

Ana Mafalda dos Santos Alves

**“A Importância da Diferença e do Trabalho Cooperativo na
Pedagogia Inclusiva”**

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Faculdade de Belas Artes

2019

Ana Mafalda dos Santos Alves

**“A Importância da Diferença e do Trabalho Cooperativo na
Pedagogia Inclusiva”**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes
Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

2019

Professor Orientador: Henrique Vaz
Professor Cooperante: Joaquim Pimenta
Escola de Estágio: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira
Alves, Vila Nova de Gaia.

“A importância da Diferença e do Trabalho Cooperativo na Pedagogia Inclusiva”

Resumo

O presente relatório reporta a experiência de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves em Vila Nova de Gaia, no ano letivo de 2018-2019, por intermédio do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Considerando caminhos pessoais e relações com a Escola, a tese que este relatório apresenta cinge questões que dizem respeito à diferença e a importância que esta reúne enquanto propósito pedagógico. Neste sentido são feitas reflexões a partir da observação e da experiência que este estágio proporcionou relativamente à presença e interação com o Outro, o Professor e o Aluno, enaltecendo a urgência de nos aproximarmos para nos vermos e consolidarmos. Tal proximidade potencializada por didáticas mais cooperativas impele a um sentido mais inclusivo entre estes. Nesta lógica, é apresentada e relatada a proposta Didática intitulada como “A Figura Humana – Proporcionalidade” aplicada numa turma do 11º Ano, na disciplina de Desenho A.

O Corpo humano serve aqui, neste cenário, como objeto de reflexão sobre o Outro, sobre as diferenças, semelhanças e abstrações que a atual era digital domina. Como forma de consolidar os propósitos de inclusão a partir de uma maior cooperatividade nas escolas e atender às atuais exigências da sociedade contemporânea, são apropriados conceitos que o “*Learning-by-Design*” convida a aplicar. Este dispositivo corresponde a uma metodologia alternativa para a planificação de didáticas através de micro dinâmicas por intermédio de processos de conhecimento como o Experienciar, o Conceptualizar, o Apropriar e o Analisar, que visam a criação de novos ambientes de aprendizagem por parte dos professores, tendentes a uma maior proximidade da realidade atual dos seus alunos e das novas tecnologias.

“The Importance of Difference and Cooperative Work in inclusive Pedagogy”

Abstract

This report contains information about the experience of pedagogical training held at Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves Secondary School in Vila Nova de Gaia, during the academic year 2018-2019, through the Master's degree in the Teaching of Visual Arts in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education.

Considering our personal paths and relations with the School, the thesis that is presented in this report covers issues concerning the difference and the importance that it includes as a pedagogical purpose. In this sense, the reflections are made from the observation and the experience that this training provided about the presence and interaction with the Other, the Teacher and the Student, thus emphasizing the urgency of approaching to see and consolidate ourselves.

Such proximity, enhanced by more cooperative didactics, prompts to a more inclusive sense among them. In this logic, the didactic proposal entitled “The Human Figure - Proportionality” presented and reported in this thesis is applied to an 11th grade class of Drawing A.

The Human Body is used in this scenario, as an object of reflection on the Other, on the differences, similarities and abstractions that the current digital age dominates. As a way to consolidate the purposes of inclusion through greater cooperativity in schools and to meet the current demands of contemporary society there are concepts that “Learning-by-Design” invites us to apply.

This device corresponds to an alternative methodology for the planning of didactics through micro dynamics by means of knowledge processes such as Experimenting, Conceptualizing, Appropriating and Analysing, which aim to create new learning environments in order to make them more efficient and close to the students' current reality and the new technologies.

“L’importance de la différence et du travail coopératif dans la pédagogie inclusive”

Résumé

Ce rapport présente l'expérience de stage pédagogique dans l'enseignement de l'école secondaire Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves à Vila Nova de Gaia, au cours de l'année scolaire 2018-2019, par la maîtrise en enseignement des arts visuels dans le troisième cycle de l'éducation de base et dans l'enseignement secondaire.

Compte tenu de nos parcours personnels et de nos relation avec l'École, la thèse présentée dans ce rapport aborde des questions relatives à la différence et à son importance en tant que finalité pédagogique. En ce sens, les réflexions sont faites à partir de l'observation et de l'expérience que cette formation a apportées à la présence et à l'interaction avec l'Autre, l'enseignant et l'étudiant, soulignant ainsi l'urgence d'approcher pour se voir et se consolider. Cette proximité, renforcée par une didactique plus coopérative, leur donne un sens plus inclusif. Dans cette logique, est présentée et rapportée la proposition didactique intitulée "La figure humaine - Proportionnalité" appliquée dans une classe de onzième année, dans la discipline du dessin A.

Le Corps humanin sert dans ce scénario, d'objet de réflexion sur l'Autre, sur les différences, les similitudes et les abstractions dominées par l'ère numérique actuelle. Afin de consolider les objectifs d'inclusion par le biais d'une coopération accrue dans les écoles et de répondre aux demandes actuelles de la société contemporaine, les concepts appropriés que "l'apprentissage par la conception" invite à appliquer sont appropriés. Ce dispositif correspond à une méthodologie alternative pour la planification de la didactique par micro dynamique à travers des processus de connaissances tels que Expérimenter, Conceptualiser, Approprier et Analyser, qui ont pour objectif de créer de nouveaux environnements d'apprentissage pour les enseignants, tendant à une majeure proximité de réalité actuelle de leurs étudiants et des nouvelles technologies.

Agradecimentos

Agradecer por si, é algo que expõe o meu lado mais emotivo deixando-me como que bloqueada quando tento escrever aqui algo que consiga transmitir o quanto tenho a agradecer a todas as pessoas que de uma forma ou de outra, estiveram do meu lado, não só nesta fase mais cingida ao exercício da escrita, mas sim e principalmente, durante todo o Mestrado e estágio pedagógico.

Quero fazer um agradecimento especial ao meu Professor orientador, Henrique Vaz por toda a ajuda ao longo deste processo, pela orientação, pela paciência e pela capacidade em melhor saber como me orientar; Ao meu Professor cooperante, Joaquim Pimenta, pelo seu exemplo de excelência, pelas aprendizagens, por toda a predisposição e atenção prestada ao longo de todo o estágio; Ao Professor Joaquim Pereira, pela incansável ajuda, confiança e companheirismo ao longo do todo o ano letivo e à Professora Andreia Coutinho, pelo carinho, pela amizade e por todas as palavras de motivação e conforto.

Aproveito neste contexto para agradecer também ao meu colega de estágio, Rui Santos, pelas conversas, desabafos, incentivo e pelo espírito de equipa e entreajuda que fomos nutrindo até ao último esforço.

Agradeço os meus alunos, os meus meninos do 7ºE por me fazerem apaixonar pela profissão e ao meu “Grupo-turma”, os alunos 11º I que foram uma ajuda preciosa na concretização de tudo o que planeei.

Quero agradecer de igual modo a todos os meus amigos que se mostraram prestáveis, que me encorajaram e motivaram em momentos de maior dificuldade. Um especial obrigada à Daniela Santos, à Patrícia Carvalho, à Bárbara Oliveira, à Eva Paciência, à Ana Luís, à Ana Costa e ao Ricardo Oliveira.

Um obrigada ao Sr. Tojal, por toda a luz e energia positiva.

Agradeço também, à Professora Ana Bela Nogueira, mãe do meu namorado, pela ajuda, por todas as conversas, partilhas e desabafos sobre esta profissão que a mesma tanto preza e exerce com tanto amor e empenho.

Quero agradecer à minha família, ao meu maior apoio e motivo de alegria. Um especial agradecimento à minha Avó, Rosa Branca Abreu, às minhas tias Andreia Santos e Ana Marques, aos meus tios António Santos e Rui Graça e aos meus primos, Alexandre Santos, Lucas Santos e Cláudia Abreu.

Um obrigada ao meu companheiro de vida, ao meu melhor amigo e namorado Rui Silveiro por acreditar em mim, por me motivar todos os dias a fazer aquilo que

gosto, por me fazer crer que as coisas nem sempre são assim tão complexas como tendo a 'pintar', mas sim possíveis, pelas horas indetermináveis de apoio, incentivo, paciência e acima de tudo por me ouvir.

Um obrigada não chega para agradecer à Professora, à Amiga, à minha Tia, Margarida Alves, não só por se ter tornado o meu exemplo a seguir, mas também por me ter proporcionado e encorajado a alcançar tal objetivo profissional, apoiando-me de todas as formas possíveis ao longo de todo o meu percurso escolar, sendo um pilar essencial na minha vida. Obrigada.

Por último, quero agradecer aos meus eternos melhores amigos, cúmplices e maiores suportes de vida, aos meus pais, à minha Mãe Mafalda Santos e ao meu Pai José Mendes Alves. Sem eles, nada seria possível, imaginável ou sequer motivado. Aquilo em que acredito e espero poder aplicar no mundo da Educação, deve-se única e exclusivamente a vocês. Um obrigada por acreditarem em mim, por me fazerem lutar e não desistir dos meus objetivos, sejam eles quais forem, por me acompanharem para onde quer que vá e essencialmente, por serem como são, exemplos e uma inspiração imensa para mim.

O ato de agradecer leva-me também de encontro a pessoas que mesmo não presentes, acabam por ser essenciais ao longo de todo este processo de crescimento e formação. Ao longo do mesmo e ainda mais neste último ano letivo, a vida obrigou a partidas, não proporcionando os melhores momentos. Acredito que de uma forma ou de outra, estas forças estiveram comigo e foi nelas que em silêncio encontrei e encontro estímulo e motivação para lutar todos os dias pelos meus objetivos.

Um obrigada eterno,

Avó Lídia Mendes
Avô Sanfins, António Santos
Avô Zé, José Alves

Lista de Abreviaturas

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

ESDJGFA – Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

APM – Artes Plásticas e Multimédia

FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

APP – Artes Plásticas – Pintura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

GDA – Geometria Descritiva A

DESA – Desenho A

TM – Técnicas de Multimédia

DM – Design de Multimédia

EV – Educação Visual

OFA – Oficina de Artes

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EB – Ensino Básico

L-by-D – *Learning by Design*

ACPA – Áreas de Competências Assinaladas no Perfil dos Alunos

AE – Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Nota Introdutória.....	11
1. O Sonho e a Experiência do imaginário.....	13
1.1. Uma pintura previamente idealizada sobre ser Professor(a).....	13
1.2. O sonho – Um Ensino pela Arte e com Arte.....	16
1.3. O primeiro contacto com o caminho da experiência da Docência.....	20
2. Experiências e Observações em âmbito de Estágio.....	29
2.1. Adjacências e disjunções culturais e sociais entre Professor e Aluno.....	29
2.2. Homologias e Dissemelhanças Observadas e Sentidas.....	34
2.3. Ser cooperante de uma Escola Inclusiva - A diversidade em contexto Escolar	40
3. A praticidade efetiva da Docência – Elaboração de uma proposta Didática.....	46
3.1. O exercício profissional enquanto Artista Plástica e de Multimédia e a sua aplicabilidade no exercício da Docência.....	46
3.2. “Normalidade e corpo normal, esse é o problema”.....	48
3.3. Aprendizagem colaborativa – “Learning by Design”.....	50
3.4. “A Figura Humana - Proporcionalidade” – Proposta Didática em âmbito de Estágio na ESDJGFA.....	54
3.4.1. Experienciar “O corpo que me é familiar – Estrutura esquelética e Proporcionalidade”.....	57
3.4.2. Conceptualizar “A representação da Figura Humana ao longo dos tempos”	66
3.4.3. Aplicar “O meu Corpo”.....	68
3.4.4. Analisar “O conceito de <i>Layers</i> na Figura Humana”.....	73
4. Modos de Avaliação.....	79
3.5. A avaliação do “Outro”.....	79
3.6. Auto Avaliar-me.....	84
Nota Conclusiva.....	89
Referências Bibliográficas.....	92

Índice de Figuras

Figura 1 a 8 – “7ºE: Ilustração da DUDH”	27
Figura 9 - “Esboçar a Didática”	55
Figura 10 a 14 – “Fotografias da Atividade N.º 2”	64-65
Figura 15 – “Atividade N.º 5: Conceptualização por Nomeação”	67
Figuras 16 e 17 – “Aula Desenho de Modelo”	72
Figura 18 – “Atividade N.º 5 – Projeto <i>Photoshop</i> – <i>Layers</i> ”	76
Figura 19 – “Atividade N.º 5 – Projeto <i>Photoshop</i> – Exemplar Próprio”	76
Figura 20 a 22 – “Atividade N.º 5 – Projeto <i>Photoshop</i> – Aula”	77
Figura 23 – “Atividade N.º 5 – Projeto <i>Photoshop</i> – Entreajuda”	77
Figura 24 – “Atividade N.º 5 – Projeto <i>Photoshop</i> – Exemplar próprio da componente criativa”	78
Figura 25 – “O 7º E”	91
Figura 26 – “O nosso Grupo-Turma 11º I”	91

Índice de Anexos

ANEXO 1 – Proposta Didática “A Figura Humana – Proporcionalidade”
ANEXO 2 – “Ficha de Trabalho N.º1”
ANEXO 3 – “Apresentação”
ANEXO 4 – “Ficha de Trabalho N.º2”
ANEXO 5 – “Critérios Específicos da Avaliação”
ANEXO 6 – “Avaliação Final”
ANEXO 7 – “Exemplares de Auto Avaliação”

“Racionalizámos em demasia a educação, não promovendo suficientemente a formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e os falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo. É preciso educar e formar para as diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar. Nem todos se enquadram na predominante e imposta habitualmente, a da racionalidade lógico-verbal. Esses sentem-se excluídos – e poderão encontrar nas expressões artísticas o seu meio e o seu elemento, um caminho para a sua realização pessoal e participação no bem comum. Dessa forma, poderá desenvolver-se o sentido de pertença de cada um à comunidade – em particular, dos que estão em situação de exclusão e vulnerabilidade. A escola só será para todos se não excluir ninguém, assumindo que o problema de um é o desafio de todos.”

“Plano Nacional das Artes - Uma estratégia, um manifesto”

2019-2024, p.17-18

Nota Introdutória

O presente relatório reporta-se à experiência de estágio realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves em Vila Nova de Gaia no âmbito do MEAV – Mestrado no Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2018-2019) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Pretendo partilhar neste documento, não só as minhas experiências, o planeamento de propostas didáticas, a sua execução e resultados consequentes, como também as minhas inquietações e reflexões sobre este meu percurso. A experiência que este estágio pedagógico proporcionou foi intensa e de difícil capacidade de síntese na elaboração do presente relatório. Nesse sentido, vou relatando por entre os capítulos aquilo que considero ser mais oportuno e relevante para a temática que proponho no título do mesmo, não desvalorizando aquilo que oculto, mas admitindo que algumas coisas necessitam de ficar nas entrelinhas.

A dimensão reflexiva de que se reveste o exercício de escrita deste relatório vai sendo expressa ao longo do mesmo a partir de narrativas feitas de alguns acontecimentos e experiências vividas em âmbito de estágio. Com base nestes vou apresentando-me e definindo-me na minha índole pessoal através do aprofundamento de questões como a relação com a diferença e a importância do trabalho cooperativo que considero relevantes. Deste modo, o relatório divide-se em quatro capítulos sendo que os primeiros dois referem-se mais a intenções e ambições antecedente à experiência efetiva da profissão e os últimos dois, àquilo que foi a aplicabilidade destes desígnios através da didática lecionada em contexto da disciplina de Desenho A.

O primeiro capítulo intitulado como “O sonho e a Experiência do Imaginário” manifesta a ambição em exercer a profissão, as expectativas e os objetivos previamente perspetivados sobre esta. Introduzo-o com uma passagem em que recorro ao meu passado académico e à forma como neste me relacionei com a pintura, associando-a metaforicamente ao sonho em me formar Professora. A partir desta alusão metafórica, apresento o sonho que a partir das aprendizagens adquiridas enquanto aluna do MEAV, se alicerçou, expondo as práticas, as intenções e as motivações que perspetivei exercer enquanto futura Professora de Artes Visuais. Encerro-o com uma espécie de relato resumido daquilo que foram as minhas primeiras semanas de estágio que se prolonga para o segundo capítulo -“Experiências e Observações em âmbito de Estágio” onde, também através de uma narrativa dos

acontecimentos vividos e das observação feitas em âmbito de estágio, identifico as inquietações sentidas relativamente à diferença e ao trabalho cooperativo na Escola. Nesse sentido abordo por exemplo, assuntos relacionados com as semelhanças e dissemelhanças culturais e sociais entre Professor e alunos, refletindo as distâncias geracionais presentes e a forma como se alteram e interferem na relação formal com o saber em contexto de sala de aula. No fundo, refleti-me enquanto um Eu/Professora e um Outro/aluna e vice-versa, evidenciando deste modo a subjetividade e a diversidade que nos constitui e que é constantemente presente numa sala de aula. Presto também neste capítulo especial atenção ao facto da ESDJGFA incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais, refletindo dificuldades observadas e sentidas em trabalhar a ministração das relações sociais, em prol de uma pedagogia pela inclusão e pelo respeito pela diferença.

O terceiro capítulo denominado como “A praticidade efetiva da Docência – Elaboração de uma proposta Didática” apresenta aquilo que foi o processo da planificação da proposta didática que executei. Neste, identifico as estratégias utilizadas na preparação das atividades, tendo sempre como foco a intenção da possível execução da “pintura inicial”, com pedagogias baseadas naquilo que era o “sonhado”, introduzindo desta forma, o dispositivo “*Learning-by-Design*” como modelo orientador da prática destas mesmas dimensões educativas que privilegiam o trabalho cooperativo. Realço neste sentido também, a relevância que a minha formação prévia de licenciatura em Multimédia teve e de que modo interferiu na forma como pensei e preparei a didática; o propósito da escolha do conteúdo metodológico sugerido pelo Programa de Desenho A referente à Representação da Figura Humana, expondo a pertinência que o “Corpo” apresenta tendo em conta as minhas motivações pedagógicas a abordar e, por último, descrevo aquilo que foi a prática efetiva da Didática. No quarto e último capítulo, “Modos de Avaliação” exponho a avaliação que atribuí aos alunos tendo em consideração a atribuição de uma maior valorização a questões de trabalho cooperativo e relações interpessoais, evidenciando de igual modo, a componente auto avaliativa dos alunos. Neste seguimento, concluo o relatório precisamente com uma auto avaliação, analisando e refletindo mais aprofundadamente o retorno desta experiência e didática, refletindo sobre novas perspetivas e novos sonhos que se foram vindo a construir a partir desta experiência de estágio.

1. O Sonho e a Experiência do imaginário.

1.1. Uma pintura previamente idealizada sobre ser Professor(a)

“Muitas vezes marquei encontro comigo próprio no ponto zero. E lá me encontrei: situação sem conforto, de que há que partir. Isto vale para a pintura e para o resto.” (Júlio Pomar, “A cegueira do pintor”, 2014)¹

A aspiração de um dia vir a ser professora no âmbito artístico foi algo que sempre me acompanhou e as escolhas tomadas ao longo do meu percurso académico, estiveram sempre assentes no objetivo primordial de conseguir concretizar a confirmação desta aspiração profissional.

Este percurso nem sempre foi retilíneo. Iniciei a minha formação na Escola Superior de Viseu - IPV, em Artes Plásticas e Multimédia no ano letivo de 2011/2012, mas com a intenção de fazer equivalências na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, uma vez que pretendia fundamentar a minha formação mais na área da Pintura do que na de Tecnologia e perspectivava esta faculdade como uma via mais próxima para o seguimento de estudos na área da docência. Após um ano concluído no curso de APM, consegui integrar através de um processo de transferência, o curso de Artes Plásticas – Pintura, na FBAUP e aí estabilizei-me durante três anos (2012-2015).

A alusão à Pintura nesta fase inicial do relatório, deve-se muito a este período enquanto estudante de Belas Artes. Apesar de ingressar nesta faculdade com conhecimentos prévios adquiridos na ESEV relativamente às Artes Plásticas, a componente da pintura implementada neste curso fez-me adquirir diferentes modos de ver, entender, expressar e de me relacionar com a mesma. Aquilo que tomava como algo intrínseco à minha pessoa e aos meus gostos pessoais, contrapôs-se na prática, isto é, a referência e a mudança que dei ao meu percurso académico devido à minha aspiração em integrar uma área que, no meu ver, me iria viabilizar a possibilidade efetiva de exercer a docência, acabou por se desmoronar. Ao mesmo tempo que o ato de pintar e o prazer que me trazia se ia desmoronando ao longo dos

¹ Excertos de textos de Júlio Pomar para o filme “A cegueira do pintor”, de Catarina Mourão e Paulo Pires do Vale, publicado em 22.05.2018 por Atelier Museu Júlio Pomar

anos curriculares no curso de APP, as extensões multidisciplinares opcionais ou não, da faculdade, nomeadamente as de carácter artístico mais contemporâneo (Meios Digitais, Tecnologias da Imagem, Modelação e Animação 3D), e a disciplina de Desenho em particular, foram-me dando um ânimo e ferramentas inigualáveis naquilo que é hoje a minha formação enquanto Artista Plástica. Estas alterações, daquilo que considerava ser e ter como habilidade natural desde sempre, como por exemplo, para a área da pintura e o facto de depois, não o reconhecer no seu exercício efetivo, fizeram-me recuar em muitas das minhas aspirações pessoais, nomeadamente, as que correspondiam à docência. Este espaço de tempo resultou num colapso em diferentes vertentes pessoais da minha vida e foi necessário alterar bastante a minha perspetiva sobre a mesma para conseguir continuar e insistir numa progressão académica.

“Há lutas silenciosas e lutas visíveis aos olhos de todos. Aprendi que é necessário correr atrás de sonhos e saber dar os passos para trás para os alcançar. Viseu escolheu-me, mesmo que tenha sido a minha segunda opção, tornou-se a primeira. Nada está perdido. O caminho é sempre para a frente e por vezes, mais vale dar dois passos para trás do que nenhum em frente. Há sempre tanto para percorrer... Nunca é tarde, desistir nunca!”

(Reflexões de Diário pessoal, 14-07-2017)

Decidi voltar atrás, a Viseu, ao curso que tinha interrompido para alcançar sonhos que achava que ali não teria uma formação tão direcionada. Foi em Viseu que reencontrei o prazer de aprender e a vontade em progredir academicamente e profissionalmente. Mas foi principalmente, através das diferentes unidades curriculares integradas no curso de APM, na sua vertente mais tecnológica, nomeadamente com a disciplina de Design de Comunicação, que aprendi a dar relevância à ambiguidade em tudo o que criava e fazia.

De certo modo, esta forma de viver e lidar com as coisas despertou em mim novamente a vontade e a possibilidade de, mesmo que não da forma que previa inicialmente, retomar um caminho académico direcionado para a docência. Poderia ter fracassado na minha noção de exercício especializado em pintura, mas não, talvez, na intenção que tinha com a mesma em alcançar a profissão de professora no domínio das Artes Visuais. Como Aldous Huxley diz, “A experiência não é o que acontece com

o indivíduo, mas sim o que o indivíduo faz com essa experiência”² (1932). Libertei-me assim de receios antecipados de uma suposta necessidade de recuar nas minhas decisões, tal como me tinha acontecido anteriormente, e apostei noutro caminho, abrindo as portas para uma experiência nova e incerta.

Candidatei-me assim ao Mestrado de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, no ano de 2017. Utilizo uma comparação metafórica entre a pintura e a idealização do que é o exercício da docência porque, tal como tinha vindo a acontecer anteriormente com a curso de APP, a convicção que tinha no caminho a seguir acabou por perspetivar, ao longo dos anos, uma pintura muito clara sobre o que seria ser docente, com traçados muito concretos em relação ao que é a escola e qual a melhor forma de lidar com a mesma.

Este sonho em forma de pintura esbarra numa representação utópica, com perspetivas de um sistema pedagógico com particularidades irreais e só consciencializadas quando em campo e na prática. Mas, tal como experienciado e apreendido anteriormente, não julgo que esta pintura seja inconcebível, mas que tenha talvez sim, a necessidade de sofrer alterações no que toca à sua forma e técnica. Talvez seja necessário imprimir pinceladas mais espontâneas e não tão precisas, pensadas e controladas. Tendo em conta as experiências passadas, talvez seja preciso deixar emergir uma composição não tão calculada previamente, dando espaço e utilidade às incertezas e aos erros que poderei cometer, tanto no processo criativo como na prática, libertando-me assim para novos conhecimentos e saberes (ORDINE, 2016). Isto, só consciencializado agora, depois de todo um processo de amadurecimento em âmbito de estágio com uma experiência efetiva do exercício da profissão. Na altura em que iniciei o mestrado, não. No início esta pintura estava muito presente e concisa na sua forma e foi preciso adaptá-la constantemente à realidade observada, não desistindo de a pintar como no passado, mas aprendendo sim, a ultrapassar as desilusões inesperadas a partir de um enaltecimento das surpresas.

“A parcela de sonho e de desilusão conta muito no “moral” de um professor” (PERRENOUD, 2001, p.40), e de facto, lidar com as duas não é tão fácil quanto parece à primeira vista.

² No original, Aldous Huxley refere: “Experience is not what happens to a man, it tis what a man does with what happens to him” (1932).

1.2. O sonho – Um Ensino pela Arte e com Arte.

*Pedra Filosofal*³

“Eles não sabem que o sonho

É tela, é cor, é pincel

(...)

Eles não sabem nem sonham

Que o sonho comanda a vida

E que sempre que o homem sonha

O mundo pula e avança

Como bola colorida

Entre as mãos duma criança”

(António Gedeão (1956) “Movimento Perpétuo”)

A integração no MEAV, nas unidades curriculares respeitantes e os debates que daí resultaram, fizeram despertar diferentes perspetivas sobre a docência, mais precisamente sobre a responsabilização quando se assume esta profissão. Ao longo do primeiro ano do Mestrado, caracterizado por uma componente mais teórica, foram abordadas e aprofundadas questões relativas às transformações que se têm vindo a sentir na sociedade, nomeadamente, científicas e tecnológicas, discutindo desta forma os novos desafios que se apresentam à educação. Estas discussões foram despertando em mim a necessidade de, enquanto futura professora, corresponder, acompanhar e compreender também mudanças na Escola. Estas vontades resultaram na consolidação de um sonho sobre a prática deste exercício profissional.

Realço aqui a pertinência de trabalho individual realizado no primeiro semestre, no âmbito da Unidade Curricular de Desenvolvimento Curricular e Educação Artística (2017/2018), intitulado “Ser professor- No âmbito da Educação Artística” (ALVES, 2017). Este consistia numa síntese crítico-reflexiva sobre o meu posicionamento pessoal enquanto discente e futura docente. Existe uma forte recordação daquilo que foi escrito na altura sobre as questões pedagógicas, sobre aquilo que era pensado sobre a docência ainda com um olhar muito “cru” e

³ Poema interpretado musicalmente por Manuel Freire em 1970. Vareiro como o próprio se considera, é considerado como um cantor de referência na música portuguesa, associado à “Revolução dos Cravos” através do “uso da palavra, do poema e da canção como forma de resistência e luta contra a ditadura do Estado Novo e a guerra colonial.” (Redação Registo, 2013).

inexperiente. Na altura era tudo ainda muito uma novidade inscrita num constante estado de ansiedade e curiosidade sobre o que viria depois.

“Para se ser um artista, fazer Arte não basta. É preciso ser-se Arte! (...) a autora descobriu que, para além de num futuro ter que saber ensinar a fazer Arte, terá de educar com Arte, transformando assim o futuro da nossa sociedade em Arte. Que responsabilidade o papel de um Professor... Um futuro nas nossas mãos!” (ALVES, 2017, p.15).

O sonho que se foi aprimorando ao longo do meu crescimento e do meu percurso escolar e académico, juntamente com estas questões abordadas ao longo deste primeiro ano de Mestrado, circunscrevia-se, e circunscreve-se assim, muito nesta ideologia de uma educação da Arte, pela Arte e como Arte. Uma educação direccionada essencialmente para a preparação de artistas (EISNER, 2008), incorporando a educação artística nas pedagogias aplicadas, não só nas que integram o grupo das disciplinas artísticas, como em todas as outras.

Acredito que a dinamização da Arte, particularmente no campo da educação, devido ao seu carácter transformador, reflexivo e aos modos de a pensar e de a fazer (EÇA, 2010), poderá favorecer o desenvolvimento de outras formas de ver, sentir, pensar, entender e agir mais integralmente sobre o mundo (CANDA & BATISTA, 2009).

“É hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens, desenvolvendo a perceção e a imaginação, possibilitando a apreensão da realidade do meio envolvente, e desenvolvendo a capacidade critica e criativa, assumindo-se ainda como o instrumento por excelência para educar as emoções.” (in Plano Nacional das Artes, 2019-2024, p.11).

Existe, portanto, neste sonho uma ansiedade em conseguir aplicar profissionalmente aquilo que é um ensino promovedor de novas perspetivas da realidade, mais direccionado para a construção de identidades capazes de resistir, intervir e de transformar em vez de promover um ensino que teima em uniformizar identidades que não se refletem e não impulsionam reconstruções (EÇA, 2010). Um ensino que incentive mais o “ser”; que encoraje o que é o individual, o que nos

distingue e nos torna únicos; que valorize mais o caminho percorrido do que os resultados finais alcançados; que fomente a criatividade e a capacidade de encontrar soluções para os problemas e os obstáculos que aparecem ao longo da vida (EISNER, 2008).

Um sonho em que me perspetivo enquanto Professora/Artista com estas vontades e valências para impulsionar essencialmente, novas aberturas no que toca às relações sociais, começando até mesmo com a relação entre Professores e Alunos, com a capacidade de motivar os jovens a verem as coisas com diferentes olhos, a serem mais ativos, mais cúmplices uns dos outros, mais confiantes do seu papel e das suas capacidades para irem mais além. Neste sonho, a professora que ambiciono ser corresponde a esta vontade de promover uma educação mais ativa, onde procuro assegurar não só o sucesso académico dos meus alunos, mas também o seu sucesso a nível pessoal e social. Uma professora que tenta, naquilo que são as orientações programáticas dos planos curriculares, inserir e fazer realçar nas mesmas, questões que façam os alunos refletir sobre a realidade em que vivem, através de uma educação mais atenta às diferenças existentes (as de oportunidades, sociais, de género, etc...); uma educação que dá uma maior relevância à identidade do “Outro”, àquilo que são as suas aprendizagens já previamente adquiridas e as suas condutas sociais e pessoais, presentes e futuras (ALVES, 2017).

Um sonho que com estas características, se aproxima muito daquilo que é a perspetiva Educacional Socioconstrutivista com que me identifico, no sentido em que procura uma educação concordante com aquilo que são considerados os princípios democráticos, laicos e pluralistas (LEITE & TERRASÊCA, 1993); uma educação que poderá “ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador”; uma educação que defende os currículos como algo mais do que é o instruído em sala de aula, considerando-os um reflexo das pedagogias e conteúdos programáticos transmitidos (SACRISTÁN, 2013, p.24).

Existe, portanto, neste sonho uma tónica assente nas relações sociais, na importância da reflexão pessoal e interpessoal, do respeito e da consciencialização do que nos é diferente, do Outro e do Eu, da relação entre “Nós” e do todo de que fazemos e somos parte integrante e essencial; uma primordialidade em estimular o desenvolvimento e a formação de pessoas que se tornarão agentes de mudança, capazes de mudar e refletir o seu “Eu”, o seu lugar no universo, as suas atitudes e, conseqüentemente, as do “Outro” (EÇA, 2010); uma determinação genuína em conseguir desenvolver pedagogias que incutam princípios e valores de inclusão nos

jovens, que impulsionem personalidades fortes e sensíveis às diversidades e subjetividades do Outro.

Destaco neste sonho estas questões relacionais, interpessoais e sociais porque para mim, presenciar atitudes, por exemplo, discriminativas é algo extremamente doloroso e incompreensível. Ao refletir sobre a origem desta leitura, estas situações quase sempre são recordadas dentro dos “muros” da escola ao longo do meu percurso escolar, provocadas consciente ou inconscientemente, tanto pelos alunos, como pelos próprios professores. É importante, portanto, para mim enquanto professora, conseguir encontrar estratégias pedagógicas e uma comunicação ao nível do quotidiano escolar que consiga sensibilizar, não só os alunos para estas questões, como também os restantes intervenientes escolares. Por isso, neste sonho idealizado, perspetivo uma relação interpessoal mais próxima e mais afetiva com os meus alunos, tendo assim oportunidade e espaço para, ao longo do ano letivo, poder intervir naquilo que são as suas inquietações e problemas pessoais. Dessa forma, conseguiria chegar mais próximo da realidade dos mesmos, podendo comunicar e aconselhar em correlação com estas questões pedagógicas que considero de grande importância naquilo que é a sociedade. Quando tomamos conhecimento da personalidade, dos problemas e das vivências pessoais do outro, passamos a compreendê-lo e reconhecê-lo de forma diferente, acabando inevitavelmente, por estabelecer laços emocionais, o que poderá ser um grande influenciador na forma como nos dirigimos e comunicamos uns com os outros.

No sonho que fui idealizando, também ambiciono que os alunos, através e devido a esta relação e proximidade emocional estabelecida ao longo do ano, apresentem uma vontade em participar e comunicar ao longo das aulas, demonstrando a sua vontade em aprender os conteúdos dinamizados. Fui fantasiando assim como idealidade, a prática efetiva deste modo de estar, de me relacionar, intervir, comunicar e de ensinar. Ambiciono nesta profissão, para além do sucesso escolar dos meus alunos, a criação de laços emocionais que me possibilitem o acesso ao seu mundo, ficando assim hipoteticamente, nas suas memórias e eles na minha, tal como muitos professores ao longo do meu percurso ficaram e, espero eu, tenha eu enquanto aluna ficado também na deles.

1.3. O primeiro contacto com o caminho da experiência da Docência

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundário Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. A escola está situada na freguesia de Valadares do concelho de Vila Nova de Gaia. Um município pertencente ao distrito do Porto, sendo o terceiro mais populoso a nível Nacional e o mais habitado da Região Norte de Portugal. Atualmente, este município é reconhecido nacional e internacionalmente, pela sua capacidade empresarial e industrial. Na página online da Câmara Municipal de Gaia (2019), é referido que o mesmo é “conhecido (...) pelos seus artistas: músicos, pintores, escultores e arquitetos e pelas atividades turísticas (...) Gaia é uma cidade que tem pela sua frente um enorme potencial de desenvolvimento.”

Tendo em conta que o meu estágio foi iniciado em meados de Outubro, ligeiramente mais tarde que os dos restantes colegas do MEAV, que o iniciaram por volta das últimas duas semanas do mês Setembro (2018), tomei a liberdade de antecipar o reconhecimento da Escola e procedi à leitura do documento que apresenta o Projeto Educativo 2017|2021 da ESDJGFA, disponível na sua página online.

“Este Projeto Educativo de Escola releva de uma filosofia de base humanista, que inscreve a ação educativa como eixo transversal, com enfoque na construção do conhecimento e no desenvolvimento identitário, numa perspetiva colaborativa entre todos os agentes educativos, entendendo a escola como uma comunidade reflexiva, habitada por “profissionais do humano”⁴. Traduzem ainda esta filosofia, reforçando-a, prolongando-a e expandindo-a, a epígrafe inicial e as citações que integram cada uma das áreas de intervenção.” (in Projeto Educativo 2017|2021, 2017, p. 3)

Na introdução do documento deparei-me com intenções projetuais que correspondem às que eram as minhas motivações idealizadas no “sonho” sobre a futura prática enquanto docente. A Filosofia Educativa neste documento realça propósitos da sua ação educativa que se igualavam aos que ambicionava praticar. O documento apresenta a intencionalidade de “formar cidadãos conscientes, informados e responsáveis, participantes na vida social, cultural, política e económica” com enfoque na “formação pessoal, social e cívica”, que através de práticas pedagógicas valoriza e estimula o “aprender a viver em comum”, o “aprender a ser”, “o ser

⁴ In Alves & Machado (Org) (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

cooperante e autónomo, com sensibilidade estética e artística”, com uma noção de “responsabilidade partilhada” e da relevância do “trabalho colaborativo” (id., p. 5). É também referida a responsabilidade e a determinação que a escola tem perante os seus alunos, bem como a promoção de um “combate à desigualdade e à exclusão social”, através de uma atenção “aos problemas, necessidades e mais-valias de que são portadores” (id., ibid). Neste contexto, é referido que alunos estrangeiros e com dificuldades de aprendizagem, com necessidade de apoio específico, têm vindo a surgir nos últimos anos letivos.

Os motivos impressos neste documento homogeneízam-se assim, em muito aos meus, o que fez com que me sentisse automaticamente vinculada e curiosa com a Escola onde iria estagiar.

No dia 18 de outubro de 2018, desloquei-me até à ESDJGFA para me apresentar enquanto Professora Estagiária.

Arrisco aqui utilizar a expressão “de amor à primeira vista” quando tento exprimir aquilo que senti no primeiro dia de Estágio. Foi como um misto de adrenalina, ansiedade e medos à flor da pele.

“Eram 11:00. Entrei novamente por aqueles portões da escola. Observei a concentração de jovens que iam passando o cartão para sair. Naquele cruzar de direções, revivi aquele caminho em particular. Um caminho feito durante anos, diariamente... à medida que os meus passos iam sendo dados, via-me e revia-me naqueles alunos. Refleti por breves instantes que, naquele momento, estava finalmente a dar os primeiros passos naquilo que era até aqui uma possibilidade da prática efetiva da Docência.”

(Apontamento no diário de bordo, 18-10-2018)

No meio destes pensamentos avistei uma aluna que me parecia diferente. Uma aluna que aparentava estar a falar consigo mesma, a dançar e a expressar-se de uma forma não tão comum. O caminho que ali estava a reportar ao meu passado, não se assemelhava neste aspeto, não existem memórias destas “diferenças” nos caminhos quotidianos entre o entrar e o sair da escola. Esta particularidade deixou-me curiosa e apreensiva sobre esta “nova escola”, que apesar das imensas semelhanças previstas tendo em conta o documento anteriormente referido, não era afinal exatamente igual à “minha escola”, à escola que eu experienciei.

Considero pertinente realçar as boas-vindas dadas pelo Diretor da ESDJGFA, Álvaro Almeida Santos. O próprio recebeu-nos pessoalmente e convidou-nos, a mim,

ao professor orientador Henrique Vaz e ao meu colega de curso e de estágio, Rui Santos, a dirigimo-nos ao seu gabinete para nos fazer uma breve apresentação da escola e do professor cooperante que nos iria acompanhar ao longo do estágio. Os espaços eram cheios de luz natural e preenchidos por janelas de grandes dimensões. Desta forma, era sempre possível estar em contacto visual entre o dentro e o fora dos edifícios escolares. Sobre esta observação saliento uma expressão utilizada pelo Diretor, Álvaro Santos, quando comentei as grandes janelas do seu escritório viradas para o pátio da escola onde os alunos jogavam à bola: “Um diretor tem de ver e ser visto, sempre”. Esta frase ficou gravada na minha memória, creio, que para sempre. Tal expressão despertou em mim diversas inquietações sobre esta postura de quem controla ou é controlado, sobre esta hierarquia Escolar aqui exemplificada por um vidro que separa dois núcleos Escolares. Mas, por outro lado, a forma como os alunos passavam propositadamente por aquele local, a forma como, tanto estes, como auxiliares e professores se dirigiam ao mesmo, parecia-me desmistificar aquela posição de poder máximo e absoluto de uma Escola que fui interiorizando ao longo do meu percurso escolar.

No desenlear da conversa o Diretor apresentou o Professor cooperante, Joaquim Pimenta, salientando a sua excelência, não só enquanto profissional, mas também enquanto ser humano e colega, destacando o valor e a estima pelo mesmo no corpo docente que a ESDJGFA constitui.

O professor cooperante tomou a iniciativa de nos apresentar os recantos da Escola. Ao mesmo tempo que nos direcionava pelos corredores, ia cumprimentando os alunos que se cruzavam novamente no nosso caminho. Recordo-me da impressão com que fiquei do Professor Pimenta neste primeiro contacto, como um professor cauteloso e cuidadoso nas palavras e nos modos como se expressava. Mas, ao longo do reconhecimento do espaço da escola, esta impressão foi-se modificando no sentido em que a inibição sentida por parte do mesmo, ia sendo substituída por uma interpretação de um professor mais dinâmico, amistoso, carinhoso e muito próximo dos seus alunos. Os sorrisos entre o mesmo e os alunos eram mútuos e transpareciam uma ligação próxima e paternal, com o respeito que lhe é caracterizador. Tal impressão sobre o mesmo tornou-se ainda mais sólida quando nos apresentou o seu “cantinho dos meninos”. Este “canto” consiste numa sala que a ESDJGFA dispõe propositadamente para alunos com necessidades educativas especiais.

Como nunca tinha estado perante alunos com estas características, fiquei apreensiva, curiosa e confesso, com alguns receios de não agir o mais corretamente

possível com os mesmos. Quando entrámos naquele espaço, parecia que tudo o que existia lá fora pertencia a outra dimensão. Uma sala situada dentro da Escola, mas com uma disposição diferente, com uma pequena cozinha em que auxiliares ajudavam na preparação de bolos e outras atividades semelhantes, com carteiras distribuídas pelos limites da sala, brinquedos, jogos, livros e computadores a preencher os espaços abertos e vazios no meio da sala. Observei a forma como o Professor Pimenta abordou os alunos e vice-versa. Novamente, um clima de amizade e carinho mútuo foi sentido naquele momento.

“De repente, senti alguém a abraçar-me. A menina “diferente” que tinha visto quando entrei na escola e que tinha prendido a minha atenção, estava a abraçar-me. Fiquei nervosa, claro! Não sabia como lidar com tal situação. Por um lado, só me apetecia retribuir o abraço, por outro, não tinha a certeza se era ou não o mais correto a fazer, afinal de contas, tinha acabado de entrar neste mundo, tanto da Escola como da Escola com alunos de NEE.”

(Apontamento no diário de bordo, 18-10-2018)

O Professor Cooperante auxiliou e ajudou a fazer entender a aluna em causa que não podia estar ali, a agarrar-me durante o tempo todo, que tínhamos de ir embora e que mais tarde iria com ela e os colegas tratar da Horta⁵.

Esta particularidade da inclusão e a forma de trato para com os alunos de NEE, foi algo que despertou em mim imensa curiosidade e vontade em entender melhor a forma como a escola, não só o corpo docente, mas também e principalmente os alunos, lidam com estas diferenças. De facto, como referido anteriormente, as minhas vontades de aprofundamento em questões pedagógicas que realçassem a estima, o respeito e a capacidade de lidar e trabalhar com o que nos é diferente, estão muito relacionadas com esta realidade, o que motivou ainda mais esta insistência em trabalhar nestes campos e contextos da existência e importância da diferença e do trabalho cooperativo na pedagogia inclusiva.

Após a visita guiada pelo espaço Escolar, o Professor cooperante disponibilizou, não só o seu horário como também o horário de alguns colegas que lecionavam diferentes disciplinas das que o mesmo lecionava no corrente ano letivo de 2018/2019. Salientou a nossa total liberdade na escolha da disciplina em que

⁵ A Horta corresponde a um espaço que a ESDJGFA possui e que é composto por uma pequena estufa onde os alunos plantam e realizam diversas atividades deste género com a ajuda de professores.

iriamos trabalhar mais assumidamente e, conseqüentemente, elaborar a nossa didática. Demonstrou também uma vontade e um aconselhamento em observarmos, cooperarmos e trabalharmos nas diferentes disciplinas e experienciarmos os diferentes modos e meios de trabalho que cada unidade curricular, grau de escolaridade e professor dotam e adotam.

Deste modo, para além do horário do Professor cooperante, foram disponibilizados os horários de mais quatro professores. Estes incorporam seis disciplinas disponíveis de assistir, nomeadamente, Educação visual e Oficina de Artes no terceiro ciclo do Ensino Básico, com quatro turmas do 7º ano, seis turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano; Desenho A e Geometria Descritiva A no Ensino Secundário, com duas turmas de 10º ano e uma turma de 11º ano e por fim, as disciplinas de Design de Multimédia e Técnicas de Multimédia no âmbito do Curso Profissional de Técnico Multimédia numa turma de 11º e outra de 12º ano.

Perante a grande variedade de escolha, de forma detalhada, foram observadas as seguintes disciplinas ao longo do estágio pedagógico: GDA nas turmas do 10ºA e 11ºI, lecionada pelo Professor Pimenta; DESA na turma do 11ºI e TM na turma do 12ºJ do Curso Profissional de Técnico Multimédia, professoradas pelo Professor Pereira; DM, novamente na turma do 12ºJ lecionada pela Professora Andreia Coutinho; EV nas turmas de 7ºE e 8ºA e por último, OFA nas turmas do 7ºF e 8ºC, lecionadas pelas Professoras Andreia Coutinho e Carla Souto.

No sonho que menciono anteriormente, também tinha vindo a perspetivar que teria uma maior predisposição em lidar com jovens adolescentes, do que propriamente com pré-adolescentes, sentindo-me sempre mais aliciada em lecionar no Secundário do que no 3º Ciclo do Ensino Básico. Logo, iniciei a experiência de estágio com esta ideia muito vincada de que pretendia observar e pôr em prática a minha didática numa turma do Ensino Secundário. Desta forma, iniciei o exercício de observação com a disciplina lecionada pelo Professor Cooperante, GDA na turma do 11ºI, imediatamente no dia a seguir a esta receção.

Relativamente a este primeiro impacto com a sala de aula, senti-me como uma esponja que queria guardar todos os pormenores, comentários, e olhares em redor. Fui apresentada pelo Professor à turma e convidada a intervir, questionar e apoiar a turma no que fosse necessário.

“Fui cultivando, infelizmente, uma espécie de relação entre amor e ódio ao longo do meu percurso escolar com a disciplina de Geometria Descritiva

A. Creio que por esse mesmo motivo, fiquei extremamente reticente na forma como poderia intervir nesta aula, sentindo a necessidade de me dirigir para o fundo da sala, de me colocar um pouco à margem naquela fase inicial de interação com a turma e o professor”

(Apontamento no diário de bordo, 19-10-2018)

Fui então ao longo do ano letivo, acompanhando o Professor Cooperante, Joaquim Pimenta, nestas aulas de GDA. Aproveitei o facto de estar mais à margem da dinâmica da aula para poder absorver conhecimentos através de um exercício por observação. Procedi à realização, mais ou menos organizada de apontamentos sobre o que via, com o objetivo de estes virem a ser úteis na reflexão e elaboração do presente relatório de estágio.

“A turma do 11º I denota uma certa indiferença à nossa presença. Mostram também alguma vergonha em dar continuidade às frases que o Professor vai iniciando, mas com claro interesse e preocupação em entender e apontar tudo aquilo que o mesmo vai referindo como resumo da matéria dada. Na turma do 10º A, os alunos já apresentam uma dinâmica bem diferente. Mais curiosos e apreensivos connosco. São menos atentos à aula e mantêm conversas cruzadas entre eles.”

(Apontamento no diário de bordo, 19-10-2018)

O mesmo não aconteceu na semana seguinte quando fiz observação das disciplinas de TM e DM do Curso Profissional de Técnicas de Multimédia. Sendo esta a minha área de formação de licenciatura, os conteúdos, os programas e os exercícios eram-me totalmente familiares, o que facilitou a comunicação e interação com a turma. Tanto o Professor Joaquim como a Professora Andreia procederam de igual modo, a uma apresentação à turma e deixaram-me à vontade para participar nas aulas. Apesar de me sentir confortável neste sentido, senti necessidade de dar prioridade à observação e participação em disciplinas com que não estivesse tão familiarizada, aproveitando assim a experiência de estágio para adquirir conhecimentos diferentes do que aqueles que já possuía. Desta forma, acompanhei a turma do 12ºJ e estas disciplinas só até ao final do mês de novembro.

Tal como mencionado anteriormente, devido à oportunidade e apelo do professor cooperante, em observar, interagir e participar em diferentes turmas e em praticamente todos os graus de escolaridade, dei também oportunidade a mim mesma

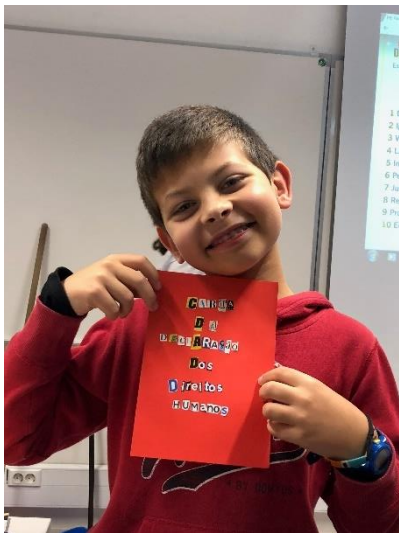
de abrir portas, novamente à ambiguidade e interagir e observar a realidade correspondente ao 3º Ciclo do Ensino básico.

Na segunda semana de estágio, apresentei-me na disciplina de EV com a turma do 7ºE. A sala era bem mais preenchida, aparentemente com trinta alunos, desta vez com rostos mais inquietos, mais curiosos do que os anteriores, com alguns olhares mais abertos e outros mais semicerrados a acompanhar o meu movimento. Tal como nas turmas anteriores, fui convidada a apresentar-me, mas desta vez a Professora Andreia tomou uma atitude diferente do que a que tinha tido com a turma do 12ºJ.

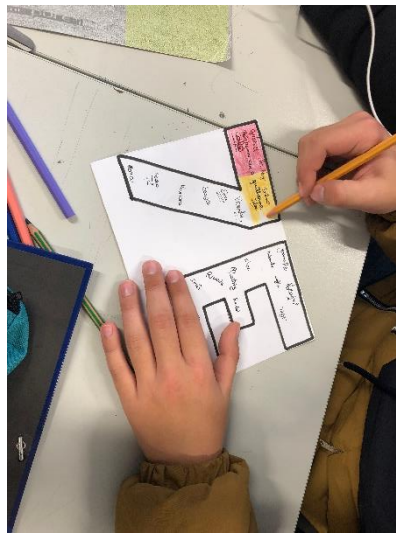
“Fui interpolada pela mesma que me identificou como “a Professora Mafalda”, a colega, uma professora igual e com a mesma autoridade que ela, esperando que todos os meninos me respeitassem e me obedecessem como tal. Tornei a olhar a turma e foi naquele instante que senti de facto, pela primeira vez, o primeiro contacto com a docência. Estava a experienciar efetivamente a profissão, sentindo as responsabilidades e as exigências que a mesma incorpora, com a obrigatoriedade de ter de responder às necessidades de todos aqueles alunos ao mesmo tempo que esperava corresponder às expectativas que a Professora tinha depositado em mim”

(Apontamento no diário de bordo, 26-10-2018)

Devido à influência desta turma em particular, tomei a iniciativa de participar também no 8º ano que, de igual modo, me fez alterar a ideia que tinha formado no meu imaginário em relação ao 3º Ciclo. Acompanhei assim, não só, mas essencialmente a turma do 7º E e do 8º A durante todo o ano letivo, salientando nesta reflexão a relação e a afeição que fui nutrindo por estas turmas ao longo da experiência enquanto estagiária. As seguintes imagens (Figuras 1 a 8 - “7ºE: Ilustração da DUDH”) são relativas a umas das atividades que acompanhei na turma do 7ºE, mais concretamente, alusiva à ilustração dos artigos que a Carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) declara.



(Figura 1 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 2 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 3 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 4 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 5 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 6 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 7 - "7ºE: Ilustração da DUDH")



(Figura 8 - "7ºE: Ilustração da DUDH")

Por último, tive também a oportunidade de assistir à disciplina de Desenho A, novamente com a turma do 11º I.

“A disciplina de Desenho, a que tanto ambicionava lecionar! Desta vez não senti receios, mas sim uma ansiedade em meter logo as “mãos ao trabalho” e com a permissão do Professor Pereira, fui vagueando pela sala, dirigindo-me de carteira em carteira, numa tentativa de poder participar naquilo que estava a ser trabalhado.”

(Apontamento no diário de bordo, 02-11-2018)

A turma já me era familiar das aulas de GDA, mas agora, na aula de DESA, a mesma denotava um comportamento bem diferente do que tinha na anterior. Uma turma essencialmente muito mais dinâmica, no sentido em que procuravam questionar, intervir e participar na aula, mostrando interesse na minha pessoa enquanto estagiária e procurando a minha contribuição para as aprendizagens e atividades desenvolvidas na aula. Ao longo do ano fui cooperando com aquilo que ia sendo desenvolvido e auxiliando na aprendizagem dos conteúdos, tendo assistido e praticado o exercício da profissão, através da aplicação prática de uma didática, nesta mesma turma.

2. Experiências e Observações em âmbito de Estágio.

2.1. Adjacências e disjunções culturais e sociais entre Professor e Aluno.

“Hoje, no decorrer da aula de DESA, uma aluna questionou-me: “Professora, desculpa estar a perguntar, mas a professora teve formação nas Artes e agora está em formação para ser Professora?”. Respondi, apresentando a minha formação de licenciatura e o mestrado que estava agora a frequentar. Nesse exato momento, outros alunos intrometeram-se na conversa e questionaram-me a idade, dirigindo-se a mim através de um “tu”: “Que idade tens?” A aluna a quem tinha respondido, dirigiu-se aos colegas e questionou-os: “Vocês não andaram com a professora na Escola para a estarem a tratar por tu! E vê-se logo que a professora é nova não precisam de estar a perguntar a idade”.

(Apontamento no diário de bordo, 16-11-2018)

Foram várias as vezes que situações semelhantes se repetiram, principalmente ao longo do primeiro período do ano letivo. Inicialmente respondia de forma retórica, questionado a relevância que, por exemplo, a minha idade teria para aquilo que estavam a desenvolver naquela aula. Mas este tipo de questionamento e as formas de trato, foram-se intensificando em praticamente todas as turmas que ia assistindo e fui sentindo a necessidade de sempre que tal acontecia, confrontar os alunos com essa mesma realidade de uma certa noção de falta de respeito quando tratamos os professores por “tu”.

Por outro lado, foi a partir destas interrogações sistemáticas, destas formas de trato e daqueles olhares curiosos que me seguiam e me analisavam, que me deparei com uma das grandes questões refletidas ao longo de todo o estágio. Senti sempre uma grande necessidade em refletir sobre esta realidade, sobre esta comunicação entre aluno e professor, sobre a necessidade de questionar coisas, mais ou menos pessoais da vida do professor, sobre as proximidades e as distâncias entre estes e por último, sobre o senso de respeito através das formas como apropriamos o tu e o você neste contexto.

O que ia verificando ao longo do estágio é que a forma como os alunos se dirigiam à minha pessoa enquanto professora, não era igual à forma como se dirigiam aos professores responsáveis pelas disciplinas. Ora se nas salas de aula, o meu papel teria de ser igualitário a estes, o facto de os alunos não utilizarem o “você” quando se dirigiam a mim, foi algo que me inquietou. Por um lado, havia a sensação de que, na verdade, nenhuma falta de respeito estaria ali em causa, por outro, questões ligadas à forma como nos comunicamos e denotamos respeito uns pelos outros, também pesava na minha conceção sobre este contexto de Escola e como Professora.

Este tipo de comunicação está muitas vezes associado a questões de respeito não só relacionadas com relações hierárquicas estipuladas pela sociedade, mas também e essencialmente, com questões de respeito pela idade. Talvez o facto de me verem como uma pessoa mais nova do que habitualmente se vê nesta profissão, despertou nos alunos confusões relativas à distância social e cultural entre eles e esta nova professora que entrou na sala de aula.

De facto, embora não seja intencionado, a escola acaba por ser promotora de certas diferenças, distâncias e “desigualdades de status” (PERRENOUD, 2001, p.71) através deste tipo de interações hierarquizadas entre professores e alunos quando perceciona os docentes como designadores de uma classe que participa na escola “em prol de uma promoção social”, que identificam aquilo que é uma “cultura de elite”, que compartilham os “gostos e desgostos dos que têm educação, os valores e preconceitos (...) dos que aspiram e se distinguem do comum” (id., p.56). Definindo de certo modo, que o professor corresponde a um exemplo social que se aspira alcançar, respeitar e tomar como inspiração a seguir (id.). De facto, como professora, o facto de me aproximar à faixa etária destes alunos, acabou por involuntariamente diminuir a sensação de distância social e cultural devido a uma proximidade geracional, tanto por parte deles como da minha parte também, incentivando uma comunicação descontraída e próxima devido às grandes semelhanças entre nós. Perrenoud, relativamente a isto, faz a seguinte observação:

“Na verdade, para o professor de classe media ou alta, é tao difícil compreender uma criança da classe popular quanto um pequeno turco. Mas é por isso que o professor e aluno falam a mesma língua. Daí acreditar que eles se parecem...” (PERRENOUD, 2001, p.57).

E o que senti enquanto estagiária/professora com os alunos, foi exatamente esta semelhança na forma, mais especificamente de comunicar devido à proximidade

geracional entre nós. Isto é, o facto de me questionarem como estaria e como cheguei a esta profissão, realçando o facto de parecer ser muito nova, poderá e deverá fazer-lhes projetarem-se também num futuro próximo com esta ou outras profissões semelhantes. Contribuindo assim, numa diminuição destas distâncias, destes problemas “de comunicação, de mal-entendidos, de códigos de comunicação não partilhados” que anteriormente eram tão acentuados no universo escolar entre os seus intervenientes (PERRENOUD, 1995, p.171).

A respeito disto, recordo um episódio vivido numa turma de 7º ano do 3º Ciclo do EB. Nesta aula a Professora tinha-me pedido para a ajudar com um dos alunos. Este aluno estava a repetir o ano naquela turma e não mostrava qualquer tipo de interesse em nenhuma aula nem em nenhum exercício mobilizado. A Professora transmitiu-me a necessidade de conseguirmos com que ele fizesse alguma coisa, que colaborasse minimamente no que estávamos a mobilizar, caso contrário seria impossível transitá-lo de ano.

“Dirigi-me até ao aluno. Estava de cadeira inclinada, fones nos ouvidos, telemóvel na mão e com a mochila fechada em cima da mesa, livre e sem mais nada. Perguntei-lhe se já tinha feito alguma coisa do que tinha sido pedido. Não obtive resposta alguma. Após várias tentativas falhadas em comunicarmos, decidi puxar da cadeira vazia ao seu lado e sentei-me. O aluno ficou a olhar para mim. Esperei, mas ele retomou a ignorar-me até que lhe perguntei: “Emprestas-me um fone?”.”

(Apontamento no diário de bordo, 23-11-2018)

Na verdade, não fazia a mínima ideia se o que estava a fazer era o mais correto ou não, mas naquele momento só duas soluções possíveis me ocorreram perante a atitude do aluno: ou mandava tirar os fones e obrigava-o a trabalhar no que foi pedido, iniciando assim um confronto imediato entre nós ou tentava chegar mais até ele, tentando perceber o porquê de tanta indiferença e falta de empenho na Escola.

“Emprestou-me um fone com um ar muito desconfiado. Ficámos cerca de cinco minutos simplesmente a ouvir a mesma música, até que me pergunta: “Gosta de ouvir isto?”. Começamos finalmente a desenvolver uma comunicação. Fui respondendo, dando a minha opinião e ouvindo a dele. De repente o aluno parecia outro, falador, sorridente e entusiasmado com o que estava a falar.”

(Apontamento no diário de bordo, 23-11-2018)

Da mesma forma que percebi que o aluno tinha ficado mais receptivo perante a minha pessoa através desta proximidade, também eu enquanto professora acabei por me sentir mais confortável, acabando por o confrontar, não de uma forma austera, mas sim através deste tipo de relação proximal que com o aluno se proporcionou. Por intermédio de uma comunicação mais fluida e de um convívio mais descontraído, procurei aquilo que partilhávamos em comum e o que nos assemelhava como mote de interação e de chamada de atenção (PERRENOUD, 1995).

“Tinha finalmente conseguido captar a sua atenção, aproveitei naquele ambiente mais descontraído para o confrontar com o facto de estar a repetir o ano. Mostrou-se triste, que não gostava da Escola, muito menos de desenhar porque não tinha jeito. Perguntei-lhe se tinha ali algum desenho para eu ver o quanto ele desenhava mal e como é obvio não havia desenho algum. Expliquei-lhe que era impossível avaliar a sua aptidão se não tinha nada feito e desafiei-o no sentido em que se pelo menos, naquela aula fizesse o esboço do que pretendia fazer no trabalho final, eu não só confirmava a tão suposta falta de jeito, como ainda o deixava ouvir música no resto da aula.”

(Apontamento no diário de bordo, 23-11-2018)

A permissão para ouvir música foi simplesmente uma manobra de incentivo apropriada para que o aluno se sentisse motivado a fazer alguma coisa do que lhe tinha sido exigido. A meio da aula, o aluno veio ter comigo e mostrou-me o que tinha feito. Transmiti-lhe que não estava mal, até pelo contrário, a ideia que ele tinha para o seu trabalho era bastante interessante. Considero que nestes casos e principalmente em contexto de 3º Ciclo de EB, o professor deverá preocupar-se mais com a mobilização que a ferramenta do Desenho capacita do que propriamente com a estética subjetiva do mesmo. O que pretendo dizer é que por exemplo nestes casos, apesar do aluno não denotar uma perfeição no desenho, conseguiu expressar o seu raciocínio através deste.

Este aluno tornou-se especial no sentido em que ao longo de todo o ano a nossa cumplicidade e relação de compromisso foi progredindo ao mesmo tempo que a relação deste com a disciplina também. Fui aproveitando as diferentes atividades ao longo dos períodos letivos para lhe mostrar que se trabalhasse teria mais tempo

para fazer o que gostava, não tinha tantas preocupações, tantas chamadas de atenção e transitava, com certeza de ano, para isso só teria mesmo de se empenhar.

“(...) veio ter comigo e mostrou-me a cadeira que tinha feito. “Professora já viu isto? Está uma categoria, é a melhor da turma!”. Disse-me isto enquanto mostrava e desafiava os colegas em tom de brincadeira sobre quem tinha o melhor trabalho. Fiquei extremamente feliz e transmiti-lhe o quanto estava orgulhosa por ele estar tão envolvido no seu próprio trabalho”.

(Apontamento no diário de bordo, 24-05-2019)

Uma das experiências mais relevantes para mim enquanto professora estagiária, foi o facto de ter conseguido que este aluno ganhasse ânimo para se envolver mais nas aulas de EV. Estes alunos que repetem o ano, muitas vezes sentem-se à margem, excluídos e desanimados porque acham que não serão capazes. Por vezes, nós próprios, os professores, os pais e os amigos, achamos o mesmo. Parece-me importante, enquanto professora, adotar outra postura perante estes, procurar estratégias que os façam sentir cativados, capazes, envolvidos na Escola e orgulhosos do que fazem e do que produzem neste contexto.

Ao mesmo tempo que reflito este cenário final tão apelativo, faço-o também sobre a praticabilidade efetivamente possível deste tipo de processo de relação quando sozinha perante uma turma tão imensa. De facto, esta possibilidade de poder sentar-me à beira de um aluno e despende tempo de aula para ficar a ouvir música com o mesmo de forma a conseguir captar a sua atenção é impraticável e irreal. É muito difícil para um professor, conseguir fazer tudo isto ao mesmo tempo e ainda mais se a turma contemplar mais casos semelhantes que necessitam do mesmo tipo de atenção e cuidado.

Relativamente a isto, constrangimentos sobre este tipo de relação e proximidade geracional foram também surgindo no sentido em que tinha receio que fomentassem situações difíceis de contornar e de gerir. Isto é, é difícil para o professor encontrar uma forma de através deste tipo de comunicação e relação, conseguir coordenar o grupo garantindo de igual modo, o domínio e a distinção de papéis na relação pedagógica, sendo esta necessária para que não colida numa falta de noção de hierarquia dentro da sala de aula e assim, em faltas de respeito (PERRENOUD, 2001).

2.2. Homologias e Dissemelhanças Observadas e Sentidas

*Não sei quantas almas tenho
(...) Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
(...)
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu.”
(Fernando Pessoa, 1930)*

Sobre a gestão da relação, da proximidade geracional, cultural e social com os alunos em âmbito de estágio, determinada situação em aula suscitou-me a seguinte reflexão:

“Hoje, na aula de EV, a turma estava mais irrequieta que o normal, cantavam, falavam alto e era difícil para nós conseguirmos mantê-los nos seus lugares. No meio de tamanha algazarra, começaram a cantar uma música que para espanto meu, era de autoria de um conhecido da minha localidade. Automaticamente, sem refletir muito no meu ato, vocalizei uma parte da música ao mesmo tempo que os alunos. A turma em geral apercebeu-se e ficou em silêncio. Só via diante de mim expressões de surpresa e de espanto. Percebi que não estavam à espera daquilo. Começaram a questionar-me como o conhecia, se também ouvia a música dele, se tinha *Instagram*⁶, se podia facultar a minha página (...)”

(Apontamento no diário de bordo, 7-12-2018)

Nestas e noutras situações idênticas sentia-me como que dividida entre estes dois mundos, isto é, ocasionalmente dava por mim a comentar com outros professores os gostos, as práticas e atitudes que alguns alunos tomavam, que para mim, tal como

⁶ O *Instagram* consiste numa rede social online de partilha de conteúdo fotográfico e de vídeo entre utilizadores aderentes. A partir desta é possível editar e dar parecer dos conteúdos que são partilhados por outros utilizadores.

para a maior parte dos professores, eram incompreensíveis e impensáveis, mas noutras vezes sentia-me extremamente semelhante e próxima das suas realidades, compreendia-os, via-os e revia-me neles porque tinha conhecimento e vivia de modo bastante similar (SKLIAR, 2003). O uso do telemóvel em sala de aula por exemplo, era algo que por vezes confrontava e impedia, mas noutras vezes sentia-me dividida sobre a aplicabilidade ou não daquele objeto numa sala de aula, uma vez que eu mesma, sinto-me parte daquela geração “que não larga o telemóvel”.

No fundo, havia momentos em que me sentia repartida entre um eu que ainda se vê como Aluna, um eu que já se consegue perceber como Professora e um eu que se encontra com um pé em cada uma destas duas personagens que já não correspondem propriamente a Outros, mas sim a mim mesma em diferentes papéis. É interessante esta tomada de consciência que estamos sempre entre o Eu e o Outro, aliás, entre a imagem que projetamos sobre nós próprios e a imagem que os outros verbalizam a nosso respeito. Isto levou-me a pensar sobre a pessoa que me considero ser, a professora que considero vir a ser e a professora que efetivamente serei a partir da interpretação, dos pensamentos e dos olhos incessantes de cada aluno (SKLIAR, 2003).

Estas dualidades sentidas foram-se tornando cada vez mais intensas na interação com a comunidade escolar ao longo do estágio, instigando uma necessidade de me desvincular de mim própria para melhor me refletir enquanto professora e aluna.

Carlos Skliar (1960), investigador argentino, é uma referência no contexto do presente relatório na medida em que considere a sua obra intitulada como “Pedagogia (improvável) da diferença” (2003) incontornável quando pretendo refletir sobre o meu Eu e o (meu) Outro (PALAMIDESSI, 2003, p.1). Esta obra estrutura-se em volta da “questão do outro”, da imagem, do questionamento (id., ibid) e da relevância que este carrega, “Porque sem o outro não seríamos nada (...) Porque o outro já não está aí, se não em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver” (SKLIAR, 2003, p.29).

Ao longo da obra, o autor questiona: “a partir de onde se pode ver, efetivamente, uma certa ordem e a partir de onde é possível, além disso, profetizar tênues utopias – ou, por último, pulverizamos nossos olhos até reduzir-nos a cinzas” (SKLIAR, 2003, p. 25). O que senti foi exatamente esta necessidade de sair de mim mesma, de sair da minha própria ilha para me conseguir ver de facto (SARAMAGO, 2018), de ter de me deslocar de mim própria, de me observar de forma a compreender-

me, a tomar consciência que não sou um eu sempre igual e visto sempre da mesma forma, mas sim um eu que sofre diversas abstrações, subdivisões e alternâncias ao longo da vida. Um eu que é uma ilha, pertencente a diferentes arquipélagos, com tantas outras ilhas como nós.

Esta consciência da minha própria transmutação involuntária e a necessidade de me consciencializar da mesma advém do desejo de me aproximar aos alunos conjuntamente com os receios que a interação proporciona. Era e é essencial para mim, conseguir rever-me, analisar-me e essencialmente refletir-me tendo em conta as minhas atitudes enquanto professora de forma a conseguir perceber os limites da semelhança para não me confundir entre eles e eles comigo. Foi então, a partir das observações dos professores que fui assistindo, que fui aprendendo e adquirindo diversas formas de empregar a distância necessária nos momentos indicados. Entendi que era necessário aprender a interpretar o meu comportamento enquanto componente importante do meu novo ofício de professora, designadamente como forma de estabelecer os limites da proximidade relacional entre mim e os alunos e esta foi talvez uma das minhas maiores dificuldades sentidas ao longo do estágio.

Foi difícil para mim afirmar-me através de uma atitude mais autoritária quando me sentia vinculada em particular a alguns alunos, mas tinha a noção que era necessário e urgente demarcar os limites dentro e fora da aula. Do mesmo modo, quando utilizava formas, expressões ou comentários semelhantes aos dos professores que ia observando, por vezes não me sentia autêntica. Senti que a mimetização enquanto processo de aprendizagem do ofício da profissão que estava a fazer, mesmo que proporcionando-me um maior controle sobre estas situações, fazia-me sentir a necessidade de me tornar o mais autêntica possível a mim mesma, isto é, de procurar um meio termo entre o que copiava e o que considerava ser próprio da minha índole pessoal. Isto porque por vezes sentia-me cada vez menos eu, mais influenciada por outras posturas, através de uma tentativa de espelhar um tipo de atitude profissional que ainda não consigo identificar concretamente em mim, sentindo até por vezes, uma espécie de chamamento involuntário para adquirir as mesmas gestualidades, posturas, maneiras de comunicar, de expressar, de vestir e de pensar dos outros professores. Consciencializo agora que tenha tido talvez, uma vontade instintiva de fazer parte integrante deste grupo de professores de modo a fazer haver uma rutura com a minha semelhança e proximidade geracional com o grupo dos alunos. Por outras palavras e de outro ponto vista, tive necessidade de me reduzir a

um determinado tipo de mesmidade para me sentir desvinculada de outra (SKLIAR, C., 2003).

A partir do exercício da observação em sala de aula, também outras problemáticas foram surgindo logo na fase inicial de estágio, em concreto, a impactante anotação da forma como os alunos se moldavam e alteravam consoante a aula, a disciplina, o docente ou o espaço que preenchiam dentro da Escola.

A oportunidade de observar tanta diversidade, quer a nível de conteúdos, como a nível de comportamentos nos diferentes níveis de escolaridade em tão “pouco” e repentino espaço de tempo, acabou por se traduzir num dos maiores e decisivos marcos para todo o desenrolar do estágio. Isto porque provocou em mim imensas inquietações e questões relativamente ao comportamento que as turmas tomavam com determinado professor e até mesmo, com determinadas disciplinas. O que foi observado de facto, é que os alunos alteravam o seu comportamento, a sua postura e até mesmo, por vezes, pareciam alterar aquilo que eram as suas personalidades e características pessoais. Por outro lado, foi também observado que os próprios professores observados, também e essencialmente eles, se moldavam e se transformavam consoante a turma que enfrentavam, parecendo metaforicamente por vezes, que quando entravam em sala de aula, estavam a entrar num palco prontos a encenar a sua personagem perante o seu público. Uma sala de aula preenchida por alunos e que mais se aproximava a uma espécie de “jogo de informação” turma (GOFFMAN, 1983, p.17), onde se procurava reestabelecer simetrias nos processos de comunicação entre os presentes, onde o professor vai desenvolvendo modos e estratégias para conseguir construir a personagem que melhor consegue cativar, controlar e se adaptar às alternâncias do seu público-turma (id.).

Consoante isto, comecei a questionar-me novamente sobre a perceção que tinha de mim mesma relativamente a estas mesmas alternâncias, modelações e fragmentações que ia observando ao meu redor. Refletindo se o fazia enquanto aluna no passado e se o farei também enquanto futura professora.

A necessidade de me assemelhar ao grupo dos professores e de me sentir ao mesmo tempo por vezes, em equivalência com o grupo dos alunos, conjuntamente com esta discrepância de posturas observadas dentro de espaços e tempos tão próximos e simultâneos, fez-me refletir, tal como referido anteriormente, sobre “representações sobre o espaço do outro e da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p. 67); sobre a representação percecionada agora estando do lado de fora dos dois principais polos escolares (alunos e professores); sobre a representação que vem de uma

tentativa de olhar estas posturas de uma forma diferente, observá-las com outros olhos, com rebeldia, com questionamentos e reflexão sobre as várias representações tomadas e já consideradas normais dentre deste espaço que é a Escola. Para isso, e enquanto estagiária, o exercício passou por uma constante tentativa de distanciamento daquilo que era a representação previamente estipulada sobre os intervenientes da comunidade escolar (id.). Desta forma, ia apropriando através de um aprender por observação, não me igualar a nenhum outro professor e para isso foi necessário fazer este exercício através de uma predominância exclusiva de um olhar mais reflexivo, de “um olhar que cada vez que vê algo se adia e o adia, se difere e o difere, se abandona e o abandona até um novo olhar” (SKLIAR, 2003, p. 67).

É fácil tornarmo-nos iguais uns aos outros. Como professora prefiro procurar e valorizar o que nos torna diferentes.

“O ato de educar se transformou num ato de fabricar mesmidades e ali se deteve, satisfeita consigo mesma; estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de História e histórias, de exclusão e de inclusão, de anjos e réprobos.” (SKLIAR, 2003, p.199).

Para combater esta tendência e tendo em conta a minha experiência, considero que a escola deveria implementar tipos de aprendizagens que considerem a relevância das relações entre alunos, entre professores e entre os alunos e os professores, ao invés de se cingir exclusivamente aos objetivos do ensino, tendo consciência da importância, por exemplo, do aprender a “viver na multidão”, do saber como lidar com o “juízo do outro”, do aprender “a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada” e do aprender “a funcionar em grupo restrito, a partilhar e a utilizar, nesse grupo, os valores e os códigos de comunicação”, que são também aprendizagens essenciais no funcionamento da Escola (PERRENOUD, 1995, p.57-58). Isto é, considero que as aprendizagens se deveriam fundamentar mais em pedagogias cooperativas que proporcionem uma reflexão sobre a diferença e a sua valorização. A escola enquanto instituição educativa, impõe até no ethos do exercício profissional dos professores, preocupações com estas questões de atenção à diferenciação, à inclusão, à exclusão do outro e a necessidade de desenvolver pedagogias que ministrem as relações sociais.

“Estávamos a mudar a disposição dos lugares da sala de acordo com o que a Prof^a. Diretora de turma tinha indicado. Nisto, a Professora pediu a um

aluno que estava sentado no fundo da sala juntamente com outros colegas, para vir para uma das mesas da frente. O aluno olhou para os colegas ao seu lado e disse alto: “Oh... sou eu o preto da turma?!”. ”

(Apontamento no diário de bordo, 4-01-2019)

Recordo-me perfeitamente de trocar o olhar com a Professora e pensarmos telepaticamente no que tínhamos acabado de ouvir. É precisamente nestas situações que acontecem no universo escolar que um professor tem de tomar uma atitude, tem de se impor e alertar para a dimensão que aquele tipo de comentário poderá alcançar e no quanto pode atingir negativamente e drasticamente um colega. Neste sentido, avisámos logo naquele preciso momento perante a turma que no final da aula teríamos uma conversa com o aluno em questão.

“Ele nem sequer tinha consciência do verdadeiro motivo para o termos chamado até nós, pensava que tinha sido por não ter ido de imediato para o lugar que ordenámos, o que tornou tudo ainda mais preocupante no meu ver. Citei o comentário racista que o mesmo tinha dito anteriormente, ao qual ele me responde: “Oh professora, não foi por mal, foi só uma forma de expressão...”. ”

(Apontamento no diário de bordo, 7-12-2018)

Esta expressão é infelizmente muitas vezes ouvida no nosso quotidiano e tal como neste caso, é tomada como não propositada. Ainda existe uma falta de consciência daquilo que realmente é dito quando se utiliza este tipo de expressões. Como professora, não consigo nem quero desvalorizar estas situações nem este tipo de vocabulário, mas sim a partir destes, alertar para a falta de consciência sobre o respeito pelo outro, falando literalmente sobre este outro.

“Tentei explicar-lhe que aquilo não era correto. Perguntei-lhe: Porque é que uma pessoa negra tem mais razões para ter de mudar de lugar do que tu? (Que é exatamente isto que a expressão neste contexto significa). O aluno tornou a explicar-me que não tinha dito aquilo a pensar no que realmente estava a dizer, mostrando-se arrependido por o ter feito. Não o julguei mais, mas perguntei-lhe se tinha irmãos, o que me respondeu afirmativamente, que tinha uma irmã mais nova. Perguntei-lhe de novo: “Se descobrisses que os teus amigos andavam aqui na escola a gozar com a tua irmã por ela ser muito,

muito branquinha ou por ter qualquer tipo de outra particularidade diferente dos outros, o que é que fazias? Gozavas também, ou ajudavas a tua irmã?” Ele respondeu: “Pedia-lhes para não gozarem mais com ela”.

(Apontamento no diário de bordo, 7-12-2018)

Acredito que enquanto professores temos como por obrigação de ser atentos e impulsionadores de uma maior consciência sobre o quanto o “outro” nos é tão semelhante e próximo. É importante trabalhar uma predisposição para a aceitação consciente e inconsciente daquilo que são as diferenças que nos caracterizam, que nos distinguem e nos aproximam. Tenciono precisamente, praticar pedagogias onde não só predomine o saber e o conhecimento, mas que também faça incorporar de forma direta ou indireta, valores relativos à igualdade, respeitando e tendo consciência da importância das diferenças para este efeito (SKLIAR, 2003). Isto porque educar o outro a ter uma noção de igualdade social, é diferente do que o educar a ter respeito e a aceitar as diferenças do seu semelhante, isto é, se a escola se limitar a educar mesmidades, não haverá espaço para um entendimento das diferenças porque estas deixam de ter visibilidade. É importante que o outro, o diferente, o “fora-da-caixa”, o de outra cor, o de outra religião exista, porque embora por vezes não o consigamos ver, nada somos se não fragmentos desses outros que nos rodeiam. Se não o fossemos, seríamos sós, vazios, reflexos de nós próprios, seríamos “a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica” (SKLIAR, 2003, p. 29).

2.3. Ser cooperante de uma Escola Inclusiva - A diversidade em contexto Escolar

“No decorrer da aula de GDA destinada a um resumo da matéria, o Professor dirigiu-se a um aluno que me parecia muito distante, com uma participação nula e que se encontrava no fundo da sala. Inclinou-se na sua carteira e com um sorriso aberto e uma postura corporal mais descontraída, ia questionando-o sobre o que estava a fazer ao mesmo tempo que o estimulava a trabalhar com uns sólidos geométricos que tinha na sala.”

(Apontamento no diário de bordo, 19-10-2018)

Quando questioneei o professor cooperante sobre esta observação, o mesmo explicou-me que o aluno em particular fazia parte dos alunos de NEE, que estava incluído na turma e fazia parte do projeto de inclusão da escola.

Este ideologia inclusiva, fundamenta-se no projeto de autonomia e flexibilidade curricular que a ESDJGFA apropria e aplica atualmente em regime de experiência pedagógica. Este projeto “define os princípios e regras orientadores da concepção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (in Despacho nº5908, 2017, cap1, art.1). Desta forma é conferida uma autonomia e depositada uma confiança à escola como sendo “conhecedora da realidade em que se insere”, responsabilizando-a do seu próprio “desenvolvimento curricular”, apropriando-o e contextualizando-o tendo em conta as diversidades sentidas, assumindo assim “as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” e da sua própria realidade escolar (id.).

“Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças.” (In Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.6)

Neste enquadramento é concedida a responsabilidade à escola em aplicar pedagogias de inclusão através de uma maior atenção, respeito e relação com a diferença nos processos de aprendizagem.

No Decreto-Lei n.º 54 de 2018, publicado pelo diário da República n.º 129/2018 (série I), referente à Educação Inclusiva, esta é definida “como uma das prioridades da ação governativa”, no sentido em que procura estabelecer princípios e normas que a garantam e que a incorporem. Pretende responder assim, às diversidades, às necessidades e às potencialidades de todos e cada um dos seus alunos, “independentemente da sua situação pessoal e social”; uma escola que reconhece a diversidade dos alunos como uma mais-valia, que se adequa e mobiliza meios de forma a melhor lidar com estas diferenças, envolvendo-as nos processos de aprendizagem, na vida e na comunidade educativa, procurando ajustar processos de ensino que se adequem “às características e condições individuais” de cada um. No fundo, uma escola capaz de “encontrar respostas para que todos os seus alunos

adquiram um nível de educação e formação que correspondam a uma “plena inclusão social” (in Decreto-Lei nº54, 2018).

Relativamente à inclusão de alunos com “maiores dificuldades de participação no currículo”, como por exemplo os alunos com NEE nas turmas que me foram possíveis de observar em âmbito de estágio, o referido Decreto-Lei declara:

“(...) cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.” (in Decreto-Lei n.º 54 de 2018, artigo 1º, 1)

Assim como no exemplo de aula que narrei anteriormente, como em muitas outras aulas, os Professores que observava adaptavam as aprendizagens aos alunos que se encontravam identificados com estas diferenças, procurando estratégias e atividades paralelas às trabalhadas com os restantes alunos da turma, mas de uma forma pedagogicamente diferenciada, uma vez que esta é tomada como uma das melhores ferramentas para garantir o sucesso dos alunos (in Despacho n.º 5908/2017)

Em relação ao que tenho vindo a expor sobre a minha experiência em âmbito de estágio, relativamente à relação proximal, cultural, geracional e social sentida com alunos, ao mesmo tempo que me assemelhava consciente e inconscientemente ao grupo de professores, tornei neste ponto a ter a necessidade de me subdividir para melhor perspetivar as dificuldades que para ambos, professores e alunos, esta escola inclusiva concebe.

No papel de professora e tendo em conta, tanto aquilo que observei como aquilo que experienciei, o valor da dessemelhança nos alunos traz alguns constrangimentos quando na posição de professor(a): se por um lado considero essencial haver ruturas nas mesmidades cultivadas pela Escola para promover uma maior aculturação no respeito pela diferença não deixa, por outro, de ser difícil responder de forma individualizada a cada aluno, a cada forma diferente de interpretar, assimilar, desenvolver e interiorizar aquilo que é mobilizado em sala de aula. É difícil para um professor corresponder às obrigatoriedades, cumprir os planos curriculares em prazos estabelecidos, adaptar currículos, chegar a todos os alunos de igual modo e ao mesmo tempo, perceber quem acompanha ou não o ritmo da aprendizagem. Enquanto estagiária questionava-me e admirava a forma como os vários professores observados o conseguiam fazer, como se relacionavam e

mediavam a relação destes alunos com os restantes alunos da turma. Este tipo de interação era algo extremamente maravilhoso de se ver, havia como que uma ligação mais paternal, fraterna e humana com os alunos, mas por vezes interpretava também que denotavam uma certa atenção extra a estes jovens em relação aos “outros”, uma maior predisposição, mais paciência, benevolência e até uma maior ligação e relação emocional, isto é, o tratamento especial dado a estes alunos diferentes acabava por os favorecer em relação à maioria dos outros alunos, na medida em que lhes era prestado mais apoio, suporte e atenção a partir de pedagogias mais individualizadas e modestas das que as aplicadas à maioria dos restantes alunos (PERRENOUD, 2001, p.23): “Com certeza, podemos pensar que a desigualdade de tratamento é proporcional à desigualdade dos comportamentos e, por isso, ela é equitativa” (id., p.85), mas ao aprofundar esta questão, interrogava-me sobre o verdadeiro objetivo e resultado desta Escola inclusiva.

Por um lado, louvo a inclusão de todo o tipo de “outros” e esta procura pela relação entre os jovens nestas condições observadas, mas por outro, se o objetivo passa por promover uma educação que transforme indivíduos puramente libertos e subjugações sobre o outro e o diferente do seu Eu, questiono-me se não estaremos ao mesmo tempo a enaltecer divergências quando inserimos jovens com NEE com outros colegas quando, por exemplo, a não necessidade de corresponder aos mesmos critérios de avaliação são expostas de forma tao natural e publica? Não será que ao invés de acabar com o monstro, não estaremos por outro lado a alimentá-lo, mas de forma diferente, isto é, não será que a intenção inclusiva da Escola não retoma a uma exclusão? Ao favorecer os desfavorecidas, não estaremos ao mesmo tempo a favorecer novamente os favorecidos ? (PERRENOUD, 2001).

Digo isto porque no que toca aos alunos, conforme o que foi observado e neste caso da escola ESDJGFA em particular, de facto, na generalidade, estes relacionam-se incrivelmente bem e era notório o respeito mútuo entre colegas, coisa que ao remeter-me à minha experiência enquanto aluna, não acontecia. Mas por outro lado, ao colocar a tónica nos alunos de NEE, questionava-me sobre aquilo que estes sentiam e pensavam sobre si próprios, sobre a sua própria perceção das suas limitações e a diferenciação dos conteúdos e dinâmicas em sala de aula, no fundo se sentiam efetivamente mais ou menos incluídos e em pé de igualdade com os restantes colegas. Estas questões são complexas e de difícil resposta e foi por isso que ao longo do estágio fui-me debatendo muito sobre estas observações e sentindo a necessidade

de encontrar o meu papel enquanto cooperante desta inclusão ao mesmo tempo que notava a forma como os outros professores e alunos também o faziam.

“Estávamos a trabalhar a forma e a representação da árvore, mas um dos alunos estava mais interessado em desenhar uma espécie de banda desenhada. Questionei o porquê de não estar a desenhar a árvore como pedido e o aluno olhou para mim e começou a arrancar as suas próprias pestanas. Fiquei extremamente surpresa com o que tinha acabado de ver, o aluno estava muito nervoso e não dizia nada. Um dos alunos apercebeu-se e nesse exato momento, deu-lhe uma espécie de abraço, confortando-o e pedindo para o mesmo parar de fazer aquilo aos olhos.”

(Apontamento no diário de bordo, 2-11-2018)

Ao remeter-me à minha temporalidade enquanto aluna, a presença destas diferenças era muito reduzida e a interação em contexto de sala de aula com alunos com Autismo⁷ era nula. Existe uma diferença colossal entre aquilo que experienciei e vivi enquanto aluna e aquilo que experienciei agora enquanto estagiária relativamente à relação entre os jovens neste contexto. Contrastando com o meu tempo de aluna, aqueles alunos muito possivelmente seriam excluídos, injuriados, mal tratados e postos à margem através de atitudes de Bullying constante. Isto porque foi o que observei, experienciei e com que me revoltei dentro dos muros da minha escola, dentro das salas de aula, nas cantinas, nos intervalos e nas atividades escolares. Havia sempre o “marginalizado”, aquele com quem ninguém poderia estabelecer uma relação de amizade, porque caso o fizesse, estaria também ele a catalogar-se como à margem dos outros em maioria. Mas o que foi agora observado na ESDJGFA é que estes jovens são e estão totalmente envolvidos no grupo-turma. Dentro da sala de aula os alunos interagem mutuamente e fora da sala de aula, pelo que foi possível observar, o mesmo acontece. É efetivamente visível o sucesso que esta “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” e de uma “cidadania ativa” alcança (in Decreto-Lei nº 55, 2018).

Foi perceptível a forma como os alunos colaboram entre si, a forma como se respeitam e se entreadjudam. Foram várias as vezes em que assisti a situações de

⁷ “O Autismo é uma perturbação global do desenvolvimento infantil que se prolonga por toda a vida e evolui com a idade”. Esta corresponde a um conjunto de “perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central (...) (Descrição do Autismo, Autism-Europe, 2000)”. (Federação Portuguesa de Autismo, 2019)

cooperação entre os diferentes tipos de alunos, o que me deixou extremamente feliz e até aliviada por ver que a “escola atual” já se encontra bem diferente da minha. Que apesar da distância geracional ser muito próxima, muitas coisas já se alteraram e que a escola vai-se direcionando assim para a construção de uma sociedade com uma conduta cívica, que valoriza mais os conceitos e os valores de cidadania democrática, que se vai tornando mais atenta às relações interpessoais, à diferença e à sua inclusão (in Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017).

“Hoje vivemos num mundo com problemas globais como as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, entre outros, em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade. O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo.” (in Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, 2017, p.3)

Foi a partir destas observações, experiências e inquietações consequentes que delimiti as minhas principais intencionalidades no planeamento da proposta didática, baseando-me naquilo que “são os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, mais concretamente na sua intenção de “Base Humanista”, onde pretendo através de diferentes atividades criar situações de aprendizagem para que os alunos desenvolvam uma maior consciência da relevância do saber trabalhar colaborativamente na resolução dos problemas, contribuindo assim para o sentido da “Inclusão”, dando espaço para todos participarem, independentemente das suas diferenças socioeconómicas, culturais, cognitivas ou motivacionais através de uma “Coerência e Flexibilidade” na gestão do currículo, procurando explorar no mesmo “a realidade para o centro das aprendizagens visadas.” (in Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.13).

3. A praticidade efetiva da Docência – Elaboração de uma proposta Didática

3.1. O exercício profissional enquanto Artista Plástica e de Multimédia e a sua aplicabilidade no exercício da Docência.

O facto de ter como formação de licenciatura o curso de Artes Plásticas e Multimédia pela ESEV-IPV, desperta em mim necessidades e obrigatoriedades essenciais no que diz respeito a metodologias próprias da área das Artes Plásticas e estratégias de trabalho que dizem respeito essencialmente, à concepção e produção artística aplicada à comunicação visual (RODRIGUES, 2017). Esta área capacita a aplicação de procedimentos e metodologias próprias do Design de Comunicação, onde a componente criativa, tecnológica e comunicativa são a grande base para o sucesso deste exercício profissional (id.).

"Os artistas constroem coisas e são, em um certo sentido, designers" (SCHÖN, 2000, p.44). Tal como a Arte, o "design, em uma concepção mais ampla, é o processo fundamental de exercício do talento artístico em todas as profissões" (id., p.43). Esta área profissional corresponde, a um domínio de um processo que envolve complexidade e síntese (id.), onde através de diferentes meios e modos de fazer Arte, são investidas estratégias comunicativas, promocionais e criativas de forma a se conseguir comunicar, cativar e direccionar o público para o que é pretendido.

Ressalvo isto, porque nesta fase do estágio deparei-me novamente com dualidades pessoais, mas desta vez, entre um eu enquanto profissional de Artes e Multimédia e um eu enquanto no exercício profissional da docência. Decerto que os percursos e as experiências de vida que trazemos connosco não são como malas de viagem que podem ser feitas e desfeitas ou simplesmente deixadas em casa, mas na escola, enquanto professora estagiária, parece que um novo eu tomou ali, naquele espaço, outras formas, sentindo a necessidade de me desvincular de uma certa forma, das minhas competências profissionais anteriores. Ali era uma profissional que ambicionava ser professora, entregando-me totalmente a novos mundos e formas de ver aquilo que exerceria no futuro. Havia muita coisa para observar, aprender, pensar e refletir e mesmo no meio de tamanha euforia sentida por experienciar este novo

mundo tão imaginado, a necessidade de determinar uma turma para trabalhar uma didática a ser avaliada tomou predominância nos meus pensamentos. Tomei aqui a consciência que a minha bagagem de experiências enquanto estudante e licenciada em Multimédia, não deveria ser deixada nas margens do portão da Escola, mas sim aberta, explorando naquele novo espaço e campo de exercício profissional novas formas de apropriar os meus conhecimentos. A forma como a multimédia e, nomeadamente o Design e a sua Comunicação se aplicam, capacitou a aplicabilidade de diferentes estratégias no planeamento da didática executada e um deles, emergiu logo com a necessidade de conhecer e analisar o público-alvo com o qual iria trabalhar.

Esta questão do público alvo é muito própria do vocabulário do Design. Esta necessidade de conhecermos e estudarmos o público para chegarmos mais eficazmente até ele, de convertermos o que nos parece indeterminado em algo determinado (SCHÖN, 2000). Foi precisamente isto que fui sentindo ao longo das sessões de observação. Tal como referido no capítulo anterior, quando me apercebi das alternâncias dos alunos, das turmas e dos professores nas diferentes aulas assistidas, questionei-me precisamente sobre o público que teria agora eu de enfrentar na didática que iria propor. Fui dirigindo, desta forma, a observação para aspetos mais relacionados com as personalidades dos jovens que encontrava nas diferentes turmas, tomando mais atenção às dinâmicas de grupo de cada turma, à forma como se relacionavam e se dirigiam aos professores, às suas formas de comunicar, trabalhar e pensar. De igual modo, tomei uma maior atenção à forma como cada professor interagia com cada turma, tentando analisar a forma como a mesma se comportava em diferentes modos com diferentes professores.

Comecei de facto, a imaginar-me, agora sim, naquele papel de Professora e aqui, tudo se altera. Neste momento foi quando tomei a consciência que, num determinado curto espaço de tempo, teria obrigatoriamente de deixar de ter um pé em cada um destes dois pólos, deixar de me situar no campo de aluna e tomar as rédeas que a profissão exige. Tomei a consciência que o público que estava a estudar, não seria mais um que me limitaria a observar, interpretar e retirar ilações de forma a criar algo que, se chegasse de facto até eles, seria apresentado em estatísticas de mercado, mas sim um público que teria de enfrentar “cara-a-cara” em que teria de me sujeitar ao fracasso imediatamente visível das estratégias pensadas.

Foi aqui que considerei tomar a liberdade de, através do exercício por observação, tentar eleger qual das turmas e disciplinas a que ia assistindo,

corresponderia ao tipo de “público” que eu própria pretendia. Ter esta total liberdade e poder de escolha a partir da análise de qual a melhor turma a trabalhar durante um ano letivo, é decerto, algo utópico nesta profissão, mas sendo que a posição de estagiária me permitia, optei por o fazer.

A turma do 11º e o 7ºE eram as minhas turmas de preferência nestes moldes. Eram turmas que denotavam boas capacidades de aprendizagem, de trabalho e acima de tudo, de comunicação. Sendo que sempre desejei lecionar a disciplina de Desenho A e sempre denotei uma preferência pelo Ensino Secundário, a turma do 11º acabou por se tornar uma escolha óbvia.

Defini então a aplicação da proposta didática nesta turma correspondente ao nível de aprendizagem do Ensino Secundário, na disciplina de Desenho A. Em primeiro plano, aprofundi os conteúdos e as sugestões metodológicas específicas possíveis a abordar no 11º ano, a partir do Programa de Desenho – 11º e 12º Anos (2002).

3.2. “Normalidade e corpo normal, esse é o problema”

Numa tentativa de conjugação entre os objetivos perspetivados a apropriar quando na prática efetiva da profissão com os diversos conteúdos abordados na disciplina de Desenho A, a representação da figura humana surgiu como uma possibilidade a ser mobilizada como didática. Este conteúdo inscreve-se nas muitas inquietações referidas anteriormente e apontadas como objetivos a serem aprofundados enquanto Professora. A relação com o outro, a inclusão, a exclusão, o respeito e a consciencialização da existência de mesmidades construídas são fatores inteiramente ligados a questões de relacionamento com e entre os corpos, com o meu corpo e o corpo do outro. Este lugar que é o nosso corpo, envolve muito mais do que um conjunto de atividades sensoriomotoras, este é o principal interveniente e participante em todos os processos psicológicos, em todas as interações sociais e em todos os fenómenos culturais em que nos envolvemos (RIBEIRO, 2005).

“O que é mais representativo da condição humana que o(s) corpo(s), suas temporalidades e espacialidades? (...) por que os corpos - em suas diferentes versões e construções – não se podem transformar e ser, então, uma questão central na compreensão dessa condição? Por que não pode ser crucial indagar as formas sobre como os corpos, em suas variações, foram e

são normalizados, anormalizados, metaforizados, formados e deformados, tratados e maltratados, vigiados, silenciados, aprisionados, excluídos e incluídos etc.?” (SKLIAR, 2003, p.166).

A representação do corpo foi sempre algo muito debatido e trabalhado ao longo do desenvolvimento da Humanidade. Na Arte, este é tomado como que um dos principais elementos representativos que carece um saber ver, observar, perceber, interpretar e representar. Ao longo da História, foram muitos os artistas que ansiaram a perfeição representativa do mesmo, procurando por vezes, não propriamente a perfeição da obra, no sentido da construção a partir dos seus modelos humanos vivos e reais, mas sim uma perfeição naquilo que é o corpo/obra em si, procurando trabalhar nas obras de Arte representações de corpos como se de mitos poéticos se tratassem, ideais, perfeitos, divinos, que oferecessem um prazer do olhar e do admirar. Corpos artísticos que traduziam e traduzem a noção do que é o belo e, automaticamente do que é o feio (SKLIAR, 2003). Representações que ao longo dos séculos, através dos seus cânones e regras representativas contribuíram para uma invenção e fabricação de um corpo ideal, inexistente, mas que sujeita, governa, marginaliza e exclui o corpo anormal e diferente que não era motivo de representação (id.).

É justamente nestas questões das representações da figura humana que se podem encontrar e sentir muitas destas necessidades conscientes ou inconscientes de nos parecermos uns aos outros e, ao mesmo tempo, de nos marginalizarmos. Ao longo da História da Arte a representação da figura humana centrava-se numa procura pela representação do corpo normal, ao mesmo tempo que não o fazia corresponder à realidade. É na normalidade procurada e na noção de corpo normal que está o problema. No seu significado latino, “norma” corresponde a uma “arte de seguir preceitos e de corrigir erros” (SKLIAR, 2003, p.169), isto é, a Arte que representa o corpo através de normas que evitam o erro na sua representação e que facilitam uma figura com proporcionalidades normais, corretas, únicas, direitas e apelativas aos olhos dos outros corpos, mas que na verdade se assemelham muito pouco à realidade destes.

Na Arte moderna e contemporânea a representação do corpo foi-se libertando neste sentido, desinibindo-se também de praticamente de todos os constrangimentos morais e académicos que no passado tinha vivido (RIBEIRO, 2005). Nesta altura houve uma necessidade de impor o realismo que era necessário através de uma maior representação da nudez na sua forma mais natural, representando e transmitindo a

beleza que a mesma reúne na sua íntegra. Neste seguimento, foi-se desenvolvendo também ao longo dos tempos uma vontade em desrealizar, desmembrar e metamorfozar a sua representação (id.).

“A pós-modernidade não deixará de ampliar a liberdade de movimentos e de estilos. Mas, (...) no modo de interpretar o corpo humano co-existem hoje as mesmas tendências que já se esboçavam (...): o corpo acarinhado ou glorioso (Renoir e Gauguin, Bonnard, Modigliani), o corpo perseguido ou humilhado (Degas, Toulouse-Lautrec, Rouault) e o corpo objeto de pesquisa fomal (Matisse, Picasso, F.Bacon).” (RIBEIRO, 2005, p.224)

Atualmente o corpo é algo facilmente alterado e anulado, a sua manipulação e as intervenções radicais feitas à sua própria estrutura são visíveis e diariamente presentes em redes sociais e nos meios digitais. Facilmente transformado pelas tecnologias, o corpo tornou-se nos nossos dias ele próprio um artefacto, um objeto manipulável, “capaz de assumir, provisória ou definitivamente, qualquer identidade” (RIBEIRO, 2005, p.224). “Até já há quem diga que o corpo pós-moderno é um corpo pós-orgânico; e até quem, mais cruamente, lhe chame um tecnocorpo e mesmo um corpo tecno mutante” (id., p.225), é como se a sua realidade fosse equivalente a um ciberespaço no sentido em que promove a fabricação de um determinado tipo de corpo, e não do corpo (SKLIAR, 2003).

Para além do aprofundamento técnico ao nível do desenho da representação da Figura Humana, considero também urgente enquanto professora, abordar estas questões. É importante despertar a consciência dos jovens sobre o impacto que a era digital, as ferramentas tecnológicas, as redes sociais e a comunicação visual assumem nos dias de hoje, mais concretamente neste caso, a forma como manipulam e continuam a fazer a ideação de um corpo. Nesta lógica, pretendo dar-lhes a conhecer e a reconhecer esta realidade, desafiando-os a experimentar, a ver, interpretar, aplicar e analisar o corpo humano e a sua representação num contexto mais generalizado, apropriando o seu passado representativo e o atual, despertando mentes mais atentas ao que vêem e representam.

3.3. Aprendizagem colaborativa – “Learning by Design”

Tendo em conta a minha formação em multimédia e os propósitos intencionados na prática efetiva da docência relativamente a um Ensino que procura

preparar jovens para se tornarem “futuros cidadãos capazes de viver e construir uma sociedade mais liberta de preconceitos e com mais facilidade em se auto relacionarem” (ALVES, 2018, p.5), considerei a implementação do dispositivo “*Learning-by-Design*” (“*L-by-D*”) para o planeamento da didática proposta. Este foi apreendido e utilizado na unidade curricular de Concepção e Avaliação de Projetos e de Instituições Educativas no MEAV (2018-2019). Centrado em conceitos muito concordantes com aquilo que tenho vindo a mencionar neste relatório, relativamente a questões que carecem de outra dinamização na Escola, fazia todo o sentido para mim, este dispositivo ser mobilizado neste contexto.

Mary Kalantzis e Bill Copes, afirmam na parte introdutória da obra “*Learning by Design*” (2005):

“A necessidade de uma nova abordagem de aprendizagem surge de uma série complexa de fatores – entre eles, as mudanças na sociedade e na economia; o potencial de novas formas de comunicação possibilitadas pelas tecnologias emergentes; e o aumento das expectativas entre as pessoas que aprendem que a educação maximizará o seu potencial para a realização pessoal, participação cívica e o acesso ao trabalho.”⁸ (KALANTZIS & COPE, 2005, p.v)

O conceito de “*L-by-D*” foca-se assim, essencialmente na gestão de recursos e mecanismos que possibilitarão o impulso de mudanças na instituição escolar, orientadas pela articulação desta com as próprias mudanças que ocorrem no contexto social alargado no qual aquela se insere (KALANTZIS & COPE, 2005). A mobilização deste dispositivo como ferramenta de trabalho induz a implementação e construção de novos ambientes de aprendizagem que acompanhem a atual sociedade contemporânea, com características cada vez mais visivelmente distintas das do passado, quer nos domínios do trabalho, quer nos domínios da própria cidadania e da vida em sociedade, com significativos índices de diversidade comunitária e de globalização, com novas ordens e mutações sociais, culturais e económicas e com um consumo cada vez maior e indispensável das tecnologias (id.). Desta forma, um dos principais desafios que o dispositivo compreende é a sua capacidade em

⁸ No original: “The need for a new approach to learning arises from a complex range of factors - among them, the changes in society and the economy; the potencial for new forms of communication made possible by emerging technologies; and rising expectations amongst learns that education will maximise thei portencial for personal fulfilment, civic participacin and access to work” (KALANTZIS & COPE, 2005, p.v)

envolver, através de diferentes processos de conhecimento e aprendizagem, as sensibilidades dos alunos que estão cada vez mais imersos em estilos de vida digitais e globais e que procuram as fontes de entretenimento como forma de trabalhar e aprender (KALANTZIS & COPE, 2005).

Este dispositivo surge como um projeto que procura desafiar os professores a repensar as formas de ensinar e mobilizar os conteúdos, propondo a conceção de novos ambientes de aprendizagem que tem como principal intenção a integração da componente colaborativa e participativa nas atividades, servindo-se de situações e experiências familiares ao quotidiano dos seus alunos para fundamentar as atividades dinamizadas, procurando assim torná-los mais ativos e interessados nas mesmas (KALANTZIS & COPE, 2005). De igual modo, desafia-os também a pôr em ação a sua criatividade, a experimentarem a apropriação de novas ferramentas, novos meios de criação, edição e participação no seu trabalho, aplicando, por exemplo, as tecnologias digitais no seu exercício profissional, facilitando assim um outro tipo de interatividade, acessibilidade e transparência profissional, tanto com os alunos, como entre professores (id.). A componente participativa e cooperativa que o dispositivo impulsiona pretende precisamente este desenvolvimento de pessoas mais colaborantes umas com as outras, não só em relação aos alunos, mas sim também em relação à forma como os próprios professores trabalham e partilham repertórios pedagógicos, experiências e ideias entre si (id.).

Em síntese, este dispositivo corresponde essencialmente a uma metodologia para a planificação de didáticas que implementam uma pedagogia que apresenta micro dinâmicas como processos de conhecimento e aprendizagem, que se interligam entre si em âmbito curricular e que incentivam a conversão de professores e alunos de meros transmissores, observadores e assimiladores de conhecimento para criadoras de conhecimento, para indivíduos que sabem trabalhar, incluir e cooperar em prol de uma valorização da identidade e da cidadania (KALANTZIS & COPE, 2005).

Os processos de conhecimento e de aprendizagem que o dispositivo “*L-by-D*” incorpora dizem respeito a um conhecer e aprender por via da “Experiência” – de uma “prática situada”; da “Conceptualização” – como “instrução aberta”; da “Análise” – num “enquadramento crítico” e da “Aplicação” – através de uma “Prática transformadora” (KALANTZIS & COPE, 2005, p.73)⁹.

⁹ No original: “Experiencing – Situed Practice; Conceptualising – Overt Instruction; Analysing – Critical Framing; Applying – Transformed Practice” (KALANTZIS & COPE, 2005, p.73).

De forma mais detalhada o Experienciar implica uma prática direcionada para o sentir, o vivenciar e o envolver-se em algo. Este é um processo de conhecimento que envolve a aprendizagem por meio da imersão no mundo real e cotidiano do aluno, implicando o seu conhecimento pessoal que advém de uma aprendizagem por via quotidiana e a experiência em algo que lhe é novo a partir de uma imersão em novas informações e experiências (KALANTZIS & COPE, 2005). O Conceptualizar, diz respeito a um compreender particular, que através de um exercício por nomeação, define e aplica diferentes conceitos e através de uma componente teórica, junta-os de forma a permitir uma compreensão e uma total aprendizagem do conteúdo (id.). O Analisar refere-se de igual modo a um compreender, mas este através de uma forma funcional, analisando a causa, o efeito e a pertinência das coisas, refletindo criticamente os seus propósitos, os motivos, as intenções e outros pontos de vistas (id.). Por último, o Aplicar, diz respeito ao intervir e concretizar através de uma aplicação apropriada e/ou criativa dos conhecimentos apreendidos, transformando-os, transferindo-os e aplicando-os em situações diferentes (id.).

A partir destes processos, o dispositivo pretende facilitar a forma como são mobilizadas as pedagogias a aplicar através de estratégias que garantem o cumprimento das suas finalidades e que ao mesmo tempo façam incluir todos os diferentes tipos de alunos e todas as suas diferentes formas de se relacionarem com o saber e o aprender (KALANTZIS & COPE, 2005). É importante também neste processo que o professor acompanhe e desenvolva uma noção reflexiva sobre as práticas abordadas ao aprofundá-las nestes processos de aprendizagem, isto porque:

“A educação não resultará no aluno se a paisagem for invisível, impensável, incompreensível, ininteligível, inatingível. (...) O aprendiz precisa de apoio ou suporte para as aprendizagens - o que os tranquiliza quando enfrentam riscos como a alienação e o fracasso no domínio do não-familiar. Vygotsky chama isso de "zona de desenvolvimento proximal" (KALANTZIS & COPE, 2005, p.49)¹⁰

¹⁰ No original: “Education will not result in learning if the landscape is unseeable, unthinkable, incomprehensible, unintelligible, unachievable. (...)The learner need scaffolds-learning prompts or support - which reassure them as they face of the risks of aliention and failure in te realm of the unfamiliar. Vygotsky calls this the "zone of proximal development" (KALANTZIS & COPE, 2005, p.49)

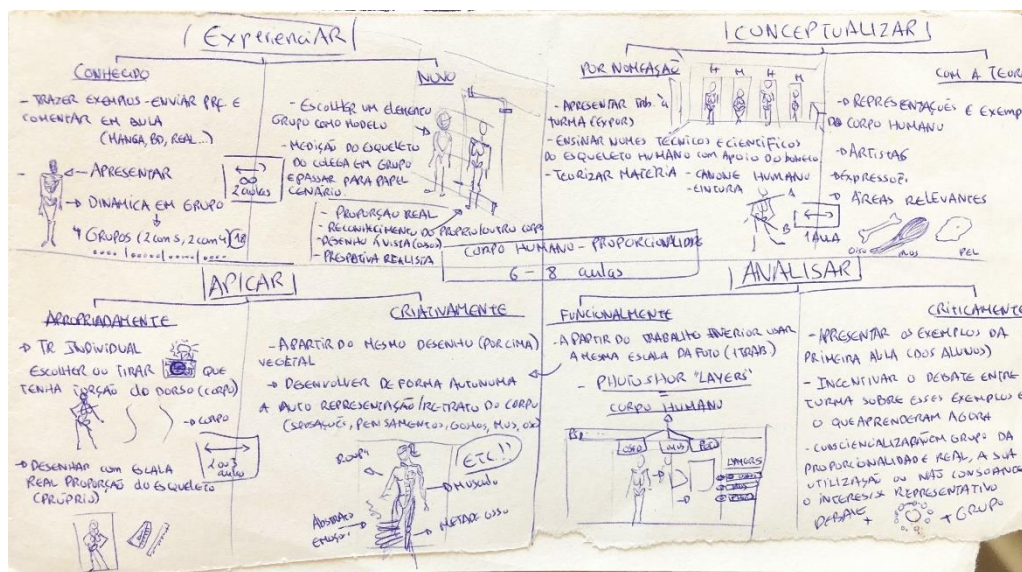
Privilegiei assim a mobilização deste dispositivo porque a sua intenção pedagógica vai de encontro àquilo em que acredito e defendo como a valorização da aprendizagem colaborativa, no sentido em que a sua estratégia de planificação dos modos de fazer é articulada com modos de ser, dando ênfase à interação, à comunicação proximal entre professor e aluno e entre alunos na aprendizagem, à cooperação, à coevolução, à partilha, à inclusão de todos e à diferença através da mobilização de diferentes caminhos que pretendem responder aos diferentes modos de aprender e adquirir conhecimentos.

Relativamente à forma de avaliar dentro deste conceito cooperativo, o dispositivo “*L-by-D*”, defende de igual modo a relevância que as capacidades relacionais e cooperativas representam naquilo que será o futuro da nossa sociedade e os seus modos de conexão social (KALANTZIS & COPE, 2005). Desta forma, para além de uma atenção às competências autónomas, aos conhecimentos e performances individuais de cada aluno, este dispositivo apropria essencialmente um modo de avaliação que valoriza as competências colaborativas, o grupo e a performance de cada aluno dentro do grupo, dando ênfase àquilo que são as multiliteracias, as habilidades de cada um e de todos em conjunto, a forma como se organizam, comunicam, aplicam e inovam em soluções para resolver os problemas (id.).

3.4. “A Figura Humana - Proporcionalidade” – Proposta Didática em âmbito de Estágio na ESDJGFA.

Tendo como referência intrínseca a minha relação com a Escola, os modos de ensinar que considero pertinentes, a minha noção de rendimento e os conhecimentos aprofundados sobre o dispositivo “*L-by-D*” na disciplina CAPIE (2018-2019), planei a minha proposta didática através de uma planificação dos conteúdos objetivados sobre esquemas mais generalizados e que procuravam novas formas de os mobilizar (PERRENOUD, 1995). Esta proposta, titulada como “A Figura Humana – Proporcionalidade” (Anexo 1 – Proposta Didática “A Figura Humana – Proporcionalidade”), passou por um processo individual altamente desafiante criativamente. Ao longo do estágio, tendo em consideração as aulas de observação e os diversos documentos curriculares essenciais para este novo exercício, em particular os que o Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário dispõe como o “Programa de Desenho A – 11.º e 12.º anos” (2002) e o relativo às

“Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos Alunos” (2018), fui mapeando redes e linhas de pensamento de forma a construir todo “um tecido serrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras” e intencionalidades pedagógicas interligadas (PERRENOUD, 1995, p.43). Estes mapas mentais resultaram em esboços riscados (Figura 9 – Esboçar a Didática), com pequenas ilustrações e comentários de forma a facilitar a minha exemplificação dos mesmos aos professores que iam cooperando e me orientando ao longo do processo.



(Figura 9 - “Esboçar a Didática”)

“Para passar da trama ao tecido, o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, da explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal. Metaforicamente, podemos associar o ensino à commedia dell’arte do que a uma peça totalmente escrita, associando-o também mais a variações livres sobre temas impostos que à execução de uma partitura.” (PERRENOUD, 1995, pg.43)

Fui conjugando assim estes documentos curriculares com o dispositivo “L-by-D” assimilando os apartes, integrando-os em atividades mais práticas e em grupo, mas que se adaptassem ao “programa, à avaliação, ao material disponível” (PERRENOUD, 2001, pg.36), imaginando, pensando e refletindo a sua real aplicabilidade colocando-me sempre no lugar do outro, tanto no de Professora, como também no dos alunos. Desta forma, ia testando comigo mesma as práticas que ia propondo na minha imaginação, a duração de cada atividade, tendo em conta margens de tempo que os alunos poderiam necessitar, as impossibilidades, as

dúvidas, as facilidades, os constrangimentos e as dificuldades. Vivi nesta fase de preparação da didática “num estado de dúvida, de hesitação” (id., p.40), refletindo constantemente e incessantemente nas hipóteses e nas estratégias que ia desenvolvendo, nas soluções que tinha, nos espaços e nos matérias que ia necessitar em sala de aula.

Tal como tinha mencionado anteriormente, senti que neste processo as minhas capacidades profissionais estavam a ser completamente postas à prova no sentido em que tinha de recorrer e interligar as duas vertentes profissionais, de Artista Multimédia e a de Professora para criar um design de aulas a aplicar, juntando coisas, imaginando outras, lidando com variáveis, reconciliando valores conflitantes e projetando um conjunto de manobras de solução, teias de ações, consequências, complicações e implicações que me faziam recuar e reconstruir toda a coerência final deste ciclo didático (SCHÖN, 2000). Este processo foi-se tornando quase como que um desafio pessoal que me ia cativando cada vez mais dia após dia, sentindo-me muito envolvida, ambicionando cada vez mais o poder “inovar” (id.) no planeamento de aulas que sempre gostei particularmente, como é o caso da unidade relativa ao desenho representativo da Figura Humana.

O que relato em seguida corresponde, não só ao que era a proposta inicial, mas a uma espécie de narrativa muito resumida de tudo aquilo que foi efetivamente implementado, experienciado e observado em tempo de aulas destinadas à praticidade da didática que propus no âmbito do estágio.

O “Estudo da Figura Humana” corresponde a uma das sugestões metodológicas específicas do 11º ano referidas no “Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos” e foi abordada tendo também como referência os domínios referidos nas aprendizagens Essenciais (2018) – “A apropriação e reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação” (in AE, 2018, p.2). Apropriei-me destas e dos processos de conhecimento que o dispositivo “*L-by-D*” propõe para criar uma sequencialidade e continuidade das atividades para a total compreensão da representação da Figura Humana.

De uma forma sequenciada, a Didática divide-se em quatro etapas, que por sua vez se subdividem em oito. Em síntese e de forma ordenada, inicio a mesma com o Experienciar o conhecido e o novo, depois apresento uma conceptualização do que foi experienciado através de um exercício por nomeação e pela teoria, a seguir incentivo a Aplicação dos conhecimentos de forma apropriada e criativa e por último, desafio a Análise funcional de todo o processo de aprendizagem com um espaço

destinado ao debate e à crítica construtiva do mesmo em que a componente avaliativa também o encerra enquanto um processo total e cíclico de aprendizagem.

3.4.1. Experienciar “O corpo que me é familiar – Estrutura esquelética e Proporcionalidade”

No dia 11 de Março (2018), iniciei a proposta com a primeira atividade que intitulei como “O corpo que me é familiar - Estrutura esquelética e proporcionalidade”. Esta atividade corresponde ao processo de aprendizagem que o “*L-by-D*” define como o de Experienciar.

Num primeiro momento, a intenção consistia em introduzir este novo conteúdo a apreender, partindo exclusivamente de contributos que os alunos apresentassem ou recolhessem, maioritariamente a partir do Diário Gráfico¹¹ pessoal, como exemplares que os mesmos tomassem como referência relativamente à Representação da Figura Humana. Desta forma, a temática seria introduzida a partir de um processo pedagógico que envolve um sentido de pertença dos alunos na atividade, partilhando conhecimentos, mostrando e vendo as preferências e os gostos de cada um entre si (KALANTZIS & COPE, 2000), assentando assim a aprendizagem nas suas experiências, nos seus quotidianos, nas suas “vivências” e práticas comuns (PERRENOUD, 1995). A pedagogia aqui aplicada procura a efetivação de uma “construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer não apenas através de uma atividade própria, mas igualmente através de interações sociais” entre o grupo-turma e eu, enquanto professora (id., p.128), impulsionando e evidenciando uma aprendizagem partilhada e com espaço para a comunicação.

Iniciei a aula pedindo aos primeiros alunos que iam entrando para me ajudarem a organizar a sala de forma diferente, colocando sensivelmente três carteiras no centro da sala de forma a formarem um retângulo pequeno e as restantes encostadas a um lado da sala, deixando o outro lado amplo e livre. Nesta fase, tanto os alunos que me estavam a ajudar, como os que iam chegando, ficavam mais inquietos, curiosos e até mesmo nervosos à procura de onde se podiam sentar. Convidei-os a deixarem as coisas nas carteiras encostadas à parede da sala e a

¹¹ No “Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos”, é sugerida como metodologia específica do 11º ano a utilização de um Diário Gráfico. Este corresponde a uma “utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráfico ou escrito. Note-se que este caderno, tal como um diário, é de utilização pessoal, devendo a sua avaliação restringir-se à verificação da sua existência e uso.” (in Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos, 2002, p.3).

dirigirem-se com as recolhas feitas para aquela mesa composta por várias carteiras no centro da sala. Os alunos iam-se aproximando, alguns mais à vontade e outros mais reticentes com o que iria acontecer, inclusive a tentar esconder os vários cadernos e pastas com desenhos que recolheram em casa para a aula. Comecei por distribuir a primeira ficha de trabalho (Anexo 2 - “Ficha de Trabalho N.º1”) por todos e por explicar o intuito daquela aula.

Expliquei que naquele momento a comunicação ocupava um lugar extremamente importante e era a única intenção daquele exercício (PERRENOUD, 1995). de partilha dos registos feitos nos Diários Gráficos individuais. A intenção consistia em que esta fosse mais concretamente entre eles do que comigo, definindo a minha posição de professora que promove e encoraja uma comunicação (id.) que não se estabelece por sentidos únicos, mas sim e essencialmente por sentidos cruzados e horizontais entre mim e eles. Era importante que partilhassem desenhos, ideias e opiniões uns com os outros.

Os alunos começaram assim, muito nervosos, a apresentar as suas recolhas. A maioria apresentou desenhos da sua autoria, tanto de rosto como de corpo, mas praticamente em todas as partilhas, tal como esperava, era verificável uma adaptação e invenção, tanto feita por os mesmos como por outros artistas atuais da realidade proporcional humana. Através desta partilha, foi possível para mim enquanto docente, perceber como os alunos representavam o corpo num registo livre, reconhecendo as preferências estéticas e visuais de cada aluno relativamente à representação da figura humana que, no geral da turma se centrava muito nesta influência por desenhos animados, mais particularmente pelo estilo manga¹² atual.

Também à medida que os alunos iam apresentando as recolhas, verifiquei que alguns mostravam hesitação em virar algumas das páginas dos Diários Gráficos, mostrando-se nervosos e envergonhados em olhar, expressar e falar perante o grupo de colegas/amigos da turma.

Este exercício que preza uma escuta ativa, um saber ouvir e um saber ser ouvido, que evidencia o direito que cada um tem em se expressar livremente e de encontrar o seu valor e reconhecimento dentro do grupo, incita os alunos a tornarem-se mais respeitadores e sensíveis à diferenciação na medida em que a experienciam

¹² O desenho ‘manga’ corresponde a um estilo de desenho de banda desenhada de origem Japonesa. Este estilo é muito utilizado em desenhos animados exibidos na televisão e no cinema mundial, onde obteve a sua designação de ‘animes’.

e a interpretam a partir das partilhas individuais que cada um faz com o grupo (PERRENOUD, 2001).

O Diário Gráfico como instrumento de estudo individualizado, acaba muitas vezes por capacitar o registo de elementos mais intimistas e de difícil partilha com os outros, mas ao impulsionar esta observação partilhada dentro de um ambiente que a promova, poderia no meu entender, apelar a uma noção de entreajuda, apoio mútuo e fortalecimento das relações cooperativas entre a turma nesta fase inicial do conteúdo a desenvolver. O corpo por si, também incorpora estes constrangimentos de partilha, de comunicação acabando mesmo por ser por vezes um assunto tabu entre os jovens. Não me refiro à subvalorização do corpo em comentários superficiais sobre o mesmo, mas sim sobre o corpo como é, sobre o corpo que cada um de nós habita e com que se relaciona todos os dias da nossa vida. É difícil por vezes aceitarmos o nosso próprio corpo ou assimilar o processo de aceitação do mesmo principalmente na fase da adolescência como estes alunos em particular estão a passar. Talvez por isto, a temática mais utilizada no desenho individual verificada nos Diários Gráficos seja precisamente sobre o corpo.

No fim de cada apresentação ia também incentivando a partilha feita aplaudindo. Passado pouco tempo, verifiquei que a turma ia absorvendo e envolvendo-se naquele ambiente, incentivando os colegas que iam apresentando a serem menos envergonhadas, a mostrarem o que tinham ali, batendo sempre todos palmas uns aos outros no final de cada apresentação. “O componente afetivo das relações interpessoais não é importante apenas entre o professor e cada aluno, mas entre cada um deles e o grupo” (PERRENOUD, 2001, p.34-35) e neste seguimento, foi verificável que os alunos foram-se sentindo mais confortáveis e um ambiente mais informal começou a predominar com visíveis mudanças positivas na dinâmica comum do relacionamento interpessoal do grupo-turma, correspondendo assim ao objetivo definido como uma das áreas de competências assinaladas no perfil dos alunos (ACPA) no documento relativo às Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos Alunos (AE) (2018). Por momentos estávamos literalmente a conversar e a interagir uns com os outros de uma forma mais natural, em que as conversas cruzadas eram naquele contexto, essenciais para aquela aula.

“Quando a aluna ‘X’ estava a partilhar uma das ilustrações que recolheu em casa que representava a ‘Mulher-Maravilha’, a ‘Y’ fez a seguinte observação: “Bem...jeitosa!”. Tal observação, feita de forma tão informal fez

com que todos os alunos se rissem, mas aproveitei para perguntar se alguém não concordava com a observação da colega. Ninguém discordava, só que ninguém teve a coragem para o dizer como a aluna 'Y'."

(Apontamento no diário de bordo, 11-03-2019)

Aproveitei a observação para salientar que comentários daqueles, que catalogam e estereotipam o Corpo, são precisamente os motivos nos quais as seguintes atividades se originavam e se confrontam. A verdade é que a imagem denotava algum exagero na proporção da figura feminina, enaltecendo a sua morfologia curvilínea, tornando-se mais apelativa aos olhos dos outros. Expliquei à turma que é neste sentido, que nós, enquanto Artistas e principalmente na disciplina de Desenho A, temos a obrigação de conseguirmos entender e perspetivar o que vemos com outros olhos, mais atentos aos pormenores, aos exageros, às dissemelhanças e ao que é e não é a realidade e que para isso era preciso primeiro, aprender e possuir um saber fazer.

A partir deste contexto de apelo à necessidade de enquanto alunos de Desenho, termos de apropriar um saber fazer para uma efetiva consciencialização da proporcionalidade global e real da figura humana, passei para a segunda fase relativa ao processo de conhecimento Experiencial que tinha planificado.

O Experienciar o novo traduzia-se numa dinâmica que pretendia introduzir o estudo da forma anatómica e os cânones humanos (in Programa de Desenho A, 2002). Desta forma, o objetivo não passava por fazer um rompimento com o que foi partilhado pelos alunos anteriormente, mas sim contribuir para a construção de uma nova perceção mais realista da proporcionalidade da Figura Humana a partir de um processo de transformação que consistia num exercício e numa prática menos familiar, que os fizesse ver, assistir e visitar contextos diferentes dos que conheciam e perspetivavam interagir neste conteúdo (KALANTZIS & COPE, 2005).

Tendo em conta os objetivos que pretendia trabalhar, apliquei nesta fase da didática, a componente cooperativa e trabalho coletivo como principal objetivo a trabalhar. Desta forma, a turma foi convidada a dividir-se em grupos. Ao contrário do que tinha planeado na proposta didática elaborada inicialmente (Anexo 1), optei por não definir o número de elementos por cada grupo.

"De repente, começaram os grupos de amigos a predominar. Aqueles que já calculava a partir das minhas observações, que se iam juntar de imediato, assim o fizeram e os restantes ficaram à margem. Não reagi e fiz de

conta que estava a preparar a sala para a próxima atividade ao mesmo tempo que tomava conta do que se ia sucedendo entre o grupo-turma. Olhavam uns para os outros e contavam quantos elementos tinham já os grupos formados. Começaram a questionar-me sobre o número máximo e mínimo de elementos ao que ia respondendo que já eram crescidos o suficiente e que não achava necessário ter de definir um número quando os mesmos o podiam fazer sozinhos, procurando um meio-termo, justo e equilibrado para todos.”

(Apontamento no diário de bordo, 11-03-2019)

Ao contrário do que tinha planeado inicialmente, achei que ao determinar o número de elementos por cada grupo, não estaria a dar total liberdade para os alunos desenvolverem a sua consciência sobre o outro, sobra a inclusão, a exclusão e o verdadeiro sentido de trabalho em grupo. É importante que, para além do quotidiano escolar, também dentro da sala de aula e nas pedagogias dinamizadas, haja espaço para experienciar este tipo de situações sociais, que se pratique uma educação inclusiva, “que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (in Decreto-Lei n.º 54, 2018), sendo o papel do professor definido essencialmente, como um auxiliar intermediário neste processo educacional e de desenvolvimento pessoal (PERRENOUD, 2001) que obriga a um despertar de mentes mais conscientes.

Foram-se organizando autonomamente e eu, enquanto professora, respeitei aquele momento de “self-government do grupo-turma” (PERRENOUD, 1995, p.128) e aguardei pela decisão final entre eles. Sendo que a turma era composta por dezoito alunos e duas alunas estavam a faltar, formaram-se três grupos, dois de cinco elementos e outro de seis.

Apresentei a didática à turma, apelando novamente para um maior dinamismo e interesse na aula. Tal como sugerido no Programa de Desenho A (2002), a atividade consistia na representação da Figura Humana tomando um colega, eleito por cada grupo unimanamente como modelo para a *posteriori* procederem à representação da sua real proporção e estrutura esquelética para um papel cenário esticado na parede da sala que estava liberta e sem carteiras. Salientei a possibilidade de se basearem num modelo anatómico humano que disponibilizei em aula e de terem de recorrer à utilização de ferramentas de medição para o efeito pretendido.

A minha intenção passou por no fundo, propor uma redefinição das tarefas que normalmente se praticam (PERRENOUD, 1995) quando se trabalha a sugestão metodológica da Figura Humana, partindo de um exercício em que os alunos aprendessem o desenho da sua representação, não propriamente a partir do que viam, mas sim do que estava por de trás do que viam, a partir de dentro para fora. Assim, a aprendizagem e a “verificação da proporcionalidade global” humana a partir de “um aluno como modelo” confirmava-se invertendo a ordem que as didáticas tradicionais normalmente apresentam e a que os mesmos estavam habituados a praticar (in Programa de Desenho A, 2002). Tendo em conta as minhas intenções de base com as propostas, considero que para entender as diferenças é preciso primeiro entender o que nos assimila e o corpo, a sua representação através do exercício do desenho é um bom exemplar desta intenção. Desenhar o corpo do outro, é primeiro entendê-lo como igual ao nosso e a todos os outros, com regras e particularidades esqueléticas que todos nós possuímos e que são precisas para a coerência da sua representação e só depois é que o desenhamos a partir do que vemos definitivamente no seu exterior, tomando em atenção os pormenores, as particularidades e singularidades da pessoa, detalhando através de uma expressividade própria o que aquele corpo nos diz.

Os “aspetos cooperativos do trabalho escolar” e o funcionamento do grupo-turma foram também estimulados nesta atividade (PERRENOUD, 1995, p.128). Para o efeito, coloquei-me ligeiramente à margem a observar o que iam decidindo no interior do grupo relativamente ao colega eleito como modelo de representação e as linhas de pensamento que iam comunicando entre si para a resolução do desafio didático que tinha sido lançado.

Foram várias as dificuldades e as alternativas encontradas por cada grupo para solucionar o problema. Um grupo começou por delimitar os limites do colega no suporte disponibilizado e depois a preencher-lo através das medições que iam fazendo às diferentes partes do corpo e os outros dois grupos sentiam-se perdidos e com discordâncias entre eles sobre a melhor forma de proceder. Quando verifiquei que o primeiro estava mais avançado e com procedimentos técnicos corretos, recorri à apropriação daquilo que já referi anteriormente e que Vygotsky define como “ZDP”, pedindo para alguns dos elementos desse mesmo grupo ajudarem e cooperarem com os restantes colegas mais atrasados.

“(...) zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ou seja, a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento” (FONTES & FREIXO, 2004, p.26).

Desta forma coloquei o acento nestes alunos, demonstrando a minha confiança nos mesmos enquanto distribuidores do saber (PERRENOUD, 1995) e incentivando assim o desenvolvimento de uma autoconfiança e de uma necessidade de prestar auxílio aos colegas que não estavam a conseguir apresentar tão bons resultados. Consegui com isto também afirmar o meu papel enquanto professora “pessoa-recurso” (PERRENOUD, 2001, p.45), coordenadora das atividades e maestra de uma orquestra que, apesar de tocar em conjunto, requer também atender à forma repartida e diferenciada de cada ‘músico’ (id.).

Outra particularidade também observada foi a dificuldade que o grupo que estava mais atrasado mostrava nas relações entre eles. Estavam mais preocupados em competir entre eles, em discutir quem tinha razão e em determinar quem desenhava melhor para ser o único a desenhar no trabalho. Fui-me apercebendo que as discussões entre eles estavam a aumentar de tom e apelei para que se focassem no exercício e na sua resolução em grupo, num desenho que era suposto ser feito pelo grupo e não por só uma pessoa. O objetivo não era que só um aluno desenhasse, mas sim que todos colaborativamente o fizessem, que riscassem e apresentassem as linhas de pensamento que iam desenvolvendo no próprio resultado final, aliás, a intenção não era que o resultado fosse um desenho “bonito”, não o determinei dessa forma, “não tinham de reproduzir um objeto ideal escolhido pelo mestre”/professor (ALVES, 2001, P.37), mas sim algo que fosse realmente autêntico do grupo, daquilo que todos individualmente acrescentassem uns aos outros sobre o que viam e sabiam sobre a representação da correta proporcionalidade humana.

Ao longo das aulas de observação foi percecionado que a turma tinha muito receio em riscar, em errar, no fundo em desenhar. Era importante para mim incentivar um procedimento de desenho em que residisse uma liberdade expressiva, sem borrachas, sem limitações de quais os meios a utilizar e sem receios de errar no processo de representação. Desta forma, os alunos poderiam experimentar através deste tipo de exercício de análise a funcionalidade do desenho como meio de estudo e de pensamento.

Também o grupo com mais elementos despertou a minha atenção. Este era composto por elementos que nas aulas observadas normalmente mostravam-se quase sempre distantes, distraídos e com pouco interesse, mas agora nesta atividade apresentavam-se extremamente empenhados na sua realização. Isto é, no fundo o “grupinho” de alunos que costuma estar no fundo da sala sempre na conversa, foi o grupo que mais dividia as tarefas e trabalhava, definitivamente de um modo mais colaborativo. Isto fez-me refletir sobre a relevância ou não que este tipo de didáticas mais dinâmicas representam para os alunos, sobre a possível propensão que têm em despertar uma maior motivação, prazer e desejo nestes em descobrirem e participarem nas atividades propostas. Estes alunos normalmente eram perspetivados por mim como ausentes e bastante desinteressados nas aulas que observava, mas nesta atividade em que atribuí “uma maior valorização à motivação intrínseca, ao prazer, ao desejo de descobrir o de fazer” (PERRENOUD, 1995, p.128), estes foram os que mais denotaram uma prática cooperativa e nada forçada, mais unidos, cúmplices e empenhados, transparecendo que os objetivos dos elementos do grupo se encontravam tão estreitamente vinculados que cada elemento só os poderia alcançar se e só se os outros conseguissem também alcançar os seus” (FONTES & FREIXO, 2004).

Também em relação ao Corpo, situações como esta foram surgindo:

“A anca, este osso, como representamos? “X” vê onde fica o limite do teu...(risos). Estavam com vergonha em proceder a um levantamento desta medição porque é onde se encontra a zona púbica humana. Intervi e expliquei que esta zona era onde se encontrava também o meio do nosso corpo e em representações mais rápidas da figura humana, esta seria muito útil para uma representação mais coerente da proporcionalidade do corpo.”

(Apontamento no diário de bordo, 11-03-2019)

Neste caso e em outros similares, fui desvalorizando as reações constrangidas que iam tomando sobre o corpo, intervindo de forma a valorizar essas mesmas zonas do corpo humano quando no contexto do exercício do desenho. Assim, iam retomando a atividade apropriando funcionalmente a necessidade de recorrer àquelas zonas de uma forma mais natural, com um olhar mais científico e consciente sobre o corpo e os seus domínios, concordante com aquilo que é referido no documento de AE (2018), como uma das áreas tomadas como competências do perfil dos alunos (ACPA).

Apresento em seguida, algumas fotografias da referente atividade (Figuras 10 a 14 – Fotografias da Atividade N.º 1).



(Figura 10 - Fotografias da Atividade N.º 2)



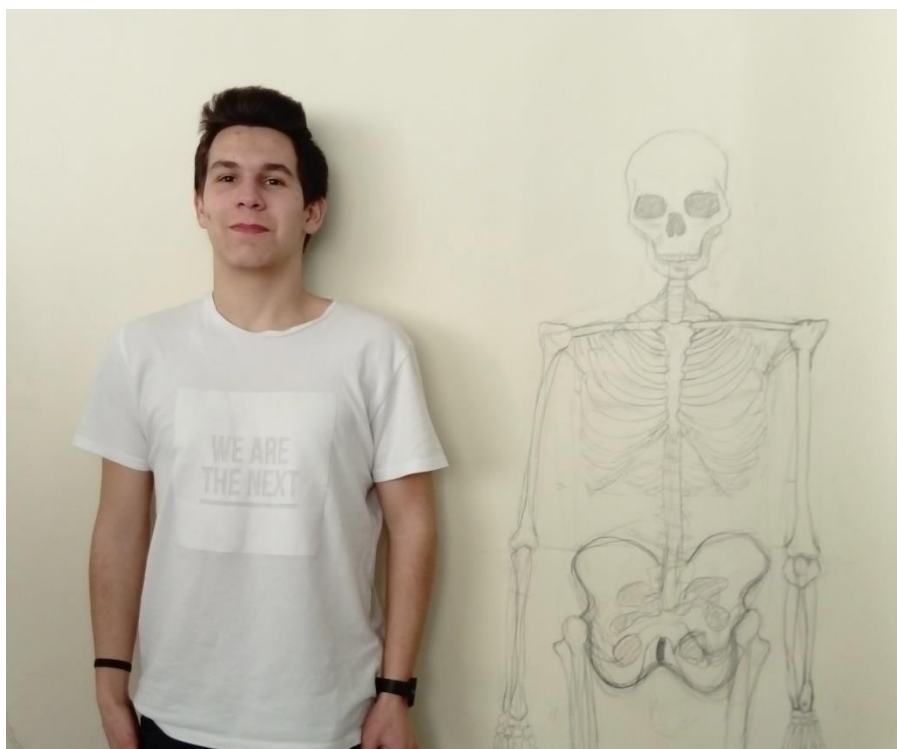
(Figura 11 - Fotografias da Atividade N.º 2)



(Figura 12 - Fotografias da Atividade N.º 2)



(Figura 13 - Fotografias da Atividade N.º 2)



(Figura 14 - Fotografias da Atividade N.º 2)

3.4.2. Conceptualizar “A representação da Figura Humana ao longo dos tempos”

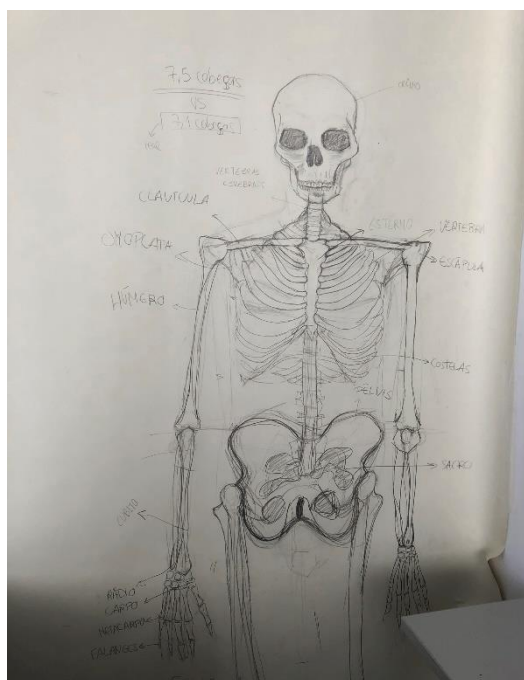
No segundo processo de conhecimento e de aprendizagem destinado a uma abordagem mais teórica e contextual deste conteúdo, pretendi mobilizar os conteúdos e os conhecimentos mais técnicos de forma a apoiar a compreensão global da unidade de trabalho que estava a ser mobilizada.

Numa primeira fase, a partir do trabalho em grupo realizado até aqui como exemplo e novamente através de um envolvimento colaborativo da turma na atividade, procedi a uma dinâmica que consistia em fazer um exercício de conceptualização da mesma por meio da sua nomeação. Desta forma, partindo do exemplar anatómico humano e com o meu apoio enquanto docente, a turma foi desenvolvendo um “saber mais científico e técnico” (AE, 2018) através da identificação e da categorização de cada osso humano nestes trabalhos.

Foi também a partir dos trabalhos feitos anteriormente que convidei a turma a analisar as representações que os grupos fizeram comparando-as com os modelos correspondentes, tendo em atenção a verificação das suas verdadeiras proporcionalidades e as semelhanças e diferenças esqueléticas que encontrávamos nos vários desenhos, como por exemplo, as alturas de cada um e o facto de

No geral, a turma conseguiu entender em conjunto quais os erros e as valências que cada grupo representou.

A seguinte imagem corresponde a um dos trabalhos dos alunos, após este exercício de Conceptualização por nomeação (Figuras 15 – Atividade N.º 3: Conceptualizar por Nomeação).



(Figura 15 - Atividade N.º 5: Conceptualização por Nomeação)

Numa segunda fase, destinada igualmente a uma teorização desta unidade de trabalho, tornei a abordar o cânone humano, mas agora a partir de uma breve apresentação (Anexo 3 – “Apresentação”) da evolução da representação da Figura Humana ao longo dos tempos recorrendo a exemplos e contextos históricos específicos. Pretendi a partir desta dinâmica, incentivar uma reflexão sobre o trabalho construído, entendendo-o num panorama mais geral, recorrendo a contribuições interdisciplinares, nomeadamente à disciplina de HCA, de forma a dar apoio à construção de um fio condutor planeado ao longo dos saberes e das atividades propostas na didática (PERRENOUD, 1995).

“A especialização excessiva, tal como a homogeneização curricular, podem ser perigosas. (...) A proximidade e familiaridade com as artes e o processo criativo poderão incentivar dinâmicas transdisciplinares, o cruzamento e integração dos conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente, permitindo uma visão de conjunto. O poder indisciplinador das artes, (...) pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva: um lugar e um tempo de questionamento e abertura.” (in Plano Nacional das Artes, 2019-2024, p.18)

A turma foi participativa e mostrou-se interessada em partilhar conhecimentos prévios e apreendidos nesta disciplina, resultando novamente numa aula onde predominou um ambiente assente na partilha de saberes.

De modo a assegurar a sequencialidade das atividades, pedi que cada aluno trouxesse na próxima aula uma fotografia para a prática do próximo exercício. A fotografia poderia ser antiga ou tirada propositadamente, as únicas obrigatoriedades que referi consistiam na necessidade de ter de ser uma foto de corpo inteiro, em pé e com alguma ou total distorção do dorso. Desta forma, ressaltei a intenção de recorrerem a um “pensamento criativo” na idealização da pose escolhida para a fotografia, enunciando a sua pertinência para a atividade seguinte (AE, 2018, p.3).

3.4.3. Aplicar “O meu Corpo”

No terceiro processo de conhecimento e aprendizagem definido pelo dispositivo “*L-by-D*”, o Aplicar, ideei atividades que dessem a possibilidade e que exigissem ao mesmo tempo que os alunos aplicassem o que foi vindo a ser apreendido até aqui em grupo, mas agora de forma mais autónoma e concentrada,

aplicando um saber-fazer mais específico e correto do Desenho (PERRENOUD, 1995).

Enunciei assim a atividade a desenvolver, explicando que a partir da fotografia que cada um tinha trazido de casa, deveriam repetir a dinâmica anteriormente realizada em grupo, mas agora de forma a denotar um “desenvolvimento pessoal e de autonomia”, pondo em prática o “raciocínio” e a capacidade de “resolução de problemas” que o exercício ia apresentando através da aplicação individual dos conhecimentos, tanto conceptuais, como experienciais e críticos que tinham vindo a ser apreendidos anteriormente de forma colaborativa (AE, 2018, p.3). Neste sentido era possível para mim “compreender melhor o modo de raciocínio o método de trabalho e as disciplinas particulares” de cada aluno, facilitando de igual modo, a minha capacidade em oferecer “um suporte mais individualizado” perante estas (PERRENOUD, 2001, p.92). Desta forma, era pretendido que desenhassem a sua estrutura esquelética fazendo-a corresponder à fotografia escolhida, mas desta vez num suporte de dimensões mais pequenas, procedendo a uma redução da escala real para a transferência para um suporte A3.

Quando dei por iniciada a atividade, deparei-me com o facto de alguns alunos não terem trazido consigo o registo fotográfico que teria sido solicitado e alertei para o facto de este ser essencial para a prática pretendida e para o desenvolvimento das aulas. Mesmo tendo atrasado a aula, pedi para que os alunos em falta fossem tirar a fotografia pedida.

“De repente estavam espalhados pela sala com os telemóveis apontados uns aos outros, a pedirem-me para ir para o corredor para tirar fotos porque tinha mais espaço, a darem opiniões uns aos outros de como se posicionarem para a fotografia... “X”, inclina mais a tua anca para o teu lado direito. Isso! Agora inclina-te para o lado esquerdo!”.

(Apontamento no diário de bordo, 19-03-2019)

Começaram a experimentar em grupo quais as posições mais criativas em coerência com o exercício que iam fazer relativamente à representação dos eixos estruturais apreendidos (a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica). Quando me apercebi, também os alunos que tinham trazido o que foi pedido estavam a repetir o registo fotográfico ou a ajudar os colegas que não o fizeram.

Uma aula em que estava programado ser de carácter mais autónomo, condicionada ao espaço da carteira de cada aluno, tornou-se mais dinâmica, mais barulhenta e mais fortemente caracterizada por momentos de entreajuda e trabalho colaborativo entre o grupo-turma sem que eu o tivesse programado. Apesar de na proposta didática que apresentei ter tido receios relativamente ao tempo que esta atividade poderia despende e, por esse mesmo motivo, ter preferido que os alunos trouxessem este elemento fotográfico de casa, este sucedido fez-me refletir sobre se não seria efetivamente muito mais enriquecedor que este exercício tivesse sido, tal como aconteceu, programado em tempo de aula.

“A aluna ‘X’ não me parecia muito motivada com aquela prática e até um pouco desconfortável com o facto de ter de tirar fotografias. Decidi perguntar-lhe se já tinha escolhido uma fotografia o que a mesma me respondeu que, das que tinha tirado, não gostava de se ver em nenhuma. Perguntei-lhe então se no *Instagram* dela não tinha publicado fotografias que gostasse e que se enquadrassem no que foi pedido. Aqui a expressão do olhar mudou, a aluna respondeu logo afirmativamente e perguntou-me se me podia mostrar. Mostrou-me a sua página e fomos discutindo as duas sobre qual a melhor foto para o efeito e assim ela se decidiu.”

(Apontamento no diário de bordo, 19-03-2019)

A partir deste percalço a nível da programação da atividade, foi possível para mim enquanto professora, perceber que os alunos estariam a desenvolver as competências sociais e colaborativas que pretendia realçar como fundamentais na pedagogia aplicada e que ao referir por exemplo, a possível utilização das redes sociais para o efeito, estaria a facilitar a comunicabilidade entre mim e os alunos no sentido em que denotava a proximidade cultural e geracional entre nós ao mesmo tempo que mantinha a minha posição de intermediária e coordenador de atividades.

Após esta fase estar concluída e todos terem o seu registo fotográfico, passaram para a componente individual da atividade. Fui acompanhando os alunos ao longo do exercício, dirigindo-me de carteira em carteira, auxiliando sempre que verificava maiores dificuldades. Estas foram mais relevantes em questões do desenho dos ossos em si do que propriamente nas proporcionalidades representadas, o que me deixou satisfeita uma vez que foram verificáveis os conhecimentos apreendidos até aqui. Notava-se também a importância que os alunos deram ao que aprenderam

relativamente à representação da Figura Humana através da aplicação do cânone, tendo em todos os trabalhos a correta aplicação do mesmo.

“À medida que a aula se ia desenvolvendo, alguns alunos acabavam mais rápido o exercício do que outros e iam-me perguntando o que era suposto fazer a seguir. Pedi para aguardarem um pouco. Enquanto ia auxiliando os restantes, verifiquei que os alunos que iam acabando o exercício iam-se levantando e se dirigindo às carteiras dos colegas com mais dificuldades para os ajudar”

(Apontamento no diário de bordo, 22-03-2019)

Novamente, tornei a verificar que os alunos iam desenvolvendo este espírito de entreaajuda e que aquilo que tinha estimulado a fazer na primeira atividade, quem se encontra mais avançado nos conteúdos e nas aprendizagens, auxilia o colega com mais dificuldades, tornou a ser aplicado neste exercício sem ter que ser eu, enquanto professor, a impulsionar esta atitude.

Quando todos alunos deram por finalizada esta parte do exercício, distribuí a segunda ficha de trabalho (Anexo 4 - “Ficha de Trabalho N.º2”) relativa a este processo de conhecimento por aplicação, enunciando que era pretendido agora evoluir para um nível de transformação do que foi feito, aplicando a criatividade a inovação neste último trabalho (KALANTZIS & COPE, 2005).

Neste sentido, a partir do que tinha vindo a ser apreendido, observado, analisado e verificado ao longo das aulas, os alunos foram desafiados a apropriarem-se do trabalho anterior ou a criar um novo a partir deste, para a criação de uma nova composição que denotasse desta vez, para além dos “saberes científicos e técnicos” trabalhados nas aulas anteriores, um “pensamento critico e criativo” tomando em atenção uma preocupação em particularidades de “sensibilidade estética e artística” (AE, 2018, p.3).

Desta forma, procederam à criação de uma composição visual criativa com suporte, dimensões e com materiais à escolha, tendo como única condicionante, a necessidade de aplicar na mesma, particularidades da estrutura esquelética e uma técnica mista.

Na generalidade, a turma correspondeu ao que era pedido, apresentando trabalhos criativos e com as particularidades referidas no enunciado.

Na proposta didática inicial (Anexo 1) após dar por concluída esta atividade, era suposto passarmos para uma atividade de carácter mais tecnológico que se

introduzia num processo de aprendizagem por via do Analisar a proporcionalidade e a estrutura esquelética da fotografia utilizada anteriormente, mas agora, por meio de ferramentas digitais que facilitam a sua verificação. Mas uma vez que o Professor responsável pela aula e pela disciplina, estava a apoiar-me no decorrer das aulas em que pratiquei a minha didática e visto não ter tido nenhuma contrariedade em prolongar o tempo destinado à mesma, o próprio sugeriu-me aplicar agora o que tinha vindo a ser trabalhado até aqui num exercício que costumava dinamizar. Desta forma, mostrou-me interesse em aplicar um exercício de desenho à vista tendo novamente como modelos os alunos, mas através da prática de esboços rápidos e com aplicação das linhas estruturantes que cada modelo ia apresentando.

Esta atividade mesmo não tendo sido planeada inicialmente, acabou por resultar numa verificação do que tinha vindo a ser exercitado por mim enquanto professora. Os alunos foram-se elegendo unanimemente sobre quem iria servir de modelo representativo, foram-se colocando em posições que correspondessem à necessidade de registar distorções do corpo, (Figuras 16 e 17 – “Aula Desenho de Modelo”), os registos eram ligeiramente mais fluidos e menos controlados dos que se observavam anteriormente, apresentavam as linhas estruturantes do corpo e ainda que com algumas falhas, uma coerência com a real proporcionalidade estrutural. Para a realização destes exercícios, limitámos tempos para cada exercício de forma a focar o aluno a olhar o modelo a partir da sua estrutura principal, realçando assim a necessidade, enquanto alunos de Desenho, de terem de sintetizar o que vêm primeiro e depois com o tempo que sobra, aperfeiçoar o registo.



(Figuras 16 – “Aula Desenho de Modelo”)



(Figuras 17 – “Aula Desenho de Modelo”)

3.4.4. Analisar “O conceito de *Layers* na Figura Humana”

O último processo de conhecimento e aprendizagem foi destinado a uma consolidação do que tinha vindo a ser apreendido e experienciado até ali. Para esta última fase do ciclo didático, utilizei a sala de Multimédia disponibilizada pela ESDJGFA. Saliento aqui o apoio incansável do Professor da disciplina que me ajudou a instalar previamente o *Software Photoshop* em todos os computadores da sala.

Esta última atividade consistia numa prática que possibilitava a análise funcional e sintetizada do conceito de *Layers* presentes no corpo humano e que tinham sido anteriormente referidos ao longo das aulas. Para o efeito, planeei uma atividade onde os alunos pudessem interagir com novos suportes a que não estavam habituados, onde adquirissem um “saber tecnológico” através da interação com meios digitais, nomeadamente o *software Photoshop* (AE, 2018, p.3).

Este programa com inúmeras potencialidades e utilidades artísticas, tem como princípio base a utilização e manipulação de camadas, as chamadas *Layers*. Achei pertinente a sua utilização devido à semelhança que apresenta com o conceito de *Layers* do corpo humano que apropriei. Desta forma, tencionei através desta didática final a aplicabilidade de técnicas de sobreposição neste programa, introduzindo ao mesmo tempo a significância que as novas tecnologias possibilitam enquanto ferramentas diferentes das habitualmente utilizadas para efeitos semelhantes de aprendizagem (KALANTZIS & COPE, 2005)

Esta atividade consistiu novamente numa montagem da estrutura de cada um em particular baseando-se no registo fotográfico utilizado no exercício anterior, mas agora a partir de meios digitais, onde procurei impulsionar estes alunos a se tornarem mais recetivos relativamente à exploração de novas linguagens e ferramentas tecnológicas (AE, 2018).

Desta forma, elaborei uma espécie de puzzle através de diversas *Layers* que continham todos os ossos vetorizados por mim, para que os alunos os montassem em aula, fazendo-os corresponder definitivamente à proporcionalidade global e real do seu corpo, consolidando desta forma, através de uma análise funcional, a veracidade e correta aplicação do que foi vindo a ser apreendido, tanto neste último exercício, como no anterior. Para esta atividade tive de recorrer e investir intensamente nas minhas competências de formação em Multimédia, no sentido em que a preparação deste exercício em particular, exigiu um grande conhecimento da utilização de meios tecnológicos (in Estratégia Nacional de Educação para a cidadania, 2017).

Relativamente à preparação do exercício em si, foi difícil para mim organizar os modos de ensinar mais apropriados, isto é, enquanto profissional de Multimédia, este tipo de exercício e a utilização deste *Software* já é feita de forma instintiva, utilizando atalhos rápidos que facilitam as funcionalidades do programa em si, mas quando me perspectivava a aplicar o exercício na prática e com esta turma em particular, receava a interatividade que os alunos iriam desenvolver e calculava imensas dificuldades tanto na forma como os iria ensinar, como a forma como eles iriam aprender. A minha experiência enquanto aluna de APM e enquanto estagiária no Curso Profissional de Técnico Multimédia no início do estágio, tinha-me dado noções e exemplos de como proceder relativamente aos modos de ensinar nesta área, mas, quando na prática, na efetiva experiência do exercício profissional que o ser professor implica, considero que ensinar algo como as Técnicas de Multimédia torna-se difícil quando esta é uma componente raramente desenvolvida em âmbito escolar. Tanto professores como alunos, estão habituados a interagir com os meios digitais, *softwares* e aplicações de forma individual, nos seus computadores, nos seus telemóveis, nos seus quartos. Neste sentido, conseguir manter o foco na atividade, quando numa sala diferente, disposta de outra forma, com meios muito pouco comuns e com métodos de aprendizagem tão distintos da norma, foi algo que, confesso, me fez ‘tremar’.

Produzi assim um projeto em *Photoshop* organizado por vários grupos correspondentes aos diferentes ossos constituintes do esqueleto humano e uma *layer* (camada) que continha um total de oito cabeças (Figura 18 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop – Layers*”). Neste sentido, era pretendido que os alunos a partir deste projeto, inserissem a fotografia utilizada no exercício anterior numa *layer* inferior e através de uma aprendizagem sobre as funcionalidades de selecionar, transformar, inverter, rodar e redimensionar, correlacionassem os diferentes ossos à proporção da fotografia. Deste modo, o exercício proporcionava uma compreensão do conceito de *Layers* no corpo humano e a importância de desenvolverem uma capacidade visual que chamei de ‘raio-x’ quando representam um modelo humano.

De maneira a verificar a veracidade prática do exercício, eu mesma o resolvi, utilizando uma fotografia minha (Figura 19 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop – Exemplar Próprio*”). Quando o fiz, não o planeei apresentar como amostra do exercício enunciado, mas como não havia encontrado nenhum exercício semelhante como referência e tendo em conta o incentivo que o dispositivo “*L-by-D*” dá à partilha de práticas e trabalhos criados digitalmente considerando este processo como impulsionador de uma maior interação (KALANTZIS & COPE, 2005), decidi usar a

minha fotografia e o exercício por mim concluído como exemplo do exercício enunciado. Posto isto, com o apoio de um projetor da sala, fui demonstrando e exemplificando a prática do mesmo, apoiando e assegurando o acompanhamento de todos os alunos sem exceção no decorrer do mesmo (Figura 20, 21 e 22 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Aula”). À medida que alguns alunos foram conseguindo concluir o objetivo pretendido, novamente, foram tomando a iniciativa em ajudar outros colegas com mais dificuldades e assim, o exercício foi concluído com sucesso por todos os alunos (Figura 23 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Entreajuda”).

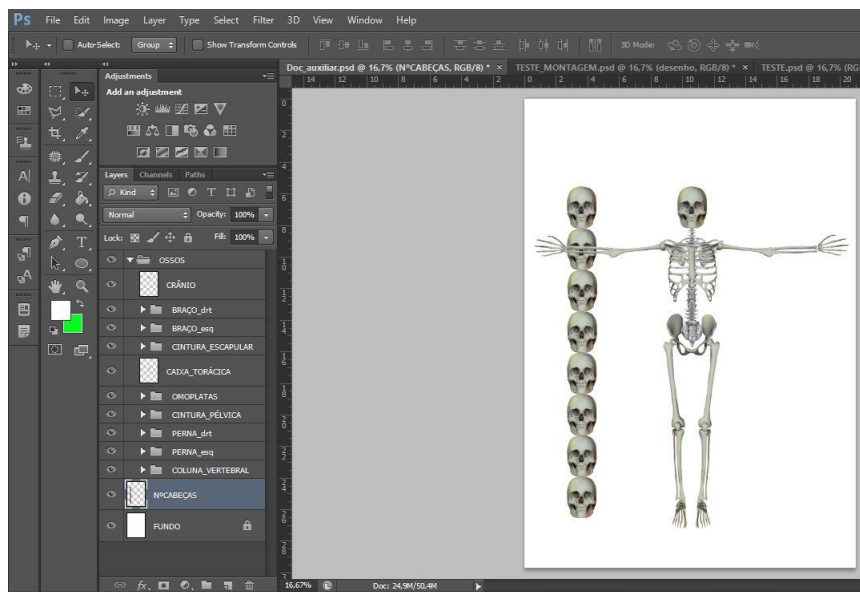
Consequentemente, enunciei a continuidade do mesmo a partir novamente de um exemplo pessoal (Figura 24 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Exemplar próprio da componente criativa”) alargando a demonstração das diversas finalidades que o Software do *Photoshop* possibilita, mostrando como aplicar máscaras de cor, de brilho, de saturação e como utilizar por exemplo as mesas digitalizadoras de Desenho¹³ para a criação de composições originais e criativas. Deste modo, tal como tinha vindo a ser feito na atividade anterior, desafiei-os a aplicar a criatividade, mas agora nestes novos meios digitais, dando-lhes total liberdade para explorarem o Programa e as suas inúmeras ferramentas. Utilizei também nesta última parte da aula a minha mesa de desenho digital pessoal. Uma vez que a escola não possui este tipo de ferramentas e muitos dos alunos nunca tinham tido interação com as mesmas, facultei a utilização da mesma, incentivando-os a quererem aprender mais sobre estas ferramentas digitais e ao mesmo tempo, a explorarem, a apropriarem e a evoluírem em outros conceitos da comunicação visual (AE, 2018).

Perto do final da aula, como momento de consolidação final da unidade de trabalho apreendida, procedi ao processo de aprendizagem que o “*L-by-D*” designa como ‘Analisar criticamente’ e assim, tal como na primeira aula, recorri a um momento de partilha em âmbito de debate entre mim, enquanto professora e os alunos sobre a questão da representação do corpo nos dias de hoje, sobre a sua conotação e representação social, sobre a forma como, tal como experienciaram, aquele tipo de ferramentas digitais facilmente metamorfoseiam e manipulam o Corpo. Recorri a uma recordação do que foi debatido nessa primeira aula que tivemos, fazendo-os relembrar aquilo que tinham partilhado antes de adquirirem estes conhecimentos, relembrando

¹³ Mesa Digitalizadora, digital ou gráfica, consiste num equipamento plano (mesa) e numa caneta (Stylus) que possibilita desenhar no computador. O desenho não aparece diretamente na placa quando se desenha, este funciona como uma extensão para *softwares* gráficos, como por exemplo, o *Photoshop* ou o *Illustrator*, onde o que se desenha é automaticamente projetado para o computador.

o exemplo dos desenhos animados, da banda desenhada, dos animes, das representações aplicadas por exemplo no âmbito do Design de Moda, que implicam alterações visíveis naquilo que é a proporção real da Figura Humana, onde são enaltecidas características da morfologia de forma propositada.

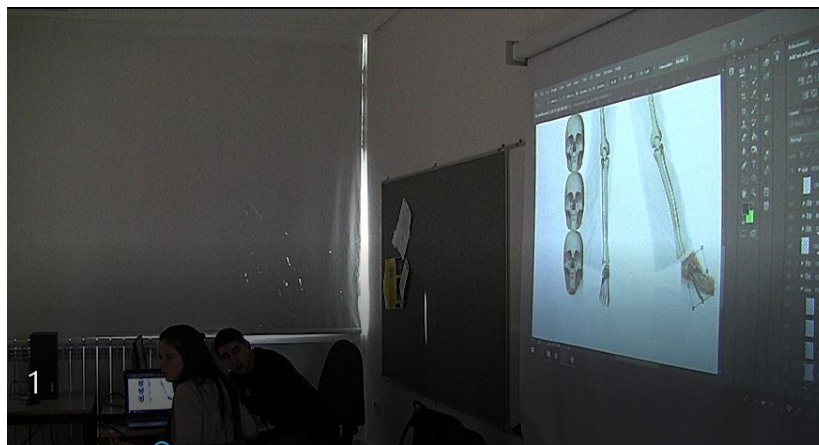
Num último momento procurei também por entre este debate, que os alunos me comunicassem a sua opinião sobre tudo o que tinha vindo a ser mobilizado até esta última aula, se tinham feito uma compreensão dos seus propósitos e conteúdos e se tinham outras ideias de como os mobilizar.



(Figura 18 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Layers”)



(Figura 19 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Exemplar Próprio”)



(Figura 20 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Aula”)



(Figura 21 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Aula”)



(Figura 22 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Aula”)



(Figura 23 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Entreajuda”)



(Figura 24 – “Atividade N.º 5 – Projeto *Photoshop* – Exemplar próprio da componente criativa”)

4. Modos de Avaliação

3.5. A avaliação do “Outro”

A metodologia didática que o dispositivo “*L-by-D*” incorpora, tal como referido anteriormente em “*Aprendizagem colaborativa – Learning by Design*”, também apresenta modos de Avaliação diferentes dos tradicionalmente utilizados. Esta procura estabelecer uma verificação dos conhecimentos, não através dos habituais testes e exames escolares, mas sim através da verificação e da aplicabilidade dos mesmos ao longo de todo o ciclo didático, reconhecendo assim mais o processo de desenvolvimento do aluno do que o resultado apresentado, as suas capacidades pessoais, a forma como encaram, planificam, organizam e encontram formas de resolver os exercícios propostos ao longo da didática (KALANTZIS & COPE, 2005).

Neste sentido, o modo de avaliação que pretendia elaborar consistia precisamente nestas considerações que enaltecem o percurso de cada aluno através de uma perspetiva mais abrangente e contínua sobre os conhecimentos aprofundados e adquiridos, partindo de um modo de avaliação qualitativa. Mas, tendo em conta a necessidade de atribuição de uma classificação quantitativa no final do período e sendo este um conteúdo importante relativamente àquilo que a disciplina de Desenho A define e desafia nos exames nacionais, tive a necessidade de estabelecer juízos qualitativos como meio justificativo dos critérios quantitativos (id.), elaborando assim uma metodologia que me permitiu atribuir uma avaliação quantitativa tendo em conta critérios de avaliação cingidos, não só em propósitos dos domínios do desenho, mas também nos domínios da capacidade colaborativa. De forma a facilitar este processo e na medida do possível, fui fazendo apontamentos sobre o envolvimento dos alunos e grupos correspondentes nos exercícios que iam sendo realizados ao longo da didática.

As primeiras atividades relativas ao processo de conhecimento e aprendizagem pela via do Experiência, foram nas que de facto, aprofundei a minha proposta de avaliação. Estas inseriam-se nos moldes que procurava explorar nesta experiência de estágio devido ao seu carácter mais colaborativo e com grande ênfase nas relações sociais e cooperativas entre os alunos.

Neste sentido, baseei-me novamente no Programa de Desenho A (2002), no documento relativo às Aprendizagens Essenciais e nos conceitos que o dispositivo “*L-by-D*” incorpora para elaborar a grelha de Avaliação. Tomei também em atenção os moldes de avaliação que o Professor da disciplina utilizava e que me disponibilizou, tentando fazer corresponder a minha avaliação com as que o mesmo aplicava e me ia ajudando a adotar de igual modo.

A partir deste quadro de referências, optei por avaliar as atividades n.º1 e 2 da Ficha de Trabalho N.º1 conjuntamente, como se de uma única atividade se tratasse, especificando um modo avaliativo focado no grupo e não no individual. Em consequência, num total de 200 pontos, atribuí um único critério de avaliação à condição de individual com um total de 25 pontos máximos. Estes correspondiam à verificação individual de uma partilha e participação nas atividades propostas, nomeadamente na investigação e na partilha de referências ou desenhos individuais recolhidos para a primeira aula, na capacidade de comunicar e proporcionar um debate sobre os conteúdos apresentados com os colegas e na vontade e iniciativa verificada ao longo dos exercícios enunciados.

Os restantes pontos correspondiam a critérios relativos exclusivamente à avaliação dos grupos. Uma vez que a intenção do exercício consistia na aplicabilidade da real proporcionalidade do colega que serviu como modelo, considerei atribuir a ponderação mais alta de 50 pontos à aplicação da escala da estrutura esquelética do colega, tendo em atenção a verificação da representação da escala real e correta da estrutura e de todas as partes do esqueleto do modelo.

Os restantes critérios em condição de uma avaliação do grupo pretendiam também ressaltar os domínios e as competências do exercício do Desenho. Desta forma, atribuí 25 pontos a cada um dos seguintes Critérios de Avaliação: Cooperação e trabalho em equipa/relacionamento interpessoal (capacidade de comunicar, de raciocinar e de resolver os problemas em grupo); Domínio dos estudos analíticos de desenho à vista: proporcionalidade e escalas; Capacidade de proceder e técnicas e modos de registo e de transferência; Qualidade dos registos de expressão linear e por ultimo, Aprofundamento técnico relativamente aos processos de análise da forma e do corpo humano.

Para a atribuição de uma nota quantitativa nestes critérios enunciados, procedi a um aprofundamento da condição avaliativa destes, definindo três níveis de desempenho (Anexo 5 - “Critérios Específicos da Avaliação”). Através destes níveis, fui descrevendo e definindo condicionantes que me ajudassem na repartição dos

pontos por cada critério específico de forma a consolidar a Avaliação Final de cada aluno (Anexo 6 – “Avaliação Final”).

No final da didática, pedi que os alunos me devolvessem as Fichas de Trabalho que fui entregando ao longo das várias atividades realizadas, nomeadamente a Ficha de Trabalho Nº1, “[O corpo que me é familiar] – Estrutura esquelética e proporcionalidade” (Anexo 2) e a Ficha de Trabalho Nº 2 “[O meu corpo]” (Anexo 4), com a parte da Auto-Avaliação preenchida.

“Que fichas professora? Aí eu não tenho isso... esqueci-me completamente de trazer... Pensava que já não era preciso trazê-las. E agora? Temos mesmo de fazer isso? Etc... Conclusão, quase ninguém tinha as fichas consigo, ou melhor, não quiseram saber daquilo para nada. Tive de encontrar uma solução.”

(Apontamento no diário de bordo, 05-04-2019)

Era essencial para mim ter um *feedback* das práticas por parte dos alunos sem ser só por via da comunicação em aula porque era difícil nestes moldes, recordar-me de tudo o que os mesmos iam referindo. Desta forma, através de um modelo de auto avaliação simples e prático do preenchimento de uma espécie de boletim por cruzinhas, seria bem mais facilitador para mim para depois os analisar relativamente à perceção que os mesmos tinham sobre si próprios, sobre o seu trabalho e sobre a sua prestação e envolvimento em grupo de modo a ser também possível fazer uma comparação com as avaliações que lhes atribuí

Como a turma em geral não tinha presente as fichas que tinha planeado utilizar e como era a última aula do corrente segundo período letivo, tive a necessidade de recorrer à improvisação (PERRENOUD, 1995).

“Sem pensar muito, recorri à ferramenta que mais utilizo no meu dia-a-dia e que normalmente me desenrasca nestas situações – o telemóvel, a internet! Não tinha tempo para imprimir de novo folhas para todos e de facto, não o precisava de fazer. Como tinha enviado as fichas para os Professores “cooperantes”, bastou-me reencaminhar o ficheiro para o e-mail que a turma tem e pedi para todos irem ao telemóvel para fazerem o download das mesmas”.

(Apontamento no diário de bordo, 05-04-2019)

Fundamentando-me no que Philippe Perrenoud refere em o “Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar” (1994), analiso que reagi aqui em função do meu “habitus profissional” (id., p.52). Segundo o autor, este corresponde a “um sistema de intervenção” que cada professor possui e que lhe permite “gerir mais ou menos eficazmente o imprevisto” (id., ibid). Para mim, parecia-me fácil e até fiquei pensativa do propósito de não ter pensado naquilo antes: Disponibilizava as fichas por email, os alunos faziam download dos ficheiros, tiravam um *print* e através das várias funcionalidades que os telemóveis hoje em dia dispõem, era só sinalizar com um risco no espaço respetivo a cada um dos itens enumerados a sua auto avaliação (MI (0- 4); I (4-8); S (8-12); B (12-16); MB (16- 20). Mas facilmente me apercebi que não era eu o “único comandante a bordo” (id., p.52). Na prática verifiquei que a vontade em arranjar estratégias para solucionar o problema por parte dos alunos não era recíproco (id.), o que sinceramente me surpreendeu e me preocupou bastante.

Se até aqui tinha feito uma apropriação de meios digitais para a prática de atividades, intencionando desta forma a abertura para a experiência de novas ferramentas de trabalho, naquela situação, os alunos pareciam bloqueados relativamente à forma como deveriam proceder em algo tão simples quanto o preenchimento de um inquérito por telemóvel em vez de numa folha em papel.

“Alunos entre os 16 e os 18 anos de idade, que já nasceram e lidam diariamente com tecnologias, que não largam os telemóveis, que têm imensas aplicações instaladas, ficam a olhar para mim a perguntar como fazer? Foram tantas as questões que por momentos pensei que seria preciso recorrer a um enunciado. Perguntas como: “Então, mas como fazemos? Basta tirar um *print*? E assinalamos como? Não tenho essa função no telemóvel para desenhar no ecrã (...) qual é o seu email para lhe enviar de volta? É preciso meter no campo que diz assunto no email, o meu nome, número e turma? Não consigo aceder à internet para fazer o *download*”

(Apontamento no diário de bordo, 05-04-2019)

Não compreendia como poderiam surgir tantos obstáculos numa coisa tão simples e confrontei-os com essa mesma realidade. Aqui, de forma não propositada, tive o verdadeiro *feedback*, não sobre os conhecimentos adquiridos relativamente à representação da Figura Humana, mas sobre o desenvolvimento de mentes mais despertas, mais práticas, que pensam por si, que se adaptam, que recorrem ao grupo para solucionar os problemas e os obstáculos encontrados, jovens possuidores de

conhecimentos não só especializados em alguns conteúdos, mas sobre a generalidade, capazes de recorrer a novos meios e ferramentas que o mundo lhes vai fornecendo, no fundo, jovens desenrascados e autónomos.

Fui-lhes transmitindo a minha surpresa ao mesmo tempo que me dirigia de carteira em carteira explicar como deviam fazer.

“”Professora o meu telemóvel não é desses que dá para fazer essas coisas. Não consigo fazer o *download* nem escrever como disse para fazer”. Sim, é certo que nem todos têm de ter os mesmos modelos e meios tecnológicos mais recentes... Respondi: “Mas não usas o *Instagram* por exemplo? O *Snapchat*? De certeza que sim... Pede a um colega teu para te enviar um *print* das fichas para o *Messenger* e depois faz de conta que vais partilhar na tua história do *Instagram* e utilizas a ferramenta de riscar. Em vez de partilhares, guardas na tua galeria de imagens, tornas a enviar para o teu colega e ela envia para o email da turma a dizer que corresponde à tua avaliação”. A aluna responde: “Ah ok, boa!”.”

(Apontamento no diário de bordo, 05-04-2019)

O que tinha acabado de enunciar consistia numa prática que hoje em dia os alunos estão extremamente habituados e que eu, enquanto professora estagiária com uma proximidade geracional e social com os mesmos, referi como um exemplo de solução. O uso dos telemóveis, da internet, das aplicações e das redes sociais proporcionam ferramentas que naquela conjuntura verifiquei que os alunos não conseguiam explorar, aplicar e analisar fora do contexto a que estão habituados.

O que apresentei no “sonho” no início do presente relatório relativamente à intenção de enquanto professora, aplicar uma pedagogia que fomente a capacidade dos meus alunos encontrarem soluções para os problemas e para os obstáculos que vão encontrando, de serem promovedores e transformadores de novas perspetivas da realidade, de serem mais cúmplices uns dos outros e mais ativos, acabou por ser trabalhado e aprofundado ao longo da didática, mas não verificado nesta ultima fase de conclusão da mesma. Ao longo daquela última aula do semestre, senti que todo o processo que desenvolvi com a turma, focado em intenções que bebem da prática, da dinâmica, da partilha e relação cooperativa, tinha-se como que desvanecido. Isto é, a perceção que tinha da turma ao longo das atividades que fui propondo era que tinham desenvolvido estas competências, mas depois neste momento que saiu fora do que tinha planeado, não o confirmei. Ao invés disso e na generalidade da turma, observei

jovens que não se preocuparam em solucionar os problemas, pouco dinâmicos e criativos, que não procuravam o outro colega para por exemplo, partilhar da internet aquilo a que não conseguiam aceder, para partilharem o documento que não conseguiam fazer o *download*, pelo contrário, só procuravam ainda mais obstáculos para a realização do que lhes tinha sido pedido, mostrando-se completamente desinteressados com a componente auto avaliativa dos seus trabalhos.

Esta confrontação e teimosia em complicar que fui lendo nas atitudes de alguns alunos, foi enaltecendo a minha, fazendo com que respondesse dando sempre soluções para aquilo que ia sendo dado como desculpa para não fazer o que tinha sido pedido, como por exemplo, partilhar eu própria dados móveis de internet, ou emprestando o meu próprio telemóvel a alguns alunos, surgindo aqui uma relação de forças (PERRENOUD, 1995). Nesta partilha de dispositivos e de *passwords*, novamente a distância geracional e cultural era minimizada ao máximo e lia-se a surpresa com que alguns alunos ficavam.

Aos poucos, fui conseguindo com que todos os alunos me enviassem as suas respetivas Auto Avaliações, mas com a total consciência que esta tinha sido feita através de um conformismo superficial sobre a sua real pertinência (PERRENOUD, 1995). Em Anexo (Anexo 7 – “Exemplares de Auto Avaliação”) exponho alguns exemplos destas, onde é possível verificar a intervenção digital na sua realização.

A partir da sua recolha, procedi a uma comparação das mesmas com as que tinha determinado anteriormente (Anexo 7 – “Exemplares de Auto Avaliação”) e na generalidade verifiquei uma concordância entre estas, sendo que é também visível que, salvo raras exceções, praticamente todos os alunos atribuem aos critérios que implicam a componente cooperativa e participativa, ponderações mais altas, mostrando que consciente ou inconscientemente, os alunos associam estes critérios de avaliação a uma maior auto confiança sobre as suas posturas em sala de aula.

3.6. Auto Avaliar-me

“Em 1952, uma figura socrática de nosso tempo, Carl Rogers, apresentou algumas reflexões pessoais sobre ensino e aprendizagem a um grupo de professores: (...) considero que uma das melhores, mas mais difíceis, maneiras que tenho de aprender é abandonar minha própria defensividade, pelo menos temporariamente, e tentar entender de que forma essa experiência aparece e é sentida por outra pessoa” (SCHÖN, 2000, p.77)

Sendo que a minha intenção pedagógica centrou-se muito neste Outro, no diferente mas semelhante a mim, e uma vez que o “*L-by-D*” se finaliza com a relevância da componente avaliativa de um modo mais reflexivo, considero pertinente realçar nesta fase final do presente relatório de estágio a necessidade de me auto avaliar, não tendo só em conta as minhas posições ao longo das aulas destinadas à didática lecionada, mas também tudo aquilo que foi este processo de transformação.

Ao longo do ano letivo em algumas aulas e turmas tive a oportunidade de me ver em vídeos e fotografias a lecionar ou a ajudar nas didáticas. Quando me vejo nestes sinto que me remeto à sensação que refiro ao longo do segundo capítulo relativamente à observação que fiz das alternâncias e modificações que os envolventes escolares faziam à minha volta e a dualidade que sentia entre os meus diferentes “Eus”. Isto porque torno-o a ver o mesmo, mas agora em mim mesma. Vejo-me, mas não me reconheço totalmente porque de facto, enquanto naquela posição central de professora um outro Eu toma ali forma. Considero que por muito que a minha intenção fosse manter-me completamente fiel à minha pessoa no registo do quotidiano, isso seria praticamente impossível e até mesmo questionável quando em frente e responsável por uma turma

Isto faz-me refletir novamente, sobre a questão do palco e do público que referi anteriormente quando um professor entra numa sala de aula. Ao analisar agora de um ponto distanciado este estágio concluído, considero que a componente de sorte esteve do meu lado, isto é, o público que enfrentei contracenou comigo, na generalidade, na perfeição. Mas na verdade, este foi eleito a partir de uma triagem feita no início do ano letivo através de um exercício de observação e se caso isso não fosse possível? Será que teria a mesma sorte? Será que teria de igual modo alunos que partilhassem o que lhes era pedido, que cooperassem, interagissem comigo e com os colegas de uma forma amistosa e respeitadora? Questiono-me se assim tivesse sido e qual seria a minha posição e atitude perante a didática e esta turma em particular em que a apliquei. Do mesmo modo que assumo que tive sorte no público, também o afirmo relativamente à equipa que me acompanhou. Quando digo equipa é porque de facto, para além do incrível acompanhamento e orientação que tive por parte do Professor cooperante, também o conjunto de professores com quem fui trabalhando tiveram uma grande influência naquilo que elaborei, pratiquei e desenvolvi ao longo desta experiência.

Relativamente à didática executada tive necessidade de fazer uma reflexão mais aprofundada. Um dos aspetos que mais me inquieta sobre aquilo que foi

produzido com a turma é a questão do tempo despendido em cada aula. Mesmo sabendo que na sugestão metodológica específica referida no Programa de Desenho A – 11º e 12º Anos (2012) relativamente ao estudo da Figura Humana estivessem previstas 22,5 horas, na proposta didática que propus tentei reduzir ligeiramente as horas destinadas a este conteúdo no sentido em que consistia numa introdução da realidade e da totalidade da proporcionalidade da figura humana, para depois, consequentemente serem aprofundados nas horas sobranes questões que envolvam mais o exercício do desenho à vista da Figura Humana. Mas na verdade, a partir da sugestão do Professor responsável pela disciplina, desenvolvemos também cooperativamente esta componente no meio da didática que apresentei. Logo, acabámos por percorrer toda a intencionalidade que a sugestão metodológica insere em menos tempo do que era o previsto no Programa de DESA.

A minha preocupação face a isto prende-se mais concretamente com duas questões distintas: A primeira diz respeito ao facto de me ter sentido perdida relativamente aos tempos que iam sendo destinados a cada atividade e a segunda, à minha atitude cooperativa enquanto professora com e entre outros professores.

Relativamente à primeira, sentia-me tensa e ansiosa em conseguir percorrer tudo o que tinha planeado e da forma prevista, de tal forma que me sentia a mil à hora, sempre à procura do momento mais oportuno para fazer desencadear as atividades e os processos de conhecimento uns nos outros, para fazer com que os alunos entendessem a aprendizagem e se envolvessem naquele ciclo didático que tinha concebido de forma tão rigorosa. Quanto à segunda, recordo-me que quando o Professor me transmitiu o interesse em aplicar entre as atividades que propus, metodologias que o mesmo habitualmente praticava com a intenção de verificar a pertinência da metodologia introdutiva que planifiquei, fiquei extremamente preocupada com a efetivação da compreensão total do ciclo didático que tinha planificado. Tive automaticamente receio de incluir atividades que não tinha planeado literalmente no meio da prática das mesmas porque estas poderiam vir a confundir e interromper o seu processo sucessivo. Pensei muito nisto e nas soluções que poderia arranjar de forma a manter a coerência sucessiva prevista inicialmente, mas agora com outras atividades que não tinha planeado. Foi neste processo de tentativa de solucionar esta questão que me deparei sobre várias inquietações pessoais. Percecionei que ao contrário do que tinha intencionado quando me inscrevi neste curso do MEAV, não estava a abrir portas para a ambiguidade. Ao invés disso, estava sim a aniquilar todas as possibilidades desta se vir a interpor no meu caminho através

de uma preparação para a planificação de uma proposta didática em que nada foi obra do acaso. A turma, a disciplina e o conteúdo programático foram escolhidas intencionalmente tendo em conta os meus gostos e as minhas intenções pessoais. A Didática foi altamente e incessantemente planificada tendo em consideração todas as possibilidades possíveis de acontecer em âmbito de aula, pressupondo questões e respostas, dificuldades e facilidades, vontades e desinteresses e a duração média de cada atividade. Considero que me consciencializei que esta profissão teria de incorporar uma grande capacidade de programar tudo ao pormenor e de facto, tenho em conta todos os documentos e conteúdos indispensáveis para a planificação de uma didática, esta necessidade é facilmente despertada neste sentido.

“Os educadores, observei, estão cada vez mais cientes das zonas de indeterminação na prática que demanda um talento artístico, mas estão limitados por compromissos institucionais com um currículo profissional normativo e uma separação entre pesquisa e prática que não deixa qualquer espaço para esse talento.” (SCHÖN, 2000, p.221).

Isso foi exatamente o que senti necessidade de fazer e o que resultou numa total obsessão em controlar tudo o que poderia acontecer. Creio que seja talvez eu um exemplar deste novo estilo de vida moderna que vive constantemente em função da necessidade de consumir e produzir novas coisas, novos conceitos, de calcular e racionalizar o tempo, no fundo, de fabricar coisas de uma forma automática sem as experienciar, sem deixar espaço para o erro, para o desconhecido e para o acontecimento das coisas por si. “O tempo aqui é tempo produtivo ou, mais precisamente tempo de investimento, um cálculo permanente com vista para os retornos futuros e os recursos úteis (...) - é um investimento”¹⁴ (SIMMONS & MASSCHELEIN, 2012, p.70).

Como Professora/Artista e Artista/Professora deveria ter tido outra postura perante esta experiência, deveria ter-me deixado libertar e experienciar de facto esta experiência que foi o estágio, isto porque, quando em sala de aula e na prática efetiva da didática, percebi que quaisquer que fossem as virtudes pedagógicas e que por

¹⁴ No original: “Time here is productive time or, more precisely time of investment, a permanent calculation in view of future returns and useful resources (...) - or, more precisely, learning as the accumulation of human capital or building credits - is one investment” (SIMMONS & MASSCHELEIN, 2012, p.70).

muito que pensasse ter tudo sob controle, facilmente as coisas podiam fugir da linha que detalhei, porque aquelas “alargam o espaço de manobra dos alunos” e consequentemente, “enfraquecem o controle do professor” (PERRENOUD, 1995, p.133).

“O currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As atividades, o trabalho escolar dos alunos escapam parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didático, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula fazem com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto.” (PERRENOUD, 1995, pg.51).

Depreendi que a incerteza e o inesperado são peças sempre presentes e essências no cenário que se constrói na planificação de uma didática. Não considero que tenha de viver e trabalhar sempre em função destas, mas tenha sim simplesmente a consciência que estão lá e que na hora, da forma mais ou menos correta, saberei como lidar com elas, isto é, deverei efetivamente mobilizar o que sei da melhor forma possível, mas tendo a consciência que na “cultura escolar, efetivamente ensinada e avaliada, é (...) criada ou recriada no dia-a-dia, ao sabor” (PERRENOUD, 1995, p.43) do que realmente acontece no trabalho e em contexto de sala de aula.

No seguimento desta reflexão, entendi também que tendo em conta as questões que defendo e que apropriei como motivação para as práticas pedagógicas, como o sentido cooperativo, não estava eu própria a conseguir incluir outros modos de pensar e fazer, isto é, estava a perspetivar tudo o que o Professor da disciplina me apresentava de forma motivada, como algo externo ao que tinha planeado e por isso, complexo e tomado como negativo. Tive nesta fase alguns momentos de profunda reflexão pessoal, sobre mim mesma, sobre aquilo que me estava a acontecer, sobre o controle que estava a tomar sobre as coisas e sobre aquilo que realmente queria fazer nesta e com esta experiência de estágio. Entendi que tinha de ser mais flexível comigo mesma, abrir portas para o inesperado, pôr em prática e em cheque as minhas próprias capacidades cooperativas, colaborando e aprendendo a trabalhar, dentro e fora da minha zona de conforto, aplicando e experienciando aquilo que outros professores se mostravam interessados em experimentar, até porque, no âmbito do “*L-by-D*” não faria sentido acentuar o trabalho colaborativo entre alunos se nós, enquanto professores, não o praticarmos também.

“Considero que uma outra maneira que tenho de aprender é declarar minhas próprias incertezas, tentar clarear minha confusão, aproximando-me, assim, do significado que minha própria experiência parece ter” (SCHÖN, 2000, p.77). Porque de facto só conseguiria experimentar tudo o que desejava se me libertasse do controlo das coisas, se me deixasse levar pelas circunstâncias, pela ambiguidade, pelas diferenças, pelo incerto e inseguro, pelo grupo, pelas dinâmicas, no fundo, pelos outros e eles por mim.

Outra atenção reflexiva que aqui exponho deve-se ao reconhecimento que os sucessos que considerei ter alcançado nesta experiência de estágio, devem-se muito à proximidade geracional que tenho com estes alunos em particular. Esta proximidade facilitou-me em muitos aspetos, na interação, na comunicação, na apropriação de meios e ferramentas mais atuais e essencialmente na relação com os alunos. O meu maior receio face ao futuro, prende-se precisamente com isto mesmo, no sentindo em que não sei como irei conseguir manter-me ao longo dos anos como professora, sempre em coerência com a atualidade e as realidades das próximas gerações, o que me poderá fazer excluída dos seus mundos, realidades e vidas.

Nota Conclusiva

“A minha experiência como um todo, e os significados que descobri nela, até agora, parecem ter desencadeado em mim um processo que é, ao mesmo tempo, fascinante e assustador. Parece que esse processo significa deixar que minha experiência conduza-me em uma direção que parece ser para a frente, rumo a algo que quase não consigo definir, à medida que tento entender pelo menos o significado presente dessa experiência. A sensação é a de flutuar em uma corrente complexa de experiência, em uma possibilidade fascinante de tentar entender a realidade que está sempre mudando (...)” (SCHÖN, 2000, p. 77-78)

Considero que esta citação transmite muito aproximadamente aquilo que sinto depois deste ano letivo enquanto professora estagiária. Sinto na verdade que tudo passou e se evaporou no tempo, deixando-me a planar por entre recordações e pensamentos o que torna o poder de síntese de tudo aquilo que experienciei, vivi, vi, absorvi e aprendi extremamente difícil. São muitas as memórias que ficam deste quotidiano e desta primeira experiência como Professora. Fica gravado na minha

memória, para além dos espaços da Escola que percorri de que fiz parte integrante, as interações e relações que desenvolvi com professores e alunos. As imagens seguintes apresentam a turma do 7º E (Figura 25 – “O 7º E”) e a turma do 11º I (Figura 26 – “O nosso Grupo-Turma 11º I”). Creio que estas pessoas e estes jovens nunca mais me sairão da memória, ficando para sempre como exemplos que guardo para a vida e para o percurso que, espero, por aí virá.

Partindo da alusão feita à pintura como nota introdutória deste relatório e àquilo que expresso neste ‘desabafo’, creio cada vez mais, que nada é ou será por lei do acaso. Ao refletir aquilo que fui e tentei ser ao longo do estágio, penso que a redirecção que dei ao meu percurso académico e o aprofundamento que a licenciatura me proporcionaram com a área da Multimédia, teve consequências extremamente significativas nos modos como penso, trabalho e ensino, o que me deixa feliz e realizada. Por outro lado, sinto um enorme receio por ter a consciência que ao assumir esta profissão e estes moldes pedagógicos, vou necessitar de estar em constante crescimento, em constante estudo, estado de curiosidade, bem informada, presente, criativa e acima de tudo atenta aos outros e a mim. Se a atenção aos outros se torna algo difícil de controlar enquanto professora, considero que estarmos atentos a nós próprios, torna-se algo ainda mais complexo.

Uma obra eternamente inacabada é assim que concluo este relatório, exprimindo desta forma a necessidade de me aventurar em novas experiências, novas escolas, novos alunos, novos colegas professores, novas motivações, intenções e pedagogias. Esta será a minha perspetiva face ao futuro, com um novo olhar liberto e menos controlado.

“Sinto que hoje novamente embarco
Para as grandes aventuras,
Passam no ar palavras obscuras
E o meu desejo canta --- por isso marco
Nos meus sentidos a imagem desta hora.
(...)
Ao longe por mim oiço chamando
A voz das coisas que sei amar.

E de novo caminho para o mar.”

(Sophia de Mello Breyner Andresen, 1974, “Dia do Mar”, “Hora”, p. 58-59).



(Figura 25 – “O 7º E”)



(Figura 26 – “O nosso Grupo-Turma 11º I”).

Referências Bibliográficas

Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos (2018) 11.º Ano | *Ensino Secundário Desenho A*. República Portuguesa Educação, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf, 08/07/2019.

Alves, A. M. (2017). *Ser Professor – No âmbito da Educação Artística*, (Síntese crítico-reflexiva no âmbito da unidade curricular de Desenvolvimento Curricular e Educação Artística). FPCEUP, Porto, Portugal.

Alves, A. M. (2018). *Aprendizagem Colaborativa*, (Reflexão crítica no âmbito da unidade curricular de Conceção e Avaliação de Projetos e de Instituições Educativas). FPCEUP, Porto, Portugal.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org) (2010). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

Camara municipal de Gaia. Breve síntese histórica do Município de Gaia. Texto elaborado no Solar Condes de Resende, serviço municipal para a investigação, estudo e divulgação da História de Gaia e da sua região. http://www.cm-gaia.pt/fotos/editor2/historia_vngaia.pdf, 02/07/2019.

Fernando Pessoa (1930) Arquivo Pessoa. Obra Édita. <http://arquivopessoa.net/textos/277>, 05/07/2019.

CANDA, C. & BATISTA, C. (2009) Qual o lugar da arte no currículo escolar, *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v.4, nº 2, 107-119.

Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019-2024) Plano Nacional das Artes – uma estratégia, um manifesto. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=00a06c3f-f066-4036-adc2-b030b946e6ba>, 05/07/19.

Decreto-Lei Nº 54, de 6 de Julho de 2018. Diário da República, n.º 129/2018, 1ª. Série / Ministério da Educação. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>, 06/07/19.

Decreto-Lei Nº 55, de 6 de Julho de 2018. Diário da República, n.º 129/2018, série I Ministério da Educação. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>, 06/07/19.

Despacho Nº 5908, de 5 de julho de 2017. Diário da República, N.º128/2017, Série II/ Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
<https://dre.pt/application/conteudo/107636120>, 12/07/19.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) Despacho Nº 9311 (2016) Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, 22/07/2019.

Diário de Notícias (17 de Novembro de 2018) Manuel Freire: *Ter um trabalho deu-me sempre grande liberdade*. <https://www.dn.pt/educacao-do-dia/17-nov-2018/interior/manuel-freire-ter-um-trabalho-deu-me-sempre-grande-liberdade-10188217.html>, 03/07/2019.

EÇA, T. T. (2010). A Educação Artística e as prioridades no século XXI. *Revista Ibero-americana de Educación*, nº 52, 127-148.

EISNER, E. (2008). O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática de educação?. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v. 8, n.2, 5-17.;

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. (2017) República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania.pdf, 05/07/2019.

FPDA - Federação Portuguesa de Autismo (2019) *Autismo*.
https://www.fpda.pt/autismo_1, 23/06/2019.

FONTES, A. e FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

GOFFMAN, E. (1983). *A representação do eu na vida cotidiana*. Ed: Vozes, 2ª edição, Petrópolis.

KALANTZIS, M., COPE, B. (2005). *Learning by Design*. Melbourne, Victoria: VSIC, Common Groud.

LEITE, C. & TERRASÊCA, M. (1993). Ser Professor/a num Contexto de Reforma. Porto: Edições ASA. *Cadernos Correio Pedagógico*. capítulo II “O/A Professor/a Educador/a”, 27-54.;

ORDINE, N. (2016) *A Utilidade do Inútil, Manifesto I*. Ed. Fatoria K de Livros.

PALAMIDESSI, M. (2003) Educação e diversidade: aventuras da diferença. *Resenho Crítica - Educação & Realidade publicada em Propuesta Educativa*. p. 123-125. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25645/14983>, 27/07/2019.

PERRENOUD, P. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.;

PERRENOUD, P. (2001) *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociedade do fracasso*. ARTMED Editora. 2ª Edição.;

POMAR, J. (2014) *Da Cegueira dos Pintores*. Parte Escrita II.

Pastoral da cultura (2018) Em memória de Júlio Pomar (10.1.1926 – 22.5.2018). https://www.snpcultura.org/em_memoria_de_julio_pomar.html, 17/07/2019.

Projeto educativo 2017|2021 ESDJGFA (2017|2021). https://drive.google.com/file/d/1_lq_WNlaCJSEVGwbVgZeqB-vX0axx5lh/view, 02/07/2019.

RAMOS, A., QUEIROZ, J.P., BARROS, S., REIS, V., (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º anos Curso Científico-Humanístico de Artes visuais*. Ministério da Educação | Departamento do Ensino Secundário;

Redação Registo (2013) Manuel Freire em Portel para Cantar a Liberdade!, <http://www.registo.com.pt/cultura/manuel-freire-em-portel-para-cantar-a-liberdade/>, 03/07/2019.

RIBEIRO, A. (2005) *O corpo que somos: Aparência, Sensualidade, Comunicação*. Ed: Casa das Letras. 2ª Edição.

RODRIGUES, P. (2017) EEV escola superior de educação de Viseu. Artes Plásticas e Multimédia. <https://www.esv.ipv.pt/Cursos/apresentacao.aspx?value=2>, 22/07/2019.

SACRISTÁN, J. G. (2013) *Saberes e incertezas sobre o currículo*, Universidade de Valencia, 16-35.

SCHÖN, D. A. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Ed: Artes Médicas, Porto Alegre.;

SARAMAGO, J. (2018) *O Conto da Ilha Desconhecida*. Porto Editora

SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN.

<https://www.escritas.org/pt/t/1846/hora>, 29/07/2019.

SIMMONS, M. & MASSCHELEIN, J. (2012) School - A Matter of Form. *Teaching Art in the Neoliberal Realm* (2012). BOEKS leesgroep #1, (2019).

https://boeks.gent/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/tekstleesgroep_online.pdf, 29/07/2019.

SKILIAR, C. (2003) *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A.