimitada ... de olhar prisioneiro nesse território, olhar esse aparentemente cego!...



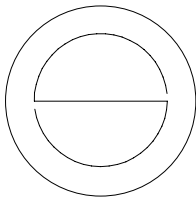
ESBOÇO 2 – Chamo-lhe assim...não quis desenhar-lhe um nome definitivo, concreto,

O mesmo território ... a possibilidade de um contexto definido e objectivo ... um olhar focalizado, uma pupila atenta, rutilante, aberta à leitura total daquele universo restrito ... uma super-visão, porque não um olhar impositivo. A beleza de uma pupila,... um olhar focalizado não determina o rigor e a eficácia de uma leitura, necessitamos de uma outra talvez a partir de um olhar identificado. Qual é o objecto da nossa reflexão? O que nos motiva? O que precisamos de observar? O território é uno e indivisível? A supervisão necessita destas e de outras "dúvidas".



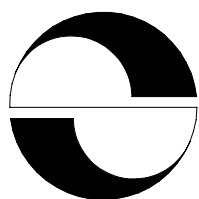
ESBOÇO 3 – Chamo-lhe assim...não quis desenhar-lhe um nome definitivo, concreto,

Curioso...o território alterou-se... verifica-se uma partilha, a geometria do espaço libertou-se do verdadeiro quadrado ... existem agora dois espaços, duas realidades, dois contextos de análise . O olho continua no seu rigoroso lugar ... continua redondo ... a sua pupila negra e profunda adquiriu agora uma identidade particular ... assumiu-se. S. Supervisão. Um "S" de geometria sensível ... uma pupila talvez determinada agora pela leitura supervisiva dos contextos ... informada, ... decidida a uma abordagem precisa, especializada. Territórios em interacção ... mas apenas dois ... de limites por vezes desejáveis ?



ESBOÇO 4 – Chamo-lhe assim...não quis desenhar-lhe um nome definitivo, concreto,

Enfim a liberdade, o território é total ! Um olhar de limites não definidos, novos e amplos ângulos visuais, novas perspectivas supervisivas. Contudo discrição visual. Há agora lugar à especulação positiva, à reflexão sem limites espaciais, condicionadores dos actos e das ideais. A possibilidade de olharmos e de sermos olhados é absoluta. Aproximação. A interacção é possível, a riqueza do processo é irreversível, a cultura do espaço vai dar lugar à cultura formativa, à troca mútua, à riqueza decorrente de diferentes olhares. O conhecimento é um assunto assumido.



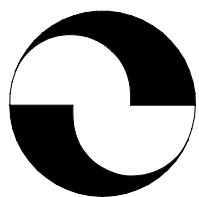
ESBOÇO 5 – Chamo-lhe assim ... não quis desenhar-lhe um nome definitivo, concreto,

Pupila em alteração. "S" em alteração. A liberdade trouxe um novo olhar mas também um novo "décor", as interacções decorrentes da nova e livre espacialidade transformou o enfoque do conceito. O "S" e o olho conformaram-se, associaram-se num único ser ... há uma visão diferente e com certeza uma leitura diferenciada das realidades, ... sentido crítico. A exuberância gráfica parece aberta à mudança, à flexibilidade ... sucedeu como que uma grafia pensante ... um desejo ideal de "forma" contida, empática, serena, mas também dinâmica, interactiva ... estaremos a falar de supervisão?



ESBOÇO 6 – Chamo-lhe assim ... ainda não quis desenhar-lhe um nome definitivo, concreto,

Curioso! A recuperação do "olho" parece superar o "S" ... a consciência do emergente desejo ocular, a leitura precisa de um contexto, a reflexão atenta e o registo de um momento singular e irrepitível. É tão difícil definir simbólica e graficamente a supervisão ... é um jogo tão ambicioso, ... provavelmente para alguns o símbolo já estaria achado ... mas o mundo não pára ... as pessoas são tão diferentes. Não existe uma solução directa e definida, o lápis é inquieto. Gesto. Conformação flexível. Jogo. Quão interessante é dialogar em silêncio na planura branca do papel, quão gratificante é dialogar em voz alta na textura das ideias .



ESBOÇO 7 – Chamo-lhe assim ... não quis desenhar-lhe um nome definitivo, concreto,

O olhar não é necessariamente esférico ... circunferencial ... escandalosamente redondo. Seria tão infelizmente simples que a supervisão ficasse limitada à beleza da curva fechada. Não há uma beleza, há várias belezas. Singularidade. Não se sabe ao certo se o "S" se tornou erudito, se se ausentou, ... ter-se-á abstraído? ou apenas se tornou diferente? A evolução do pensamento reequacionou-nos o gesto gráfico ... e a pupila ou se deformou ou se predispôs a flectir o olhar, ... olhar de forma diferente o que já há muito via da mesma forma, ... ponderar o risco, ... assumir o erro. Será que aqui existe apenas um olho ... um único olhar superviso ... a anatomia do olhar será agora produto de uma fusão de olhares? ... bom, não sei se o que temos agora é o gesto belo e rápido da sobancelha...



SIMBOLO "ACTUAL" DE SUPERVISÃO.

Actual sim ... porque a actualidade é efémera, transitória, circunstancial, bom... mas bela, feita tantas vezes de momentos irrecuperáveis. O objecto gráfico, o "símbolo", este, parece agora um ser alado, espantado com a liberdade de acção, com a multiespacialidade, desprendido de conceitos e pré-conceitos, aberto à acção do gesto, da liberdade de expressão, da troca mútua, disponível a recuperar se preciso ... as formas que o metamorfizaram.

SUPERVISÃO.. Chamo-lhe assim ... não quis desenhar-lhe um nome definitivo!

BIBLIOGRAFIA

SÁ-CHAVES,I., Formação, Conhecimento e Supervisão, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1.ª ed., 2000 , p. 123 / 134 .

SÁ-CHAVES,I., Portfolios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1.ª ed., 2000 .

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. , Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, Livraria Almedina, Coimbra, 1987.

VIEIRA, F. , Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores, Ed. ASA, Lisboa, s/d.

Apontamentos das sessões da Disciplina de SUPERVISÃO .