

2º CICLO

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Olhares |in| subordinados

Sílvia Joana Oliveira Rodrigues . UP201908454

M

2021



UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação | Faculdade de Belas Artes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Olhares |in|subordinados

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.

Orientadora: Professora Doutora Manuela Ferreira

Professor Cooperante: Professor Alberto Lírio

Discente: Sílvia Joana Rodrigues . UP201908454

Local do Estágio: Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira – Espinho

2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio procura propor um olhar para o ensino das Artes Visuais baseada na relação entre *olhar, ver e fazer*, partindo do ponto de que a construção de significados exige, quer do produtor quer do recetor, um olhar dilatado de reflexão, numa experiência de ver pelo olhar um indivíduo que pode e quer interpretar, criar ou fruir, num diálogo pleno e consciente. Questionando diferentes modos de encarar a Educação Artística na contemporaneidade e orientando-a para a formação integral dos sujeitos, numa visão holística de ensino e aprendizagem, com enfoque na educação da visualidade, convocam-se conteúdos e metodologias de ensino centradas na ideia de que a arte constitui um meio para os sujeitos conhecerem e compreenderem o mundo, e a si mesmos. Daqui emergem desafios para as Artes Visuais, em específico, para a disciplina de Educação Visual: criar situações de aprendizagem significativa, que permitam escutar a voz dos alunos, no sentido de promover um pensamento crítico e criativo. Tal requer um posicionamento do professor como observador, investigador, ouvinte, para a criação de comunidades de aprendizagem, que possibilitem o desenvolvimento e a manifestação do pensamento desencadeado pela experientiação do desenho, desacorrentado de normas e verdades fixas. Representar visualmente não constitui somente em transformar um gesto em algo visual, em substituir uma coisa ausente por uma presente, mas uma discursividade que seja detentora de sentido para alguém, para que possa construir/desconstruir representações e sentidos de identidade.

Palavras-chave: Olhar, ver, fazer, pensamento crítico e criativo, Educação Artística, desenho

ABSTRACT

This Internship Report seeks to propose a look at the teaching of Visual Arts based on the relationship between looking, seeing and doing, starting from the point that the construction of meanings requires, both from the producer and the receiver, a widened look of reflection, in a experience of seeing through the eyes an individual who can and wants to interpret, create or enjoy, in a full and conscious dialogue. Questioning different ways of looking at Arts Education in contemporaneity and orienting it towards the integral formation of subjects, in a holistic view of teaching and learning, with a focus on visual education, teaching contents and methodologies centered on the idea that the art constitutes a means for subjects to know and understand the world, and themselves. This gives rise to challenges for the Visual Arts, specifically for the Visual Education discipline: creating meaningful learning situations that allow students to listen to their voices, in order to promote critical and creative thinking. This requires a positioning of the teacher as an observer, investigator, listener, for the creation of learning communities, which enables the development and expression of thought triggered by the experience of drawing, unchained from fixed norms and truths. To represent visually is not only to transform a gesture into something visual, to replace an absent thing with a present one, but a discourse that holds meaning for someone, so that they can build/deconstruct representations and senses of identity.

Keywords: Looking, seeing, doing, critical and creative thinking, Arts Education, drawing

RÉSUMÉ

Ce rapport de stage cherche à proposer un regard sur l'enseignement des arts visuels basé sur la relation entre *regarder, voir et faire*, à partir du point de vue où la construction des sens requiert, à la fois du producteur et du récepteur, un regard dilaté de réflexion, dans une expérience de voir à travers les yeux un individu qui peut et veut interpréter, créer ou apprécier, dans un dialogue plein et conscient. En interrogeant différentes manières de regarder l'éducation artistique dans la contemporanéité et en l'orientant vers la formation intégrale des matières, dans une vision holistique de l'enseignement et de l'apprentissage, en mettant l'accent sur l'éducation visuelle, on mobilise des contenus pédagogiques et des méthodologies centrées sur l'idée que l'art constitue un moyen pour que les sujets connaissent et comprennent le monde, et eux-mêmes. Cela donne lieu à des défis pour les arts visuels, en particulier pour la discipline de l'éducation visuelle : créer des situations d'apprentissage significatives qui permettent aux étudiants d'écouter leur voix, afin de promouvoir la pensée critique et créative. Cela nécessite un positionnement de l'enseignant en tant qu'observateur, enquêteur, auditeur, pour la création de communautés d'apprentissage qui permettent le développement et l'expression de la pensée déclenchée par l'expérience du dessin, déliée de normes et de vérités fixes. Représenter visuellement n'est pas seulement transformer un geste en quelque chose de visuel, remplacer une chose absente par une chose présente, mais un discours porteur de sens pour quelqu'un, afin qu'il puisse construire/déconstruire des représentations et des sens de l'identité.

Mots-clés: Regarder, voir, faire, pensée critique et créative, éducation artistique, dessin

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela paciência e resiliência, e pela disponibilidade de interagir na prática.

À Professora Doutora Manuela Ferreira, pela disponibilidade, acompanhamento e leitura atenta da escrita, pela sua presença em sala de aula e sobretudo pela tranquilidade que me transmitiu em todos os momentos.

Ao professor Alberto Lírio, pelo acolhimento sem reservas, pela naturalidade com que encarou a minha participação em momentos de sala de aula, por todo o aconselhamento.

À professora Joana Carvalho pela grande partilha e por todos os momentos de conversas formais e informais.

A todos os docentes do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela sua pluralidade, pelas observações e problematizações, pelas novas perspetivas e questionamentos e pelas propostas literárias que me inquietaram.

À Rosa, companheira de estágio, por todos os momentos de partilha, de conversa e conforto nos momentos de ansiedade e incerteza.

Aos Agrupamento de Escolas Coelho e Castro e à Escola Alves Martins, onde estive a lecionar no presente ano letivo, tendo a oportunidade de me colocar à prova. Aos meus alunos do 2D3D, 10ºT e 10ºU e em especial aos colegas Sérgio Amaral e José Correia, por todas as partilhas e conselhos que me ajudaram a ingressar na prática docente.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento conceptual

Figura 2 – Dois alunos a realizar um pequeno teatro

Figura 3 – Desenho do aluno no quadro

Figura 4 – Postura de instrução do professor, aluno em postura disciplinada

Figura 5 – Analogia de imagens de bules

Figura 6 – Respostas dos alunos ao questionário realizado no formato online

Figura 7 – Aluno em execução da axonometria isométrica

Figura 8 – Resposta esperada de um aluno à representação da axonometria isométrica

Figura 9 – Resposta de um aluno à representação axonometria isométrica

Figura 10 – Primeiro desenho apresentado por um aluno

Figura 11 – Desenhos dos alunos de outra imagem do banco do recreio

Figura 12 – Desenho “i”: impreciso, íntimo, incompleto, inconstante, imperfeito, irresoluto, inútil, impartilhável, irresponsável, insubordinado

ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AEEV- Aprendizagens Essenciais, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual

3ºCEB - 3º Ciclo do Ensino Básico

E@D – Ensino à distância

MC - Metas Curriculares

PASEO - Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

TIC – tecnologias de informação e comunicação

ÍNDICE

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
RÉSUMÉ	VI
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ABREVIATURAS	IX
ÍNDICE	X
INTRODUÇÃO	1
1. Educação Visual: questionamento e posicionamento	1
2. Estrutura do relatório	5
CAPÍTULO I	7
REPARAR: olhares reforçados de atenção	
Professora-estagiária, Observadora-participante: que papéis?	
CAPÍTULO II	11
OLHAR e VER: olhares subordinados em olhar paralelo	
1. Escola: espaço-tempo	12
1.1 Enquadramento Escola Dr. Manuel Laranjeira	12
1.2 Espaço-tempo: observado e vivido	14
1.3 Novo paradigma: olho telescópio em ação	17
2. Objetos	23
2.1 O Currículo: Educação Visual	24
2.2 Desenho em Educação Visual: olhares subjetivos	33
CAPÍTULO III	40
VISLUMBRAR e VER: olhares insubordinados em olhar estrábico	
1. Olhar, ver, fazer: olho alheado, olho ativo, olho vivido	41
2. Educar o olhar: concorrência de olhares	43
3. Educar o olhar num mundo da imagem: Educação Artística	48
4. As imagens do desenho: multiplicidade de olhares	54
4.1 Desenho visível e invisível: olhares específicos	56
CAPÍTULO IV	61
ENTREVER e FAZER: olhares oblíquos entre olhares	
1. Olhar, Ver e Planificar: olhares esboçados	61
1.1 VER: questionamento	61
1.2 VER: desafiar uma Unidade Didática	64
1.3 FAZER: limbo ou confronto?	65
2. OLHAR, VER, FAZER: olhares em perspetiva	71
Momento 1. OLHAR	71
Momento 2. LÉXICO	75
Momento 3. ATUAÇÃO	81

Momento 4. ATUAÇÃO – Ensino à distância	83
Momento 5. Retomar ao presencial	86
Momento 6 . Partilha de trabalhos	88
3. Avaliação: olhares de poder-saber-subjetividade	89
Em suma	93
 CAPÍTULO V	 95
COMPREENDER: do olhar à escuta	
Professor-observador, professor-investigador, professor-ouvinte?	
 BIBLIOGRAFIA	 99
 ANEXOS	 I
Anexo 1 . Planificação anual 2020-2021 Educação Visual 7ºano	II
 APÊNDICES	 III
Apêndice I . Contestações e confrontações	IV
Apêndice II . Planificação da Unidade Didática	X
Apêndice III . Plano de aula momento 1	XII
Apêndice IV . Plano de aula momento 2	XIV
Apêndice V . Plano de aula momento 3	XVI
Apêndice VI . Plano de aula momento ensino@distância	XVIII
Apêndice VII . Apresentação 1	XX
Apêndice VIII . Apresentação 2	XXI
Apêndice IX . Apresentação 3	XXV
Apêndice X . Apresentação 4 e@d	XXVII
Apêndice XI . Ficha de trabalho 1	XXIX
Apêndice XII . Ficha de trabalho 2	XXX
Apêndice XIII . Ficha de trabalho 3	XXXI
Apêndice XIV . Resposta ficha de trabalho 1	XXXII
Apêndice XV . Resposta ficha de trabalho 2	XXXIII
Apêndice XVI . Resposta ficha de trabalho 3	XXXIV
Apêndice XVII . Resposta desenho 1	XXXVI
Apêndice XVIII . Resposta desenho 3 . Trabalho realizado no formato ensino@distância	XXXVIII
Apêndice XIX . Resposta desenho 3 . Trabalho realizado no formato ensino presencial	XXXIX
Apêndice XX . Questionário ensino@distância (recolha de trabalhos, autoavaliação e avaliação da didática)	XLIII
Apêndice XXI . Autoavaliação	XLIV
Apêndice XXII . Grelha e registo das avaliações	XLV
Apêndice XIII . Exposição virtual dos trabalhos	XLVI

Ver

O que nós vemos das coisas são as coisas.
Porque veríamos nós uma coisa se houvesse outra?
Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são freira eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

Alberto Caeiro

INTRODUÇÃO

Quantas vezes damos conta daquilo que temos e acontece à nossa volta? Os nossos olhos viciados só veem o que sabem, ou estão ensinados a ver. “Os nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir.” (Rudolf Arnheim, 1996)

Raramente questionamos de onde vêm as verdades sobre o modo de representar as imagens, a forma como esta representação se construiu e se instituiu como prática verdadeira. Pensar sobre a maneira pela qual nos relacionamos com os saberes, com as formas de representação e com o modo de olhá-las, faz questionar como o nosso modo de ver e de representar foi inventado, instruído, fabricado e construído ao longo da História. Faz interpelar os cruzamentos entre teoria e prática e incita a refletir de que modos a Educação Artística pode contribuir para desafiar ideias e práticas inquestionáveis, que tendem a ancorar-se na Educação Artística para justificar a fabricação de *skills* para uma nova sociedade.

Assume-se, portanto, que a consciencialização e o questionamento de como o olhar é educado e construído na disciplina de Educação Visual, posicionam o presente Relatório de Estágio. Nele, a crítica interpretativa, ou processos de questionamento que se pretende levar a cabo, partiu da leitura dos documentos curriculares de referência¹ em Educação Visual e da observação no contexto do espaço escolar, na prática pedagógica no ensino das Artes Visuais, o que confere a esta formação profissional vivida um caráter empírico, fundamentado, e de valor formativo.

1. Educação Visual: questionamento e posicionamento

Hoje a escola responde a um novo conjunto de exigências: o reconhecimento do desenvolvimento criativo dos sujeitos como uma mais-valia; as responsabilidades no desenvolvimento de mecanismos de familiarização com contextos artísticos; a compreensão dos domínios da cultura visual. Não se pode continuar a afirmar que a arte na educação gira em torno do desenvolvimento de uma série de competências manuais ou tecnológicas. Após uma fase em que predominaram visões de caráter utilitarista ou livre-expressionista, o assumir de práticas significativas, a manipulação consciente dos elementos da cultura visual

¹ <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>

(incluindo a literacia em artes) e a crítica fundamentada, assumem-se agora objetivos primordiais - saber olhar: mantendo a compreensão; saber ver: análise crítica e interpretativa; saber fazer: produção.

A observação em contexto de sala de aula demonstrou que no ensino-aprendizagem escolar existe uma prática formativa muito centrada no “fazer” artístico, no que respeita a formas de olhar, de pensar e de ensinar a arte. No contexto da Educação Artística, em particular no ensino das Artes Visuais, assiste-se a um “fazer” que coloca a arte, a imaginação e a inteligência num processo de fabricar, compor e produzir os trabalhos. Neste domínio, os alunos pensam sobre a produção das imagens que criam, mas esta aprendizagem, por si mesma, não é suficiente para que desenvolvam o pensamento crítico, de análise e de interpretação das imagens produzidas pelos artistas e pelo mundo que nos rodeia. A educação do olhar encontra-se num limbo entre um saber técnico – um olhar instrumentalizado com uma técnica para ler e fazer - e um saber expressivo - o olhar instigado para saber pensar, ver e fazer imagens.

As Artes Visuais, entendidas enquanto *pensamento crítico e pensamento criativo e sensibilidade estética e artística* (PASEO, 2017), são imediatamente associadas à capacidade de munir o aluno de competências de olhar e ver, de forma fundamentada – com vocabulário e domínios técnicos próprios –, para que possa expressar-se e fruir esteticamente:

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.” (Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual, 2018: 1)

Em primeira instância cabe questionar o título Educação Visual, tão aparentemente explicativo da sua missão – “educar os olhos” - educar sobre tudo o que é visível. Ao pensar em educar o olhar no contexto educativo, facilmente se chega à ideia, à forma como os professores podem ajudar os alunos a chegar a um local mais aberto, mais crítico e emancipador, ajudando-os a “abrir os olhos”, ou seja, a tomarem consciência do mundo que os rodeia. Esta visão está ligada a uma perspetiva e a uma posição particular de olhar, numa construção do saber, num saber geometrizado e organizado.

Abrir os olhos é, em educação e pensamento filosófico, um tópico familiar, o que significa ter consciência do mundo. Mas a deslocação do olhar, conecta a consciência do mundo com a experiência e implicação pessoal, ficar atento e expor-se. Não requer uma metodologia complexa e rica em códigos, mas uma pedagogia que ajuda à atenção. Requer atitudes e não regras. “Requer esperar, mobilizar, apresentar, não se referindo a um fim ou meta.” (Masschelein, 2010: 4). Requer deixar o conforto e colocar-se em confronto, dar espaço e tempo para a experiência e o pensamento.

A Educação Visual é apresentada como uma disciplina com uma grelha de saberes que educa a visão tecnicamente, com o domínio de um conjunto de códigos de olhar e mobilizando para conceitos subjetivos de pensamento; enuncia o limbo: “desenvolver estratégias para a construção entre o olhar, o ver e o fazer, (...) fazendo interdependar três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação.” (Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual, 2018: 2). A Educação Visual é apontada como fundamental para o desenvolvimento global do aluno, “mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais” (idem: 1).

A partir deste enquadramento oficial, pretendo refletir como os sujeitos, os saberes, os modos de representar e de olhar se vão construindo dentro de um campo específico de problematizações, para desafiar as ideias e práticas inquestionáveis em Educação Artística; compreender como o olhar e a criação das imagens são conceitos de representação, organização racional, subjetividade, disciplina e controlo social.

A educação do olhar nas práticas e pressupostos da Educação Visual, partindo do ponto de que a construção de significados exige, quer do produtor quer do recetor, um olhar dilatado de consideração, uma experiência de ver pelo olhar; um olhar que confronta imagens e saberes, enfatiza a ideia e o posicionamento de que representar visualmente não consiste somente em transformar um gesto em visual, em substituir uma coisa ausente por uma presente, mas antes se refere a uma discursividade que seja detentora de sentido para alguém. Esta conceção compreende o olhar como ação de um indivíduo que pode e quer interpretar, criar ou fruir, num diálogo consciente. Para o estabelecimento desse diálogo no complexo mundo atual, a livre-expressão no desenho expressivo e o desenvolvimento de habilidades no desenho técnico corporizam a Educação Visual, afigurando-se insuficientes para a construção de um pensamento crítico e criativo.

A Educação Visual é anunciada nos seus domínios como salvadora de uma forma de visualização espacial – apropriação e reflexão – dotando o aluno de vocabulário específico e adequado; e emancipadora dos seus sujeitos – experimentação e criação – levando o aluno,

na experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. (...) não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens. (idem: 3)

É este questionar crítico que pretende desmontar os nossos olhos viciados e treinados, os modos de representar e de olhar dentro de um campo específico. Este olhar na minha postura inquieta, olhos de interrogação e compreensão sobre tudo o que estudo. Tendo uma formação base em Arquitetura, todos, de forma quase inconsciente, tendem a associar-me à área da Geometria Descritiva, como se o arquiteto tivesse capacidades dirigentes de visualização no espaço, ou de o ver de forma mais rápida e pragmática. Esta associação quase de imediata da arquitetura a uma arte técnica e funcional, que resolve problemas, limita por completo o aparecer de outros questionares tão inerentes na minha postura. Ora, a visualização espacial geometrizada não é exclusiva da Arquitetura, mas transversal as todas as formas de expressão artística, sendo também captada para áreas de pensamento mais racional, como a matemática. A capacidade de ver no espaço, historicamente enraizadas nas artes, passa a ser instrumentalizada para constituir saberes noutras áreas.

O meu olhar sobre Educação Artística, posiciona-se então neste educar a olhar, neste questionar se esta educação é realizada por desenho técnico, pragmático e resposta certa; ou por um desenho expressivo, refletivo e ambíguo na sua resposta, impossível de catalogar como certo ou errado. Se há um sujeito técnico adaptado ao mercado de trabalho para responder a uma profissão; ou criativo e crítico, empreendedor, autónomo e flexível, capaz de responder e adaptar-se às requisições sociopolíticas; ou se é um limbo entre as duas linguagens permitindo a construção de um sujeito de resposta ao PASEO (2017).

Assim, partilhando da convicção de que o olhar é construído dentro de determinado poder-saber, no que se refere à Educação Visual, para neles descortinar intenções relacionadas com o *olhar*, o *ver* e o *fazer*, e realizar observação de carácter empírico, fundamentada, conferindo um valor formativo em meio escolar. Até quando continuaremos a olhar para a Educação Artística com olhos de poder naturalizados de forma inocente?

2. Estrutura do relatório

Intitulando-se - Olhares (In)subordinados – o presente relatório estrutura-se numa reflexão em torno de três relações, *o olhar, o ver e o fazer*, anunciadas nas Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual, assumindo um posicionamento contemporâneo em Educação Artística, e constituindo-se como um lugar privilegiado para o questionamento e expansão dos olhares abertos ao diálogo.

Assim, as relações - *olhar, ver, fazer* – correspondem a capítulos que, não estando dissociados, trabalham em cada momento juntos ou entrelaçando-se:

No capítulo primeiro – REPARAR: olhares reforçados de atenção – reflete-se sobre a chegada da estagiária a este espaço escola, sendo questionado o papel a assumir perante as situações. De título Reparar, porque mais do que simplesmente olhar é preciso ver, ver de forma a refazer tudo o que aparentemente parecia conhecer enquanto aluna, para encontrar este novo papel.

No capítulo segundo – OLHAR e VER: Olhares subordinados em olhar paralelo – são realizadas uma observação e uma crítica sobre os sujeitos, o espaço e os objetos que definem a forma escolar. Intenta-se analisar os sujeitos - estagiária, professor, aluno -, espaço - escola, sala de aula – e os objetos - Currículo, Programa, Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais, Planificações da escola e o acompanhar das aulas - no que se refere à Educação Visual, para neles descortinar relações entre o olhar, o ver e o fazer. O título Olhares subordinados, olhos que mesmo estando conscientes, continuam a trabalhar em paralelo com as diretrizes governamentais.

No capítulo terceiro – VISLUMBRAR e VER: Olhares insubordinados em olhar estrábico –questiona-se o olhar e como é construído no interior da Educação Visual, fazendo uma leitura refletiva sobre como os nossos olhos, viciados, só veem o que sabem, ou estão ensinados a ver, e como a educação contemporânea pode insubordinar o olhar, expandir o diálogo, dilatar os olhares e abrir o questionamento. O título Olhares insubordinados, olhos que desviam um dos eixos deixando de trabalhar em paralelo, para questionar;

No capítulo quarto – ENTREVER e FAZER: olhares oblíquos entre olhares – foca a ação numa Unidade Didática, intervenção protagonizada no estágio pedagógico, acompanhando todo o questionar do relatório e culminando com a observação das resposta e posicionamento dos alunos perante o proposto (desenho técnico/desenho expressivo). É uma troca de olhares que se cruzam, entrelaçam, são oblíquos e concorrentes em muitos pontos;

No capítulo quinto – COMPREENDER: do olhar à escuta – reflete-se acerca das experiências de formação pessoal e profissional vividas no decurso da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, no encontro do meu posicionamento enquanto professora de Artes Visuais.

Finalmente apresenta-se a Bibliografia de referência e o conjunto de Apêndices produzidos e de Anexos consultados, que permitiram fundamentar teoricamente e apoiar empiricamente as reflexões realizadas.



Figura 1 – Mapeamento conceptual

CAPÍTULO I

REPARAR: olhares reforçados de atenção

Professora-estagiária, observadora-participante: que papéis?

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”
(Saramago, 1995: capa, Ensaio sobre a cegueira)

Aqui chegada, embora detentora de um grau superior académico na área das Artes Visuais, o que me confere grau para frequentar o Mestrado, isso não faz de mim uma professora. Permite-me ter uma perspetiva crítica, comprometida e mais esclarecida acerca de questões relacionadas com a arte, mas cria uma inquietação perante o ofício de professor e no encontro de um sentido para o meu papel na escola.

No plano de estudos do Mestrado, na Unidade Curricular Estágio Pedagógico, renunciava o desenvolvimento de atividades que supostamente iniciassem os aspirantes a professores no ofício da profissão - a redigir uma ata, a planificar uma aula, a elaborar uma grelha de avaliação com a devida distribuição das cotações, a dispor os alunos na sala de aula, entre outros mecanismos. Contudo, não foi isso que se sucedeu, e cedo percebi que tinha a possibilidade, desde que isso não negligenciasse a natureza da formação, de conduzir a observação no sentido de encontrar o meu posicionamento perante a Educação Artística.

Num ano atípico, onde o medo se mistura com o desejo de partilha, no espaço escolar encontrei uma realidade que rapidamente se adaptou à minha presença, acolhendo-me com simpatia. Os colegas (professores) partilharam espaços e conhecimentos formais e informais, sempre no sentido de interajuda, de forma que me enquadrasse e caminhasse no sentido de pertença deste espaço: passei, numa primeira instância, de um lugar e postura definidos – lugar de espetador, recipiente de conteúdos e comportamentos a adotar –, para um lugar conquistado de participante. O papel de professora-estagiária, materializando-se na atuação enquanto observadora-participante, implica começar por considerar que a designação professora-estagiária engloba, em si, uma dualidade entre estes dois posicionamentos, constituindo de igual forma um lugar fértil. Não era professora no seu sentido literal, nem apenas estagiária, uma vez que continuava a ser aluna. Encontrava-me num triângulo existencial, procurando o meu lugar, e questionando quais seriam as melhores formas de atuação em cada um deles, ou até que ponto é que estes poderiam convergir e potenciar-se.

No início, e neste sem saber muito bem como me posicionar, passo a ter uma atitude “em espelho” face ao professor cooperante. Se um professor circula livremente pela sala, se interage com os alunos, partilhando sem constrangimentos, aí estou eu a fazer o mesmo; se, por outro lado, o professor assume uma posição mais fria e de proteção, ocupando um lugar de hierarquia, eu tenho dificuldade em quebrar essa distância e posiciono-me no fundo da sala, observando sem interagir.

Paralelamente, nas minhas movimentações como observadora-participante, e no lugar de observadora, há uma incursão pelas disciplinas das Artes Visuais, no grupo das Artes Visuais no Agrupamento de Escola Dr. Manuel Laranjeira, nos quais foi permitida a minha presença e foi-me permitido observar aulas do 3º CEB, Educação Visual (7º, 8º e 9º anos), disciplina do currículo, do tronco comum a todos os alunos; e aulas do Ensino Secundário, do Curso Científico-Humanístico, Artes Visuais, nas disciplinas de formação específica, Geometria Descritiva A (10º e 11º anos) e Oficinas de Artes (12º ano). Estas observações permitiram-me adquirir um olhar contextualizado e mais informado sobre disciplinas de formação específica e disciplinas do currículo do “Ensino Básico que visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos,”² onde venho mais tarde a focar-me.

A condição de observadora-participante, possibilitada encarnar pelo professor cooperante e pelos professores do grupo de Artes Visuais desde o primeiro momento de estágio, implicou uma duplicidade em termos dos meus comportamentos e atitudes em sala de aula e em contexto de estágio pedagógico. Se inicialmente adotei e incorporei o papel de observadora de uma forma mais significativa, em conformidade com o meu próprio processo de ambientação e adaptação ao local e ao contexto de estágio, com o passar do tempo, e de uma forma progressiva, passei a sentir descontração dando início a uma posição de participação ativa. No decorrer das aulas, e independentemente das turmas com que interagisse, a minha atuação progrediu a uma integralidade do papel de observadora-participante. Assim, de uma forma geral, segui o planeamento da aula que o professor cooperante tinha estipulado, passando a funcionar enquanto professora, no sentido em que acompanhava e ajudava na orientação dos trabalhos dos alunos, era solicitada pelos mesmos a responder às suas dúvidas e questões relacionadas com a aula, uma vez que ganhei autoridade para tal. Com uma postura mais descontraída, é-me possível criar empatia junto

² <https://www.dge.mec.pt/ensino-basico>

dos alunos, que não me veem com postura disciplinadora, mas como uma figura mais próxima. Não queria criar tensões com a postura do professor cooperante, mas procurar brechas para encontrar a minha autonomia e afirmação, numa atitude diferente da do professor cooperante.

Mas a vertente da observação esteve permanentemente em ação: estava continuamente atenta a tudo o que acontecia e isso foi essencial quer para manter uma certa liberdade de atuação durante a maior parte das aulas quer, por vezes, para estabelecer alguns momentos onde anotava no meu diário de bordo acontecimentos, pensamentos e reflexões relativos à aula em questão. Pouco a pouco tomei consciência de que o meu lugar nesta escola seria sempre um pouco indefinido e maleável. As minhas atitudes adaptavam-se conforme as situações em que me encontrasse: num momento poderia ter toda a autoridade e agiria segundo essa responsabilidade para com os alunos, enquanto noutro voltava a ser uma acompanhante do professor titular tendo de agir conforme a liberdade e poder que me eram concedidos.

O início das minhas aulas assistidas arrancou em janeiro, com o início do 2º período, e foi suspenso de forma repentina, com o alargar da pandemia e o início do confinamento. Todas as escolas são encerradas e uma nova adaptação foi solicitada. O meu papel continuou a ser ambíguo; por vezes confuso: qual o caminho ou atitude a tomar no decorrer de certas situações, principalmente em tempos de pandemia? No entanto, apesar destes momentos criarem muita ansiedade, considero um momento único de reflexão e de crescimento. A Unidade Didática por mim dinamizada, passa a concluir-se no formato de ensino à distância. Aparentemente uma saída da área de conforto – as aulas estão naturalizadas no formato presencial – contudo revela um campo onde me movimento confortavelmente.

Refletindo acerca da minha experiência de observadora-participante, eu passo a ser o principal instrumento da investigação; aquela que, enquanto observadora envolvida numa teia de relações com o contexto e os atores, recolhe dados diretamente do observado sobre as formas de interação em situações concretas, e é capaz de os descrever, ricos de pormenores significativos e na própria linguagem dos participantes, permitindo o acesso a conceitos usados no seu dia a dia, “relação do conhecimento, que se inscreve numa epistemologia do olhar, é evidente que o sujeito é aquele que olha, sendo o objeto aquele que é visto.” (Berger, 2009: 33) A diversidade dos dados assim coletados permite comparar situações e obter e compreender as várias versões perante uma situação e a relação entre os sujeitos nela implicados.

No caminho da observação utilizam-se assim elementos e experiências de alunos, professores, e minhas próprias, e aparece a escrita como uma reflexão e contágio de experiência que permite a apropriação e compreensão deles e fortalece os pensamentos e as questões a que me proponho no contexto de estágio. Perante as observações refletidas não realizei uma análise de forma a dissecar todas as ideias, todas as experiências - a minha escrita é uma busca das motivações e abordagens às interrogações, afastada de uma lógica racional e de verificação pela assunção de um caráter situado que conecta experiências, narrando-as e fazendo aparecer um questionar. Um questionar de práticas naturalizadas em Educação Artística onde o papel do corpo é central e as experiências têm um gesto do corpo associado; onde as dimensões do meu cotidiano profissional, arquiteta e professora, são extensões de um mesmo sujeito que intervêm no meu relacionamento com a comunidade escolar e desenham a minha ação atual e futura como professora.

Pode então dizer-se que há uma procura de olhar de outra forma e de representar esse olhar interrogador não perseguindo uma perspectiva aceite, mas desafiando e procurando lugares não explorados. Não se trata de substituir ou anular metodologias, mas de instigar, provocar, o que é uma prática discursiva estipulada. É, por isso mesmo, também dar conta da minha própria pessoa, arquiteta, estagiária-professora e professora, noviça, aprendiz e vulnerável num estágio que teve momentos de para e arranque devido ao estado de pandemia que vivemos. Contudo, com flexibilidade, espírito de adaptabilidade e partilha, todos os momentos foram superados. Existiram momentos de ansiedade de toda a comunidade escolar, mas apesar de todos os medos, estamos perante um momento onde podemos projetar outras posturas e formas de estar, que nos fizeram crescer muito. Mais do que nunca faz sentido o trabalho de pares assumir-se como uma constelação de comunidade de prática, que procura conhecer-se e partilhar oportunidades e fragilidades, e não (re)agir em reatividade a pressões externas.

CAPÍTULO II

OLHAR e VER: olhares subordinados em olhar paralelo

Vivemos, há algum tempo, como que semi-adormecidos, quando não em estado de sonambulismo profundo. Algo nos embaça a visão e nos impede de ver que estamos, provavelmente desde os primeiros momentos de vida, crescentemente aprisionados nas engrenagens e repetições de nossas próprias máquinas, sujeitos a seus ritmos não-humanos, imersos em suas vibrações e hipnotizados pela velocidade crescente dos fluxos materiais e semióticos que estranhamente nos unem a elas. (Ferreira, 2006: 367)

As palavras que aqui se apresentam refletem olhares e movimentos de um corpo num espaço (des)conhecido. O primeiro olhar em observação e anotação em campo, de pessoas, gestos, espaços, rotinas ..., sim, rotinas. Um sem número de pessoas inscritas no interior desta maquinaria (Varela, 1992), naturalizando hábitos e movimentos, sem necessariamente ter um manual de instruções sobre a sua conduta, em práticas ritualistas e rotineiras.

Num primeiro momento, tenho a expectativa de rever uma realidade cuja perspectiva apenas tinha dos tempos de aluna, uma perspectiva sobre a qual agora tenho consciência que era algo crua e superficial. Deparo-me agora com um território de documentação, de organização e regras espaciais, de hierarquias, de corpo docente, de alunos, de tudo um funcionamento em cadeia. Perante esta universalidade de aparência tão *natural*, mais do que ensinar a lecionar, sou instigada a questionar e a pensar o dispositivo escolar, num conjunto de problematizações e incertezas, e encontrar o lugar onde me posicionar na sua normalização.

É senso comum dizer-se que a escola é uma estrutura organizada para promover a aprendizagem, onde os professores ensinam e os alunos aprendem. Contudo, a escola não é só isso, pois significa e constitui um espaço-tempo vital no percurso de vida dos seus agentes-utentes, sejam eles alunos ou professores. A escola apresenta-se como um conjunto complexo, determina e é determinada por instâncias supra que também lhe impõem objetivos a cumprir e perspectivas de ação.

Assim, a escola concretiza-se e faz-se representar pelo que é expectável de cada agente-utente. Representa-se por canais formais e/ou informais, tais como o regulamento, o site, o Projeto Educativo, o logotipo, o jornal, o mobiliário, numa ação conjunta de relações entre os seus alunos, professores, funcionários, pais, encarregados de educação, ou outros

elementos da comunidade e as materialidades que lhe são particulares. Fisicamente fechada para o exterior (*cerca*³), a escola estabelece uma fronteira que, simultaneamente, a separa e a une, numa relação de reciprocidade, com a comunidade que a constitui e envolve, porque é permeável aos fenómenos sociais do lugar em que se insere.

1. Escola: espaço-tempo

Numa arquitetura pensada para abrigar crianças, foi na escola que a criança foi pensada e foi na escola que a governação encontrou o seu território para exercer poder. A escola, desde a modernidade, foi um lugar de excelência para a formação de cidadãos por vir e onde os saberes foram inseridos em múltiplos efeitos, poderes e áreas disciplinares.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de transmissão direta, a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 5)

A essa quarentena chamamos escola, maquinaria de transformação que enclausura as crianças num espaço fechado, numa funcionalidade ordenada e reguladora, associando duas dimensões: espaço e tempo. O primeiro, o espaço físico da escola, o invólucro do edifício num território marcado onde se movimenta um corpo cujo “objetivo é maximizar a força útil do corpo e do trabalho que dele se extrai.” (Veiga-Neto, 2002: 172) O segundo, o tempo, vivido pelas pessoas que na escola habitam e marcam um dado período das suas vidas a que todos são obrigados a frequentar; num “jogo que se inscreve tanto a docilização do corpo quanto o poder que age sobre ele” (idem), onde tudo acontece de forma a parecer natural e necessário.

1.1. Enquadramento Escola Dr. Manuel Laranjeira

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira localiza-se no distrito de Aveiro, na região norte e litoral do país, no concelho de Espinho, sede de município e sua cidade homónima, na qual estão instalados o poder e administração locais, concentrando uma maior densidade populacional.

A cidade de Espinho, segundo contam, deve o seu início à iniciativa de um grupo de

³ “A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogéneo a todos os outros fechado em si mesmo.” (Foucault, 1975: 130)

peças que ali estabeleceram uma comunidade para se dedicarem à faina piscatória, tendo sido inundada por outras atividades económicas pela altura da Revolução Industrial. Notabilizou-se ainda por estilos de vida boémia e de libertinagem ligados ao jogo. Hoje, de extrema importância para a economia local é o turismo balnear, ao qual se aliam os desportos náuticos, sem esquecer o *Cinanima*⁴, que projeta e coloca a cidade na paisagem cultural mundial do cinema de animação. Neste contexto sociocultural, se por um lado, ainda se pode observar a valorização e preservação de tradições culturais muito localizadas, por outro, é evidente o contacto com uma cultura marcadamente urbana e hábitos cosmopolitas – o que favorece o interesse e respeito pela diversidade cultural e social.

Fazendo um *zoom* de aproximação, situada numa zona periférica e interior do concelho, a freguesia de Anta acolhe a Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, que é sede do Agrupamento com o mesmo nome. Agrega professores, funcionários e alunos de vários quadrantes, tanto do concelho de Espinho como de concelhos contíguos.

Escola que deve o nome a Manuel Laranjeira (1877-1912), médico e escritor, natural de Mozelos, Santa Maria da Feira, que escolheu a cidade de Espinho para viver e morrer, onde se veio a suicidar. A escola, nascida em 1967-68 como Secção Liceal do Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia e instalada no Palacete Rosa Pena, a Escola Dr. Manuel Laranjeira, autonomizou-se no ano de 1971 com o nome de Liceu Nacional de Espinho.

Em outubro de 1975, antecipando largamente o prazo inicialmente previsto, o Liceu Nacional de Espinho recebe nas suas novas instalações com “aparência funcional e, simultaneamente, linhas modernas e agradáveis” (DE, 06.09.75) 1804 alunos, distribuídos pelos 3 anos do Cursos Geral dos Liceus (1268 alunos) e pelos 2 anos de Curso Complementar (536 alunos). Nesse mesmo ano, foi criada a Associação de Pais e Encarregados de Educação e a Associação de Estudantes. Designado Liceu Nacional Dr. Manuel Laranjeira em 1976, adotou a denominação de Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, em 1978.

Em 2010-11, foi concluída a requalificação das instalações iniciada no ano letivo de 2008-09. Naquele mesmo ano foi iniciado o processo da sua agregação com o Agrupamento de Escolas Sá Couto tendo adquirido a denominação atual de escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira, em julho de 2012.”⁵

Atualmente o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira é constituído por seis unidades orgânicas: a escola Sede, onde decorreu o estágio pedagógico, a Escola Básica Sá

⁴ Cinanima – Festival Internacional de Cinema de Animação, de periodicidade anual.

⁵ In <http://www.aemlaranjeira.pt/escola-secundaria-dr-manuel-laranjeira/>, consultado em 31.01.2021.

Couto, a Escola Básica/Jardim de Infância Espinho 3, a Escola Básica de Anta, o Jardim de Infância de Guetim e Escola Básica de Aldeia Nova Guetim⁶.

1.2. Espaço – tempo: observado e vivido

O reconhecimento do estatuto social da infância justificou a necessidade de vigiar e tutelar as crianças através de instituições disciplinares como a escola, casas de doutrina, seminários, no sentido de as governar e regular e, conseqüentemente, a sociedade. A escola surge em contextos religiosos e, é resultado de fenómenos como o aumento da população, a emigração e concentração nos grandes centros urbanos, bem como a necessidade de formar quadros técnicos capazes de levar a cabo o projeto social moderno das sociedades industriais, convertendo-se numa tecnologia de regulação social (Varela e Alvarez-Uria, 1992). Matriculadas as crianças no interior de um espaço fechado, a escola que integra todos aqueles que seriam os cidadãos do futuro torna-os objeto de domesticação e de governo mediante ações educativas cuja metodologia tem como intuito situar, instruir e moralizar sob tutela de um poder de cuidar e civilizar que uniformiza. Administrando-lhes, em proporções, a formação necessária ao desempenho de uma profissão, a escola destacou-se como a tecnologia que possibilitou instruir formalmente as classes mais baixas para que ascendessem no tecido social.

A escola oferece-se, com um tipo de organização espacial cujo objetivo é isolar o aluno, primeiro, dentro da escola, depois dentro da sala de aula, e já no interior da sala de aula, no seu lugar (Varela e Alvarez-Uria, 1992). Cadeiras e mesas iguais colocadas de forma alinhada, numa disposição fixa que facilita a vigilância e o controlo dos alunos, insere-os num sistema maquínico que os adentra num mundo de regras e disciplina, ordenado e hierarquizado; ou seja, que os assujeita à autoridade e governa.

A escola está engenhosamente preparada para formar e reformular alunos, onde estes adquirem propriedades com se de um produto de linha de produção se tratasse. São acompanhados de fichas de produção que os catalogam e colocam em prateleiras, por formulas de avaliação e por medidas de recuperação de aprendizagens. Estrutura-se por níveis de ensino, áreas curriculares disciplinares, calendário, horários, toques de campainha que marcam um compasso de tempo, mantendo as suas vidas constantemente ocupadas.

⁶ In <http://www.aemlaranjeira.pt/resenha-historica/>, consultado em 31.01.2021.

“Refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas para controlar o uso do tempo dos estudantes e dos professores.” (Veiga-Neto, 2002: 164)

Na contemporaneidade, como refere Jorge Ramos do Ó (2007), a escola permanece nesta ideologia de que o professor é detentor do saber e tem dever de o transmitir ao aluno, segundo uma lógica progressiva e de reprodução e seus métodos ordenadores e reguladores, delimitando o que é bom e mau, o que é eficaz e eficiente no interior de uma instituição escolar. Este governo dos sujeitos é definido por toda uma narrativa com elementos discursivos inerentes a uma instituição reguladora e disciplinar, que molda o corpo mantendo em constante vigilância. Já Foucault (1975) o mencionava quando se referia à prisão ou ao hospício, cujos princípios de precisão, ordem, rigor e disciplina partilham com os seminários, conventos e escolas. Todos detêm um poder que regula, cujos métodos se concretizam como prescrições e uma mesma finalidade: localizar aquele que abana as estruturas do desejável, que coloca em causa a possibilidade de um único sistema de representação, aquele que abre brechas para outros devires e múltiplas representações.

A Escola mudou, apesar de tudo, mas não mudou tão rapidamente como a comunidade que a foi construindo, pois, o modelo que hoje temos foi criado no século XIX (Ramos do Ó, 2007). Estrutura-se por camadas para construir grupos homogêneos. Os alunos organizam-se por classes, numa correlação com a idade verso o saber que lhe é oferecido. Vão progredindo através de regimes de avaliação, próximos dos conteúdos que foram ministrados segundo um plano de estudos racional, que articula o imaginário e as necessidades de uma sociedade futura.

A instituição escola hoje, apesar de todas as operações de cosmética, por exemplo as obras e transformação digital de que, um pouco por todo o país, as escolas foram alvo, continuam a operar e a conceber a educação seguindo os mesmos princípios de organização curricular. Mesmo as obras são pensadas e distribuídas de igual modo: mobiliário-tipo, arquiteturas-tipo dos edifícios, mesmo que não sejam necessárias, num poder que homogeneíza sob a tutela de um poder de cuidar e civilizar vinculado a este espaço fechado em relação ao mundo.

Melhoramentos e adaptação sempre desejadas, mas que carregam consigo uma mensagem: mais e melhores infraestruturas e recursos, mais e melhores agentes-utentes. E, no entanto, requalificar as escolas e equipá-las com recursos não é um passo direto para alteração das mesmas lógicas, uma vez que os professores continuam a representar um poder a que os alunos têm de se submeter e um saber que os alunos têm de alcançar. Professores

que também se subjugam ao cumprimento dos documentos da escola, à reprodução de programas e manuais. Mais: que obcecados por promover a excelência académica, sujeitam-se ao que pensam ser o mais adequado para os alunos em determinada fase das suas vidas, “*Promover a inovação e a excelência*” (Slogan Projeto Educativo do Agrupamento Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira 2017-2021).

Resquícios que fazem parte das rotinas dos agentes educativos na forma de agir naturalizada: todos os anos, os agentes educativos preparam-se para o início de mais um ano letivo definindo planificações, projetos, atividades, mesmo sem conhecerem os alunos e até alguns professores. Orientados por diretrizes hierárquicas, a Direção é pressionada a apresentar resultados medíveis, baseando-se na criação de necessidades imaginadas, contribuindo para transmitir códigos operacionais e fomentar comportamentos.

O controle medível de todas as operações no interior da escola, estão agora expostas em plataformas digitais, *Inovar*⁷, que operam com um *olho pedagógico* de que fala Popkewitz (2011) sobre todo o trabalho desta máquina. Controla-se entradas e saídas, mede-se sucessos e insucessos, mede-se o comprimento de todas as planificações antecipadamente definidas ao serviço do bom funcionamento da máquina.

A planificação, na qual é suposto que o professor planifique a sua ação e a adapte ao contexto, é hoje antecipada e aprovada por Grupos Disciplinares, Concelhos e Direção, mesmo antes do professor ter entrado ao serviço e conhecer os seus alunos. Podemos assim ver que a escola é controlada e controladora, os seus agentes-utentes exercem controle uns sobre os outros, antecipando situações imprevistas que não coloquem em causa a Direção e a figura magistral do professor, a personificação do dispositivo disciplinar escolar mais próximo do aluno em contexto de aula.

Controlando os comportamentos e desvios dos professores, a plataforma *Inovar* também opera de forma vigilante sobre os comportamentos dos alunos. Tudo é registado e medível comparativamente. Os resultados avaliativos dos alunos são traduzidos em gráficos, analisados, ordenados e hierarquizados. O aluno é assim confrontado com os resultados a alcançar, numa lógica de alcance da eficiência e da eficácia.

Num ano em que vivemos sob a pandemia do vírus COVID-19, a relação dos sujeito-

⁷ Inovar - Plataforma digital de gestão escolar implementada na Escola Dr. Manuel Laranjeira. A planificação de cada disciplina é definida por cada grupo disciplinar e inserida na plataforma. A planificação está organizada por grupos temáticos, com indicação dos tempos letivos para cada unidade e o professor leciona segundo o esquema inserido. É monitorado o trabalho do professor, há um controlo se o professor está a cumprir a planificação, ou se existem desvios. Caso existam desvios, o professor é confrontado para os justificar. A mesma plataforma, também controla todos os comportamentos dos alunos e expõe comparativamente os resultados das avaliações.

espaço adaptou-se à realidade e tornou mais evidente a vigilância, controle e disciplina que a escola sempre teve sobre os corpos, agora justificados por questões de saúde pública e de proteção de um vírus - com interrupção e mudanças, a escola rapidamente teve de proteger os corpos que habitam o espaço escolar, o que acentuou a organização espacial cujo objetivo era isolar o aluno (Varela e Alvarez-Uria, 1992),

Dada a situação de pandemia, não é permitido aos alunos circularem pela sala-de-aula, tendo de permanecer sempre no seu lugar, definido pelo Professor Diretor de Turma e registados numa planta da sala. Apenas se levantam com a autorização do professor. (...) As aulas de Educação Visual são lecionadas em salas sem equipamento específico para a disciplina. Não têm água, não é permitido afixar nada nas paredes, nem possuem armários para guardar os trabalhos. Os alunos têm de transportar, o seu material de trabalho todas as aulas, escola-casa. Maioritariamente os trabalhos são realizados no formato A4, para facilitar o transporte. (Grelhas de observação, Diário de estágio pedagógico, 2020-2021)

Redefinidas as dinâmicas de gestão espacial, as turmas passam a estar isoladas sempre na mesma sala - sala em planta e equipamentos genéricos - mesas individuais alinhadas por filas, uma secretária do professor com um computador e um quadro branco. As áreas de saber com equipamentos específicos perdem o seu espaço e são lecionadas em espaços homogêneos. As aulas de Educação Visual são remetidas a “trabalhos individuais na sua mesa de trabalho, isolados na folha A4, numa posição de postura disciplinada e secretária com princípios de organização.” (Grelhas de observação, Diário de estágio pedagógico, 2020-2021).

1.3. Novo paradigma: olho telescópico⁸ em ação

Com o agravar da situação de pandemia todos tivemos o dever cívico de nos recolhermos em nossas casas, de nos protegermos e de proteger a sociedade. Novas configurações da escola e novas subjetivações se projetaram, transformados que foram os modos de comunicar e informar no mundo, e que ocultam um olho telescópico, com um eixo e foco traçado. O controle já medível de todas as operações no interior da escola, expostos no mecanismo de gestão, *Inovar*, transportaram-se agora, também, para o controle de todos os espaços-tempos, no espaço privado professor-aluno, com o ensino à distância.

O Ensino a Distância, no contexto do COVID-19, é uma forma de *ensino remoto de emergência*, conceito que tem um enquadramento legal, Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro:

⁸ Elementos dispostos longitudinalmente, para observar objetos distantes.

Ensino a distância é a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e discentes, em que:

- i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas pelo professor-tutor e por equipas educativas de ensino à distância, abreviadamente designadas por equipas educativas E@D, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem;
- ii) O desenho curricular é orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos e contextos de ensino e aprendizagem;
- iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais. (Portaria nº 359/2019, de 8 de outubro, Artigo 4º)

A escola encontra agora uma ancora para operacionalizar, medir, avaliar, escrutinar de forma interativa tudo o que parecia permanecer oculto na relação professor-aluno. O olho telescópico opera em plataformas digitais, registando longitudinalmente todo o percurso, agora descrito e exposto: planificações cronometradas, pormenorizadas, especializadas e validadas hierarquicamente. Um grande momento de avanço tecnológico, mas um recuo na estrutura da escola que se mantém intacta, operando agora numa forma mais refinada.

São lançados pelas escolas Planos de ação, um “documento orientador para docentes, discentes e famílias, estabelecendo referencias de trabalho comum” (Plano de Ensino @ Distância⁹ 2021: 3). O Plano de Ensino @ Distância, refere “a consciência das limitações e dos meios existentes, sabemos não ser possível responder de forma igual a todos e serem necessários apoios complementares” (idem: 3), apelando a um apoio e envolvimento das famílias e a um trabalho colaborativo, “a habilidade e competências dos nossos docentes e discentes, capazes de se adaptarem e aprenderem a usar novas tecnologias e novas metodologias; acompanhar as atividades e reforçar as boas práticas e os sucessos que conseguiremos alcançar, encarando estas aprendizagens como benefícios para uma escola do futuro, mais capaz de dar respostas diferenciadas a situações imprevistas.” (idem)

Anunciada a oportunidade para uma *escola do futuro*, surge a consciencialização das “fraquezas do modelo escolar” (Ramos do Ó e Costa, 2007: 110). A escola não entendeu “fenómenos da proeminência das tecnologias como objetos de aprendizagem” (idem: 112), para uma sociedade do conhecimento. Vistas como distrações, e não lhes sendo reconhecido um saber válido, a escola nunca questionou a sua relação com as tecnologias da informação:

Neste caminho sabemos que vamos encontrar resistências dificuldades de diversa índole, na vertente tecnológica (plataformas, acessibilidade, custos de utilização, carga de utilização, etc.), na vertente pedagógica (gestão e articulação curricular, adequação das estratégias ao

⁹ In Plano de Ensino @ Distância do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro (Agrupamento onde lecionei no ano letivo 2020-2021)

ensino a distância, falta do contacto direto com os discentes e docentes, instrumentos de avaliação, etc.) e na vertente humana (capacidades e formação dos utilizadores, agregados sem acesso às TIC, gestão das emoções; risco de isolamento, etc.). Mas cremos, de forma determinada, que todos juntos vamos conseguir ultrapassar, com sucesso, todos estes desafios. (Plano de Ensino @ Distância¹⁰, 2021: 3)

Anunciada a escola do futuro, “uma escola que viaja para além das paredes da escola, vencendo as barreiras geográficas da distância.”¹¹, mas não sendo mais do que uma espécie de regresso ao passado da história da educação, apela a um notório apoio e envolvimento das famílias na aprendizagem das crianças. Se no passado “a escola substituiu a aprendizagem como meio de transmissão direta, e a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente” (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 5), hoje a criança é aproximada dos adultos, mas mantida em quarentena, num isolamento da vida escolar em trabalho autónomo. As desigualdades sociais são acentuadas e esta criança homogénea desvanece-se.

Na procura de atenuar as desigualdades sociais, o governo lança um conjunto de estratégias num modelo de e@d, acionando um conjunto de tecnologias, metodologias e apoio ao ensino-aprendizagem, num ensino síncrono e assíncrono, num #estudoemcasa¹² “por forma a disponibilizar aos alunos e aos professores blocos pedagógicos, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais.”¹³

Acionado todo um conjunto de tecnologias, metodologias e apoio ao ensino-aprendizagem, depara-se então outra questão - os professores não estão familiarizados com esta realidade que apela a um trabalho colaborativo “entreaajuda entre professores é fundamental para uma maior eficácia na preparação e desenvolvimento das atividades.” (Plano de Ensino @ Distância¹⁴ 2021: 8) Não obstante a escola ter grandes dificuldade em acompanhar as rápidas mudanças que a sociedade enfrenta, com o impacto do acesso fácil e o uso das tecnologias que muda a forma de aceder à informação, de comunicar e de interagir, há uma mudança de rotinas de formas de trabalhar que poderá abrir outras possibilidades ao

¹⁰ In Plano de Ensino @ Distância do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro (Agrupamento onde lectionei no ano letivo 2020-2021)

¹¹ In Ensino à distância - <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>

¹² A emissão das aulas da Educação Artística no #EstudoEmCasa, colocam, desde o primeiro momento, uma questão, o nome Educação Artística, já que no currículo não existe a disciplina assim intitulada, sendo um conjunto de áreas artísticas (Teatro, Música, Dança, Artes Visuais) que partilham o espaço-tempo num único momento do 5º ao 9º ano. Esta situação permite uma reflexão sobre o rumo da Educação Artística em Portugal, quer em conteúdo, quer tempo de antena disponibilizado. Se no currículo encontramos cada vez mais uma redução de carga horária para a Educação Visual, no #EstudoEmCasa é notório e acentuado este desfasamento face a outras áreas de saber.

¹³ Cf. <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre>

¹⁴ In Plano de Ensino @ Distância do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro (Agrupamento onde lectionei no ano letivo 2020-2021)

nível da diferenciação pedagógica e da implementação de metodologias ativas, podendo ser um salto qualitativo da educação.

É importante que as escolas tenham um olhar atento para estas mudanças e que preparem os seus alunos para um futuro com novos desafios e oportunidades, conforme constam no Decreto-Lei n.º 55/2018 (p. 2928) “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” Ainda no mesmo documento, o artigo 19, alínea b) salienta como prioritário “a aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos”.

A sala de aula, espaço pessoal e social, é teletransportada para outra realidade, uma realidade virtual. Alteram-se rotinas, tempos, espaços, gestão de tarefas, responsabilidades. É um novo paradigma no ensino, criando grande desgaste emocional e acarretando um grande controlo e monitorização de todos os nossos passos, agora visíveis em tempo real no ecrã, requerendo uma disponibilidade incomportável para interação em tempo real de todos:

Constrangimentos: ao nível do professor, são sentidos no excesso de trabalho semanal que é multiplicado pelo número de turmas e número de disciplinas em cada turma, sendo cumulativo com outro trabalho extra, mas também sistemático de adaptação às novas realidades informáticas, pesquisas, atividades, formações, reuniões e troca de emails com a comunidade escolar. (Ata da reunião de Grupo Disciplinar, março 2021)

No que à Educação Visual diz respeito, reduzem-se tempos letivos, dividindo-se em tempos síncronos e assíncronos, transportando-a para 45 minutos semanais em aula síncrona e 45 minutos de aula assíncrona. Notório é o desinvestimento na Educação Artística, por parte da tutela. Nas ferramentas de comunicação síncronas, o recurso à plataforma *Teams* permite uma discussão em tempo real. Contudo, as ferramentas de comunicação síncrona favorecem um tipo de discurso espontâneo e pouco refletido que propicia a construção de respostas rápidas, assim como uma grande amplitude de diálogo que poderá levar a alguma dispersão em relação aos assuntos em discussão. Os momentos de comunicação assíncrona, possibilitam a partilha da mesma mensagem para vários destinatários, já que a mesma é colocada numa plataforma para que todos os interessados lhe possam aceder, no seu tempo, sendo que elas podem revestir-se dos mais diversos formatos, desde documentos de texto,

gráficos, imagens, pdf's, *PowerPoint*, etc. Possibilitam ainda a interajuda *online* para professores e alunos e acompanhamento e *feedback* dos trabalhos realizados. É a oportunidade de exceção para captar a atenção e o interesse dos alunos para uma realidade que parece ser mais deles do que dos professores. Podem interagir com equipamentos, materiais diferentes, desenvolver outras atividades que em sala de aula presencial, nem sempre é possível, e criar um olhar atento para os novos desafios e oportunidades:

A oportunidade de inovação que os meios tecnológicos próprios desta modalidade de ensino proporcionam na definição de abordagens que rompem com modelos tradicionais, porventura menos estimulantes para estas novas gerações de alunos, permitindo agora a aproximação a processos de trabalho e meios de produção com que estão mais identificados. (Ata da reunião de Grupo Disciplinar, março 2021)

Acentuam-se formas de estar e comportamentos, por parte dos alunos, muitos dos quais ainda não controlados, mas protegidos por esta realidade. Estar no outro lado, protegido virtualmente, leva a comportamentos por vezes perturbadores do decorrer da aula, como sucedido nas aulas de Educação Visual do 7º ano: os alunos tendem a mostrar as suas habilidades e destrezas tecnológicas, utilizando-as no sentido negativo. Quando confrontados estão protegidos na sua cápsula, não assumindo responsabilidades. Porém, esta proteção virtual tende a ser positiva em alunos com dificuldades de socialização, revelando-se uma outra personalidade no e@d: maior atenção, pretendendo ir mais além, executando trabalho com muito mais empenho e uma busca diferente e mais elaborada face aos colegas, protegidos que estão no seu mundo do contato com os colegas e do olho pedagógico do professor. “Nas aulas presenciais, sempre que não havia a pressão do olho pedagógico e disciplinador do professor, revelava uma vontade de explorar e realizar trabalho para além da cópia, mas sempre que se sente pressionado regredia.” (Observação em Diário de Estágio, 2020-2021)

As dificuldades de acompanhar os alunos de Educação Visual do 7º ano foram evidentes: alunos com sede de tecnologia, mas sem posturas comportamentais adequadas perante a situação, revelando pouca capacidade de realizar trabalho autónomo com atividades autodirigidas. Alunos imbuídos em formas de trabalho reguladas e vigiadas pelo professor. Alunos que, quando confrontados com a possibilidade de trabalhar com outras ferramentas, parecem negar, numa postura de recusa de posterior controlo do seu trabalho. Alunos que mais do que aprender a manipular equipamentos, necessitam de uma consciencialização e aprendizagem de posturas autónomas de trabalho, de pensamento

crítico e criativo perante as tecnologias. Alunos que necessitam de se despendem da proteção do mundo virtual, da máscara de identidade que este mundo possibilita.

No outro lado do ecrã temos um professor subcarregado de trabalho de monitorização e *feedbacks*, que tende a ser mais valorizado do que a experimentação de outras formas de ensino-aprendizagem. Um professor com dificuldade em fazer aparecer outras formas, por algum desconhecimento e conforto tecnológico, mas principalmente por dificuldades de gestão do tempo e de todas as tarefas que lhe são solicitadas.

O professor atual é um trabalhador em contradição, que permanece amarrado a um passado e diretrizes, ainda que as questione; que na prática se confronta com muitos constrangimentos que impedem o surgir dos questionamentos na sala-de-aula. O perfil que encontrei no Estágio Pedagógico, é um perfil com resquícios do passado, conceptualmente questionador, mas continua sem colocá-los em prática. Um professor que realiza uma abordagem dos conteúdos de forma organizada e sequencialmente, de acordo com as diretrizes governamentais, fá-lo conscientemente, utiliza-o como estratégia, numa estratégia, por vezes de defesa a um prestar de contas hierárquico. O professor ainda se assume como reprodutor da verdade do que está no programa, numa velha herança, tentando-se transformar-se num ator social, que escuta as necessidades dos alunos.

O professor “deveria saber transformar as escutas das necessidades dos alunos e basear todo o seu trabalho na troca dessa prática da escrita na sala de aula” (Ramos do Ó, 2007: 111). Alguém que facilitasse a comunicação e não alguém que procura um resultado válido, com uma linguagem de poder-saber, “mais do que ser um porta-voz da verdade, ser alguém cujo trabalho se concretizasse no exercício criativo de seus alunos.” (idem).

Na escola ainda temos um grande número de professores de uma formação de raiz técnica¹⁵, vinculados a exercícios da produção científica, com uma postura vigilante, disciplinadora, de alguém detentor da verdade que corrige o erro. Mas advinha-se uma mudança de paradigma com a entrada de novos professores com uma formação profissionalizada de raiz refletiva¹⁶, que se colocam em lugar de desconforto e vinculam-se ao

¹⁵ Modelo de *formação em exercício*, onde os professores desenvolviam um Plano Individual de Trabalho de acordo com as necessidades e motivações pessoais. Herdeiro de uma formação de artesão ou técnico, caminha-se para o perfil de artista moderno, que produz uma arte cujo objetivo não se prende com a cópia, ou a adequação a um determinado gosto, normalizado e aceite como único válido. Com a sua expressão pessoal, o professor construiu o seu próprio caminho, desenvolvendo a sua forma de criar e ensinar.

¹⁶ Um perfil de professor de Artes reflexivo, relativamente recente, combina um paradigma reflexivo de formação, num professor centrado na sua ação artística e educativa, e num perfil de artista-professor como profissional reflexivo-reconstrutivo: alguém com conhecimento próprio que não só percebe realidades, mas também as reconstrói, ou contribui para a sua reconstrução. Vai apoiar-se quer no conhecimento intrínseco,

processo criativo dos alunos, numa “linguagem próxima e amigável” (Diário do estágio pedagógico, 2020-2021). Não ser um mensageiro da verdade, mas um construtor de representações do mundo, das intermináveis visões dos alunos.

Os professores não podem ser consumidores conformados ou hegemônicos das mudanças impostas externamente. Devem tornar-se aptos e motivados para dar resposta fundamentada e crítica às políticas educativas, que interferem não apenas na essência da ação profissional, mas também nas condições contextuais em que ela se exerce. Tensões existentes na praxis docente, o professor como intelectual exerce um trabalho que envolve juízos e decisões permeadas por dilemas pedagógicos e éticos que requerem conhecimento, aprendizagens organizacionais, culturas profissionais de flexibilidade e de investigação.

A escola está em crise (Ramos do Ó e Costa, 2007: 116) e não é fácil pensar a escola numa sociedade tão plurifacetada. É unânime que a escola terá de se abrir a estes modos de ser contemporâneos, experimentando e inventando outras formas de educar:

Os professores pudessem deixar de ser mensageiros da verdade, e dedicar-se, junto com os alunos, à construção do mundo, a partir das intermináveis apreensões, interpretações, reinvenções possíveis. (...) Importa dominar as técnicas e os processos que permitam construir as várias formas de conhecimento. (Ramos do Ó e Costa, 2007: 116)

Professores e alunos estão a viver um tempo novo com mais liberdade, mas também com mais responsabilidade. Desafios para a escola, que tem de pensar de forma diferente a sua organização e modo de trabalhar. Mais do que conhecimento, os alunos necessitam de ferramentas para aprender a lidar com a incerteza de um mundo em mudança.

2. Objetos

Continuando o deambulo pela escola, observando tudo o que se passa e tentando entender o que é “isto” tudo, numa atitude observativa, mas refletiva, foco agora o olhar na disciplina de Educação Visual e num zoom à turma do 7º ano.

Uma disciplina não culmina num momento de exame tendo, à partida, abertura para um lugar de experimentação, ainda que se inscreva num tipo de narrativa tão explícita como

quer no conhecimento extrínseco à arte, entre valores formais e entre tudo o que faz a arte oscilar, e a compreensão de cada um dela pode ter, que deriva de fatores e contextos socioculturais. Afasta-se da ideia de que o currículo deverá ajudar os alunos a ajustarem-se e adaptarem-se à sociedade, aproximando-se da ideia que o aluno deve desenvolver-se para conceber novas metas e mudanças sociais.

indica o seu nome: Educação Visual. Uma narrativa que procura “educar” o olho por meio de objetivos que não são, propriamente, um conjunto de saberes, mas antes, e sobretudo, uma prática de governação e efeito de poder. O Currículo, com a sua linguagem afinada, “um ser que fala, logo quer” (Corazza, 2001: 10), quer um sujeito que se consiga reconhecer nele, quer resposta às “relações de poder-saber-subjetividade” (idem: 15). Estes olhos pedagógicos, com uma linguagem de objetividade (transparente e rigorosa), são tecnologias de governo naturalizadas nas práticas educativas que posicionam cada sujeito no local a atingir, num lugar desejado, com um percurso racional objetivo.

2.1. O Currículo: Educação Visual

A análise dos Documentos Diretrizes da disciplina de Educação Visual do 3º CEB que aqui pretendo refletir, foi desenvolvida dissecando e confrontando ideias, refletindo sobre a sua clareza e utilidade para a prática pedagógica dos docentes de Educação Visual. Articulado o Programa de Educação Visual com as Metas Curriculares e as Aprendizagens Essenciais, a reflexão construiu-se na tentativa de identificar o aluno imaginado bem como o professor imaginado que trespassa o currículo, aferindo como é que este se aproxima ou afasta do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017).

O programa de Educação Visual do 3º CEB é aprovado pelo Despacho Nº 124 ME/91, de 17 de agosto, apresentando a visão de uma disciplina curricular autónoma que tem como foco a Educação Artística e estética, por meio da perceção visual, da expressão livre e do design. Na leitura do programa deparamo-nos com objetivos gerais que passam por desenvolver a perceção, a sensibilidade estética, a criatividade, capacidade de expressão e ainda a capacidade de utilização dos meios de expressão visual, o sentido crítico e social e a capacidade de comunicação e intervenção. Mais tarde, em 2012, é feita uma reformulação e ajuste do programa, adequando o atual programa da disciplina ao que se considera ser a realidade da prática letiva e do desenvolvimento cognitivo do aluno. Não faz alterações nos conteúdos e áreas de exploração, mas propõe uma seleção de acordo com o que se pensa ser mais prioritário e significativo na formação dos alunos. Leio, no entanto, que alguns reajustes são feitos nos discursos político-pedagógicos polindo as arestas do que se diz e do que se escreve, sem que se erradique por completo os pensamentos subjacentes que por vezes lá permanecem, subliminarmente presentes.

Na mesma data são apresentadas as Metas Curriculares (2012), documento que sistematiza conteúdos já apresentados no Programa. As Metas Curriculares, homologadas no

despacho nº10874/2012, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 155, de 10 de agosto de 2012, aplicáveis ao currículo do ensino básico das diferentes disciplinas e com aplicação obrigatória no ano letivo de 2012/2013. Como podemos ler no Diário da República, 2ª série - N.º 242 - 14 de dezembro de 2012 “as Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino”.

As Metas Curriculares apresentam domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho que assentam em quatro domínios: a Técnica, a Representação, o Discurso e o Projeto. Articulam-se com o programa de Educação Visual e estruturam-se segundo três eixos de progressão da complexidade que indicam quais os objetivos que se articulam ao longo dos 5 anos, quais os que se projetam num ano em específico ou ainda, os que se projetam ao longo dos objetivos gerais dando mais ou menos relevo em determinado ano e domínio.

Em 2017 é homologado o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), apresentando-se como um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino dos organismos responsáveis.” (PASEO, 2017: 8) Em 2018, as Aprendizagens Essenciais, complementam os documentos mantidos em vigor, Programa de Educação Visual e Metas Curriculares, trabalhando em “consonância com as diferentes Áreas de Competências do PASEO.” (Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual: 1)

Cabe, então, nesta leitura refletiva, identificar as fragilidades e oportunidades das Diretrizes Governamentais, questionar essas omissões e articular as finalidades ocultas do currículo que traduzem uma visão mais ou menos utilitarista da Educação Artística para a construção de um sujeito. Questionar se os documentos em vigor entram ou não em colisão, ou se trabalham numa ampliação de conhecimentos que “facultam vivências de diferentes universos visuais”. (Metas curriculares, Ensino Básico, Educação Visual 2º e 3º Ciclo: 3)

Em primeira instância, as diretrizes sobre a Educação Visual do 3º CEB definem-se flexíveis, adaptáveis ao contexto local específico em que as escolas se inserem, delegando ao professor a função de considerar outros conteúdos e abordagens que se adequam à realidade educativa em que estão a intervir, “valorizam-se as vivências e as experiências de cada aluno.” (Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual: 2) Apela, de igual forma, à importância do professor gerir de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem.

Salientando que a Educação Visual não é uma disciplina de cariz específico da formação artística, mas antes uma disciplina do 3º CEB comum a todos os alunos do Ensino Básico, os

seus propósitos e finalidades inserem-se na construção de um conjunto de competências como conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que lhe permitam agir de forma livre, consciente e informada, independentemente do percurso formativo adotado. Não se trata, portanto, de criar artistas, mas antes, através de uma sistematização, de “desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos” (Metas curriculares, Ensino Básico, Educação Visual 2º e 3º Ciclo, 2012: 3); “alargamento e enriquecimento das experiências visuais e plásticas dos alunos (...) sensibilidade estética e artística (...) o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.” (Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual: 1)

É de notar, o quanto extensos são os documentos - Programa, Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais - para o número de horas letivas que lhe é atribuído, exigindo ao professor que faça uma triagem, sendo-lhe atribuído o papel de tomar como mais ou menos prioritária determinada área. Ainda assim, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, publicado no Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012, consta a Matriz Curricular do 3º ciclo (anexo II - a que se referem os artigos 2.º e 8.º), é conferida às escolas uma maior autonomia e liberdade em organizar os tempos letivos, embora tenham de cumprir um número mínimo de tempos letivos em todas as disciplinas, mas podendo atribuir mais tempos letivos nas disciplinas que considerem mais convenientes. Por conseguinte, todas estas condições mencionadas, juntando à não existência de um exame final, colocam esta disciplina numa posição de fragilidade que pode remeter a Educação Artística no 3º CEB para um relegado segundo plano, sendo-lhe atribuído o horário mínimo.

A educação em Portugal e todos os seus órgãos decisores do poder político-educativo atribuem ao professor uma maior autonomia e responsabilidade nas decisões curriculares, cabendo ao mesmo assegurar que as aprendizagens sejam compreensivas, cooperativas e contextualizadas. O professor do presente não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos, mas um sujeito que assume a sua prática pedagógica a partir de significados que ele próprio atribui ao programa curricular. No entanto, o professor de Educação Visual depara-se com um currículo extenso para um reduzido número de horas letivas e vê-se obrigado a selecionar conteúdos em detrimento de outros ou a abordá-los sem aprofundamento, empobrecendo o programa de base.

Esta estratégia de responsabilização do professor sobre a flexibilidade curricular, ao mesmo tempo que lhe atribui, de uma forma muito positiva, poder e autonomia, também o

responsabiliza pela gestão de conteúdos extensos, que, dados os constrangimentos de tempo, serão possivelmente geridos de forma muito superficial, em contextos escolares desprovidos de equipamentos para o efeito. Esta poderá ser uma estratégia de idealização do professor tipo, um professor que conseguirá resolver na sua prática pedagógica o que o programa, enquanto documento, não consegue e que terá a responsabilidade, com o seu dinamismo, de fazer face às evidentes desigualdades do sistema nacional educativo. Os professores deparam-se, então, com novos desafios e novos dilemas, tendo em conta, por um lado, as múltiplas esferas em que repartem as atividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instruir. Este professor-tipo tem então duas faces: numa temos um professor que consegue tirar partido da flexibilidade e adaptabilidade de conteúdos que as diretrizes possibilitam; noutra temos um professor que fica amarrado à linguagem disciplinadora de transmissão de conteúdos, amarrado a pedagogias de domínio técnico, representações que impedem o surgimento de outras formas.

Impõe-se, neste momento, a articulação entre as finalidades e objetivos presentes no Programa, as Metas Curriculares estabelecidas e as Aprendizagens Essenciais, na tentativa de compreender de que forma as competências que se pretendem desenvolver na disciplina de Educação Visual vão ao encontro dos desafios colocados pela sociedade atual. A escola, enquanto estrutura dos desejos políticos e reguladores, organiza no seu interior mecanismos de inscrição (Popkewitz, 2011: 92), é um dispositivo de poder que organiza todo o processo de aprendizagem de forma a “tornar as crianças legíveis e administráveis para produzir o cidadão futuro.” (idem: 93).

Os documentos orientadores de Educação Visual têm em vista um cidadão padronizado, apto para corresponder às necessidades previstas pela sociedade futura, preparando o aluno como futuro trabalhador e desenvolvendo a sua capacidade de resolução de problemas, sustentando um ensino de “ampliação do conhecimento” (Metas Curriculares, Ensino Básico, Educação Visual 2º e 3º Ciclo: 3). Proporciona o enriquecimento de conteúdos, no contexto cultural, científico, experimental e projetual. Torna-se importante sublinhar que o programa nacional de Educação Visual molda-se tendo em conta princípios de flexibilidade que se adaptem às múltiplas realidades:

As metas que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, [mas que] que facultam vivências de diferentes universos visuais (...) permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde. (Metas curriculares, Ensino Básico, Educação Visual 2º e 3º Ciclo: 3)

A apesar do longo período em aplicabilidade do programa de Educação Visual, a sua flexibilidade e narrativa evolutiva são ajustadas ao Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, que refere:

A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. (PASEO, 2017: 5)

A partir destas premissas, podemos, desde logo, afirmar que o professor deverá ter espaço para a subjetivação das metas curriculares e aprendizagens essenciais, onde a criação de unidades didáticas, propiciam múltiplas propostas dentro dos temas e objetivos que deve seguir. Existe, então, alguma margem de manobra para lidar com os conteúdos programáticos e, mesmo que existam parâmetros a serem cumpridos, estes podem (e devem) surgir como fios condutores para a criação das mais variadas propostas didáticas.

O programa propõe conteúdos considerados essenciais, deixando em aberto a possibilidade de uma reorganização escolar que vá de encontro ao projeto escola e define áreas de exploração prioritárias: desenho, pintura e escultura, sendo que as restantes áreas propostas (gravura e impressão, fotografia e vídeo e banda desenhada) deverão ser geridas de acordo com os tempos letivos da escola, os equipamentos de que esta dispõe e o projeto educativo que adotou.

O programa ao serviço dos instrumentos de poder, impõe instrumentos de compreensão do mundo validados e legitimados pelo sistema e assegura-se que estes são únicos e partilhados por todos. A retórica subjacente às suas premissas é alicerçada, recorrentemente, a um espectro emancipador de:

Experiências sistemáticas, [que deverão] desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos. (Aprendizagens Essenciais, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual: 3)

Neste sentido, o programa de Educação Visual é orientado segundo duas vertentes, a analítica e sequencial e a intuitiva e simultânea. "A primeira vertente concretiza-se através do «processo de design», onde uma necessidade, percecionada no mundo envolvente, é analisada, definida claramente em termos de problema a resolver, seguindo-se, para a sua solução, as fases de investigação, realização e testagem, numa sequência de fácil identificação." (Organização Curricular e Programas Volume I, Ensino Básico 3.º Ciclo: 233). O

processo criativo analítico e sequencial, concretizado através do “processo de design”, permite, claramente, trabalhar para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, “ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer.” (PASEO, 2017: 6)

“A resolução de problemas é apresentada como uma estratégia para a aprendizagem para lidar com a incerteza do futuro.” (Popkewitz, 2011: 108). Com a construção de competências com valor no mercado laboral consolida-se a construção de um cidadão que responde a problemas-tipo e a desafios normalizados que implicam o domínio de determinados modos de representação, ou seja, cidadãos que conhecem, respeitam e fazem uso de um conjunto de normas e sabem mobilizar estratégias para responder a problemas imprevistos. Numa sociedade em rápida mudança, a educação contribui assim, diretamente, para resolver os desafios sociais e culturais que o mundo enfrenta, a partir do desenvolvimento criativo, cognitivo, emocional, estético e social equilibrado dos alunos. “Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (PASEO, 2017: 7)

A segunda abordagem metodológica, “processo expressivo”, intuitiva e simultânea “envolve a materialização de sentimentos ou emoções” (cf. programa, volume I: 233), entendida como organização do mundo exterior e a necessidade de o organizar no interior do aluno, “necessidade de criar ordem no caos” (idem). A aparente liberdade na expressão de sentimentos e emoções sucumbe perante a ação disciplinadora do corpo, do gesto e da mente, uma ação uniformizadora e homogeneizadora do processo de instrução que abafa a Educação Artística, construindo uma criança dócil e passível à governação, estando referido no programa que este processo criativo tem de estar apoiado na aquisição de uma linguagem visual e domínio técnico.

Embora estas duas vertentes metodológicas sejam apresentadas em pé de igualdade no programa e se preveja a intersecção entre ambas, adivinha-se também uma prevalência de metodologias analíticas e sequenciais face a abordagens intuitivas e simultâneas, a partir de vários argumentos que se prendem com os processos avaliativos, a adequação à faixa etária e à realidade escolar. “O processo de design pode ser planeado e avaliado, formativa e sumativamente (...) o processo expressivo não pode ser planeado em termos curriculares, necessitando, sobretudo da consideração de oportunidades.” (idem: 234).

Refletindo ainda sobre a idealização de um aluno-tipo, na disciplina de Educação Visual são justificados alguns conteúdos programáticos e a incidência de uma abordagem metodológica sequencial e analítica própria do processo do *design*, com base na suposta

necessidade de regras estruturais do aluno-tipo, tal como se pode depreender a partir da leitura do seguinte excerto:

A necessidade de estabelecer os recursos e limitações, os condicionalismos em que se vai construir a solução, as referências concretas para a avaliação das alternativas, a necessidade de pesquisa, a exploração e a discussão das opções, tornam o “processo de design”, com a sua estrutura clara, um método de ensino-aprendizagem ideal num período em que o aluno, pré-adolescente e adolescente, sente necessidade de regras e normas onde se possa “agarrar” quando todo o seu mundo está em transformação e ele procura tudo o que lhe possa dar alguma segurança. (idem: 234)

A idealização de um aluno-tipo com características que lhe são incutidas de modo normalizador e baseada em estereótipos do adolescente que simplificam e homogeneizam os processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico do aluno:

Os alunos têm oportunidade de fazer um percurso formativo, no qual os conhecimentos (cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros) serão mobilizados de uma forma gradual, complexificados à medida que os alunos intensificam e alargam as experiências de aprendizagem, aplicam, sistematizam e transformam os conhecimentos em vivências com significado. (Aprendizagem Essenciais, Ensino Básico, Educação Visual 2º e 3º Ciclo: 4)

Novamente encontramos uma generalização das preferências e interesses dos alunos que entra em completa contradição com os pressupostos de flexibilidade curricular anteriormente anunciados. A compreensão de que o professor, como anteriormente afirmado, tem o papel de contextualizar e adaptar os conteúdos curriculares à realidade do grupo-turma, assumindo uma enorme variabilidade entre os sujeitos, entra em evidente contradição com as seguintes afirmações: “As suas preferências vão para a representação do real, a preocupação com os aspetos formais, o desenho geométrico, o desenho técnico rigoroso, as normatizações e as regras como desafio à criatividade” (cf. programa vol. I: 234).

Apesar de ser mencionado nas Aprendizagens Essenciais da disciplina que é “desejável que não se restrinja a arte à tradição Ocidental e a determinados períodos históricos” (Aprendizagem Essenciais, Ensino Básico, Educação Visual 2º e 3º Ciclo: 2), na prática, na sala de aula, não se desenvolvem estas premissas ao nível dos conteúdos programáticos nem ao nível das finalidades e objetivos. Contrariamente, vários modos de representação simbólica advêm da cultura ocidental e de metodologias analíticas e sequenciais marcadamente etnocêntricas, sendo visível um esforço pelo domínio de um conjunto de modos de representar o mundo culturalmente e socialmente valorizados pelos grupos dominantes.

Considero que esta poderá ser uma das incongruências e fragilidades do programa, sendo que não identifico um esforço consistente na construção de visões pluralistas do mundo, mas antes uma tendência conservacionista, com o intuito de reproduzir, transmitir uma herança, a cultura legítima, que corresponde ao capital cultural vigente.

O método de avaliação da disciplina de Educação Visual indica-a como não sendo “apenas nos produtos finais de expressão, comunicação e design, mas também na evolução do processo criativo” (cf. programa, volume I: 237). Contudo o processo criativo é avaliado segundo uma lógica de representação, segundo o domínio e o controlo dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, espaço, volume, movimento, tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, etc.), uma linguagem simbólica e socialmente aceite: “só podemos entender os desenhos dos alunos através de significantes do discurso visual que são incorporados dentro de determinadas práticas culturais e sociais. (...) leituras construídas em tradições de representação, bem como o sistema simbólico da linguagem.” (Atkinson, 1998: 47) O processo criativo em avaliação é, portanto, um discurso particular de aquisição de técnicas, como algo que se constrói e se trabalha dentro de regimes específicos de poder-saber.

No que diz respeito às designadas "áreas de exploração" propõe-se que:

Experimentação e Criação – Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. Deseja-se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade. (Aprendizagens Essenciais, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual: 3)

Retórica de emancipação, autonomia e pensamento crítico e criativo, assentes numa experimentação e criação que, se por um lado apela à individualidade e desenvolvimento expressivo individual; por outro lado defende que:

As metas de Educação Visual sustentem um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatos diferenciadores. Proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se à informação baseada em princípios certos e comprovados (...). (Metas Curriculares, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual: 3)

Opera-se na sala de aula, através dos currículos do campo das Artes Visuais, uma espécie híbrida entre cultura visual e prática artística, definidas por uma narrativa de sujeitos

históricos considerados génios e modelos a seguir, a par com a prática artística e de observação de carácter profissional e industrial, de eficácia.

Embora nos deparemos, a olho nu, com um suposto discurso pedagógico legitimador da livre exploração, as várias outras palavras empregues ao longo do programa curricular – “dominar”, “eficácia”, “de modo eficiente” - chamam a atenção para o caráter utilitarista da disciplina. Ainda que nas Aprendizagem Essenciais e Metas Curriculares de Educação Visual se refiram a “imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação” (idem: 3), a verdade é que os alunos parecem ter vindo a ser, desde o ensino do 2º CEB, formatados segundo normas de eficácia, eficiência e mestria. Talvez porque, desta forma, se torna mais fácil operacionalizar o ensino que se espelha nas grelhas de avaliação e classificação, dando aos alunos exemplos a seguir. Tais discursos, parecem imprimir nos alunos um medo, assumindo eles que os seus desenhos não são bons, que não parecem “perfeitos”. Este discurso da inabilidade produz, também, formas muito específicas de os alunos observarem e, consequentemente, se expressarem, ocultando os desenhos de pensamento em detrimento dos desenhos finais.

O currículo serve a missão de encaminhar o aluno para servir o mais vasto propósito da sociedade, o cumprimento das regras e o desenvolvimento do seu próprio desejo de cumprimento das mesmas. O currículo uniformiza as regras, a conduta, a forma de estar e pensar, que permitem aos indivíduos olharem para a realidade do mesmo ponto de vista, criando com isso, uma noção clara do que é bom e mau. Está impregnado de valores, sentidos do gosto da cultura dominante. A linguagem do próprio aluno encontra-se envolta neste manto de conceitos que cria programas, produz diretrizes, estabelece metas. Apesar das diretrizes da disciplina Educação Visual 3.º CEB, serem abrangentes, nem professor, nem aluno, estão livres destes padrões: “Qualquer tentativa de promover a subjetividade através da governação do pensamento não é benigna nem neutra.” (Popkewitz, 2011: 129)

Uma das limitações do currículo encontra-se no facto da escola ter dificuldade em criar um espaço de liberdade – voz do aluno - onde as suas criações possam ser analisadas sem estarem sujeitas a processos e regras demasiado restritivas e onde ele é ouvido para a criação das próprias didáticas. Porventura será irrealista pensar que a escola tem a capacidade de analisar o resultado do processo criativo e o resultado da criação do aluno, pois esta está imbuída de um conjunto de regras e valores, de pressupostos teóricos e estéticos, socialmente construídos. Como poderá a escola ser um espaço de tal forma amplo que possibilite ao aluno se encontrar? Se é verdade que consta do programa de Educação Visual a vertente intuitiva e simultânea, também é verdade que a escola é o grande “moralizador” das sociedades

contemporâneas, isto é, impregna os alunos de um conjunto de estruturas mentais rígidas e impregna-se dessa mesma rigidez, prevendo testes, padrões e resultados.

Em suma: A ideia fundamental da análise do currículo de Educação Visual veio contribuir para o alargar de conhecimento referente ao campo do saber, compondo de forma sintetizada uma matriz rica em diversas possibilidades para interpretar a situação atual da disciplina e perceber de forma clara a necessidade de reorganizar a gestão curricular na sala de aula.

Com esta abordagem aos documentos de Educação Visual, as barreiras impostas pela sociedade parecem ir no sentido de uma crescente desvalorização das ciências menos exatas, como uma área secundária de saberes ditos neutros e pouco homogeneizadores, colocando em perigo todo o cumprimento do PASEO. Contudo, valerá a pena forjar cidadãos sensíveis para a absorção do verdadeiro eu, empírico, apto para questionar, capaz de fruir o futuro sem medo de arriscar. O professor tem aqui um papel fundamental nas mudanças necessárias que a escola deve tomar, deve fazer um esforço para conseguir encontrar relações entre o currículo, a prática educacional e os interesses e necessidades do aluno.

É, pois, na atuação entre as fendas que o professor estimulador de conhecimento se tem de posicionar; posição que a Arte nunca abandonou ao longo da sua história - mesmo acompanhando o poder e os poderosos nunca deixou de ser insubordinada social e culturalmente. A Educação Visual, também deve refletir este dinamismo, ajustando conteúdos e a sobretudo a sua forma de abordagem e atuação em sala de aula. Neste sentido, o Ensino Artístico terá de se adequar e refletir a atualidade, desviando-se de modos de ensinar passados que poderão já não corresponder aos propósitos essenciais e centrais.

2.2. Desenho em Educação Visual: olhares subjetivos

“O Desenho é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na construção do pensamento visual.” (Ajustamento ao programa de Educação Visual 3º Ciclo, 2012: 2)

Quando pela primeira vez chego a uma aula de Educação Visual, os alunos desenvolviam um trabalho no sentido de aprenderem técnicas de *expressão visual*. Trabalhavam todo um “alfabeto visual (ponto, linha, cor, claro-escuro)” (Planificação anual da escola, do 7º ano), apropriando-se dele com um “vocabulário específico e adequado” (Aprendizagens Essenciais, 2018: 2). O domínio da linguagem plástica, elementos estruturantes da forma, ponto, linha, proporção, textura, graduação tonal, etc., definiam-se

assim como aspetos ensináveis da prática artística, como uma alfabetização visual, uma aquisição e acumulação de “técnicas e domínios” (Metas Curriculares), numa linguagem simbólica e socialmente aceite. Produção de respostas desenhadas pelos alunos, como códigos operativos que povoam os sistemas de representação gráfica. Códigos cujos princípios incitam a uma manifesta e constante operacionalização de procedimentos, acompanhados, com alguma frequência, do pretexto de que a sua apreensão por parte dos alunos é útil, para que as façam aplicar no exercício seguinte. Uma prática letiva centrada no professor, na transmissão de conhecimentos, diminuindo o espaço e possibilidade de descoberta por parte do aluno.

Na palavra “educação”, como o próprio nome indica, a forma de incutir determinados hábitos nos alunos capacita-os a atingir o patamar do desejável e ajusta-os a determinados padrões, articulando passos com uma sequência e resultados a alcançar. Tarefas e passos próprios de uma linguagem de trabalho eficaz. O desenho não é visto como construção/pensamento do sujeito, mas como uma linguagem com uma gramática própria que tem de ser adquirida e dominada para alcançar a eficácia: a “idealização do ensino, isto é, uma série de pontos de referência com os quais o ensino efetivo pode ser medido.” (Atkinson, 1998: 48) Logo, um desenho medível e um sujeito quantificado onde o desenho representa o sujeito, disciplinado, num corpo dócil e útil (Foucault, 1975).

Recordando uma aula de Educação Visual do 9ºano, os alunos realizavam um trabalho no conteúdo programático *perspetiva cónica* – “utilizar a linguagem da perspetiva cónica, no âmbito da representação manual e representação rigorosa.” (Planificação anual da escola, do 9ºano) Partindo de um conjunto de vídeos de instrução e resultados validados, realizavam primeiro um esboço da proposta – treino -, em folhas de rascunho ou caderno diário para, numa fase seguinte, partirem para a folha branca lisa e executar o trabalho final – “limpinho”.

O intitulado trabalho, *perspetiva cónica*, confunde e transforma o desenho num modo de ver as coisas, transformando-se num sistema de representação que dota o sujeito com a capacidade de ver no espaço, próximo do olhar. O desenho esperado pelo professor vai codificar o bom e mau desenhador, aqueles que têm capacidade, que são aqueles que dominam este sistema de representação, e os que não o utilizam serão considerados menos capazes e menos rigorosos - “O aluno é um sujeito construído dentro dum discurso particular que avalia e regulamenta a sua capacidade.” (Atkinson, 1998: 48) Construção também de uma ideia de que o desenho não é um prolongamento do sujeito, mas sim produções e práticas específicas. Os elementos estruturais da linguagem plástica, organizados segundo

determinados princípios, são aspetos que se considera poderem ser ensinados e adquiridos pela prática; são algo que se constrói e se trabalha dentro de regimes específicos de poder-saber. Assim, as práticas de governar o olhar criam regras e mobilizam um desenho de treino, incentivado e narrado pela pedagogia: “registar corretamente”, “adequar”, “respeitar as proporções”, “transmitir adequadamente”, “equilíbrios e desequilíbrios”, codificam o que o aluno decide fazer na folha de papel. Esta folha de papel, enquanto lugar geométrico, inscreve a resolução do exercício e novamente caracteriza o sujeito-aluno, e a forma “equilibrada” ou “desequilibrada” que ele regista no seu desenho, novamente um binómio de bom/mau desenho/aluno.

A folha de rascunho, onde experimentam ideias que não são apresentadas, denota uma expressividade que não é, muitas vezes, alcançada no trabalho final. Desta forma, a folha de rascunho não se constitui como mero mecanismo para chegar à folha final do trabalho, mas, sim, é vista como um plano de possíveis apropriações onde aquilo que é produzido pode ser reinterpretado inúmeras vezes e a qualquer momento. É esta prática que as condutas classificatórias da escola se habituaram a ocultar. Assim, a folha de rascunho pode ser considerada num mesmo plano de igualdade que a folha de trabalho, onde processo e produto são equidistantes no que ao valor lhe diz respeito. Sendo um espaço que trava diversas ações que se articulam com o desejo dos sujeitos perante o objeto sobre o qual se debruçam, a folha de rascunho é um espaço de construção de pensamento que suplanta a mera materialização. Mas este rascunho é ocultado e o desenho que aparece é um desenho em forma esperada, “bem-apresentado”, centrado na folha e com recurso a meios riscadores que traçam um gesto carregado de rigor. Objetivo alcançado fase ao proposto: “utilizar a linguagem da perspectiva cónica, no âmbito da representação manual e representação rigorosa.” (Planificação anual da escola, do 9ºano)

A capacidade que está em avaliação, é a capacidade de representação visual de um determinado desenho em detrimento de outro, um desenho de perspectiva que aparece como critério implícito que determina a capacidade ou incapacidade do aluno. O aluno oculta todos os estudos, porque no seu olhar disciplinado e construído socialmente, não respondem ao esperado e anunciado pelo professor.

Desenho de capacidade, particularmente a capacidade de representar visões do mundo, muitas vezes é avaliada através de projeções em perspectiva como critério importante, este sistema representativo tornou-se, nas culturas ocidentais, quase sinonimo de visão, que é ele replica da forma natural de ver o mundo. (Atkinson, 1998: 45)

Aqui surge espaço para refletir sobre o desenho quando exposto a olhares de terceiros, a olhares do professor que avalia:

Podemos então dizer que o olhar de terceiros, o olhar do espectador, é um olhar perturbador, um olhar estranho de estranhos porque se intromete num campo que lhe é vedado e num espaço operativo que o dispensa. Este é um espaço e um tempo de evocação e perturbação de crenças, de disciplina, de verdade, é um espaço e um tempo do fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, selecionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... enfim, desenhar. (Bismarck, 2018: 45)

Uma visibilidade do desenho que sai do tempo do fazer, do desenhar, num diálogo do desenhador (o produtor) que é exposto à visibilidade pública, à exposição de olhos de avaliação. Como nos fala Bismarck, desenhos *abs-cenos* (ausência da presença em cena, fora da cena), que são transportados para desenhos *obs-ceno* (posto em cena, observado). Desenhos *abs-cenos* estabelecem uma relação específica e restrita com o seu autor, num diálogo de pensamento, “desenhos de trabalho, desenhos preparatórios, desenhos de aprendizagem, são muitas vezes rascunhos, rastos, restos e ruínas.” (Bismarck, 2018: 45) Os desenhos *obs-cenos* pertencem a um outro tempo e a outro espaço: “são desenhos expostos aos olhares de terceiros, desenhos já fraturados da sua relação com o desenhador, valorizados por outros atributos que não os que legitimaram a sua origem e que lhe construíram o sentido e a necessidade.” (Bismarck, 2018: 45).

Retomando mais um momento das aulas do 7º ano, um ano onde a planificação proposta pela escola, como respostas às diretrizes, assenta num predomínio esmagador de conteúdos de geometria. Contudo, a meu ver, não conduz a forma de lecionar a geometria, não oprime outras formas de olhar o desenho, transcendendo a mera execução de exercícios, e imergindo noutros planos de racionalidade para onde o desenho possa ser deslocado, abrindo-se brechas para um espaço onde as aprendizagens possam experienciar aquilo que o desenho possibilita. Mas na prática e no dia-a-dia letivo, a geometria na escola envolve um processo de formação onde os alunos aprendem a regular os seus modos de pensar, ver e agir; uma geometria que pretende formar mentes de sucesso no futuro para que possuam habilidades de desempenho em várias áreas da vida em geral: “Raciocínio, Resolução de Problemas, o Pensamento Crítico e o Pensamento Criativo.” (Aprendizagens Essências, Geometria Descritiva A, 2018: 1)

Um exercício realizado em sala de aula e reproduzido noutros exercícios, geometria plana, consiste na divisão da circunferência em determinado número de partes iguais, “conhecer as formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.” (Planificação

anual da escola, do 7º ano) É ministrado aos alunos um conjunto de conceitos e noções, num exercício por instrução. Numa folha branca, lisa, A4, na orientação horizontal é encontrado o seu centro. A partir do ponto central da folha é traçada uma circunferência, o aluno treina o manuseamento do compasso, num encontro nem sempre expedito. É incutido no aluno um treino, para que o controlo do compasso surja. Associa quase de imediato a uma ginástica geométrica, a um desporto que tenta disciplinar o corpo pela repetição e posição corporal. Ultrapassado este obstáculo dá-se então um evoluir do exercício: é introduzido um raciocínio que transforma um elemento da geometria euclidiana num sistema de divisão rigorosa de dimensões definidas, também ele euclidiano. Este raciocínio é transferido para o aluno, conduzindo-o a uma construção do pensamento para resolver um dado problema. Deste modo, o ensino da geometria tende a reduzir-se à transmissão de uma coleção de truques para resolver problemas, que são gravados no aluno por via da repetição e do treino, numa espécie de adestramento para o desempenho nas avaliações formais. Mecanismos de ajuda, os truques, parecem agir como estratégia para o aluno conseguir obter a resposta “certa” e rápida ao proposto pelo professor, resultando em saberes efémeros produzidos para vencer o obstáculo da avaliação.

Num exercício de construção de um brinquedo ótico, um fenacistoscópio¹⁷, que alia conteúdos de geometria já explorados em aula com uma narrativa da animação e linguagem de expressão plástica, é solicitado ao aluno que inicie o exercício com a divisão da circunferência. Noutro exercício e noutro contexto, alguns são capazes de modelar, a mão e os olhos foram treinados, mas o raciocínio não foi adquirido por todos, chegando ao exercício pela cópia. Na elaboração do brinquedo ótico tende a não existir desenho - medo de arriscar e explorar, refugiando-se em montagem, com o recurso de colagens e resultados pouco exploratórios.

Os alunos desenvolvem habilidade de manuseamento dos instrumentos de trabalho rigorosos, compasso, régua, esquadro, num adestramento da mão e da visualização espacial. Os alunos deverão ser capazes de reconhecer, desmontar, registar, toda uma tecnologia de saber que lhes foi ministrada. O perfil de aluno criado é então o de um aluno hábil, com mão treinada e olhar disciplinado. As artes são invocadas para responder às necessidades de uma sociedade em acelerada transformação e que se quer empreendedora, que procura cada vez

¹⁷ Fenacistoscópio, tem origem do grego *espectador ilusório*, é um dispositivo que consiste em vários desenhos de um mesmo objeto, em posições ligeiramente diferentes, distribuídos por uma placa circular lisa. Quando a placa gira em frente a um espelho, cria-se a ilusão de uma imagem em movimento.

processos lógicos, “interpretar experiências e produzir conhecimentos” (PASEO, 2017: 23), “gerar novas ideias em contextos específicos (...) a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários”. (idem: 24).

O desenho culmina numa avaliação, num mapa onde o professor rastreia o progresso individual de cada aluno a partir de momentos de avaliação em que aciona práticas naturalizadas, testes/fichas de trabalho, com uma linguagem de objetividade. É uma tecnologia governamental, a partir da qual cada um de nós é posicionado no sentido de atingir, um lugar desejado, com um percurso racional, apresentado com objetividade e neutralidade.

Na avaliação, é notório um discurso de governo que está construído e que marca posicionamento. A avaliação é um resultado medível dentro de parâmetros, que determina a linguagem a ser utilizada e exclui outras possibilidades, resolução de problemas do aluno e olhares do professor, que estabelece a autoridade na sua figura. Examina a relação de poder-saber que se gera na prática de avaliação e *feedback* no acompanhamento do exercício do aluno, no qual o professor corrige, diferencia, regula, determina o que está ou não correto, legítima ou não, valida ou não umas construções em detrimento de outras abordagens representativas. Esta abordagem pedagógica traduz-se num processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos de cariz técnicos e que se consubstancia num processo de disciplinação do corpo, do gesto e da mente.

Na escola, não estamos a falar de Educação Visual, mas de formar, de regras de governar os alunos e os professores. Estamos todos a ser seduzidos por conceitos que não se inscrevem na escola como gesto político e crítica do mundo, mas como poderes de terapia e de utilitarismo. Uma instrumentalização da arte ao serviço de outros saberes, e produção de corpos na versão contemporânea, criativos, empreendedores, autónomos e flexíveis, capazes de responder e adaptar-se ao mercado de trabalho e às requisições sociopolíticas. O desenho escolar encontra-se encarcerado nas responsabilidades escolares, numa lógica de execução e posterior avaliação de um produto final. Uma tentativa recorrente de justificar a sua presença legítima, conjuntamente com todas as demais áreas do saber que integram o currículo nacional.

Não discordando totalmente deste discurso, também não o conseguindo validar, o ensino envolve muito mais do que um sistema de padrões e requisitos a que professores e alunos devem responder. Neste sistema, observo que não é captada esta educação do olhar a que me proponho na prática reflexiva, procurando olhar para dentro do que parece invisível:

falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como ação, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na ação de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, selecionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar. Estamos a falar de operar e não da ópera, não da obra.” (Bismarck, 2001: 56)

CAPÍTULO III

VISLUMBRAR e VER: olhares insubordinados em olhos

estrábicos¹⁸

“Porque foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem” (Saramago, 1995: 310)

Início este capítulo com as mesmas palavras com que iniciei este relatório: “Os nossos olhos, viciados veem o que sabem, ou estão ensinados a ver.” Onde está a experiência de olhar o mundo ausente de configurações e gramáticas que não nos são distantes? Teremos hoje capacidade de criar uma imagem do que vemos, afastada do olhar das máquinas? Teremos hoje capacidade de criar uma imagem do que vemos, afastada dos olhares da perspectiva renascentista? Teremos hoje capacidade para contemplar aquilo que os olhos não veem?

O meu olhar questionador do *ver* do espaço escolar, demonstrou que no ensino-aprendizagem existe uma prática muito centrada no *fazer*, no *ver-para-fazer* (Fróis, 2011: 13), numa atividade oficial de alfabetização, colocando a criação, a imaginação e o pensamento crítico num processo de fabricar, compor e produzir trabalhos; o recurso às imagens como um instrumento de explicação e ilustração para o fazer dos trabalhos propostos.

Numa onnipresença da imagem, num crescente da informação visual, numa multiplicidade de suportes e linguagens, a educação do olhar representa hoje o conhecimento histórico e a construção de uma relação mais humana com as imagens, “a história do olhar é a história do pensamento humano.” (Rodrigues, 2011: 41) A presença humana no mundo não se caracteriza apenas por aspetos biofísicos de sobrevivência, mas também por uma experiência sensório-intelectual e de conhecimento cultural. A arte promove o acesso a uma visão singular da realidade e potencia as estruturas cognitivas. A Educação Artística integra faculdades físicas, intelectuais e criativas, estimula o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que os alunos tenham aprendizagem relevante face aos desafios da sociedade do século XXI, numa viagem que não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares.

¹⁸ Desvio de um dos olhos que causa a perda do paralelismo nos eixos visuais principais.

1. Olhar, ver, fazer: olho alheado, olho ativo, olho vivido

Vivemos num mundo com a onnipresença de imagens, onde a maioria das informações já não chegam pela cena ou pelo espelho, mas por um olho mecânico, em superfícies de projeção e objetos maquínicos. Imagens que nos hipnotizam, contaminam e caracterizam uma sociedade que se multiplica em suportes e linguagens.

Questionar a relação entre *olhar*, *ver* e *fazer*, é questionar uma relação mais humana com as imagens. Olhar uma imagem sem a ver, seria negligenciar a análise de técnicas e detalhes construtivos e significativos, confirmando ou obtendo respostas corretas logo à primeira vista. Mas um ver contínuo, demorado, porque há outras descobertas a fazer, faz-nos voltar às imagens um sem número de vezes, revê-las, estabelecer diálogos, ordenar pensamentos, procurar respostas, ou nunca as encontrar.

A visão, longe de ser um registo mecânico, prova ser uma apreensão criadora da realidade, permitindo capturar “um determinado olhar a partir de uma infinidade de outros olhares possíveis” (Berger, 2018: 19). O sujeito humano é de natureza seletiva e criativa, no ato de ver para perceber ele interpreta, nessa interpretação já se encontra a ressignificar e criar, parecendo não existir um tempo de compreensão que não seja ao mesmo tempo, de criação. O ver é mais que um processo fisiológico: é um processo de descoberta e transformação que articula o funcionamento dos olhos, cérebro e emoções, para um entendimento da cultura visual. Mais do que um processo meramente biológico e orgânica, a visão é um olho socializado e, portanto, culturalizado; um modo de ver, de descrever e representar o mundo. Ver o mundo e as formas de o simbolizar é revelar diferentes sistemas de representação e maneiras próprias das culturas o entenderem e significarem num determinado espaço-tempo. O sujeito transporta as suas referências, que constituem o primeiro ângulo e filtro de ver o mundo, fundindo e construindo, a partir de si, o seu desenvolvimento e entendimento, “nunca nos limitamos a olhar para uma coisa: estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmos.” (Berger, 2018: 18). Nesse sentido, o nosso de ver, e já mesmo o “nosso modo de olhar e de representar é inventado, instruído, fabricado, enfim, é histórico.” (Flores, 2003: 7). Não é neutro, nem tão pouco natural ou universal; é, sim, carregado de cultura, de elementos que a nossa cultura é capaz de criar. Por isso Berger diz que “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos.” (Berger, 2018: 18)

A visão de olhos abertos “com olhos de ver” releva-se mais complexa, as sensações são capturadas e encaminhadas para o cérebro, podendo revelar duas dimensões. Uma primeira corresponde à receção passiva através dos olhos, de formas, cores, originando um olho recetivo- *olhar*. Uma segunda resulta da procura, de uma intenção ou de um ato, um olho ativo – *ver*. Ver é um ato de relação com o mundo. O olhar capta as imagens do contacto com a realidade; contudo, esta visão imediata, transporta uma ambiguidade, apelando à linguagem uma ponderação entre o olhar e o ver, que não são o mesmo.

A lentidão é do ver, a rapidez é do olhar. O ver é feito de intercessões de temporalidade, porque viaja entre o pretérito e o futuro. O olhar não dá a medida temporal, é instantâneo. A construção de significados pertence ao ver, que exige tempo e disponibilidade do observador. No olhar, um olhar dócil, domesticado, parece deslizar sobre as coisas, regista-as, reflete e grava, concentrando-se no espelho da superfície. Ativado o olhar para ver, quebra-se o espelho, o sujeito caminha para conhecer a espessura e a interioridade das coisas.

As capacidades de olhar e ver são competências que nos permitem passar do domínio das sensações ao espaço estruturado das perceções visuais. Os olhos permitem-nos rever e ver, umas infindáveis de revelações, mas também ocultações. Na relação olhar-ver, o olhar - percurso ou trajetória dos olhos sobre a superfície das coisas – confunde-se com a capacidade de ver. Se refletirmos, o olhar apresenta-se muito mais que apenas olhar, encerra uma acentuada valorização especificamente humana, da intenção, criatividade, apreciação e contemplação.

O ser humano é, cada vez mais, um ser eminentemente visual. Na obra de José Saramago (1995), logo no início do “Ensaio sobre a cegueira”, no aforismo “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Para ver efetivamente é preciso estar disponível e disposto a atentar, cuidar, descortinar, compreender. Só então, depois, é possível reparar, compor, aperfeiçoar e entrever. Ora, o que nos indica Saramago é que nem todos podem ver ou estão recetíveis a olhar profundamente. O ver não se limita a olhar, interroga, escuta e penetra as coisas e os movimentos. O ver escava a visão, num sentido que permite uma profundidade interna, sair de si e, ao mesmo tempo, trazer o mundo para dentro de si. Expressões como “os olhos são a janela da alma”, “olhos que não veem, coração que não sente”, abrilhantam essa capacidade ver o interior, próprio de sujeitos inquietos.

Ainda que olhar e ver pareçam dependentes, a expressão olhar pode abrir-se a uma complexidade do ver. Quando pedimos a alguém para ver, esperamos uma atenção

demorada. Ao pedir para olhar, as expectativas dirigem-se à visualização, ainda que curiosa, mas não contemplativa. O olhar é sintético, o ver é analítico. O olhar é dirigido, o ver é sinuoso. O olhar é imediato, o ver é mediado.

A imediaticidade do olhar torna-o num evento objetivo. O processo do ver tem início com a atenção, depende do desejo; é, por princípio, uma observação seletiva, “só vemos aquilo para que olhamos. Olhar é um ato de escolha.” (Berger, 2018: 18) Ao interpretar, fazemos seleções dotando-as de significado que tem origem nos modos de ver e de pensar, “nunca olhamos apenas para uma coisa.” (Berger, 2018: 18)

Olhar é um primeiro momento, “ver vem antes das palavras. Mesmo antes de saber falar, a criança olha e reconhece.” (Berger, 2018: 17). Mas quem se limita a olhar não existe em toda a sua dimensão humana. O ver é também uma questão de sobrevivência, mais do que uma experiência do olhar ampliado; o ver instala-se noutra consciência de ser e é mais que uma função fisiológica.

O mundo das imagens não se satisfaz em imprimir-se sobre um órgão fielmente sensível, o olho. Pela sua capacidade criadora, o ver faz do olhar um acontecimento significador, mostra que é preciso ver cada vez mais, dentro do visível e do invisível. Não há visão sem pensamento. Olhar é um pensamento condicionado, que nasce em virtude de um acontecimento do corpo, mas o ver, com o seu pensamento crítico e criativo, pode revelar a cegueira da consciência.

Olhar, ver, fazer, fornece as categorias com as quais operamos, síntese resultante da experiência, que coordena os dados e torna-os coerentes. O pensamento na compreensão da realidade, institui o mundo de acordo com os conceitos de que dispomos para organizar as nossas experiências. O pensamento não produz nada fora do espaço e tempo, sendo o espaço e o tempo, pontos fundamentais de pensamento, logo de sensibilidade, percepção e entrega ao olhar.

2. Educar o olhar: concorrência de olhares

A pedagogia da visualidade- educação do olhar - transporta para o desenvolvimento de competências de visualização espacial, para verificação de saberes, de aquisição de uma alfabetização visual que nos permite transmitir, comunicar e tornar algo visível.

Mas será a alfabetização, o ponto da educação do olhar? Para responder às questões sobre o olhar é preciso centrarmo-nos no como olhamos e como criamos modos de representar aquilo que olhamos. “Tomar o olhar como objeto de investigação só é possível, a partir de fragmentos, alguns fios pacientemente desatados de uma meada, por essência, inextricável.” (Flores, 2003: 33)

A imagem não é uma síntese do que chega à retina, não é um fenómeno meramente físico-fisiológico, mas o que resulta de uma entrega, de uma produção cultural e de uma aprendizagem. A educação envolve transformações antropológicas, sociológicas, culturais e tem implicações económicas e de desenvolvimento, definindo-se conforme os contextos, as épocas, os processos, os sujeitos, as práticas, os fins. Ser alfabetizado transporta-nos para um reconhecer e compreender de símbolos coletivos, culturais e ser capaz de com eles produzir mensagens compreensíveis para outros, melhorando a comunicação entre os sujeitos:

alfabetização visual refere-se a um conjunto de competências da visão que o ser humano desenvolve olhando e, simultaneamente, tendo e integrando outras experiências sensoriais. Através do uso criativo destas competências, está-se apto a comunicar com outros e, pelo seu uso valorativo, a compreender e apreciar as obras da comunicação visual. (Rodrigues, 2011: 100)

A história do olhar é a história do pensamento humano e a alfabetização visual não é um território neutro nem abstrato. A construção de uma história do olhar seria, afirma Hernández (2001), “um primeiro patamar preliminar de qualquer projeto de investigação que se apoia na cultura visual.” Alterações na Educação Artística têm alterado o paradigma, descentrando-a da alfabetização através de técnicas e conhecimentos numa utilização de uma linguagem reconhecida para comunicar com estratégias e procedimentos; descentrando-a para categorias visuais onde o expectador explora a imagem, num desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas, afetivas e expressivas, numa valorização do corpo como veículo de perceção e conhecimento de um percurso pela capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente; pelo despertar dos órgãos percetivos e expressivos, permitindo abrir horizontes numa perspectiva de integração da razão com os sentimentos e com a emoção. Associar a arte à vida não significa só a tradução e expressão de sentimentos, mas antes um encontro que envolve diálogo e questionamento, numa estratégia de aperfeiçoamento do olhar, entendido na sua vertente ativa de comunicação, abertura, convivência, relação, ligação. Nesta troca, a

imaginação e a criatividade permitem ao sujeito olhar de vários ângulos, na criação de novas narrativas pessoais e no desenvolvimento do pensamento rizomático¹⁹.

A perspectiva de ensino das Artes Visuais assente nas propostas da Cultura Visual permite abrir espaços de questionamento sobre que é o mundo. A cultura visual, enquanto campo de investigação, considera a visualidade como uma construção social, cultural e histórica. Assim, olhar para uma imagem obrigará sempre a pensar sobre a sua própria construção, não do ponto de vista meramente técnico, mas, sobretudo, ao nível das suas dimensões de significado, relações de poder, de sedução, de construção de determinadas identidades. Por outro lado, não apenas a imagem é o resultado de contextos e tempos específicos, mas também o ver, o(s) modo(s) como vemos, e o que vemos é produto da nossa biografia e da história e da cultura em que nos inserimos. A Cultura Visual incide o seu estudo tendo como base o próprio espectador/consumidor da imagem. Na verdade, a imagem é um meio de que o espectador/consumidor, pressupostamente, espera obter informações e/ou prazer no processo de ver e visualizar.

O ver requer uma intencionalidade e, ao passar do visível (o que se vê) para o visual (o que se constrói), inicia-se o papel do sujeito que vê. Esta construção aceita a ideia de que os objetos adquirem vida e sentido por intermédio da experiência de quem os vê e observa ou de quem os possui, dentro de sistemas específicos de sentido e construção cultural. Não é, pois, um qualquer olhar que consegue alcançar esta construção; apenas um olhar educado (conhecimento, aprendizagem) e questionador consegue ter esta consciência que o nosso modo de ver é construído em relação com o olhar do outro.

Ora, no espaço escolar, o ver foi e continua a ser educado para não ver, numa cegueira induzida socialmente. A escola, por tradição ou passividade, elege repertórios estereotipados, limitando “as respostas singulares, as possibilidades infinitas de reelaboração divergentes da imagem, estagnam, professores e alunos acomodam-se à regularidade. Desenvolve-se a técnica, mas não a reflexão e a criatividade.” (Rodrigues, 2011: 127) Um olhar conformado e bem-comportado é construído em espaço-tempo longo e disciplinados, consumidor de soluções que não questiona as relações. E então vemos, sobretudo, o que sabemos e nos ensinaram das coisas.

Por outro lado, ver e reparar é ter uma consciência do passado, numa experiência que explora e que tem consciência e ação de transformação. Educar o ver é fazê-lo avançar “sobre

¹⁹ Conceito filosófico que ilustra a estrutura do conhecimento como uma raiz que origina múltiplos ramos, sem respeitar uma subordinação hierárquica estrita.

o mundo visível, saltar ao seu encontro no pormenor mais recôndito, diversificar a incidência de cada ponto de vista” (Rodrigues, 2011: 129); é levá-lo a atingir, com um olhar lento e atento, uma consciência visual profunda. Ser capaz de operar em contradição à lógica afetiva, utilitária ou económica, e ver com atenção na procura de uma aprendizagem significativa, nem sempre linear; ir além dos elementos visuais, encontrar causas e efeitos. O ser humano seleciona, em cada situação, os aspetos mais significativos para si, pois os olhos não estão condenados a uma linearidade, podendo ignorá-los, aceitá-los ou dedicar-lhes uma atenção que lhes permita ganhar importância; então observá-los, compará-los, interpretá-los:

Aprender a ver significa acostumar o olho à serenidade, à paciência, ao paulatino aproximar das coisas, isto é, educar o olho para uma atenção profunda e contemplativa, para uma visão lenta e demorada. (Han, 2010: 39)

Na atenção do ver não se pode desprezar a seletividade do mesmo. Ela depende do grau de interesse, de concentração e perseverança do sujeito que entrevê em relação a determinada tarefa. O grau de ação depende, principalmente, da relação da atenção e da orientação para dar lugar a um olhar significativo. Associado à atenção, fala-se de busca, da exploração de várias ações para descobrir caminhos possíveis. Só existe busca visual se existir um projeto de indagação mais ou menos consciente e uma postura curiosa pelo espanto e a descoberta. Esta interação de busca e atenção numa multiplicidade de olhares tem um trajeto de exploração não apenas num “emaranhado de linhas, formas e cores, mas quando é modificado pela introdução de instruções particulares, de chamadas de atenção para a focalização em zonas relevantes, um olhar informado desloca-se de outra maneira no campo que explora.” (Rodrigues, 2011: 133)

“Nietzsche refere que são necessários educadores para três tarefas: ensinar a ver, ensinar a pensar e ensinar a falar e a escrever.” (Han, 2010: 39) As Artes Visuais podem ser associadas a oficinas de maneira de ver, pois interagem com práticas, educam o olhar no desenvolvimento de uma consciência visual sensível e crítica, mais do que na aplicação de métodos específicos. Educar o olhar “não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos” (Masschelein, 2008: 43), num caminhar para um novo olhar e num ato de atenção “espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática (...) e-ducar o olhar significaria um convite a caminhar.” (idem: 36). O caminhar não se trata de chegar a um determinado ponto, “mas, como copiar à mão, de uma relação totalmente diferente com o presente; trata-se de entregar, de embarcar para seguir uma linha arbitrária.” (idem: 38):

A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos (...) não promete lucros, (...) é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência. A pedagogia pobre não coloca sob vigilância, ela não controla, ela não está tomando conta de um reino (...) ela não impõe condições para a estrada, mas, ao contrário, convida a caminhar pelas estradas, a entrar no mundo, a copiar o texto, ou seja, a expor-se. Caminhar pelas estradas significa literalmente deixar o conforto da casa e sair pelo mundo. O mundo é o lugar que não pertence a ninguém, que não tem portões de entrada que devem estar sob vigilância. Para sair pelo mundo é (...) preciso um esforço concreto como forma de disciplinar o corpo e a mente que não normalize a nossa posição.” (idem: 43-44)

A mudança de paradigma depende fortemente de um pedagogo reflexivo, que conhece e interpreta, num sentido de entrega, “o essencial é saber ver, mas isso exige uma aprendizagem de desaprender.” (Alberto Caeiro) Não é um processo neutro, mas ao demonstrar a sua entrega o professor desperta, contagia os seus alunos, o desejo de expressarem as suas próprias visões. Uma pedagogia da pergunta ao revés de uma pedagogia da resposta, presente no pensamento de Paulo Freire, “a educação deve ser um processo que ajude cada pessoa a ler e a escrever a sua própria vida, em vez de ser lida e escrita por outros.”

Uma aprendizagem significativa, com participantes ativos no lugar de espectadores apáticos, possibilita a criação de um sentido, de uma experiência com sentido e significado para o aluno, apoiando-se no professor-reflexivo que abastece os olhares desiguais. Uma educação mais na percepção, compreensão e inter-relação com o mundo da vida dos alunos, pois o processo criativo e crítico dificilmente se constrói sem o despertar de uma vontade do sujeito. “Alunos criativos precisam de professores criativos, que não tenham medo de correr riscos (...) e de se olharem como simples operacionais” (Steers, 2008: 4):

No caso das artes visuais, porque não considerar então com mais seriedade o processo de aprender a ver? Ver implica pensar. Aprender a ver, implica um pensamento crítico. Neste sentido, a arte na educação propõe estimular as capacidades de interrogar, questionar, problematizar e refletir, intrínsecas ao pensamento crítico e criativo. (Jesus, 2009: 63)

Penso que a educação do olhar, através da Cultura Visual, oferece ao aluno uma caixa de ferramentas conceptuais que lhe permite avaliar, selecionar, interpretar e decodificar a panóplia de informação de carácter visual a que está exposto. Uma educação com esta intensão favorece o desenvolvimento crítico e criativo, fazendo da educação um acontecimento em constante transformação, quer para o aluno, quer para o professor. Reconheço que este paradigma faz uso de elementos da gramática disciplinar da escola, mas ao proporcionar a aquisição de conhecimentos significativos e questionadores, e não reprodutores da cultura dominante, transforma-os, transporta-os, para atitudes de

interpretação, relação, crítica e transformação em relação ao mundo. “A noção de Cultura Visual centra-se no visual como lugar onde se criam e discutem significados” (Hernández, 2000: 43), num interesse pelas imagens da cultura e acontecimentos visuais do quotidiano.

3. Educar o olhar num mundo da imagem: Educação Artística

A sociedade disciplinar de Foucault (1975), da qual temos muitos resquícios no espaço-tempo escolar, sofreu mutações. Parece que não demos conta da transformação, ou confortavelmente permitimos que se mantivesse. Hoje, a sociedade é uma *Sociedade do Cansaço* (Han, 2010), uma sociedade onde, cada vez mais, o que impera é o rendimento e o desempenho:

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shoppings centres e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. (...) Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. A análise do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizam com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho. (Han, 2010: 9)

A sociedade das fábricas de produção da Revolução Industrial alterou-se para as fábricas da Revolução Tecnológica, para a “indústria criativa, onde irão competir cérebros e não músculos” (Steers, 2008: 6), colocando novos desafios à educação que tem de preparar os futuros trabalhadores para profissões que ainda não surgiram, e para tempos de imprevisibilidade e mudanças aceleradas, sendo precisa uma crescente capacidade de adaptação aos desafios impostos:

“As sociedades do século XXI necessitam de um maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística, permite dotar os educadores destas capacidades, habilitando-os a exprimir, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana.” (Roteiro para a Educação Artística, 2006: 7)

Coloca no cerne do debate e foco do mundo educacional atual “questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade (...) numa conexão entre indivíduo e sociedade (...) entre passado e futuro.” (PASEO, 2017: 7) É

essencial tirar o melhor partido destes “recursos e capital se os países quiserem desenvolver indústrias e empresas culturais (criativas) fortes e sustentáveis.” (Roteiro para a Educação Artística, 2006: 7) Nos dias de hoje, além da forte aposta no uso de novas tecnologias, torna-se imperativo desenvolver a criatividade, a iniciativa e o pensamento crítico.

“Com a possibilidade de que a inteligência artificial e a robótica acarretem a automação de parcela significativa da economia, as competências menos fáceis de automatizar, como a criatividade e o pensamento crítico, ganharão ainda mais valor. Ainda que não houvesse argumentos económicos, a criatividade e o pensamento crítico colaboram para o bem-estar do ser humano e para o bom funcionamento das sociedades democráticas.” (Vincent-Lancrin, 2019: 14)

Num mundo em que aquilo que é fácil de ensinar e testar também se tornou fácil de digitalizar e automatizar, criatividade e pensamento crítico são cada vez mais importantes para assegurar paradigmas da educação que transformem a cultura através da linguagem humanista das artes, que se baseia nos princípios de cooperação e não de competição, em direção a um mundo mais humano e sustentável. As escolas têm o papel de estimular a criatividade e o pensamento crítico dos seus alunos, ajudando-os a olhar de diferentes pontos de vista, a entender os limites da sua perspetiva e dos outros e a transformar as suas ideias em soluções inovadoras: questionar, imaginar, fazer e refletir.

“A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentados e aplicados. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia” (Sir Ken Robinson, Roteiro para a Educação Artística, 2006: 10)

Deparamos com um conjunto de orientações que conduzem a Educação Artística para a função de “motor de inovação e fator essencial do desenvolvimento de competências pessoais, profissionais, empresariais e sociais.” (Eça, 2009: 3), podendo-se depreender que o problema na implementação das orientações não reside tanto nas Competências Essenciais, mas nas práticas em contexto escolar. As escolas são locais com um certo grau de conformismo, num ambiente feito de rotinas e certezas. Os indivíduos criativos e críticos podem relevar características, capacidades e competências que os professores têm dificuldade em identificar e avaliar dentro dos parâmetros socialmente definidos. A escola tem dificuldade em aceitar comportamentos desviantes, inconformistas, ousados ou arriscados.

Definir e implementar conceitos de criatividade e pensamento crítico não é um “processo linear e normalmente é consequência da interação de vários elementos, de várias fases (...) sendo o tempo uma componente chave do espaço criativo.” (Steers, 2008: 5) Mas como poderá ser acomodada em horários de 45 em 45 minutos, e com cada vez menor espaço no currículo, parecendo estar em contrassenso com as necessidades de uma sociedade?

De difícil definição e consenso, a criatividade pode ser pensada como um ato, um conceito, uma estratégia ou até uma ideologia tácita. “Uma definição aproximada foi tentada por Pope (2005), ele propôs que criatividade era a capacidade de produzir, fazer, ou tomar algo em uma coisa nova e válida tanto para si como para os outros.” (Steers, 2008: 4)

“Sternberg e Lubart (1999) propuseram uma definição simples de criatividade: criatividade é a capacidade de produzir um trabalho ao mesmo tempo inovador (ou seja, original, inesperado) e apropriado (ou seja, útil, adaptativo em relação às limitações de uma tarefa)” (Vincent-Lancrin, 2019: 55); criatividade como uma sequência de pensamentos e ações que levam a uma produção inovadora e adaptativa, onde “pessoas com conhecimento em determinado domínio reconhecem como original e apropriado em certo contexto.” (Idem: 58)

No contexto educacional, a criatividade não deve ser julgada em relação ao seu valor comercial ou social. Os professores e os próprios alunos são os que melhor reconhecem a novidade e a adequação da solução. Algumas produções podem ser consideradas novidades para o mundo, para determinada sociedade ou para certo grupo de pessoas, e não o serem na educação. No campo da educação, a expectativa é que a criatividade não diga respeito a algo novo para o mundo, mas para os alunos, ou que vá além do que se poderia esperar deles. Todos podem ser criativos em algum nível é contrário à associação a definições de talento, excecionalidade ou dotação de coeficiente de inteligência elevado para se ser criativo.

Mas este é um ponto de trabalho não prioritário nas escolas, porque implica incertezas e desconforto. Aos professores cabe o papel de estimular e promover o potencial criativo, começando pela criatividade do seu próprio processo de ensino, “encorajar os professores a desenvolver o seu papel profissional como mediadores de aprendizagem e promotores de criatividade e promovendo a produção cultural, o diálogo, intercultural e a cooperação (...) com vista a desenvolver ambientes particularmente propícios à criatividade e à inovação.” (Eça, 2009: 9)

Criatividade e pensamento crítico são competências distintas, mas relacionadas, exigindo esforço mental, entrega, e são cognitivamente desafiadoras:

O pensamento crítico pode ser ou não uma etapa do processo criativo (...) O pensamento crítico visa sobretudo avaliar a força e adequação de uma afirmação, teoria ou ideia, por meio de um processo de questionamento e adoção de uma perspectiva, que, por sua vez, pode resultar (ou não) em uma nova afirmação ou teoria. O pensamento crítico não tem de levar a um posicionamento original em relação ao problema: o mais convencional pode ser o mais apropriado. (Vincent-Lancrin,, 2019: 59)

Na educação, a pesquisa sobre pensamento crítico como pensamento reflexivo, em geral cita Dewey (1933) na sua origem: “A essência do pensamento crítico é a suspensão do julgamento; e a essência dessa suspensão é o questionamento para determinar a natureza do problema antes de continuar tentando encontrar sua solução.” (Idem: 59) O pensamento crítico pode ser um questionamento e compreensão do problema antes de propor uma solução.

O pensamento crítico pode ser associado a duas velocidades: um pensamento rápido, acionado em situações do dia-a-dia; e um pensamento lento, um pensamento mais reflexivo e analítico, de procura de respostas e determinação de ações. Contudo o pensamento crítico vai além do pensamento analítico, não se limitando a encontrar soluções,

inclui uma dimensão de crítica e adoção de perspectiva, não tanto no sentido de adotar a perspectiva de outra pessoa, mas no de “perspetivismo” da filosofia (conforme desenvolvido por filósofos como Leibniz e Nietzsche): olhar para as coisas de pontos de vista diferentes. É possível que nem todas as perspectivas ou modos de ver as coisas sejam equivalentes – algumas podem ser mais robustas do que outras –, mas todas serão válidas e decorrentes de algum pensamento racional.” (Vincent-Lancrin, 2019: 60)

O pensamento crítico é um pensamento lento que envolve pensar analiticamente, ver de diferentes perspectivas e ter atitude e disposição para pensar antes de adotar uma posição. Não é necessariamente uma crítica de oposição, mas uma consciência mais forte sobre determinado assunto, em função das evidências. Exige ter opinião e não convicções.

Criatividade e pensamento crítico têm relação e associações entre si, envolvendo processos similares; porém, têm objetivos distintos. “A criatividade pode ser abordada como uma predisposição ou “traço de personalidade”, o pensamento crítico foi estudado como uma predisposição ou atitude.” (Idem: 61) A criatividade visa ideias inovadoras e apropriadas, o pensamento crítico avalia e questiona, ideias e teorias relativas a possíveis explicações ou soluções, para chegar a um posicionamento independente.

A criatividade envolve o uso da imaginação e intelecto para gerar ideias, perspectivas e soluções para problemas e desafios. Aliados ao pensamento crítico, que envolve avaliação, raciocínio, as atividades criativas podem produzir resultados originais, expressivos e com valor. A criatividade

e o pensamento crítico desenvolvem nos jovens capacidades para terem ideias originais e produzir ações válidas” (Steers, 2008: 6)

Estas questões não são novas no panorama educativo; contudo, timidamente, têm sido colocadas na prática. Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português já se encontra uma especial atenção ao papel do pensamento crítico e da criatividade na formação de um indivíduo, já neste documento de 1986 se podia ler:

“Artigo 2º (Princípios gerais)

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

As escolas têm a missão de desenvolver múltiplas literacias. Vemos assim reconhecida a importância e a necessidade da criatividade e do pensamento crítico, e o papel que a escola pode desempenhar na sua identificação e desenvolvimento. As escolas podem ser o laboratório para pensar, trabalhar coletivamente e melhorar as capacidades de identificar e compreender os próprios pontos de vista e o mundo ao redor. Dotar os alunos de “capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana.” (Roteiro para a Educação Artística, 2006: 7) Na escola, no trabalho, em casa ou na comunidade, as pessoas precisarão compreender profundamente como os outros vivem em diferentes culturas e tradições e melhorar a capacidade de imaginar novas soluções, identificar novas possibilidades, fazer novas conexões, e transformá-las em novos produtos ou modos de viver.

As artes propiciam aos alunos oportunidades para compreenderem e criarem as suas identidades, numa aprendizagem ativa, criativa e questionadora, sendo fácil a compreensão da centralidade da Educação Artística no ensino: preparam os alunos para as incertezas do futuro, para responderem a problemas e lidarem com tecnologias que ainda não existem, tornando-os mais curiosos, com pensamento divergente (achar o maior número possível de soluções para um problema) e com pensamento convergente (achar uma única solução apropriada a um problema), mais abertos à mudança e mais críticos.

Tendo em conta estes pressupostos e o exposto no PASEO (2017) e nas Aprendizagens Essenciais (2018) posicionam a Educação Artística, como forma de apreender o mundo,

permitindo desenvolver o *pensamento crítico e criativo*, a *sensibilidade estética e artística*, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da *Apropriação e Reflexão*, *Interpretação e Comunicação*, e *Experimentação e Criação*. Aprender não só a ver, mas também a reparar no mundo, é um trabalho que exige reflexão, com referências e competências específicas, num processo que, embora prático, tem que dar espaço ao aluno para fruir, interpretar e entender o seu tempo:

Compreender implica uma interpretação além da tradução dos conteúdos, em que, no seu acontecer o indivíduo/aluno profira o seu pensamento de forma livre de (auto) censuras e preconceitos, de forma que o seu pensamento seja produtivo e não reprodutivo, de forma a proporcionar um real crescimento, uma maturação no sentido do alargamento da consciência. (Rodrigues, 2001: 10)

Partindo do pressuposto de habilitar os alunos a compreender através do olhar, ver e do fazer, as Artes Visuais educam a sensibilidade estética e desenvolvem a criatividade e o pensamento crítico. Como sublinha Hernández “deste modo não se trata só de interpretar imagens, mas sim situá-las na esfera social, na estrutura da subjectividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação.” (2003: 54) A ação educativa no ensino das Artes Visuais deve permitir que os alunos sejam capazes de explorar, através das suas práticas, novas situações, resolução de problemas, formular um pensamento crítico através do processo de experimentação e reflexão. A Educação Artística permite uma visão articulada de vários saberes na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente. Permite dotar os alunos destas capacidades, habilitando-os a exprimirem-se, avaliarem criticamente o mundo que os rodeia e participarem ativamente nos vários aspetos da existência humana, incluindo contribuir para o desenvolvimento das competências do perfil do aluno. O professor deve abrir novos caminhos e experiências, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, da apreciação estética, na compreensão de tudo que os rodeia, os “professores abrem portas, mas os alunos têm de passar por elas sozinhos.” (Hernández, 2003, 60). Numa época em que a informação parece facilmente acessível, há uma necessidade emergente de formar os alunos para que possam aprender a utilizar criticamente os novos recursos que, por muito úteis que possam ser, sem o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, de análise, de seleção, de reflexão e de avaliação, poderão trabalhar em

contrassenso. Se não investir numa educação holística, a escola corre o perigo de continuar a produzir apenas consumidores passivos de informação gratuita.

A ideia que perdura sobre utilização das Artes, para o Fazer não para o Saber ou para o Pensar, fazem com que sejam tidas como a extensão de algo, ou com o objetivo de promover ou ter determinada função, ou como veículo para determinada finalidade. Tais com a imaginação ou o trabalho manual que o senso comum liga às Artes, e do desenvolvimento cognitivo às áreas das Ciências Naturais, cuja ideia partiu de uma visão da Escola como fábrica do saber, e que perdurou, uma visão simplista sobre a arte e a ideia relativa ao uso da arte, proporcionou também que fosse acontecendo um descentramento da Educação Artística no currículo, traçando caminhos de discursos de salvação para inclusão, participação, desenvolvimento saudável, e relação e apoio a outras áreas de saber, desenvolvendo hábitos de trabalho, rotinas, posturas, comportamentos, padrões normalizados e desejados para uma integração social.

A educação artística não trata só de preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, trata também de construção de identidades, da intervenção criativa na sociedade e no meio ambiente. Trata da aprendizagem essencial do ser, através do pensar, do saber, do estar e do fazer. Ela encontra-se no limiar entre passado e futuro, joga com a incerteza e com a criatividade no presente partindo do conhecimento do passado para atingir as incógnitas do futuro. (...) É nesse ponto flexível, multidisciplinar, colaborativo que se encontra o que de melhor se faz em educação artística, sem esquecer a especificidade de cada linguagem, sem adulterar o processo artístico que nos é intrínseco e com o qual investigamos e ajudamos a descobrir o mundo lá fora e o mundo lá dentro. (Eça, 2009: 11)

4. As imagens do desenho: multiplicidade de olhares

Teremos hoje capacidade de criar uma imagem do que vemos, afastada do olho mecânico? As representações mecânicas não condicionaram apenas a imagem representada, mas também a experiência visual, “as mãos ficaram aliviadas e o olho hipervalorizado.” (Benjamin, 1992: 76) No processo de produção da imagem, a mão foi afastada do movimento gestual passando a responsabilidade artística unicamente para olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de produção das imagens experimentou tal aceleração que o olhar adquiriu novas formas de apreender o mundo. As imagens mecânicas alteraram também a noção de tempo e espaço, com as imagens instantâneas, “aquilo que víamos era relativo à nossa posição no tempo e espaço. Deixou de ser possível imaginar que tudo convergissem para o olho humano como se fosse o ponto de fuga infinito” (Berger, 2018:

29), e isso veio desmontar o centro do mundo do Renascimento. Todo o visível era possível captar, e o olho humano, na sua interpretação da realidade teve de procurar um novo modo do mundo. Uma fotografia não é apenas uma imagem, é uma interpretação, uma força que reside nas possibilidades que oferece de interpretação da realidade captada pelo produtor, ansiando que o recetor os interprete e complete com mais olhares seus.

Teremos hoje capacidade de criar uma imagem do que vemos, afastada dos olhares da perspectiva renascentista? Do mundo de um olhar anterior às imagens que construíram um olhar esclarecido, oriundo das problemáticas de representação do espaço tridimensional? A perspectiva, inserida num campo de conhecimento específico, pautada por um novo modo de olhar, foi criada como um método capaz de reproduzir de modo real o que vemos. Este carácter realista leva a crença de que existe um mundo organizado, medido e padronizado. Esta percepção de mundo reflete-se no modo como construímos e nos relacionamos com os conhecimentos, ensinamos os saberes, concebemos as relações sociais e, ainda, no modo como olhamos tudo a nossa volta.” (Flores, 2003: 34)

Teremos hoje capacidade para criar aquilo que os olhos não veem? Das imagens dos primeiros gestos do homem pré-histórico onde a experiência de olhar o mundo era ausente da sobre-exposição de imagens do olhar moderno e contemporâneo, dos olhares direcionados, onde não se tratava de gerar ou fazer imagens, mas de gestos? Gestos não como um fim em si, mas uma medialidade que comunicava: “O gesto consiste em exhibir uma medialidade, em tornar visível um meio como tal.” (Agamben, 2008: 20)

Seremos capazes de um olhar que apreende pela mediação do desenho? Um olhar age pela sua própria projeção num plano que já não é o do ver, mas o de o construir, o de o constituir como experiência? Uma experiência visual desfasada do consciente e deliberado, reforçando as gramáticas no movimento de as questionar e reinventar, e não como processo de as apreender como coisa organizada.

O mundo visual é, assim, “apreendido no interior de sistemas de representações que em cada momento nos ensinam a ver, que nos mostram para onde dirigir o olhar, o que evitar, o que colocar num primeiro plano, o que remeter para o fundo, o que refazer, o que descartar.” (Gomes, 2018: 13) A consciência deste processo que construiu a história da imagem, a história do olhar, implica também a consciência do adiado olhar que desenha: que modela as formas para as apreender, do olho que gesticula através da mediação, que abre ao mundo a distância entre a percepção e o próprio mundo. “Omitir os instrumentos de reconfiguração formal e conceptual do olhar (os modelos de projeção e as construções

conceptuais, os conceitos e os preconceitos, os estilos, as continuidades, as ruturas) seria condenar os olhos à cegueira e o mundo à escuridão.” (Gomes, 2018: 13)

4.1. Desenho visível e invisível: olhares específicos

“Os olhos são para ver e o que os olhos veem só o desenho o sabe!”
Almada Negreiros

Uma lista de sujeitos e fins fizeram um uso do desenho, num instrumento tão simples e ao mesmo tempo tão intrinsecamente elástico, que permite a narração, dos mais diversos modos de ver e representar, cada vez mais dilatáveis. “Esta técnica essencial e primária, baseada nos processos da visão, encontra meios e matrizes para se adaptar às mais variadas exigências.” (Massirioni, 2021: 17)

Na ideia "tradicional, o desenho representa a realidade entendida como aparência visível e estável, numa quase representação paradoxal de uma realidade, que admitimos, numa constante instabilidade, numa constante possibilidade de se tornar noutra coisa a qualquer momento.” (Marques, 2006: 36)

A polissemia do desenho, a pluralidade dos seus sentidos, do seu ser, constrói-se no ato de desenhar que mobiliza “por um lado a mente, a inteligência analítica, o sentido ordenador, a consciência do observar, mas também a sensibilidade, e, o corpo no próprio gesto de fazer, e o olhar, sempre o olhar.” (Rodrigues, 2003: 22) O desenho enquanto processo é a relação que se estabelece entre a mente, onde se desenvolve o pensamento em relação direta com o olhar, e o gesto que expressa e constrói, numa relação entre a percepção e a imaginação. Esta conjugação é guiada pelo binómio mente-corpo e consubstancia uma imagem que é o produto da coadunação ideia/representação/descrição/estruturação/reflexão. O ato de desenhar é o espaço que se situa entre a ideia e a sua imagem, que:

a reconfigura, que coloca em evidência o fazer, que convoca e coloca em confronto o passado e o futuro, o conhecido e o desconhecido, o conhecimento e o reconhecimento, a tradição e o novo, as linguagens gráficas, as suas convenções e as suas limitações, esse é o espaço onde o desenho se faz, esse é o espaço operativo do desenho, é aí que o desenho se resolve. (Bismarck, 2000: 55)

As práticas criativas de ordem visual permitem desenvolver configurações e modelar a experiência do mundo. É, simultaneamente, construção e desconstrução, revelação e ocultação. “Organizar o visível é sempre um trabalho de manipulação: ele corresponde ao

movimento através do qual o olhar se investe das prerrogativas da mão e manipula o mundo para o adequar às suas projecções.” (Gomes, 2018: 7)

A experiência visual é uma experiência que não se define apenas por uma relação exclusiva ao olho, à visão, ainda que eminentemente condicionada por esta. O olhar de quem desenha é um olhar comprometido, desde logo, com o que vê, aquilo que está diante dos seus olhos e pelo sentido da representação. Na construção da experiência visual, o sujeito é o cruzamento entre planos indissociáveis da ação: “o olhar que vê e a mão que manipula são parte de um mesmo movimento de reconfiguração do mundo e do sujeito através da representação.” (Gomes, 2018: 8)

A forma mais teórica de explicar o desenvolvimento do desenho começa pela relação de olhar as coisas e a aprender a ver e a reparar. Olhar e ver são, simultaneamente, para o desenho e para quem desenha, referências perceptivas que tendem a articular-se. Ver é, antes de mais, introduzir uma distância entre as coisas, situando-as num sistema de referência relativamente umas às outras e todas em referência com o próprio corpo. Fazemo-lo como um prolongamento do olhar, num aprofundamento, que penetra e abre um espaço de desenvolvimento da imagem (representação) a partir de uma espécie de definição operativa entre o olhar e o ver, que na imagem representada significa percorrer a distância da forma percebida à forma pensada. “O olhar que desenha não é o olhar que constata e reproduz, é um olhar que constrói e manipula.” (Gomes, 2018: 9)

O desenho mostra-se aos olhos, parecendo pertencer ao domínio da visualidade antes de ser apreendido pelo pensamento, numa configuração do olhar e manipulação do mundo, numa dialética da ação e do conhecimento. Não se trata de dar uma ordem para uma imagem surgir: os olhos também desenharam o visível, configuram, manipulam, modelam. “Aprende-se a ver como se aprende a dominar o corpo e a caminhar, aprende-se a organizar o mundo através do olhar como se aprende a estruturá-lo através das palavras.” (Gomes, 2018: 8)

É neste espaço de disponibilidade que o desenho se diferencia, porque se “institui como processo, como acto e não como resultado, não necessitando de se definir, de se concluir numa “obra”, de se “conformar”” (Bismarck, 2000: 55). O desenho poderá, neste sentido, dispensar a obra acabada pela relação que estabelece com o pensamento.

A prática do desenho está intimamente ligada ao desenvolvimento do conceito de ideia, como condição funcional para o exercício da imagem. Esta consideração significa, muitas vezes, uma valorização dos pensamentos do sujeito em detrimento dos modelos e das percepções. “O desenho não representa o visível tal como é visível, mas o que se faz visível

através do desenho.” (Marques, 2006: 62) Na definição de Frederico Zuccaro, recuperada por Bismark (2000: 55), interessa conceber o desenho, precisamente, como algo que “se institui como processo e como ato e não como resultado, não necessitando de se definir, de se concluir numa “obra”” (Bismark, 2000: 55). Aqui, requer-se do desenho a sua presença no papel; os vestígios dos seus traços; vestígios esses que definem o percurso, onde sobressai uma relação entre o pensamento e o registo. Bismark categoriza o desenho como interno e externo, como invisível e visível. Interno, como abstrato, percecionado através daquilo que o cérebro reproduz, de uma ideia (imagem produzida pela mente), através da imaginação, que nem sempre se coaduna com um tipo de desenho externo. Externo, desenho concreto, visível aos olhos, numa reprodução no seu recetáculo, no seu suporte.

Retomando o Renascimento, – *pensiero* –, o desenho como erro, esboço, esquisso, rasto, pensamento, é esta ideia de procura num vasto território, “deixar visíveis os vestígios gráficos do pensamento, as marcas residuais dum percurso ou de uma errância, os seus arrependimentos, facultando a legibilidade de uma memória visualizada, da sua procura de criação de sentidos” (Bismarck, 2000: 56), que também pretendo trazer para a arena do Relatório de Estágio, em contraponto com o desenho rigoroso do olhar perspético. É neste espaço-tempo do fazer que o “desenho se revela na sua “potência”, no que se classifica de desenhos “i”: imprecisos, íntimos, incompletos, inconstantes, imperfeitos, irresolutos, inúteis, impartilháveis, irresponsáveis” (Bismarck, 2018: 46), insubordinados.

Como nos disse Delacroix “façam erros, se for preciso, mas executem livremente. A frase de Delacroix ecoa como o início do fim das academias.” (Bismarck, 2005: 3) O desenho, neste sentido, posiciona-se não no produzir, mas no questionar a sua própria produção, testando a sua própria essência. Desenhar sempre no papel de rascunho, desenhar no sentido da formação. “O desenho nem como expressão, nem como impressão, mas com...muita pressão!” (Bismarck, 2005: 6)

O que tem o desenho a ver com a aprendizagem? Exatamente isso, aprender e não outra coisa, como arte ou produto acabado. O desenho educa o olhar, ordena a sensibilidade, exponencia a imaginação criadora e estabelece a possibilidade de comunicação e entendimento ao autor das suas próprias ideias:

Estamos então a falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como acção, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar. Estamos a falar de operar e não da opera, não da obra. (Bismarck, 2000: 56)

Podemos ordenar duas formas de aparição do desenho: como ato de desenhar, ser para o seu autor; ou como facto, imagem terminada, ser para o espectador. Marcar duas formas de visibilidade do desenho: o desenho como ação, instrumento mediador e desenho como obra acabada. Tal distinção não é nova. Esta dicotomia e coexistência de dois mundos, acompanha a história do desenho, construindo e legitimando modos de ver. O desenho como a obra acabada, desviou-o da sua vocação de ação, de formação. É a substituição da procura pela solução; da substituição de um sistema aberto, por um sistema fechado, acabado e validado; da substituição do fazer pelo feito; desenhar é um processo, não implica a concretização de resultados. Parece-me então que o primordial lugar pedagógico do desenho, como disciplina curricular, será o de fundamentar e desenvolver esse espaço de disponibilidade de erro, de teste, de procura, de rasto. É um espaço íntimo vedado à disciplina, à crença, “é o espaço da autenticidade, o espaço da verdade.” (Bismarck, 2000: 57)

A perspectiva legitimou um olhar, parecendo atribuir uma estabilidade àquilo que percecionamos. Uma alteração considerável e determinação de uma “forma de ver, estabilizada, organizada e eloquente. As representações em perspectiva alteraram definitivamente a posição e projecção do observador colocando-o dentro de um “*cenário infinito*” (Marques, 2006: 11). Estamos perante imagens com um conjunto de regras e códigos, que parecem reproduzir exatamente o que pensamos ver. Já o esboço, o erro, o esquisso, possibilitam que o desenho assuma este carácter de permanente construção, “desenhamos ou apagamos na medida em que recuperamos ou perdemos o fio condutor que nos conduz à ideia, nesse emaranhado de traços com que definimos as imagens.” (Marques, 2006: 66) Percorrer o desenho constatando as dificuldades, não ocultando as batalhas e as relações que se geraram ao longo do processo do conhecimento “É o espaço do erro, da dúvida, sem outro juiz que não ele próprio.” (Bismarck, 2000: 57)

Importa, portanto, referir que cada um configura a sua realidade, numa espécie de exercício de autolimitação e introspeção. Cada um traz para o desenho uma parte significativa de si mesmo. Não são apenas as suas ideias: são igualmente as suas limitações, as suas intenções, que estabelecem a medida na hora de produzir as suas representações. “A aprendizagem do desenho deve permitir, por isso, a cada um que desenha, ter a possibilidade de desenvolver competências gráficas e operativas que lhe permitam enfrentar e resolver problemas (...) a representação decorre da experiência e conhecimento que cada um tem das coisas e do mundo.” (Marques, 2006: 68) Podemos então dizer, não existir desenhos “im-perfeitos” ou “per-feitos”:

Entre “fazer” e “feito”, entre o tempo da sua execução e a presença espacial do seu resultado, entre a indefinição e o definido, entre o inconclusivo e o concluído, entre o desenho como espaço de interrogação e a sua presença afirmativa, entre a privacidade do acto performativo e a visibilidade da sua exposição pública, se estabelece uma das mais fortes dicotomias do desenho e se joga a importância da validade da sua especificidade, da sua diferença e da sua identidade. (Bismarck, 2010: 11)

Fazer e feito separam e delimitam, assim, dois espaços e tempos no desenho. Por um lado, o desenhar como ação de quem desenha, como autor, como procura; e o feito, como resultado para os olhos dos espectadores.

Em suma: o que a cada momento nos é visível, é condicionado e potenciado por estratégias e técnicas de representação de uma cultura ou de um contexto. Caberá à experiência humana o reinventar não somente de formas de representação visual, mas, também, modos de apreender o mundo, “aquilo que os olhos veem é antecipado e prolongado por aquilo que os olhos constroem” (Gomes, 2018: 8). O sujeito que representa o mundo, partilha-o, manipula-o, para organizar o movimento do olhar. “O olhar que desenha é já um olhar autónomo, que se projecta sobre o mundo como a mão que segura o lápis sobre o papel.” (Gomes, 2018: 9)

ENTREVER e FAZER: olhares oblíquos entre olhares

“Os criadores têm como pequenos cérebros na ponta dos dedos”
(A Caverna, Saramago)

1. Olhar, Ver e Planificar: olhares esboçados

1.1 VER: questionamento

A observação desenha um tipo de professor, bem como um outro conhecimento acerca dos alunos como aprendizes, que demonstrou num discurso linear e num sistema de requisitos a que todos devem responder, em práticas naturalizadas, olhadas com um olhar suave e cúmplice.

Um discurso pedagógico específico, de poder-saber-verdade com os seus efeitos na produção de certo tipo de sujeito e com a ponderação de certas formas de pensar e agir, define quem são, o que são e serão os sujeitos. Estas relações de poder manifestam-se na forma de uma pedagogia didática, instrutiva e rígida, e num controlo pedagógico inscrito nas práticas de ensino artístico que se concentram mais no treino técnico e “em habilidades específicas e não no suficiente para desenvolver ideias relativas à forma visual.” (Atkinson, 2004: 383)

Interessou-me questionar as relações de poder-saber e práticas de subjetividade, criar um engajamento crítico na prática didática. O desafio foi o de desnaturalizar as ideias mais familiares e práticas inquestionáveis, o de insubordinar o olhar treinado a ver, questionando este sujeito historicamente inscrito no interior de certas grelhas de pensamento, que ordenam, organizam e conferem razoabilidade a limites, fronteiras e formas de ser.

Atuando a educação num campo de produção de subjetividade e identidades particulares, tais como a pessoa racional, o indivíduo autónomo ou o cidadão democrático e participativo, onde estão as vozes dos alunos nas práticas educativas – relação como ser humano -, as condições de possibilidades para o sujeito falar se narrar e dizer de si, na sua expressividade, nos seus próprios termos? Onde estão a flexibilidade e emancipação

anunciadas? Haverá um limbo²⁰ na escola? Um limbo entre o anunciado, o que se diz e crê que se pratica e o praticado?

Partindo da ideia de Boris Groys – *Educação por Infecção* –, em Educação cabe, em primeiro, levar os alunos a adquirir um certo conhecimento, certas competências práticas e um certo profissionalismo no campo para o qual estão a ser educados; em segundo, os alunos devem ser transformados como seres humanos, formando-se nas suas experiências educativas, tornando-se diferentes, mais questionadores, refletivos e críticos. A Educação Artística que tinha como objetivo produzir um artista “verdadeiro” – características de genialidade e domínio técnico – perdeu a sua plausibilidade. A Educação Artística contemporânea, herdeira de domínios técnicos, rejeita esse tecnicismo e opera numa frequência ainda desconhecida. Não tem um objetivo definido, um método ou conteúdo específico para ser ensinado; funciona mais com uma “ideia de educação do que educação em si” (Groys, 2009: 26). O que traz a educação é ensinar esse ver(se) e observar(se), este pensamento que se quer conhecedor do tecnicismo, mas questionador do mesmo no encontro e descoberta de novas imagens, não pretendendo isolar o aluno em linguagens definidas e universalmente conhecidas, mas acolher outras linguagens.

Abrem-se outras possibilidades para um professor poder imaginar o seu papel, já não como um indivíduo excecional, teoricamente treinado, de mente sofisticada no mundo dos hábitos e das tradições. Agora, os alunos têm acesso a uma infinidade de informação, são infetados por essas informações, assim como são infetados por uma imagem da arte contemporânea sem técnica e pensamento desregulado. Então, surge a pergunta: como é que os alunos devem lidar com as novas infeções? Existe uma resposta imediata: o primeiro lugar é superá-las, suprimi-las, ignorá-las, especialmente o professor; o segundo é, por uma lógica de extensão, deixar aparecer outras imagens possíveis no núcleo laboratorial, a escola, projetada como lugar de exceção para o aparecer de outra coisa, de outras consciencializações e reflexões.

Anuncia-se neste meu posicionamento para a Unidade Didática, um lugar para: ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir o questionamento. Um outro olhar, na ideia de uma pedagogia da (de)formação, uma pedagogia adaptável, que considera outras possibilidades e que incentiva a diversidade nas práticas artísticas dos seus alunos, não

²⁰ Lugar de incerteza ou indefinição.

desvalorizando o resultado final e a questão da avaliação, mas conferindo especial atenção ao processo crítico e criativo, ao pensamento crítico e criativo.

O caminho da Unidade Didática assume-se num limbo – estado de (in)definição – entre desenho técnico (instrumentalizado de saber científico, técnico e tecnológico) e desenho expressivo (pensamento crítico e criativo). Deverá proporcionar uma disciplina de execução, plasmada nas Metas Curriculares? Ou deverá encontrar a expressão individual e a sua experimentação, transformação que as Aprendizagens Essenciais procuram? Como é que o desenho é transposto para o seio da disciplina escolar: ele é disciplinado ou é experienciado e refletido? Os alunos permitem ser o disciplinado desenho técnico no interior de um dispositivo que procura homogeneizar; ou se permitem o aparecer do desenho expressivo de pensamento refletido? Interessa trabalhar o desenho como disciplina racional ou como pensamento ativo e consciente? Como trabalhar o desenho como um campo de pensamento e não como algo meramente ilustrativo e maquínico? São estes questionamentos que me proponho construir com os alunos, num campo de conhecimento cuja forma de pensar acompanha o compasso do tempo do fazer de cada um. Uma caminhada para o aparecer de um aluno participante ativo, consciente “da igualdade de todos os seres falantes” (Rancière, 2002), que foge do perfil que o rotula como mero recipiente que se enche, recetor e ser acrítico, submisso à lógica da transmissão, numa *educação bancária* (Paulo Freire, 2017) que reduz os alunos a depositários de informação.

Procurei olhar o desenho como uma arena de saber, como um espaço de entrega a um trabalho desconstrutivo e transformador, sem medo da confrontação com o desconhecido e dos conhecimentos que se produzem. Procurei ver o aluno para além do instituído, entrevê-lo num cruzamento de inúmeras possibilidades. Ao colocar-me num campo de desconhecido, numa *relação entre risco e educação* (Gest Biesta, 2017), penso o desenho como um processo de pensamento, como um processo dinâmico em que se exploram diferentes interesses, e experienciam formas de ver, fazer e sentir, distintos e singulares, saindo da zona de conforto para possibilitar a emergência de um desenho que não conheço e perante o qual tenho incertezas nas respostas e formas de avaliar. Procuro uma mudança de linguagem, numa mudança do paradigma da educação para um paradigma da aprendizagem – *learnification* (Gest Bieste, 2017) – refletindo sobre os sentidos e as finalidades da educação, diante dos desafios contemporâneos, numa necessidade de reinventar a linguagem da educação.

Procurei correr o risco de questionar o desenho perante o limbo de duas linguagens. Uma linguagem mercantil, do aluno como consumidor, a educação como mercadoria, e o

professor como um provedor numa educação de supervalorização de dimensão técnica e metodológica – desenho técnico - e/ou uma linguagem reinventada de risco e incertezas – desenho expressivo - esvaziando o professor e o aluno dos seus papéis de provedor e consumidor, sem transmitir quaisquer conhecimentos (Rancière, 2002), mas na procura de aprender a aprender. O risco é inerente ao ato de aprender: não é possível exercer o absoluto controlo sobre o processo nem sobre os resultados, numa relação que não pode ser substituída nem expressa por cálculos. Caminhar para uma educação de *aprendizagem como pergunta* (Gest Bieste, 2017), em que o professor tem como finalidade que os alunos aprendam a “responder” de modo que se tornem seres únicos e singulares, mobilizando-os para o desejo de aprenderem. Em suma, em Educação Visual, não se trata de criar artistas, mas “processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada.” (Aprendizagens Essenciais, 3º CEB, Educação Visual: 1)

1.2 VER: desafiar uma Unidade Didática

No campo da Educação Visual, ao questionar o *educar o olhar* no gesto do desenho, fui procurar contestações e confrontações nas orientações governamentais (cf. apêndice 1), realizando uma incursão pelas orientações do Ministério, no sentido de refletir onde se encontra o *Desenho Técnico* versus o *Desenho Expressivo*, como é representada a forma e como é que o olhar é conduzido na criação - como é que este olhar que se traduz em desenho, e que desenho é transportado para o seio da disciplina escolar; como é este desenho corporizado num gesto²¹ do corpo, gesto de destino traçado sob ação de poderes invisíveis, ou num gesto na esfera da ação.

A Educação Visual, a sua representação e os olhares sobre ela, são então trabalhados dentro de um regime específico de visibilidade e de saber. As diretrizes nas Aprendizagens Essenciais, que se apresentam inovadoras e flexíveis, têm o seu gesto condicionado em práticas que não se conseguem afastar das rotinas adquiridas. As perspetivas emancipadoras anunciadas têm dificuldade em aparecer na sala de aula, projetando um professor em contradição e dividido, constrangido por um vasto programa para organizar, num tempo limitado e perante um conjunto de contas a prestar, enfrentando uma sociedade e agentes educativos cada vez mais focados na eficácia e eficiência, medida em avaliações e metas. Um professor que se quer emancipador, promotor de práticas enriquecedoras de experiências,

²¹ “O gesto consiste em exibir uma medialidade, em tornar visível um meio como tal.” (Giorgio Agamben, 2008: 20)

mas que cai e pratica um saber geométrico, num currículo geometrizado, pela operacionalidade das diretrizes numa postura de defesa e conforto.

Foi aqui que comecei a vivenciar o limbo entre o compromisso do conhecido - respostas às diretrizes - e o desconhecido - desenho em gesto de ação; o compromisso de ter de responder a uma grelha de saber parametrizados e o querer romper com a narrativa linear.

1.3 FAZER: limbo ou confronto?

Hipnotizados, com corpos maquinizados, com guião para cumprir, é o quotidiano rotineiro - Gesto condicionado, obediente. O real? - Gesto crítico, desobediente. A crítica consciente é um gesto a duas mãos. (Sílvia Rodrigues, 2020, Resposta III à Unidade Curricular Arte e Tecnologia, MEAV)

Na construção e planificação da Unidade Didática, surge a primeira incerteza: o que é uma proposta de didática? É uma atividade que requer um determinado tipo de prática, quase modelador de um corpo segundo determinados parâmetros, objetivos e modelos estáveis ou uma postura de pensar um exercício que vá para além do próprio pedido da escola, e olhar para a própria ideia de concebê-la como um problema sobre o qual me inclino no relatório?

Eu própria estava colocada no limbo que questiono em toda a prática. Por um lado, ter de responder a um compromisso com um conjunto de parâmetros e requisitos, e, por outro, conseguir outras possibilidades de confronto entre estes dois desenhos que me inquietam, e como de alguma forma romper com a narrativa linear. Romper com a narrativa, mas não de forma inconsciente (cf. capítulo II e capítulo III). A proposta é, também ela, “um ser, um ser falante, um ser que fala logo quer.” (Corazza, 2011: 10) A proposta, fala-ação, coloca-se em momentos de poder-saber-verdade e em momentos de desequilíbrio, mas nunca o faz de forma inocente. É um ser que deseja ter efeitos e frutos do seu esforço sobre o sujeito que está a trabalhar, efeitos controlados e efeitos que pode não conhecer o resultado.

Quando posiciono cronologicamente a prática pedagógica assistida – início do 2º período, janeiro - esta situa-se na ordem 3 da Planificação Anual do 7º ano, “Relacionar sistemas de produção e codificação na criação de formas” (cf. anexo 1); uma ordem sequencialmente organizada e prescrita de instrução, sobre a qual tenho indicações para fazer cumprir sem quebrar o fio condutor da transmissão do conhecimento ao aluno. Percebo que o interesse está no cumprir com o programa e com a planificação prévios, em “infetar” os aprendizes com conhecimento e não a possibilidade de produzir conhecimentos, vendo-me atada à ideia de que a escola é a reprodução do já sabido e não a produção do desconhecido,

na dificuldade em se posicionar no imprevisto e de governar o desconhecido. Tudo – incluindo o que parece esperar-se de mim como estagiária - é enquadrável numa determinada forma de olhar segundo metodologias, normas e regras para a eficácia dos procedimentos, corporizando-se em exercícios e não na linguagem, numa dificuldade de uma “mudança de paradigma: substituir a leitura pela escrita.” (Ramos do Ó e Costa, 2007: 111) Esta reprodução de normas que atravessa, sistemática e milimetricamente, o ensino do desenho parecem inscrever-se como um *habitus*²², que circunscreve o desenho e o olhar sobre o desenho num plano velado por um governo disciplinar.

Quando confrontei estes dois desenhos e o olhar que existe sobre eles em Educação Visual, o pretendido foi, precisamente, agitar o sossego que envolve este *habitus*, que fixa o olhar e cega. Procurei olhar para os alunos, observando como se posicionam perante estes dois desenhos e o quanto é permitido a cada um ter e expressar a sua voz. Estou então perante a problemática e o meu limbo: formular uma proposta que abarque estes dois olhares, estes dois desenhos, estes dois gestos, desenho técnico e desenho expressivo e, assim, ressignificar o próprio programa de Educação Visual que separa claramente estes dois desenhos, cada um com o seu momento definido e classificações - representação/percepção do real (*processo de design*); materialização de sentimentos e emoções que interferem com o eu no processo criativo (*processo expressivo*). Ora, o entendimento de que este último processo contém e abre brechas, não sendo claramente definidor de um desenho, imiscui-se como uma possibilidade do aluno ter poder para poder ter voz ativa e afirmar-desenhar, neste processo expressivo, a sua linguagem.

Colocar estes dois desenhos numa relação dialógica, e jogar com a sua simultaneidade ao longo dos momentos da unidade didática, foi assumir o *risco*. Observar o aluno e como ele se posiciona, para perceber se se constrói como um participante ativo que foge do perfil que o cataloga como recetor e ser acrítico subjugado à lógica da mera transmissão, foi colocar-me no limbo. Trata-se de assumir a infeção do aluno, datado de conhecimentos, para o expor a anticorpos de pensamento crítico e criativo, “modificar o sistema imunitário da sua arte para incorporar novos bacilos estéticos, para sobreviver a eles e encontrar um novo equilíbrio interno, uma nova definição de saúde.” (Groys, 2009: 4) Uma dupla incerteza para dar a conhecer o papel do professor facilitador e reinventar outra linguagem; linguagem

²² “Habitue é um sistema de disposição duráveis e transponíveis que, integram todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciação e de ação – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (...)” (Bourdieu, 1983: 65)

desconhecida para o aluno e resultado desconhecido para o professor, numa saída da zona de conforto do eterno para entrar na experimentação, no pensamento que desconhece a saída e o resultado. Assim, a Unidade Didática balança entre as diretrizes oficiais que regem o trabalho do professor e infetam o aluno, e as fendas que criam anticorpos, permitindo que estes se alterem neste laboratório que é a escola - este local onde podemos questionar e alterar os vírus que tendem a continuar a infetar “o mundo fechado da escola de arte mantém bacilos circulando permanentemente e os alunos permanentemente infetados e doentes.” (Groys, 2009: 4)

Fazer: Unidade Didática

A Unidade Didática tem como ponto de partida um objeto do quotidiano escolar, o banco do recreio da escola, que tem um caráter funcional aos olhos do aluno, sendo inquestionável a sua presença no recreio da escola. Porquê a ligação a um objeto do quotidiano?

O quotidiano, visto com “instância da repetição, da alienação, da ação sem reflexão, de meros momentos de atividade mecânica orquestrados por orientações ideológicas visando reforçar uma hegemonia” (Bastos e Farbiarz, 2020: 302), constitui uma estrutura social, na qual os sujeitos estão imersos no seu dia-a-dia, sofrendo pressões orquestradas para validar práticas e valores centrais e dominantes. Neste sentido, ele é também um engajamento educativo para partir para construção de processos, “mesmo quotidiano também guarda sem si um potencial libertador, pois apresenta o potencial de revolucionar práticas, processos, criar resignificações, questionar a realidade.” (idem). Sobre este objeto foram projetados vários olhares, numa incursão de saberes, conhecimento e transmissão técnica do objeto –objeto técnico – cuja análise pretende ou permite outra coisa desconhecida e de confronto de ideias – objeto selvagem.

O olhar, o ver e o fazer (Aprendizagens Essenciais), sempre presentes na linha de pensamento do relatório, marca três momentos da Unidade Didática, interlaçando-se em cada um deles:

Momento 1. Olhar – instigar este olhar que se quer questionador e refletivo na disciplina de Educação Visual.

Momento 2. Léxico – Espaço para o desenho técnico se instalar, dotando o aluno de um léxico estipulado.

Momento 3. Atuação – permitir (re)inventar novas imagens, sair da área de conforto da ilustração do que vê.

Cada momento posiciona-se mais nos desafios e incertezas do que nas conquistas. Enfrentar as conquistas e questioná-las sem medo, exige a capacidade de nos suspendermos, ao nível do que são consideradas as verdades inquestionáveis e, em simultâneo, desobedecermos às formas de pensar, ver, dizer e sentir. Cada momento desdobra-se em olhar técnico e olhar expressivo, entre desenho de instrução e desenho de reflexão, um limbo a estar sempre presente, a desdobrar em dois, o eixo de simetria sob o qual somos construídos e educados.

Este quebrar o espelho onde vemos, a resposta esperada e espelhada no lado que conhecemos e que é construído socialmente, procura-se encontrar o olhar do desconhecido, inicia-se com o **momento 1 – Olhar** –, a epígrafe de toda a unidade didática, em que se anunciam as reflexões que pretendo trazer.

A Educação Visual, no currículo para a educação do olhar, contribui na construção do “Pensamento crítico - requer observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” (PASEO, 2017: 24). Aqui se anuncia que olhar não é sobre educação (disciplina) do olho, mas sobre abrir a outros olhares consciencializados; é sobre atenção e transformação.

Como despertar esse olhar? Como perceber se os olhos estão viciados, se só veem o que sabem, ou se estão ensinados a ver?

A aula 1 inicia-se com uma apresentação que parte logo para a construção de um origami - técnica geométrica de dobragem de papel – em forma de olho (cf. apêndice VII), associado a uma Ficha de trabalho 1 (cf. apêndice XI), num manual de instruções, com um código visual e uma resposta conhecida. Trata-se de um exercício de dobragem, de treino de destreza manual, reproduzindo “o discurso das manualidades em articulação com a estratificação definida por tarefas e por passos sequenciais, próprios da linguagem da eficiência e do trabalho.” (Martins, 2017: 19), representando o desenho técnico, disciplinado em ação.

Mas este olho quer-se desperto, questionador. Assim entra o desenho expressivo no momento 1, quando é solicitado que o aluno desenhe o banco do recreio, que comunique através do desenho a imagem que tem do banco, evocando a sua autoexpressão. Este desenho, sem ficha de trabalho e sem resposta, afirma apenas o enquadramento de que o

desenho é uma forma de comunicar. O aluno fará surgir o desenho técnico (disciplinado) ou um desenho expressivo (indisciplinado)?

O **momento 2 – Léxico** – como o próprio nome anuncia, pretende dotar o aluno de um código de comunicação estipulado, de uma linguagem técnica reconhecida e explicativa. Executar desenhos técnicos, com um gesto racional e utilitário, reflexo do desenho e forma de ver instituído-praticado na escola, aqui está o cerne do solicitado pelas Diretrizes da Planificação do 7º ano da escola (cf. anexo 1), respondendo às grelhas cronológicas dos saberes, numa “ordem geométrica, reticular, diferencial e disciplinar dos saberes e das práticas escolares.” (Veiga-Neto, 2002: 163) Este momento é composto por um conjunto de conteúdos do Sistema de Representação - Projeções Ortogonais e Perspetivas - que são lecionados de forma explicativa, numa sucessão de métodos pedagógicos que cumprem o programado e instruem uma forma de ver e uma forma de desenhar das suas origens: perspetiva, que vem do latim *perspicere, ver através de*²³.

Este momento apresenta uma carga expositiva e explicativa da minha parte (cf. apêndice VIII), com a qual pretendo infetar o aluno e colocar à prova a sua capacidade de apropriação de conteúdos assumidos como verdades absolutas. Associo-lhe a Ficha de trabalho 2 (cf. apêndice XII) e a Ficha de trabalho 3 (cf. apêndice XIII), fichas de representação geométrica do banco do recreio seguindo determinados passos, e numa forma de execução quase mecanizada, dotada de tecnicismo. O anúncio de uma ficha de trabalho pressupõe um exercício técnico de instrução, com resposta avaliada em certo ou errada, num posicionamento do professor num lugar de hierarquia transmissora de verdades, num espaço de segurança e proteção, com um fio condutor que impera na cultura escolar.

Mas o olho questionador também entra em cena. No meio de todos os conteúdos de saberes que regulam a conduta do aluno, o aluno é colocado num lugar de desconforto, tal como eu, face à proposta de realizar um desenho falado, perante o qual não nos sabemos posicionar. Como? Um desenho pode ser falado? O desenho não é um gesto em movimento do corpo? A fala também não é um gesto? Um desenho que descreve o objeto banco do recreio, ao ser um desenho falado, abre-se a que o aluno deixe de ser o técnico, enumerando e analisando os elementos geométricos e características materiais que o constituem, ou a que revele a sua expressividade, que descreve uma linguagem de percepção? Limbo entre uma

²³ Dicionário Universal da Língua Portuguesa, Texto Editora.

descrição técnica, de olhar instrumentalizado, e uma zona de desconforto anunciada como um desenho falado, irá posicionar-se no limbo ou tomar partido de uma das partes?

Chegado o **momento 3 – Atuação** –, o momento de incertezas e desconforto, o local de resistência aos gestos normalizadores, que não acontecem em espaço imparcial, assume-se que “o espaço da educação artística é um espaço da materialidade e da produção de conhecimentos e de sentimentos, de esgrimir ideias, de jogar nas lutas difíceis que as propostas artísticas põem em cena.” (Martins, 2016. 203) Questionar todo um discurso aparentemente inquestionável, que nunca se irá mover para um conforto com o pensamento e o mundo, não é sinónimo de encontrar o lado certo e bom, mas antes refletir criticamente que é o certo e bom, em oposição ao diagnosticado, com espaços que não existem *a priori*, onde são criados jogos de relacionamento, troca, partilha, construção, tensão e lutas. Neste sentido, proponho colocar no centro, não a transmissão de conhecimento, não a mediação, mas outras variáveis: a participação, a experiência, o relacional, a emancipação, em desenhos “i”: imprecisos, íntimos, incompletos, inconstantes, imperfeitos, irresolutos, inúteis, impartilháveis, irresponsáveis” (Bismarck, 2018: 46), insubordinados. Criar este campo de antagonismos e desafios, não pelas diretrizes políticas, mas pela procura do osso de cada questão.

Este momento é introduzido com uma apresentação de confronto de ideias e possibilidades de um outro, transportando objetos do quotidiano para outras interpretações, experiências, materializando (im)possíveis e sentimentos (cf. apêndice IX). Com recurso a imagens e vídeos de objetos que têm como idealização-base uma função prática, e que, quando questionados e observados com outro olhar são transportados para uma prática artística, questionadora, visa-se refletir em paralelo com os alunos que, mesmo conseguindo ler os objetos, podemos sempre encontrar algo e torná-lo e ressignificá-lo numa outra coisa, uma coisa que não era num tempo anterior.

O desenho surgirá dando azo à pesquisa experimental, sem condicionantes, na linguagem de cada um, explorando um lugar de (im)possíveis ou vários se o entenderem. Aqui, não apresento uma ficha de trabalho nem soluções passíveis de correção - todas são admitidas. Não condicionando, o aluno tem a palavra e comunicará através de um desenho técnico ou irá indisciplinar o desenho?

Mesmo na mudança de espaço-tempo, cada momento delineado segue uma resposta normativa, em dispositivos e discursos formais – Planificação da Unidade Didática (cf.

apêndice II), e Planos de Aula (cf. apêndices III, IV, V, VI) – são momentos que, de forma oculta, colocam todos os agentes escolares em parâmetros medíveis e desejados de alcançar.

2. OLHAR, VER, FAZER: olhares em perspectiva²⁴

Numa estreita relação entre teoria e prática, e depois de toda uma reflexão de pendor mais teórico (cf. Capítulos II e III), inunda-se agora a proposta pedagógica posta em prática numa reflexão crítica sobre as formas de conduta e efeitos produzidos nos alunos e em mim. Seremos herdeiros de uma genética da repetição, do truque de execução, de uma linguagem de eficácia e reconhecida; ou aceitámos colocar-nos em questão e ser o ser em transformação?

Momento 1. OLHAR

Iniciada a Unidade Didática com a projeção da apresentação 1 (cf. apêndice VII), não se realizou a sua explicação, avançando-se para a entrega da Ficha de trabalho 1 (cf. apêndice XI). Com a ficha de trabalho em mãos, os alunos associaram qual era o objetivo do trabalho – a construção de um origami -, e a aceitação foi total. A proposta de um exercício de técnica geométrica de dobragem de papel, em forma de olho, com enunciado, indicações passo a passo, não admite desvios, mas a leitura linear da linguagem de eficiência de trabalho, sob pena de comprometer a sua construção final.

À realização desta tarefa associam-se códigos gráficos: o traço interrompido corresponde ao corte da folha e o traço contínuo à dobragem da folha. A dado momento da execução explícito este enquadramento que, embora não sendo ouvido por todos com o mesmo entusiasmo, não os impede de, mesmo não conhecendo o significado do grafismo, conseguirem chegar à sua execução pela leitura das imagens.

No momento de arranque existiu um pequeno impasse: a execução do origami parte de uma folha em forma de quadrado, há que transformar a folha base retangular em quadrado. Este passo, não indicado na tarefa, e cuja realização não é imediata para todos, foi superada com interajuda.

A proposta de atividade desenrola-se com algum alvoroço de competição, quem consegue acabar primeiro, quando, para meu espanto e sem eu dar por ele, um aluno já tinha

²⁴ Imagem dos sujeitos projetados sob diferentes ângulos no plano.

finalizado o origami; um aluno no seu espaço de trabalho que, de reservado e tímido passa a líder. Numa tarefa definida por etapas sequenciadas e ordenadas, numa aparente situação controlada, um aluno sai da linha definida, da supervisão e controlo do professor. Provoca em mim surpresa, e o ter que me adaptar à situação. Aproveitando o facto de ele já ter terminado, e reconhecendo o seu domínio naquela linguagem, peço-lhe para vir para a frente dos colegas ajudar quem tem dúvidas. Todo orgulhoso lá estava ele a explicar, a dobrar, o meu aliado para que todos finalizassem com sucesso a tarefa.

Aqui estávamos todos nós a responder a um enunciado, a uma técnica geométrica numa resolução de problemas, quando o olhar interrogador dos alunos surge espontaneamente e com total imprevisto: dois alunos avançam, sem pedir permissão, num ato deliberado e autónomo, para junto da secretária do professor. Com isso, quebram a hierarquia



Figura 2 - Dois alunos a realizar um pequeno teatro

espacial, colocam-se no centro das atenções no local de destaque do professor, e eu (professora) fico por entre os alunos, como sua igual a realizar a tarefa. Os seus colegas permanecem concentrados com o alcance final; eu continuo preocupada que todos consigam alcançar o resultado; e os dois alunos a realizarem um pequeno teatro com os seus origamis, dando vida e movimento ao olho, olho que se quer atento e questionador.

Sem eu ter planeado, este ato inesperado saiu do meu controlo e supervisão enquanto professora, colocando-me em risco por estes dois alunos que quebraram a hierarquia professor/aluno, e assumem o lugar de destaque tradicionalmente do professor. Tal iniciativa por parte dos alunos poderá ser reflexo da minha postura em sala de aula, não me assumindo disciplinadora, mas numa postura de liberdade e procura dos interesses dos alunos. O de participação e uso criativo do clima de abertura e descontração criado pelos dois alunos foi

olhado pelos colegas com respeito e admiração, permanecendo nos seus lugares como espetadores da animação. Tal animação, trouxe para a aula um momento central de toda a Unidade Didática, demonstrando o quanto aprender pode ser uma atividade prazerosa. Um novo objeto em sala de aula, construído pelos alunos, despertou imaginação, interesse, interação e vontade de participar ativamente. O lúdico em palco, através da expressão dramática do movimento do olho, mesmo sem nenhum dos presentes (alunos e professores) naquela sala terem consciência do ato, demonstrou a importância da criatividade, imaginação, e da socialização entre pares e das sociabilidades infantis, permitindo que os alunos realizassem uma aprendizagem significativa, com um objeto criado por eles. O olho, tinha esse mesmo objetivo: criar interação e despertar interesse sobre tudo o que se iria passar nas próximas aulas. Muito bem! Fiquei orgulhosa.

Progredindo na aula, retomo a apresentação, num momento performativo, quase de aproximação ao já realizado pelos dois alunos, movimentando o olho pela sala, numa metáfora “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” (Saramago, 1995); um olho que se quer atento, um olho da Educação Visual, conhecedor, observador, educador, questionador, de saber científico técnico e pensamento crítico e criativo (PASEO). Onde está? Como fazê-lo surgir? Como construí-lo lado a lado com os alunos? Questiono: o que é desenhar? Todos parecem saber, mas têm dificuldade em expressá-lo:

- *“É fazer sarrabiscos!”*
- *“É mostrar os sentimentos, é mostrar uma forma!”*
- *“É ilustrar aquilo que nos vem à cabeça!”*
- *“Para mim é ir mais profundo daquilo que nós vemos!”*
- *“Desenhar é uma arte, que precisa de muita concentração e precisão!”*

Não existe uma resposta, uma definição universal para que consigamos avançar, e aqui começamos a transitar para outro momento de trabalho, para ideias que apoiam um desenho mais expressivo, carregado de subjetividade e sentimentos, que contrapõem a ideia de desenho mais técnico de precisão. O que é desenhar apresenta-se como um limbo de ideias.

O objeto que vai acompanhar toda a unidade didática é introduzido, o banco do recreio da escola. Depois de expressarem ideias e identificarem, de imediato, a imagem do banco que projeto, os alunos aventuram-se num desenho de autoexpressão (cf. apêndice XVII). Sem qualquer enquadramento da minha parte, sem qualquer impute, sem ficha de trabalho todas as possibilidades estão em aberto. Que desenho do banco do recreio surgirá? Será que o aluno faz surgir o desenho técnico (subordinado) ou um desenho expressivo (insubordinado)?

Um leque de imagens surgiu: alunos a desenhar com recurso a instrumentos rigorosos de representação, régua; alunos a realizarem mais do que um desenho por folha, como que numa busca da forma; desenhos só do banco; desenhos com envolvente, enquadramento; desenho com traço livre e espontâneo; desenhos com pormenor e pormenor do enquadramento. O desenho técnico e o desenho expressivo no palco em simultâneo. A mão não está treinada para um tipo de desenho, mas os olhos, treinados numa geometria euclidiana, tendem a aproximar-se de um desenho de perspetiva, um desenho onde todos vemos um banco, aquele banco específico, onde reconhecemos e reproduzimos modos de pensar e agir.

A dado momento, sou novamente surpreendida, com um pedido.

- “Posso desenhar o meu banco no quadro?”

- “Claro! – disse eu”

Aqui está o banco, a resposta exposta à turma no quadro branco.

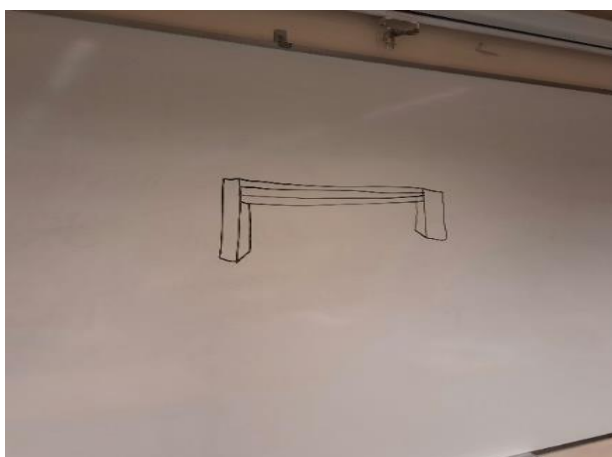


Figura 3 - Desenho do aluno no quadro

Um desenho com um olho em perspetiva, confundindo o modo de ver com a sua transformação num sistema de representação, partilhado e reconhecido por todos. O aluno, ao expor-se perante a turma, num ato de interação, apresenta um desenho próximo do que tinha experienciado na secretária, onde realizou um conjunto de desenhos de treino com recurso a instrumentos rigorosos, quase num treino da mão e busca pelo bom desenho.

“Desenho de capacidade, particularmente a capacidade de representar visões do mundo, muitas vezes é avaliada através de projeções em perspetiva como critério importante, este sistema representativo tornou-se, nas culturas ocidentais, quase sinonimo de visão, que é ele replica da forma natural de ver o mundo.” (Atkinson, 1998: 45)

Durante os desenhos livres a turma criou um ambiente de descontração e maior liberdade, um lugar de inventividade sem se sentirem condicionados. Um ambiente de

partilha, descontraído, não espelhado do ambiente disciplinador e rotineiro dos modos de ser e de estar a que a turma me tinha habituado.

Momento 2 – LÉXICO

Momento de ordenação dos saberes e das práticas escolares para garantir o bem-estar do aluno e do correto funcionamento da maquinaria escolar, aqui, o olho pedagógico, disciplinado, é colocado em ação, e os saberes apresentados numa narrativa linear, como verdades absolutas e inquestionáveis, como forma de realização das condutas dos sujeitos não apenas num processo de objetivação, mas também de subjetivação. A tecnologia de governação, dota o aluno de formas de ver e de pensar, disciplinando-o para que responda de forma lógica, racional e informada pelo saber científico à/na resolução de problemas nesta sociedade em constante crescimento, mostrando-o adaptado aos desafios que lhe são impostos.

A aula inicia-se com todos os alunos presentes, ordeira e ordenadamente sentados no lugar que lhes é destinado, com o olhar focado no quadro branco, ansiosos pelo que irá aparecer. Uma espacialidade tradicional e hierarquizada: eu no quadro, de pé e de frente num plano mais elevado e focal, e os alunos nas suas secretárias individuais homogêneas, organizadas por filas, lado a lado, de costas uns para os outros, e mais baixo, orientados para o quadro e para mim. É neste contexto que projeto uma apresentação que será o meu guião para toda a aula, onde tenho todos os saberes ordenados – Sistema de Representação –, numa sucessão de métodos pedagógicos que respondem ao programa (cf. apêndice VIII).



Figura 4 - Postura de instrução do professor, aluno em postura disciplinada

A apresentação inicia-se com o enquadramento à proposta, dando a conhecer aos alunos o conteúdo da proposta de trabalho que trago para partilharmos em aula. A proposta, enquanto jogo de subjetividade minha, porque lineada por mim, está a dar, ao mesmo tempo,

uma resposta às diretrizes oficiais a que tenho de responder, sobre a qual se conhece parte da resposta esperada e sobre a qual se desconhece a resposta que, de alguma forma, decorrerá dos processos como é apresentada e orientado ou conduzido o seu desenvolvimento.

O banco do recreio, o objeto do quotidiano escolar, é novamente retomado e apresentado como o elemento estrutural de todos os trabalhos que iremos desenvolver ao longo das próximas aulas. A contextualização aparece agora em forma de analogia com outro objeto, e é então anunciada a incursão pelos saberes, indo do objeto técnico, de poder-saber de técnicas, ao objeto selvagem, desconhecido, confrontando ideias mediante a contaminação por uma linguagem que nos permite ler o objeto. O objeto selvagem permite que o objeto se transforme numa outra imagem de atuação, estimulando um desenho expressivo de intencionalidade transformadora. Criámos anticorpos que nos permitem ver o objeto.

A forma de analogia, realizada com outro objeto, o bule, não foi uma escolha inocente. Transportou-me para uma aula de AIPD I (Atividade de iniciação à prática docente I) do MEAV, no encontro com o livro *A utilidade do inútil* de Nuccio Ordine, “o olhar fixo no objetivo a alcançar não lhes permite colher a alegria dos pequenos gestos quotidianos e descobrir a beleza que pulsa nas nossas vidas (...) muitas vezes, é nas coisas mais simples que se sente a grandeza.” (Ordine, 2018: 16) O bule, de objeto presente em todas as cozinhas, no serviço de chá das avós; ao bule objeto de olho euclidiano, de desenho rigoroso de pensamento geométrico, com relevo à quantidade de líquido que pode transportar; ao bule de forma achatada e pega alongada, apropriado para um ritual do gesto de servir o chá sem contabilizar o tempo, num gesto calmo e delicado para não verter; ao bule não euclidiano num objeto onde a domesticidade é negada pela hiperbolização da sua habitual escala, numa simbiose entre o industrial e o natural, entre o ferro funcional e a vegetação do jasmim que perfuma o chá verde, sublinhando a ligação do objeto ao ritual de beber chá.



Figura 5 – Analogia de imagens de bules

“Se não compreendermos a utilidade do inútil, ou a inutilidade do útil, não compreenderemos a arte (...) ritual do chá (...) um duplo luxo: a flor (objeto) e o acto de colhê-la (o gesto)

representam ambos o inútil, trazendo à liça as questões do necessário e do lucro.” (Ordine, 2018: 17)

Anunciado o caminho a percorrer, se nos primeiros bules não existiram questionamentos e todos conseguiram ler o objeto e a sua função, no último, o desconforto, o desconhecido, inundaram a sala de aula:

- *“É um bule?”*
- *“Não leva líquido, não podemos pegar na mão!”*
- *“Para que serve?”*
- *“É uma estrutura para o jardim, mas se chover?”*

Estas questões colocam o olhar disciplinado em confronto de ideias, e em dificuldade em sair da sua área de conforto e colocar-se enviesado com um outro, perante respostas que não serei eu a dar aos alunos, mas eles a encontrarem, a inquietarem-se.

Entretanto, o olho questionador continua em cena, antes de entrar no registo de instrução de léxicos e gramáticas. Projetada uma imagem do banco do recreio, proponho realizarem um desenho falado. Desconforto total: para mim que não sei o que irão responder e para os alunos que não sabem o que responder. Provoco dizendo: quando lemos um texto, o que estamos a ler? Estamos a ler letras que se organizam em palavras; depois, em frases, formando um texto. Aqui, nas Artes Visuais, podemos fazer um desenho falado, vendo ou lendo o objeto. O desenho é um gesto em movimento do corpo; falar, olhar, ver, são gestos do corpo.

Surgem as leituras do banco: funcional, serve para sentar; morfológica, forma retangular, cinzento; estrutural, três paralelepípedos; técnica, feito de betão. Leituras com olhos treinados e, todas elas, de resposta conhecida, identificando todos os elementos. Nenhuma das respostas foi colocada em questão, porque todos conseguimos reconhecer as descrições realizadas, “a forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos ou por aquilo em que acreditamos.” (Berger, 2018: 18) Sendo o olhar um ato de escolha, que resulta do que é colocado ao nosso alcance e da relação estabelecida entre as coisas e nós mesmos, a descrição realizada pelos alunos mostra uma visão fixada no conforto do real ensinado:

Para ti o que é um desenho falado?

É quando o desenho nos conta muita coisa. Quando podemos interpretar várias coisas no desenho.

Uma pessoa fazer uma descrição de um desenho.

É um desenho que quando as pessoas falam eu consigo imaginar o que estão a falar.

É um desenho que é falado por alguém.

É um desenho que não precisa de legenda.

É descrever o que imaginamos.

Figura 6 - Respostas dos alunos ao questionário realizado no formato online

Próximo passo da apresentação (cf. apêndice VIII), na noção e consciência propositada que cai nas malhas da linearidade, no fio condutor que impera na cultura escolar, num lugar de saber-poder-verdade, em que eu detinha o saber sobre os objetos de governo e sobre os alunos. Os alunos ouviam atentamente os conteúdos que eu expunha e explicava, numa clara e consciente hierarquia, assim colocando à prova a sua capacidade de reter, aplicar e desenvolver o seu pensamento espacial de saber técnico. Um truque acionado pelo professor para ganhar uma postura de conforto. Conforto igualmente partilhado pelos alunos, que respondem sem questionamento e em postura disciplinada a tudo o quanto lhes é solicitado. Tanta carga de exposição, leva ainda a que alguns alunos, com menor capacidade de concentração, tendam a destabilizar a aula.

No recurso a uma linguagem mais familiar e próxima dos alunos nos momentos expositivos cruza-se com momentos de visualização tridimensional, interativos. É numa destas oportunidades que convido um aluno para comandar o rato do computador, proporcionando a todos os colegas uma visita virtual pela Capela Sistina²⁵, no contexto da perspetiva cónica. Consegui assim que um aluno com um comportamento desviante face à norma, se sentisse valorizado e cativado, manifestando *a posteriori* vontade de busca de um resultado de o exhibir.

Transmitidos todos os conceitos e noções, “a criança desejada deve ser capaz de executar com êxito em problemas do quotidiano, usando as ferramentas, as habilidades e as competências adquiridas em sala de aula.” (Andrade-Molina e Valero, 2015: 5) Assim, num percurso definido, passámos à execução da Ficha de trabalho 2 (cf. apêndice XII) e Ficha de trabalho 3 (cf. apêndice XIII), relativas ao exercício de representação do banco do recreio no Sistema Europeu e em Axonometria Isométrica; exercícios codificados e de traçado definido. É esperado que o aluno articule a gramática conhecida, treine e construa a sua capacidade de pensamento espacial de saber técnico:

²⁵ http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html

O olho da mente, precisava de treino para desenvolver, não existindo precisava de ser produzido. O olho da mente teria de se tornar obediente, ver por uma lente específica, habituar-se a regras e a ordens que lhe permitissem “traduzir” a sua visão numa folha de papel. Era na insistência pelo rigor que se pautava a ação primeira do professor de desenho mecânico. O corpo como uma máquina de traçar e lançar linhas. O objetivo: que os alunos soubessem “fazer, ver, e ler tecnicamente um desenho com facilidade” (Pinheiro, s/d: 952). Queria isto dizer que o conhecimento e um pensamento espacial começava a estar na ordem do dia como a forma não verbal de representação da materialidade da cultura. O que havia que fazer era articular o vocabulário do desenho, a sua gramática, a uma nova capacidade que se devia treinar a partir desse processo de viagem entre o objeto tridimensional e a sua tradução bidimensional. Neste espaço “entre” é que se construiria uma nova capacidade: o pensamento espacial. (Martins, 2011: 251)

A estes dois exercícios faço associar uma grelha quadriculada e uma outra isométrica, de grade quadrada com 5cm de lado. Grelha geométrica de associação ao papel milimétrico e a uma linguagem industrial, normalizada e de rapidez de execução, em cujo exercício de concentração e rigor, a dimensão da quadricula apresentada coloca à prova a capacidade de estimar dimensões por quadrado de contagem, a relação de escalas, um olho analítico de visualização e habilidade espacial. A dimensão da quadricula foi alvo de comentário por parte de um aluno, que sente dificuldade em se relacionar com a dimensão, argumentando que cria ilusão de ótica. Sem querer catalogar nenhum aluno, o aluno que parte para este reparo, é um aluno de características mais expressivas e experimentalistas, sendo notório que não gosta de operar neste registo de desenho mais analítico.

Na execução do exercício, o aluno mede, desenha e opera ferramentas, lançando e traçando linhas, sobre um percurso definido (grelha), a fim de alcançar o desejado resultado de acordo com as instruções. “O olho do corpo torna-se um olho treinado através das normas de razão euclidiana.” (Andrade-Molina e Valero, 2015: 10) Percebi uma aceitação por parte dos alunos na realização do exercício, e assim foram desenhando, sistemática e tecnicamente, o banco do recreio, representando e reproduzindo aquilo que lhes era solicitado, e



Figura 7 - Aluno em execução da axonometria isometria

valorizando uma determinada forma de desenho, reativando um lado maquínico do desenho em que o sujeito executa diversas tarefas para que algo possa acontecer.

A representação esperada foi alcançada por todos, mas os olhos observadores do banco representaram as informações visuais em diferentes níveis de pormenor. Um olho refinado consegue analisar e representar tal pormenorização, introduzindo até noções de sombra, reforçando a tridimensionalidade do objeto.

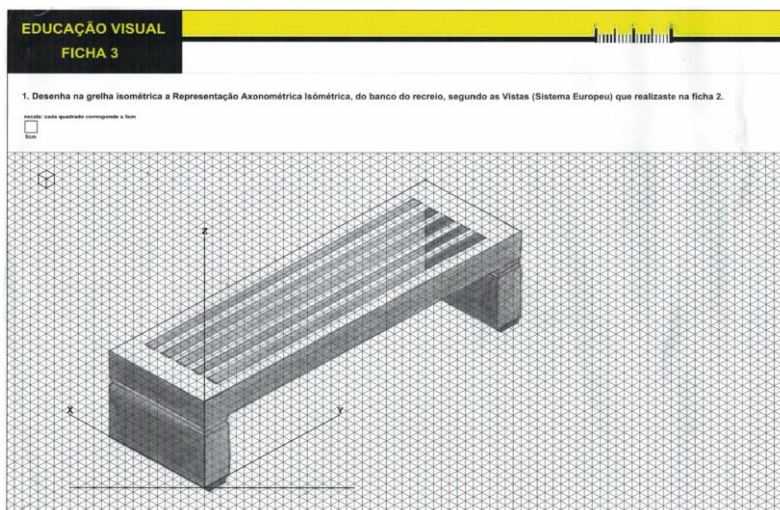


Figura 8 - Resposta esperada de um aluno à representação da axonometria isométrica

Na escola, a geometria torna-se um espaço de saber onde tendem a serem cortados os laços com o corpo, os sentidos. O aluno desejado tem de navegar nos eixos XZY, produzindo num espaço instrumental, de conhecimento e de lógica, afastando-se do olho vivido.

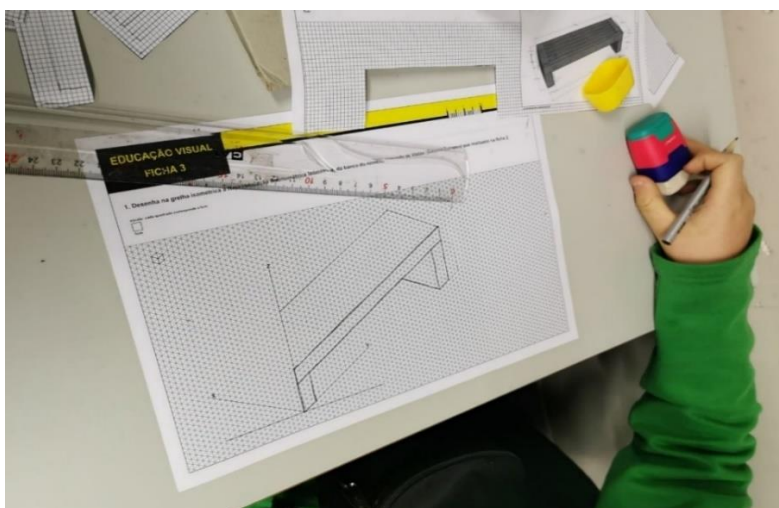


Figura 9 - Resposta de um aluno à representação axonometria isométrica

A falta de interação entre o olho treinado e o olho vivido leva a avaliações negativas em geometria (cf. figura 9). O que acontecerá com aqueles que não têm sucesso? O que

acontecerá com os alunos que encontram dificuldades quando ambos os olhos se encontram? O aluno que realizou o desenho da figura 9, no exercício de representação do Sistema Europeu, onde o desenho a alcançar é um desenho bidimensional, o aluno desenhou todas as vistas em perspectiva, no desenho de representação Axonometria Isométrica volta a não se enquadrar nos parâmetros desejados. Contudo, questiono, poderemos considerar incorreto o desenho representado na figura 9? Os eixos XZ definem um plano, logo, não poderão ser lidos como um plano que oculta parte do desenho? O aluno apresentou uma outra forma válida de representar o banco, o olho vivo conseguiu perceber o espaço num outro plano, que não o sabe justificar. Após indicações e orientações corretivas da minha parte, o aluno parte para um desenho esperado, com grande pormenor.

“A geometria é o xadrez do desenho” (Marcel Duchamp), apresenta-se com um conjunto de regras, técnicas e táticas. Quem as domina alcança o resultado validado, quem não domina a linguagem é catalogado como olhares destreinados e temidos no espaço escolar. “Apenas o filho desejado será o único moldado pelas estratégias de poder, mas nem todos os alunos se tornam a criança desejada.” (Andrade-Molina e Valero, 2015: 17)

Num desenho não falante e sem lugar para a autoexpressão, os alunos realizam as duas fichas de trabalho com empenho e resposta válida, num espírito de interajuda, tendo todos alcançado um resultado válido. De todos os trabalhos desenvolvidos ao longo da unidade didática, estes dois trabalhos são os mais partilhados pelos alunos e sobre os quais os alunos avaliam como um resultado mais positivo, sentindo-se orgulhosos a exibir os desenhos.

Momento 3 - ATUAÇÃO

A aula inicia-se com uma apresentação que retoma o enquadramento dos conteúdos da proposta de trabalho, na analogia ao objeto bule (cf. apêndice IX). O bule, já não cria espanto para os alunos, mas os seus olhares têm um brilho especial - iremos falar do objeto selvagem. Cria-se um ambiente de mistério na sala, os alunos pedem para desligar as luzes e surgem olhares de expectativa, mas também de questionamento e de reflexão perante o que os seus olhos veem e sentem.

A atuação sobre o banco do recreio não tem um guião definido. Caminha num percurso sinuoso, sem mapeamento, sem ponto de chegada. Os recursos selecionados para apresentar aos alunos são objetos do quotidiano transportados para práticas artísticas. Não têm uma linha, um enquadramento temporal e artístico claramente definido. No decorrer da

apresentação nem sempre faço referência ao autor e estilo; não pretendi fixar temporalmente nem associar a características de genialidade, numa arte museográfica e codificada. São olhares sobre pinturas, instalações, fotografia, vídeo, todas com um eixo comum, objetos do cotidiano.

A educação suspende o aluno num ambiente destinando a isolá-lo, inclui-lo num local de aprendizagem e análise, de experimentação isento da responsabilidade do mundo exterior. Paradoxalmente, o objetivo deste isolamento é precisamente para preparar os alunos para a vida fora da escola, para a vida real (...) Ensinar a arte significa ensinar a vida. (Groys, 2009: 3)

Ensinar arte é ensinar a questionar, num pensamento crítico e criativo, sendo a aprendizagem um processo de ajuste manual e contínuo do aluno, que só assim será capaz de sobreviver aos ataques dos vírus do exterior. Vírus que modificam o corpo e a sensibilidade de cada um, e com o qual o aluno se deverá infectar para depois criar anticorpos. Assumir o risco de se infectar, treinando e experimentando para alterar o seu funcionamento, encontrando novos equilíbrios e novas definições de saúde, implica encontrar no laboratório escola o lugar de exceção para que esta transformação aconteça. Ou seja, onde podemos identificar, analisar e criar vírus, para depois os lançar novamente para a vida real.

Em geometria não euclidiana, o mundo real de objetos comuns em contextos incomuns, alterando escalas, proporções e criando a sua própria forma de expressar o consciente ou o inconsciente de uma forma questionada e conceptual, tem nas imagens apresentadas uma leitura não única e sem uma resposta certa ou errada que são um desafio ao senso comum. Mesmo reconhecendo os objetos, podemos encontrar sempre algo que não era num tempo anterior, e que ao desenhar permitimos aparecer.

O caminho pelas imagens apresentadas deixa um rasto de surpresa, de incerteza, de desconforto, efeitos a que me tinha proposto para inquietar os alunos. Um aluno termina a apresentação com um olhar brilhante e comentando: “As aulas de Educação Visual parecem aulas de Filosofia!” Percebi que algo começou a mudar para alguns daqueles alunos, que poderá não se traduzir em desenho, mas dentro de alguns deles algo mudou. A Arte, a Educação Artística é isso mesmo, inquietar, olhar para um mundo interior, para um mundo de ideias.

Desafio lançado, que desenhos surgirão? Que desenhos os alunos deixarão surgir? Não foram colocados condicionalismos, sem fichas de trabalho associadas, criando-se um lugar de (im)possíveis, ou vários; um lugar de exploração sem barreiras, num espaço de criatividade. Deslocados da ficha de trabalho e da arena de produção conhecida e controlada por eles,

alguns alunos ficaram num estado de inquietude. Outros sentiram-se entusiasmados, mas nada comparável com a disponibilidade para realizar o desenho, como aconteceu no exercício anterior. Isso faz-me refletir até que ponto se revelam herdeiros de uma cultura da objetividade e racionalidade, onde é delineado um tipo de aluno que se situa num padrão, recetor duma domesticação da Educação transmissiva.

A provocação é lançada no final de uma aula, e os alunos questionam-me se podem iniciar o desenho em casa. Sim! Pesquisar é o início do trabalho, que pode ser realizado em casa, em tempo autónomo ou em troca de olhares com os colegas ou com os familiares. Seria esse o espaço-tempo onde o desenho iria aparecer.

Momento 4. ATUAÇÃO – Ensino à distância

Quase no final, a Unidade Didática foi transportada para o e@d, passando o desenho a ser desenvolvido autonomamente no espaço-tempo de cada aluno, sem contaminação exterior. Sem ter planeado a passagem para este formato movediço, mas tendo sempre colocado em confrontação o desconhecido, aqui está um momento desconhecido no verdadeiro sentido da palavra, de saída da área de conforto, conhecida por todos nós, de que veio a resultar um momento de e@d. É o imprevisto que se converte em oportunidade de experimentar outras linguagens, outros olhares, outro espaço-tempo, podendo o desenho ganhar na sua construção autónoma, no tempo de fazer de cada um, fora deste espaço-tempo rotineiro e disciplinado que é o espaço escola, onde nos encontramos semiadormecidos.

Mais do que os alunos, o professor é agora exposto a um lugar que não conhece como seu, no qual não tem referências do *modus operandi*. Quebrada a relação mestre/aprendiz, vejo-me colocada num lugar de igual: a insegurança sentida pelo aluno na elaboração do desenho espelha-se na insegurança do professor em como narrar uma aula que não tem uma linearidade conhecida, aqui é o momento para assumir o risco de construção de significados.

A prática pedagógica é transportada para este formato, todos por igual no ecrã, num quadrado para cada um, a aula decorre no formato síncrono, num tempo reduzido a 30 minutos com 20 minutos de tolerância, correspondendo a metade do tempo letivo de uma aula presencial.

Imputes externos do professor cooperante, que me alerta para o esmagamento que poderia estar a realizar com os exemplos apresentados, criando bloqueios contínuos a qualquer vontade de criar aos alunos do 7º ano, pouco familiarizados com o olhar, ver e questionar a arte, com a cultura visual, são também uma oportunidade para eu questionar a

imagem “[d]a escola que continua a funcionar a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado, inicia desde cedo os estudantes numa mecânica reprodutiva dos saberes legitimados, na aprendizagem dos códigos e dos arquivos da genialidade, na cópia e no mimetismo.” (Martins, Almeida, 2013: 23). Após negociação, sem quebrar o meu fio condutor, o momento 4 e@d realiza-se com a apresentação de uma nova aproximação e questionamento a todas as (im)possibilidades de transformação do objeto do quotidiano, banco do recreio, numa aproximação mais sugestiva, com exemplos, sugestões e pistas.

Encontrei uma turma que não reconheci, uma turma que me confrontou com todas as suas habilidades tecnológicas, de manipulação deste espaço-tempo, *Teams*; habilidade de uma sociedade de conhecimento tecnológico, mas sem comportamento e respeito pelo outro; uma sociedade que não sabe usar as habilidades tecnológicas no sentido crítico e transformador. Esta intrusão da turma revelou em mim um *modus operandi* no qual não me revejo, um *modus* de autoridade e repreensão, para que a aula pudesse acontecer. Depois de aparentemente controlada a turma, numa linha de risco, neste limiar com o desconhecido onde fica comprometido o imaginário professor e o imaginário aluno, a aula decorre com a apresentação empenhadamente preparada (cf. apêndice X).

Em formato vídeo²⁶, apresento uma compilação dos momentos já realizados em sala de aula, numa narrativa de valorização e familiarização do trabalho até então realizado. Na linguagem próxima do aluno e com trabalhos deles, os alunos sentem conforto e animo. O vídeo provoca interesse nos alunos, no sentido de orgulhosamente quererem partilhar com o outro o seu trabalho, que agora se encontrava nos olhos do mundo, numa rede virtual, o *Youtube*.

Na linha de pensamento que me acompanhou ao longo de toda a Unidade Didática, projeto um outro vídeo, da Fundação Calouste Gulbenkian - *Coleção Moderna: ver, pensar, questionar*²⁷ –, provocando o olhar crítico e transformador dos alunos pelas imagens de obras. Não numa linguagem de elevação de génio dos grandes autores, não na tentativa de adivinhar o significado das obras, mas sim no sentido de acalmar que não há respostas certas ou respostas erradas, e que, por vezes, poderá nem haver respostas, lançando-lhes questões, estimulando um olhar interrogativo e convidando à investigação e ao debate. Antecipadamente disponibilizei o vídeo na plataforma *Teams*, para que cada um no seu

²⁶ <https://youtu.be/yTHpqzitSaQ>

²⁷ https://gulbenkian.pt/descobrir/colecao-moderna-ver-pensar-questionar/?fbclid=IwAR3Iw_SsaSxiC-LYBMq5wJo9ytZ2DS2BHmXu-1AH4gzeuV62zeYS29-wMto

tempo, pudesse olhar, ver, explorar. Tinha uma estratégia, mas os alunos não o visualizaram antecipadamente, tendo oportunidade de o ver em aula. O vídeo não foi projetado na integra sendo acompanhado com enquadramentos meus.

Numa linguagem de questionamento, o vídeo transporta-nos para um mundo de incertezas e interrogações, não na procura de respostas, mas de perguntas.

Os artistas questionam-se, são questionados e convidamos a acrescentar outros sentidos às obras. Por exemplos os títulos podem sugerir uma interpretação, um tema, uma pista. Há sempre mais alguma coisa para além do que vemos, só os olhos não chegam. Quantas camadas de interpretação pode ter uma obra de arte? Mesmo quando reconhecemos o que estamos a ver, podemos sempre ir mais longe. (Vídeo: Coleção Moderna: ver, pensar, questionar, 2021)

Neste formato tecnológico não foi sentido o brilho dos olhos dos alunos como no momento 3 - em videoconferência não podemos olhar nos olhos, cravamos o olhar no ecrã, numa comunicação sem ressonância que nos faz perceber a falta da presença corporal do outro. O aluno limitou-se a ser espectador dos vídeos e imagens que lhes são exibidas. Mas a provocação ficou: “O que estou a ver? Será que vejo o mesmo que tu vês? E vocês, o que é que vocês veem?” (Vídeo: Coleção Moderna: ver, pensar, questionar, 2021)

Ao ter sido alertada que as obras apresentadas poderiam criar uma sensação de esmagamento, de elevação de autor, num terceiro momento realizei uma aproximação mais concreta, no sentido sugestivo, e não de mera ilustração ou cópia do apresentado. A acalmia foi reportada para os desenhos que surgiram.

Longe do olhar do professor, e em trabalho autónomo assíncrono, o palco é todo para o desenho de uma outra imagem do banco do recreio, uma imagem desconhecida. A resposta tem dificuldade em aparecer (cf. apêndice XVIII). Propositadamente, o exercício não é acompanhado por uma ficha de trabalho nem existem instruções para a elaboração, provocando desorientação nos alunos. Algumas trocas de palavras no *Teams*, mais de foro burocrático do que questionamento de linguagem plástica, e a primeira imagem surge.

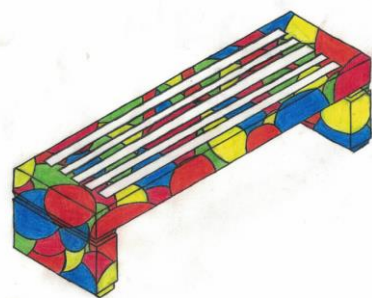


Figura 10 – Primeiro desenho apresentado por um aluno

A resposta é uma resposta conhecida: o seu refúgio no desenho de axonometria isométrica, validado, apresentava uma intenção de não errar e um cuidado para corresponder adequadamente ao perfil do “bom aluno”; uma reação que idealiza uma avaliação válida, mera reprodução da garantia de segurança que não permite alterações à “sacralidade” do corpo escolar, em desvios “profanos”. Na ansiedade de chegar ao produto final, ou na insegurança para arriscar, as respostas entraram numa cautela, numa zona de conforto. O aluno corrobora que existem outros possíveis de surgir, mas apoia-se em mecanismos instruídos e hegemónicos. A primeira proposta contaminou/a um conjunto de outras que surgiram (cf. apêndice XVIII).

A modalidade de e@d, que visionei como motor de novas dinâmicas e de trabalho no tempo de cada um, tendeu a ter dificuldade em revelar-se. Se por um lado existe um cansaço acumulado que se traduz em pouca tolerância nos vários sujeitos; por outro, a capacidade de trabalho autónomo do aluno, sem orientação do professor na figura de detentor de conhecimento e tradutor das ideias, leva a que grande parte dos alunos não responda ao desenho.

Momento 5. retomar ao presencial

Nova alteração de paradigma, de volta ao ensino presencial, no espaço-tempo que grande parte dos alunos ansiavam e com o qual se identificam. Parecem todos diferentes, com um ar cansado, mas mais tolerantes, mais disponíveis e com uma entrega ao trabalho e a todas as rotinas. Sujeitos naturalizados num ambiente presencial, não reconhecendo o ensino à distância como espaço de ensino-aprendizagem.

Neste retomar presencial fui surpreendida, quebrando-se visões que tinha da turma. Numa aula dinamizada pelo professor cooperante e pela minha colega de estágio em que não estive presente, os alunos retomaram o banco do recreio e todo um conjunto de imagens começaram a desenhar-se.

A Unidade Didática que trabalhei apresenta o questionar de um limbo – técnico e expressivo – e, sem que eu tivesse previsto, ela própria entraria no limbo entre dois formatos de ensino – presencial e à distância. No retomar ao presencial, todos os alunos chegaram a uma resposta, apresentando uma nova visão sobre o banco do recreio, colocando-me numa posição de desconforto, face ao imaginário que tinha criado sobre eles, provando o quanto é difícil e subjetivo avaliar e o quanto é perversa a construção de imagens por parte do professor dos alunos.

No momento de ensino à distância, apesar de várias aproximações que realizei de forma orientada, e não de forma de detentora de conhecimento e tradutora de ideias, o desenho expressivo teve dificuldade em aparecer, surgindo de forma cautelosa, refugiado num desenho validado de axonometria. Se no formato à distância, parte significativa dos alunos não respondeu ao exercício, o mesmo não se constatou no ensino presencial, com a presença física do olhar do professor - o aluno é, implicitamente, pressionado a apresentar uma resposta.

De volta ao ensino presencial, num primeiro momento de desenho rigoroso, os alunos desenharam o banco em perspectiva axonométrica sem recurso a instrumentos rigorosos ou grelha de orientação de traçado. O desenho surgiu em resposta esperada, com o alcance de um desenho validado segundo o método de representação e de traçados codificados. O aluno demonstra a aquisição do conhecimento científico e o treino do olho, olho de normas e certezas. Um segundo momento de desenho expressivo, de pensamento, os alunos procuram outra imagem do objeto (cf. apêndice XX).

É aqui, nesta mudança, que senti que deixei uma marca, que algo mudou aqueles alunos e que o seu mundo interior está irrequieto. O desenho apareceu... Quebrada a barreira da insegurança, parecem ter percebido que não existem resposta certas ou erradas, que a incerteza impele para um lugar. A maioria dos alunos conseguem libertar-se. A presença do olhar do professor, olhar agora físico, projeta nos alunos uma segurança, como se de uma bússola se tratasse. Uma outra postura do professor, questionadora, de risco, e de construção, num “princípio de igualdade de todos os seres falantes” (Rancière, 2002), parece possibilitar a emergência de um outro perfil de aluno.

Os desenhos acompanham um processo de construção – pensamento – tão ou mais importante que o resultado final, quebrando o “jeito para o desenho”. Abrindo brechas e mobilizando as suas competências e formas de imaginar um outro, iam descobrindo ser possível encontrar neste desconforto um conforto de ideias com que se identificavam. Agora, com um espírito mais destemido, arriscam outras possibilidades e partilham experiências, num processo colaborativo. Isso não esvazia o papel do professor, mas instiga o seu papel.

É encontrado pelos alunos um caminhar (Masschelein, 2008): o banco ultrapassa a imagem mental monossémica quotidiana de pensamento lógico e euclidiano, e é transportado para uma imagem polissémica de pensamento crítico e criativo. Não sendo o pensamento crítico e criativo um processo linear, mas uma interação ativa entre o significante e o significado, este processo representa materialmente uma ideia, um pensamento que se torna

visual através do desenho. O desenho como linguagem falada e escrita, comunica assim o pensamento do seu autor, materializado num movimento gestual, numa ligação entre visão, mente e mão – *olhar, ver e fazer*. Ainda assim os alunos sentem necessidade de explicar o desenho, o seu pensamento, como um prolongamento, complemento e parte integrante do mesmo. O título também está presente, tal como lhes tinha sido referenciado, podendo ser o olhar sobre o desenho e/ou podendo orientar ou despertar o nosso olhar.



Figura 11 - Desenhos dos alunos de outra imagem do banco do recreio

O limbo entre ensino presencial, ensino à distância e novamente ensino presencial, permite construir um olhar sobre os trabalhos realizados pelos alunos. Um aluno que em momento presencial se apresentou muito questionador e curioso, produzindo um trabalho visível, quando passou para o ensino à distância não apresentou um único trabalho. Retomando ao ensino presencial, destacou-se novamente na turma e o trabalho surgiu e surge de forma coerente entre um pensamento e uma expressão de desenho. Esta situação paradoxal mostra como o ensino à distância, para alunos de determinados contextos socioeconómicos pode ser extremamente penalizador. O ensino à distância quebra o elevador social potenciável pela educação escolar. Contudo, não nego as potencialidades do e@d para novas dinâmicas e tempos de trabalho, mas ainda existe um caminho a percorrer para que a escola, independentemente do seu espaço-tempo, atenuar as desigualdades sociais existentes.

Momento 6. Partilha de trabalhos

Todos os momentos de trabalho foram partilhados (cf. plataforma *google forms*²⁸) e expostos (cf. exposição Virtual²⁹ e apêndice XXIII) à turma, permitindo ver e pensar acerca do caminho das aulas, ora de percurso traçado e retilíneo, ora de percurso sinuoso e arriscado.

²⁸ Questionário: <https://forms.gle/QS1ebsiM9gBnTqn8>

Respostas: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/174fS4q4SRtOJGHZQC1DyzmECOT-AmUFGDd1K5WpIL2Q/edit?usp=sharing>

²⁹ <https://www.emaze.com/@AOTTOFZWF/exposicao--olhar-in-subordinado>

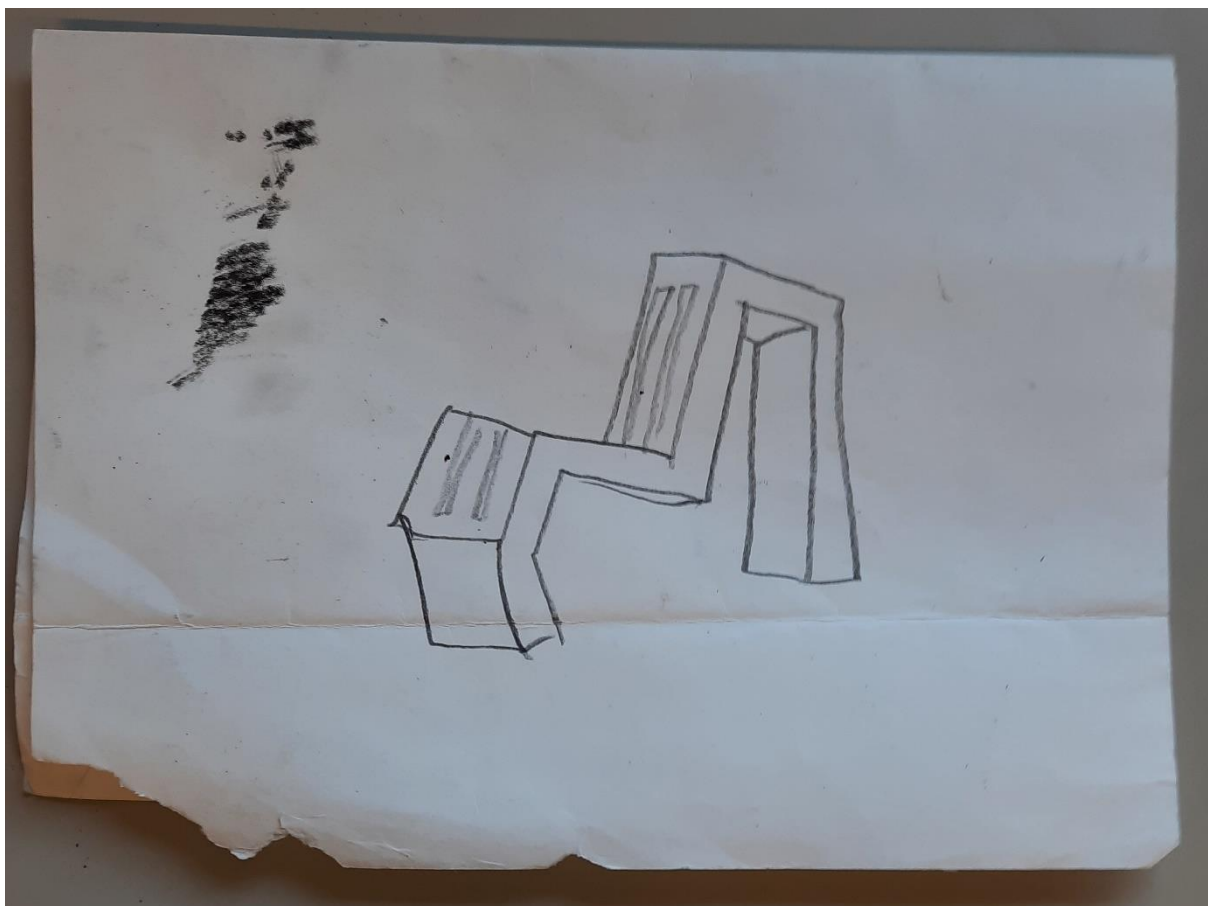


Figura 12 - Desenho “i”: impreciso, íntimo, incompleto, inconstante, imperfeito, irresoluto, inútil, impartilhável, irresponsável, insubordinado

3. Avaliação: olhares de poder-saber-subjetividade

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculum, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na construção de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outros. (Corazza, 2011: 55)

O percurso escolar do aluno culmina num momento de avaliação, uma tecnologia governamental, a partir da qual cada um é posicionado numa escala de valor, supostamente, racional, objetiva e neutra, denotativa do conjunto de competências adquiridas e demonstradas na prática e dentro de determinados mecanismos de construção da resposta válida. A avaliação representa então um resultado medível dentro de parâmetros que determinam a linguagem a ser utilizada e excluem outras possibilidades, o mesmo acontecendo na resolução de problemas do aluno e olhares do professor, que estabelece a autoridade na sua figura. A relação de poder-saber que se gera nas práticas de avaliação e *feedback* no acompanhamento dos exercícios do aluno, implicam que o professor corrija,

diferencie, regule, determine o que está ou não correto, legitime ou não, valide ou não, umas construções em detrimento de outras abordagens representativas (Dennis Atkinson, 1998). Daí que práticas de avaliação com recurso a instrumentos e técnicas, tais como observação, fichas de trabalho, autoavaliação, diários gráficos, apresentações orais, manutenção e utilização dos instrumentos de trabalho, e em que são valorizadas as frases padronizadas segundo a linguagem da objetividade, transparência e rigor, sejam vistas como úteis e naturais no auxílio que prestam ao professor para descrever a criança nas suas habilidades ou competências enquanto aluno. Neste sentido, esta abordagem pedagógica traduz-se num processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos de cariz técnicos para se consubstanciar num processo de disciplinação do corpo, do gesto e da mente. As práticas de governar o olhar, criam regras e mobilizam um desenho de treino, incentivado e narrado pela pedagogia: “registar corretamente”, “adequar”, “respeitar as proporções”, “transmitir adequadamente”, “equilíbrios e desequilíbrios”, codificam o que o aluno decide fazer na folha de papel. Parece culminar em critérios a que os alunos devem responder, que definem um determinado ser de pessoa, e aos modos como os olhos dos professores estão formatados para classificar um bom ou mau desenho e, ainda, de como estas balizas da ciência constroem e impactam o olhar de professores, pais, alunos e sociedade, definindo o binómio normal/anormal.

O domínio da linguagem plástica e elementos estruturantes da forma (ponto, linha, proporção, textura, graduação tonal, etc.,) definiram-se também como os aspetos ensináveis na prática artística, enquanto partes de uma alfabetização visual, uma aquisição e acumulação de técnicas e domínios. O desenho passa a ser avaliado segundo uma lógica de representação, segundo o domínio, o controlo dos elementos estruturais da linguagem plástica, uma linguagem simbólica e socialmente aceite. O desenho apresenta-se assim como um discurso simbólico construído e dividido por células, criando um precipício entre aqueles para quem o desenho é forma de pensar, estar e sentir, e de ensinar outros mundos singulares.

Em resposta normativa à rotina escolar, os trabalhos realizados pelos alunos, têm de passar pelo crivo da avaliação, e fazem parte integrante das ações e dinâmicas pedagógicas inerentes ao ser-se professor. Com a implementação do Decreto-Lei 55-2018 de 6 de julho, a Escola Dr. Manuel Laranjeira reformulou os seus momentos de avaliação, passando estes a responder a Descritores e Critérios de Avaliação. Os documentos foram construídos em conjunto pelos grupos disciplinares, mas o consenso para a execução dos mesmos não foi fácil, originando momentos de debates no grupo e troca de ideias, por vezes díspares. Tal

constatação leva-me a analisar que os professores nem sempre tinham conhecimento e consciência sobre o tema que estavam a trabalhar:

O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Capítulo I, Artigo 1º, Objeto, Decreto-Lei 55-2018 de 6 de julho)

Já o ano estava a decorrer quando o documento foi realizado e, posteriormente aprovado e colocado em vigor, existindo assim uma *décalage* de tempo entre início do ano, trabalhos já concluídos, arranque de novas formas de avaliar e alteração das regras do jogo a meio.

Inserida num sistema, o qual espera de mim uma resposta de avaliação dos alunos, a Unidade Didática que desenvolvi, inscreveu-se nos critérios adotados pela escola, contudo não na sua totalidade. Embora os critérios de avaliação da escola estejam divididos em três domínios, optei por eleger quatro domínios, diferenciando o *Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal* num domínio autónomo e não transversal, como a escola o faz. A minha postura vai ao encontro do reforço em avaliação das *atitudes e valores*, domínios claramente evidenciados nas competências do PASEO. Assim, a Grelha de avaliação (cf. apêndice XXII) configura-se, na sua forma, em quatro domínios: Aproximação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação; Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal; cada um com diferentes percentagens medíveis de desempenho.

Os exercícios e desenhos propostos aos alunos na Unidade Didática trabalhavam aprendizagens avaliadas no domínio da linguagem visual, através da representação da forma banco do recreio, em momentos de desenho técnico e momentos de desenho expressivo, que na avaliação são apontados com princípios de representação normalizada e definíveis.

Num primeiro momento – desenho técnico -, foi avaliada uma forma de representação utilizando princípios dos sistemas de representação geométricos, balizados e definidos como verdadeiros. A competência que está em avaliação, é a de representação visual de um determinado desenho em detrimento de outro, um desenho de olho disciplinado, que aparece como critério implícito que determina a capacidade ou incapacidade do aluno. Acionando a perspetiva que é confundida com o modo de ver as coisas, transformando-se num sistema de representação, que codifica o bom e mau desenho. Aqueles que têm

competência, são aqueles que dominam este sistema de representação e os que não o utilizam são considerados menos capazes e menos rigorosos.

Num segundo momento – desenho expressivo –, embora não excluindo a prática governativa que avalia as aprendizagens no domínio dos elementos visuais e técnicos (ponto, linha, textura, valores de claro/escuro, etc.), assumiu-se a criatividade e o pensamento crítico - “reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas” (Aprendizagens Essenciais). A sua inclusão dentro de parâmetros passíveis de serem ensinados, aprendidos e transpostos para a construção de um raciocínio relacionado com o levantamento de hipóteses, e imaginação, foram considerados como critérios igualmente relevantes a inscrever na avaliação.

Para aferir a aquisição de conceitos e pensamentos partilhados em sala de aula, e perceber o posicionamento de cada aluno, aciono um questionário³⁰ e autoavaliação. As respostas não limitam a avaliação atribuída, permitindo um outro olhar sobre os alunos e perceber a minha própria prestação nas aulas aos olhos dos alunos. Não pretendo enfatizar a verificação de aprendizagem, mas sim confrontar o aluno, torná-lo conhecedor, reflexivo e participativo sobre o seu processo de aprendizagem, numa partilha de responsabilidade de avaliar. A autoavaliação (cf. apêndice XXI) segue a linha de pensamento que utilizei como resposta normativa aos Descritores e Critérios de Avaliação. Apesar da autoavaliação parecer repetitiva dos critérios de avaliação, eu tenho a leitura que desta forma coloca o aluno participativo e consciencializador da avaliação.

O aproximar do momento de avaliar o aluno, consciente dos domínios de controlo da normalização e do lugar do já sabido, cria em mim ansiedade. Como avaliar os desvios, os espaços de resistência que tanto apelo? Como avaliar o olhar indisciplinado, destreinado de um aluno, que utilizando a linguagem simbólica conhecida começa a interagir com outras noções? Como avaliar os desvios, “aquele que é capaz de vincular ambos os olhos e ver o espaço escolar não só através da razão e da lógica” (Andrade-Molina e Valero, 2015: 16)?

A Grelha e registo das Avaliações³¹ (cf. apêndice XXII), são um apoio burocrático e normativo, que não permitem colocar-me à margem, e fazem uso de recursos como observação direta e informação enviada³² pelos alunos, fotografias das atividades práticas

³⁰ <https://forms.gle/QS1ebrsiM9gBnTqn8>

³¹ <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1q1Nil9gaV1UJr5U3dTtOMmfvjPyAxcJUzm4t828uqiQ/edit?usp=sharing>

realizadas, ficando para memória e sendo passíveis de serem utilizadas como “prova” da ação dos alunos.

As lentes pedagógicas governam o olhar dos alunos e do professor, limitando as possibilidades de ver, de falar e de agir, em correções do olhar. Mas dentro da normalização descobrem-se incorreções estrábicas que desviam um dos olhos do paralelismo. Não deixando de cumprir com as obrigações inerentes à profissão de professor, mas encontrando metáforas gramaticais e excedendo os limites da imaginação, o resultado do meu olhar avaliativo, com a postura de professor-reflexivo e assumindo riscos, traz para a avaliação não um foco nos resultados finais (visível) mas desloco-me para os processos e relações, as procuras (invisíveis). A avaliação também ela colocada num limbo, entre a resposta normativa, associada à avaliação de um desenho de perspetiva; mas também na aceitação do erro, do rasto, do pensamento, associada a um de desenho *pensiero*.

Em suma:

Na Unidade Didática, os sujeitos foram caminhando por três momentos – *olhar, ver, fazer* – na construção de significados, associações e linguagens, entre superfícies e profundidade. As relações e articulações dos três momentos permite compreender, questionar e mapear modos de transmissão pedagógica de fazer e de ser.

Posicionando o professor e o aluno em cada momento da Unidade Didática, estes agem de uma determinada postura, com um desenho associado. Momentos de ordem explicativa, conduzidos para a resposta esperada – desenho técnico; momentos de abertura para outras respostas não conhecidas – desenho expressivo. O professor transita entre um papel de orientador e/ou de instigador do ensino-aprendizagem, permitindo coexistir vários posicionamentos ao longo da aula, em configurações dependentes ou mutáveis perante determinadas circunstâncias.

Situando no momento *olhar*, exercício de caráter técnico e discurso estabelecido, o professor detentor do conhecimento e discurso validado é um facilitador e orientador de aprendizagem, e o aluno é um aprendiz porque tem algo para aprender “conhecimento, valores, entendimento, habilidades, disposições, capacidades, competências, criticidade, identidade, autonomia.” (Biesta, 2010: 541). O aluno é assim visto como um ser incompleto, sobre o qual o professor irá atuar com argumentos curriculares, que reforçam a ideia de que a criança não possui capacidades de aprender por si mesmo, sem a intervenção do professor.

No momento *ver*, posiciona-se o questionamento, não estando o professor como um explicador ou transmissor de conhecimento refinado, mas como orientador de um processo onde o aluno é assumido como ativo. Não esvazia o professor de função, mas instiga para que “lembre às pessoas que elas podem ver e pensar por si mesmas e não dependem de outras pessoas para afirmarem o que podem ver e pensar.” (Biesta, 2010: 546). O instigar do olhar pelo desenho tende a ser associado pelos alunos à imaginação e à criatividade. Neste questionamento, o aluno tende a afastar-se de um desenho de representação, de observação, e a avançar para um desenho de descoberta. Contudo, esse desenho aparece, por vezes, de forma acautelada, apoiado num desenho conhecido e validado.

Aluno e professor coproduzem-se num espaço social, com um olhar socialmente construído. “A *ordem explicativa* não é apenas uma lógica educacional. É ao mesmo tempo, e talvez em primeiro lugar, uma lógica social e o nome dessa lógica é *progresso*. Progresso é a ficção pedagógica incorporada à ficção da sociedade como um todo” (Biesta, 2010: 551). Somos herdeiros de um saber instituído, com amarras no passado, mas existe um caminho já a ser percorrido e uma vontade de fazer, “a ordem explicativa não pode ser substituída por uma ordem emancipatória. O círculo de impotência só pode ser interrompido começando de algum outro lugar, partindo de uma suposição diferente – a suposição de igualdade – e ver o que foi feito sob essa suposição. A sugestão de se referir aos alunos como oradores fornece um ponto de partida não uma conclusão.” (Biesta, 2010: 55)

O que somos e quem devemos ser, não é uma afirmação neutra, é um produto de uma fabricação histórica que tem de se inverter para uma conquista. Questionar é centrar-nos mais nos desafios e incertezas do que nas conquistas. O grande estímulo é enfrentar as conquistas e de as questionar sem medo. Esse questionamento exige a capacidade de nos suspender, ao nível do que são consideradas as verdades inquestionáveis e em simultâneo desobedecermos às formas de pensar, de ver, de dizer e de sentir. Atravessar por um desconhecido e de suspender a força que parece mover qualquer processo educativo, colocar em questão o mito pedagógico, as lógicas de prestação de contas, traduzidas em números.

CAPÍTULO V

COMPREENDER: do olhar à escuta

Professor-observador, professor-investigador, professor-ouvinte?

“Nietzsche refere que são necessários educadores para três tarefas: ensinar a ver, ensinar a pensar e ensinar a falar e a escrever” (Han, 2010: 39), tarefas que acompanharam de todo o meu questionamento e reflexões no estágio pedagógico – *olhar, ver, fazer*.

Olhar (in)subordinado, título do presente Relatório de Estágio, resume todo um percurso dos sujeitos ao longo do estágio. Professor (estagiária) subordinado, não deixando de cumprir com as obrigações inerentes à profissão, também não corroborando por completo, insubordinando, como se de um coreógrafo se tratasse, que ao receber os textos da peça (diretrizes governamentais) conduz o processo ensino-aprendizagem de forma refletida e questionadora. Aluno subordinado, ancorado num desenho técnico, de resposta conhecida e validade; e aluno insubordinado, num desenho expressivo, fazendo uso de gramáticas e excedendo os limites da imaginação e reflexão.

A linha de pensamento que acompanha todo o meu questionar reflete-se em papéis que vou assumindo ao longo da Unidade Didática. Estes papéis permitiram perceber as reações e efeitos nos alunos, num caminhar que se movimentou nos três eixos XYZ - *olhar, ver, fazer* - permitindo refletir o meu posicionamento enquanto professora de Artes Visuais.

Ao longo da Unidade Didática vivi no limbo entre a resposta das técnicas disciplinares, onde os corpos respondem a exercícios prescritos – *olhar* - e a procura de aberturas para contaminar o sistema – *ver e entrever* (cf. cap IV). Professor que se contamina pelo sistema e caminha na linha deste, professor que procura outros caminhos, professor que na impossibilidade de dominar todas as frentes do saber tem a grande tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma tecnologia do ensino, ora obrigado a aplicar materiais curriculares pré-preparados, ora condicionado pelos meios tecnológicos ao seu dispor; ou um professor que no reforço de práticas pedagógicas inovadoras, constrói-se a partir de uma reflexão sobre a experiência de ensinar. “O professor de arte não ensina objectivamente, ensina subjectivamente; isto é, ensina ao suscitar que a aprendizagem, ou o aprender, também é uma maneira de ensinar.” (Ferreira, 2006: 111)

Entre uns e outros posicionamentos, percebi que a mudança está no professor, sendo este o principal construtor de condições de significação na aprendizagem e permitindo, pela ação e reflexão (professor investigador), outros aconteceres no sentido de deixar de ser “mensageiro da verdade e dedicar-se, junto com os seus alunos, à construção de representações do mundo, a partir das intermináveis apreensões, interpretações, reinvenções possíveis” (Ó, 2007: 116). Um dos motores da mudança está no professor e na sua atuação, independentemente do seu espaço-tempo - *fazer*. Neste sentido, posiciono o papel de um professor de Educação Artística, no instigar os alunos no fazer do seu próprio saber.

Partindo de um referencial comum – Unidade Didática – e de um diálogo permanente entre aluno e professor, onde aquele que aprende constrói o seu próprio saber apoiado na fala de quem ensina, ou nas matérias que ele comunica, cabendo ao professor adaptar-se ao caminho que cada aluno quer seguir, potenciando uma abordagem sob múltiplos pontos de vista. “O ensino-aprendizagem em artes tem o seu centro de gravidade no processo enquanto iluminação de problemas. Dito de um outro modo, estamos no domínio de uma didáctica das artes, perante uma realidade sempre renovada e sempre reequacionável – pois a arte trabalha com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção.” (Ferreira, 2006: 73). Posiciono-me então num papel de professor como coordenador dos processos e estratégias de ensino-aprendizagem, não me afastando da responsabilidade de ser a primeira (professor) a impulsionar uma visão quântica - *olhar* – instigando e desterritorializando o centro de gravidade para o aluno – *ver*. A figura do professor marca a sua presença, respeitando as necessidades de clareiras de silêncio, estando sempre disponível para dialogar, questionar, sugerir, ouvir, escutar.

O objetivo da educação – qualquer tipo de educação, mas principalmente uma educação humanista – é tradicionalmente entendida com duplo sentido. Primeiro, os alunos devem adquirir um certo conhecimento, certas habilidades práticas e um certo profissionalismo no campo em que estão a ser educados. Segundo, os alunos devem mudar-se como seres humanos, formados novamente pela sua educação – tornar-se diferentes, mais realizados, até um melhor exemplo de humanidade. 33 (Groys, 2009: 25)

Conteúdos, metodologias, propostas e expectativas dialogadas e negociadas ao longo da relação significam que o professor forma parte do *work in process* educativo, dialogando, questionando, sugerindo e negociando a todo o momento propostas, expectativas, conteúdos e metodologias com os alunos, na figura do professor como professor-ouvinte.

³³ Tradução própria

“Em vez de ensino-aprendizagem colocar-se-á o aprender-a-aprender. Nesta nova relação o professor deixa de estar no centro do processo de ensino – enquanto elemento condicionador, antes passa a estar na periferia do processo de ensino – enquanto elemento mediador. Trata-se-á de um processo mais aberto, mas mais exigente. Obviamente que esta situação implica que o professor dote os alunos de instrumentos acrescidos de actuação. Isto é, de saberes construtores de liberdade e de sistema (...) Deste modo, os professores mais não seriam do que uma espécie de coreógrafos dos contextos de aprendizagem. Um professor de arte é precisamente isso, um coreógrafo dos contextos de ensino-aprendizagem, ou, ainda, um coreógrafo dos contextos do aprender-a-aprender. As aprendizagens constroem-se pelos educandos, os contextos de aprendizagem localizam o espaço e as condições para a efectiva organização do aprender-a-aprender.” (Ferreira, 2006: 74)

Pelo desenho caminhei, não deixando receitas; validei formulas e deslumbrei mutações na procura de um sentido. No interior de uma linguagem se que universalizou procurei distintos sujeitos, diferentes formas de olhar, cruzando múltiplas possibilidades, como o ser em transformação, ao mesmo tempo que colocava em paralelo com a arte de governar - *fazer*.

A construção do olhar, como nos diz Jan Masschelein (2010), também é um caminho - *fazer*. O aluno necessita de adquirir um determinado conhecimento para poder encontrar um outro, e ter consciência que, de facto é um outro. Como professora também caminhei, por onde não conheço respostas, colocando perguntas. De um conhecer pela observação passei a uma escuta atenta ao outro, aprendendo a compreender o aluno falante:

No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos. Aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém. (Berger, 2009: 190)

“A resposta para a educação artística contemporânea não reside em quem precisa de quem, (...) mas antes na possibilidade de aceitar a dúvida, o questionamento, o espaço em que a própria instituição é levada a questionar-se” (Martins, 2016: 202). Ao fazer perguntas em pontos fulcrais, onde outros encontram certezas e respostas, a Educação Artística coloca-se em situação de desconforto e estranheza, levando a interrogar o que, supostamente, daria segurança para agir e pensar o seu olhar artístico.

Entender a Educação Artística é percebê-la num campo expandido que não se limita à escola, mas opera num campo alargado de relações com diferentes espaços, com espaços que não existem *a priori*, com espaços onde são criados jogos de relacionamento, de troca, de partilha, de construção, de tensão. Neste sentido, o educativo e/ou pedagógico são propostas

que colocam no centro, não a transmissão de conhecimento, não a mediação, mas outras variáveis: a negociação de sentidos, a participação, a experiência, o relacional, a emancipação. Um campo de contradições, desafios para as instituições, quando estas não estão ainda tomadas pelas diretrizes políticas, mas procuram o osso de cada questão. “Não é uma arte ao serviço do social, mas antes uma arte que provoca e que aceita no social espaço de crítica e de perturbação, ou seja, que numa relação com os supostos espectadores, ativa situações e não promove situações interativas” (Martins, 2016: 203). Espaço de materialidade de conhecimentos e sentimentos, entre o aberto e a suspensão de gestos de cada um de nós para dar lugar a cada singularidade.

BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, Rudolf (1996). *Arte e Percepção Visual, uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- BARTHER, Roland (1967). *Morte do Autor*. Lisboa: Edições 70.
- BERGER, John (2018). *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona.
- BOURDIEU, Pierre (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- CORAZZA, Sandra (2001); *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- DIAS, Belidson & Irwin, Rita L. (orgs) (2013). *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Editora USFM.
- ELAM, Kimberly (2018). *Geometria do design Estudos sobre proporções e composição*. Barcelona: GG.
- FERREIRA, António Quadros (2006). *Pensar a arte pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, Pedro Peixoto (2006). *Música Eletrônica e Xamanismo: técnicas contemporâneas do êxtase - Transe maquínico ou: o que pode uma máquina?*. Campinas/Cebrap – Brasil
- FLORES, Cláudia (2003). *Olhar, Saber, Representar - sobre a representação em perspectiva*. Santa Catarina: Florinópolis.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Disciplina In Vigiar e punir*. Vozes: Petrópolis.
- GIL, José (2005). *A imagem nua e as pequenas percepções*. Lisboa: Relógio d'Água, 2ª Edição.
- GONÇALVES, Rui, FRÓIS, João, MARQUES, Elisa (2011). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Serviço de Educação e Bolsas
- HAN, Byung Chul (2010). *Sociedade Cansada*. Petrópolis: Editora Vozes.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- JESUS, Joaquim (2009). *O lugar do olhar: Uma reflexão crítica sobre as possibilidades da cianotipia enquanto potenciadora de uma visão desterritorialização no ensino em artes visuais*. Relatório de Mestrado do MEAV. Porto
- MARQUES, Jorge (2006). *As imagens do desenho. Percepção espacial e representação*. Porto: Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto
- MARTINS, Catarina (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Universidade de Lisboa. Lisboa
- MASSIRIONI, Manfredo (2021). *Ver pelo desenho*. Lisboa: Edições 70
- ORDINE, Nuccio (2018). *A utilidade do inútil*. Matosinhos: Kalandraka Editora.

- PINHO, Ricardo (2013). *Indisciplinar a Geometria: o saber geométrico e a geometria como saber*. Relatório de Mestrado do MEAV. Porto: FPCEUP e FBAUP
- RANIÈRE, Jacques (2002). *O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2011). A Alquimia do Currículo da Matemática: Inscrições e a Fabricação da Criança', Políticas Educativas e Curriculares. *Abordagens Sociológicas Críticas. Edições Pedago*. Mangualde, p. 91-133.
- SARAMAGO, José (1995). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª reimpressão.
- RODRIGUES, Fernando (2011). *Educação do olhar*. Lisboa: Chiado Editora

Artigos

- AGAMBEM, Giorgio (2008). Notas sobre o gesto. *Arefilosia*, Ouro Preto, nº4, p. 09-114, jan. 2008
- ANDRADE-Molina, Melissa e VALERO, Paola (2015). Os efeitos da escola de geometria na formação de um filho desejado. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)
- ATKINSON, Dennis (1998). The Cultural Production of Ability in Drawing. *International Journal of Inclusive Education*, vol.2, no.1, p.45-54.
- BERGER, Guy (2009). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº28, 2009, p.175-192
- BIESTA, Gert (2010). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, nº 5-6. Oxford: -Blackwell Publishing, p. 540-552.
- BISMARCK, Mário (2010). Pentimento, ou fazer e feito, ou o denho “abs-ceno” ou, talvez, o elogio do erro”. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. https://www.researchgate.net/publication/310624848_PENTIMENTO_OU_FAZER_E_FEITO_OU_O_DESENHO_ABS-CENO_OU_TALVEZ_O_ELOGIO_DO_ERRO
- BISMARCK, Mário (2000). Desenho e aprendizagem. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19061/2/46563.pdf>
- BISMARCK, Mário (2005). Desenho é desenho. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19089/2/470.pdf>
- BISMARCK, Mário (2018). As visibilidades do desenho. *PSIAX Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem* #4, p.7-13. https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2020/04/PSIAX_2018_ENSAIO_1-c%C3%B3pia.pdf
- FERNÁNDEZ, Tatiana (2013). O GRANDE LOUCO O olhar insubordinado de Simón Rodriguez. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº39, 2013, p.55-75 https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_T_Fernandez.pdf
- GOMES, Helder (2018). O que os olhos desenhavam. *PSIAX Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem* #4 (2018), p.7-13. https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2020/04/PSIAX_2018_ENSAIO_1-c%C3%B3pia.pdf

- GROYS, Boris, (2009). Education by infection. Art School: (Propositions for the 21st Century). p. 25-31. Disponível em: <https://doi.org/10.7551/mitpress/7811.003.0005> , consultado em 01-12-2020
- MARTINS, Catarina e ALMEIDA, Catarina (2013). Que sentido para a educação artística em educação artística senão como prática política?. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº40, 2013, p.15-29 https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2014/04/QUE-SENTIDO-PARA-A-INVESTIGA%C3%87%C3%83O-EM-EDUCA%C3%87%C3%83O-ART%C3%8DSTICA-SEN%C3%83O-COMO-PR%C3%81TICA-POL%C3%8DTICA_C_Martins_C_Almeida.pdf
- MARTINS, Catarina (2016). (Im)possibilidades de um devir: a educação artística que se pensa. Nós Pensamos Todos em Nós. Lisboa: CCB - Fábrica das Artes.
- MARTINS, Catarina (2014). Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault. *Derivas* 1, p.41-61
- HERNÁNDEZ, Fernando (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación, *Educación Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671> , consultado em 06.05.2021
- Ó, Jorge Ramos do (2007). Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. *Educação & Realidade*, (Vol 32, 2). p. 109-116
- ROCHA, Luís. As teorias do desenvolvimento da compreensão estática de Michael Parsons e Abigail House e as suas implicações educativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 5. p. 79-111
- RODRIGUES, Luís (2011). Educação Artística e cultura visual. *Imaginar nº53, revista de Associação de professores de Expressão e Comunicação Visual*. p. 12-25
- Roteiro para a Educação Artística (2006), *Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa
- VARELA, Julia & Alvarez-Uria, Fernando (1992). *A Maquinaria escolar*. São Paulo: Teoria & Educação, n.º 6, pp. 68-96.

Webgrafia

- EÇA, Teresa (2009), “Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas”. *Red Visual*, n.º 9-10. <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf>. consultado em 31.01.2021.
- HERNÁNDEZ, Fernando, Terrasêca, Manuela, & Paiva, José (2013), “Contemporaneidade e educação artística: Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 40, p. 7-13. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_Prefacio_0.pdf. consultado em 31.01.2021.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2008), “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”. *Educatio Siglo XXI, Hibridación en las artes plásticas*, vol. 26, pp. 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>, consultado em 31.01.2021.
- MASSCHELEIN, Jan (2010) . E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 43-53, DOI: 10.1080/17449641003590621. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17449641003590621?needAccess=true>

- MARTINS, Catarina (2017). Seremos capazes de perguntar em vez de responder? A educação artística e as suas retóricas. *Livro de Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística. A Educação Artística no Sistema de Ensino Português: Conquistas e Desafios*. p.15-25 . <https://i2ads.up.pt/blog/publications/seremos-capazes-de-perguntar-em-vez-de-responder-a-educacao-artistica-e-as-suas-retoricas/> . consultado em 01.12.2020
- STEERS, John. Criatividade: Ilusões, Realidades e Novas Oportunidades. *Imaginar 51*. APECV. 2008. <http://apecv.pt/revista/imaginar51web.pdf>. consultado em 26.04.2021
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019), Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en> e <https://fundacaosantillana.org.br/>. consultado em 29.03.2021
- Práticas Educacionais - estratégias e linguagens. Andrea Versuti, Giovana Scareli, Dorival Rossi, & Pablo Escandón (Orgs.). - 1a edição - Aveiro: Ria Editorial, 2020. www.riaeditorial.com
- GUILHERME, Alexandre e FREITAS, Ana (2017). Paulo Freire e Gert Biest. Um diálogo fecundo sobre a Educação para além da facilitação da aprendizagem. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>>. [https://www.researchgate.net/publication/317553180 PAULO FREIRE E GERT BIEST A UM DIALOGO FECUNDO SOBRE A EDUCACAO PARA ALEM DA FACILITACAO D A APRENDIZAGEM](https://www.researchgate.net/publication/317553180_PAULO_FREIRE_E_GERT_BIEST_A_UM_DIALOGO_FECUNDO SOBRE A EDUCACAO PARA ALEM DA FACILITACAO D A APRENDIZAGEM). consultado em janeiro 2021
- <https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0>. consultado em janeiro 2021
- <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre>). consultado em janeiro 2021

Documentos Estruturantes do Agrupamento da Escola de Estágio

- Projeto Educativo do Agrupamento* (2017-2021). consultado em outubro 2020 <http://www.aemlaranjeira.pt/category/agrupamento/documentos/>
- Grupo Artes Visuais (2020). *Planificações Anual de Educação Visual 7ºano. Versão eletrónica PDF. Departamento de Expressões, Ano Letivo 2020-2021*, Agrupamento de Escola Dr. Manuel Laranjeira. consultado em outubro 2020
- Grupo Artes Visuais (2020). *CrITÉrios Gerais de Avaliação. Versão eletrónica PDF. Departamento de Expressões, Ano Letivo 2020-2021*, Agrupamento de Escola Dr. Manuel Laranjeira. consultado em outubro 2020

Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho
- Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República n.º 138/2118, Série II, 19 de julho
- Ministério da Educação (2012). Ajustamento do Programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ministério da Educação (2018). Currículo Nacional do Ensino Básico - Aprendizagens Essenciais, 3.º Ciclo do ensino básico, Educação Visual, Lisboa
- Ministério da Educação (1991). Organização Curricular e Programas, Volume I, Ensino Básico 3.º Ciclo
- Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Disponíveis em: <https://dre.pt/>

2º CICLO

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Olhares |in| subordinados

Sílvia Joana Oliveira Rodrigues . UP201908454

ANEXOS

APÊNDICES

M

2021



UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação | Faculdade de Belas Artes

ANEXOS

Anexo 1 . Planificação anual | 2020-2021 | Educação Visual 7ºano

 planificação anual 2020-21 EDUCAÇÃO VISUAL • 7ºano			
Nº de ordem	Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
1	Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas.	1.1. Desenhar objetos simples presentes no espaço envolvente. 1.2.Registar e analisar as noções de escala nas produções artísticas, nos objetos e no meio envolvente. 1.3.Desenvolver formas artificiais a escala da mão, do corpo e do espaço vivencial imediato e conhecer a noção de sombra própria e de sombra projetada.	6
2	Conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.	2.1. Empregar propriedades dos ângulos em representações geométricas (traçado da bissetriz, divisão do ângulo em partes iguais). 2.2: Utilizar circunferências tangentes na construção de representações plásticas (tangentes externas e internas, reta tangente à circunferência, linhas concordantes). 2.3: Desenhar diferentes elementos, tais como espirais (bicêntrica, tricêntrica, quadricêntrica), ovais, óvulos (eixo maior e eixo menor) e arcos (volta inteira/romano, ogival, curva e contracurva, abatido).	6
3	Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas.	3.1.Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas (isome-tria, dimétrica e cavaleira).	7
4	Dominar a aquisição de conhecimento geométrico	4.1. Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem.Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.	7
5	Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação	5.1: Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis). 5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).	6
6	Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas	6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações). 6.2: Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço).	6
7	Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação	7.1: Distinguir vários tipos de tecnologias digitais e as suas potencialidades como ferramenta de registo. 7.2: Explorar registos de observação documental através das tecnologias digitais (imagem digital; fotografia digital: composição ou enquadramento, formato, ponto de vista, planos, iluminação; vídeo digital: planos de ação, movimentos de câmara).	6
8	Dominar tipologias de representação expressiva	8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da percepção das proporções naturais e das relações orgânicas. 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.	6
9	Compreender a noção de superfície e de sólido	9.1 Descrever o processo de criação de superfícies e de sólidos (geratriz e diretriz). 9.2: Enumerar tipos de superfícies (plana, piramidal, paralelepédica, cônica, cilíndrica e esférica) e sólidos (pirâmides, paralelepípedos, prismas, cones, cilindros e esferas).	3
10	Distinguir elementos de construção de poliedros	10.1: Reconhecer a diferença entre polígono e poliedro. 10.2: Descrever os elementos de construção de poliedros (faces, arestas e vértices). 10.3: Identificar tipos de poliedros (regulares e irregulares) no envolvente.	3
11	Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos	11.1: Distinguir sólidos planificáveis de não planificáveis. 11.2: Realizar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros).	3
12	Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional.	12.1: Desenvolver ações orientadas para a compreensão dos elementos construtivos, que agregados cumprem uma função de reciprocidade e coexistência. 12.2: Identificar e aplicar figuras geométricas, que aparecendo num mesmo encaadamento lógico, permitem compor diferentes sólidos.	3
13	Explorar princípios básicos do Design e da sua metodologia	13.1: Analisar e valorizar o contexto em que surge o design (evolução histórica, artesanato, produção em série indiscriminada, a primeira escola: Bauhaus, objetos de design, etc.). 13.2: Reconhecer e descrever a metodologia do design (enunciação do problema, estudo de materiais e processos de fabrico, pesquisa formal, projeto, construção de protótipo, produção). 13.3: Identificar disciplinas que integram o design (antropometria, ergonomia, etc.).	3
14	Aplicar princípios básicos do Design na resolução de problemas.	14.1: Distinguir e analisar diversas áreas do design (design comunicação, produto e ambientes). 14.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito do design, aplicando os seus princípios básicos, em articulação com áreas de interesse da escola.	3
15	Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto	15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema. 15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.	4

APÊNDICES

As páginas que se seguem permite-nos observar os planos e imagens que apareceram em aulas, e as imagens que os alunos fizeram aparecer.

Apêndice I . Contestações e confrontações

A seguinte grelha de raciocínio, é uma incursão pelas orientações do Ministério, ancorando o meu questionamento, procurando encontrar este desenho que se quer disciplinado e com linguagem codificada, e este desenho de reflexão e criação de outras imagens.

Limbo – estado de (in)definição – entre desenho técnico e desenho expressivo	
O desenho nasce da interação entre a visão e a percepção, corporizado através de um meio de registo, num gesto do corpo.	
Desenho técnico (Processo design)	Desenho expressivo (processo expressivo)
A unidade didática deverá proporcionar uma disciplina de execução?	A unidade didática deverá encontrar a expressão individual e a sua experimentação refletida?
<i>Perspetiva</i> (ver através de)	<i>Pensiero</i> (pensar)
Gesto racional	Gesto refletido
Desenho utilitário	Desenho experienciado e refletido
Código de comunicação estipulado, linguagem técnica reconhecida, explicativa	Gesto de um corpo em movimento, na transmissão de um olhar
Desenho disciplinado Algo meramente ilustrativo e mecanizado (reflexo do desenho e forma de ver instituto-praticado na escola)	Desenho como pensamento (fendas e flexibilidade do currículo)
Em primeira instância, as diretrizes sobre a Educação Visual do 3º ciclo definem-se flexíveis, adaptáveis ao contexto local específico em que as escolas se inserem, delegando ao professor a função de considerar outros conteúdos e abordagens que se adequam à realidade educativa em que estão a intervir, “valorizam-se as vivências e as experiências de cada aluno” (Aprendizagens Essenciais, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual, p.2). Apela, de igual forma, à importância de o professor gerir de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem.	
No PASEO, novamente adaptável, flexível, ao conteúdo e ao aluno, “Coerência e flexibilidade – Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível.” (PASEO, p. 13)	
As diretrizes que se apresentam inovadoras e flexíveis, têm o seu gesto condicionado nas práticas. As perspetivas emancipadoras anunciadas têm dificuldade em aparecer na sala de aula, projetando um professor em contradição e dividido. Um professor com um vasto programa para organizar, num tempo limitado e perante um conjunto de contas a prestar. Uma sociedade e agentes educativos cada vez mais focados na eficácia e eficiência, medida em avaliações e metas. Um professor que se quer emancipador, promotor de práticas enriquecedoras de experiências, mas que cai e pratica um saber geométrico, num currículo geometrizado, imposto pela operacionalidade das diretrizes.	
Importa então refletir, se o desenho é disciplinado (técnico) ou voz do aluno (expressivo).	

Enquadramento da Unidade Didática nas diretrizes governamentais de Educação Visual
Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória – PASEO (2017)

A Linguagens e textos	B Informação e comunicação	C Raciocínio e resolução de problemas	D Pensamento crítico e pensamento criativo	E Relacionamento interpessoal	F Desenvolvimento pessoal e autonomia	G Bem-estar, saúde e ambiente	H Sensibilidade estética e artística	I Saber científico, técnico e tecnológico	J Consciência e domínio do corpo
Desenho técnico					Desenho expressivo				
Linguagem e textos “utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas de saber” “diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógicos e digitais”					Linguagem e textos “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão” “compreender, interpretar e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos”				
Informação e comunicação “utilizar e dominar instrumentos diversificados”					Informação e comunicação “transformar a informação em conhecimento”				
Raciocínio e resolução de problemas “gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas” “desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento”					Raciocínio e resolução de problemas “aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimentos”				
Desenvolvimento pessoal e autonomia “estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia”					Pensamento crítico e pensamento criativo “Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.” “Pensamento criativo envolve gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.”				
Bem-estar, saúde e ambiente “promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade”					Relacionamento interpessoal “desenvolver novas formas de estar, olhar e participar na Sociedade.”				
Sensibilidade estética e artística “Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estáticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada.”					Sensibilidade estética e artística “processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos.”				
Saber científico, técnico e tecnológico “compreender processos e fenómenos” “executar operações técnicas”					Consciência e domínio do corpo “capacidade de o aluno compreender o corpo como sistema integrado e de utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos”				
Programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo (1991)									
O programa propõe conteúdos considerados essenciais, deixando em aberto a possibilidade de uma reorganização escolar que vá de encontro ao projeto escola, definindo áreas de exploração prioritárias: Desenho, Pintura e Escultura, sendo que as restantes áreas propostas (gravura e impressão, fotografia e vídeo e banda desenhada) deverão ser geridas de acordo com os tempos letivos da escola, os equipamentos de que esta dispõe e o projeto educativo que adotou.									

O programa apresenta-se flexível, mas na sua operacionalidade são ocultados conteúdos em detrimento de outros.	
“As suas preferências vão para a representação do real, a preocupação com aspetos formais, o desenho geométrico, o desenho técnico rigoroso, as normalizações e as regras como desafio à criatividade.” (Programa Vol.I, p.234)	
“DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nesta medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa.” (Programa Vol.II, p.2)	
Desenho técnico	Desenho expressivo
Primeira vertente do programa (Processo design)	Segunda vertente do programa (Processo expressivo)
“Analítica e sequencial”	“intuitiva e simultânea”
Representação / percepção do real “percepção do mundo envolvente, é analisada, definida claramente em termos de problema a resolver” (Programa Vol.I, p.233)	“materialização de sentimentos ou emoções. Estes são provocados por acontecimento no mundo exterior que vão interferir como o “eu” provocando a necessidade de “criar ordem no caos””.
“O “processo design”, como objeto de ensino-aprendizagem, pode ser planeado e avaliado, formativamente e sumativamente dentro de parâmetros determinados e em referências a objetivos específicos.” (Programa Vol.I, p.234)	“O “processo expressivo” não pode ser planeado em termos curriculares necessitando, sobretudo, da consideração de oportunidades.” (Programa Vol.I, p.234)
Metas Curriculares (2012)	
“A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.” (Metas Curriculares, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual, p.3)	
“No 3º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, percepção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.” (Metas Curriculares, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual, p.4)	
Desenho técnico	Desenho expressivo
Ampliação do conhecimento, proporcionando o enriquecimento dos conteúdos, organizados em quatro contextos:	
Contexto científico “informação baseada em princípios certos e comprovados	Contexto cultural “respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade”
Contexto da logística “organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação”	Contexto experimental “conhecimentos adquirido através da prática, ensaios e tentativas”
Auxiliam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto: Técnica – “caracter sistemático e metodológico, aquisição de conhecimento teórico e prático e ampliação de aptidões específicas” Representação – “procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso” Discurso – “encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva” Projeto – “intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis”	
Técnica 1.Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas. 1.1: Desenhar objetos simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho técnico (papel, lápis, lapiseira, régua, esquadros, transferidor, compasso).	Representação 5.Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação. 5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis

1.2: Registrar e analisar as noções de escala nas produções artísticas, nos objetos e no meio envolvente (redução, ampliação, tamanho real). 3. Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas. 3.1: Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspectivas axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira). 4. Dominar a aquisição de conhecimento geométrico. 4.1: Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem. 4.2: Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.	de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem). 6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas. 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações). 8. Dominar tipologias de representação expressiva. 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas."
Discurso 9. Compreender a noção de superfície e de sólido. 10. Distinguir elementos de construção de poliedros 11. Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos 12. Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional. O domínio do discurso apresentado, foca o desenho geométrico e os seus elementos gráficos. Um discurso com uma carga técnica e domínio de uma linguagem técnica e específica.	Projeto 13. Explorar princípios básicos do Design e da sua metodologia. 13.3: Identificar disciplinas que integram o design (antropometria, ergonomia, etc.). 15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto. 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.
A planificação da escola, espelha as orientações das Metas Curriculares. Todos os domínios e conteúdos estão aplicados na Planificação.	
Aprendizagens Essenciais (2018)	
"As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais." (Aprendizagens Essenciais, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual, p.2)	
"estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer." (Aprendizagens Essenciais, 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual, p.2).	
Desenho técnico	Desenho expressivo
Apropriação e reflexão "os alunos aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens	Apropriação e reflexão Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte e pintura, escultura, desenho,

artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua experimentação plástica, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação.” Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros – em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada.	assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).
Interpretação e comunicação “de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais “ “fazendo interdependeer três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação.” “Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. “	Interpretação e comunicação “Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.” “Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real.” “Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.” “Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.”
Experimentação e criação Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.	Experimentação e criação “na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. Deseja se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.” “Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas.” Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).
Estratégias “- a transferência para novas situações de processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade.”	Estratégias “- reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas;” “- descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas.” “- a seleção de técnicas e de materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; - a utilização sistemática de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho;

	- a transferência para novas situações de processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade.”
Planificação anual 7º ano do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira (2020)	
Uma planificação muito focada no desenho geométrico, no conhecimento e realização de uma linguagem técnica, de traçado geométrico. Quer no Programa, quer nas Aprendizagens Essenciais, nada impõe uma carga e foco na geometria. A planificação da escola, espelha as orientações das Metas Curriculares, que ao nível do 7ºano têm um foco muito grande na geometria.	
Desenho técnico	Desenho expressivo
“3. Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas. 3.1. Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira).”	“6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).”
“15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema. 15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.”	“8. Dominar tipologias de representação expressiva 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.”

Apêndice II . Planificação da Unidade Didática

O OLHAR IN SUBORDINADO					
Ano letivo	2020 2021		Curso	3º Ciclo do Ensino Básico	
Professora estagiária	Sílvia Rodrigues		Disciplina	Educação Visual	
Nº de tempos letivos previstos	7		Tempo letivo semanal	2	Período de implementação
2º					
Caracterização da turma 7ºC					
Turma composta por 22 alunos, 13 rapazes e 9 raparigas, um deles de nacionalidade venezuelana. A média de idades é inferior a 12 anos, tendo um aluno com duas retenções anteriores e outro com uma. 15 alunos pretendem progredir os estudos até ao ensino superior e 7 pretendem cumprir o ensino obrigatório. A preferência por jogos digitais, no computador/smartphone, é transversal e a principal referência quanto à ocupação dos tempos livres. 7 alunos praticam desporto e um deles é cavaleiro federado. Duas alunas apresentam problemas de saúde particularmente relevantes: epilepsia e hiperatividade; 2 alunos estão referenciados com RTP. Beneficiam de medidas de Apoio Socio Económico, 5 no escalão A e 2 no escalão B. De acordo com o registado no Conselho de Turma Intercalar, é uma Turma heterogénea, com alguns alunos interessados, empenhados, responsáveis e participativos, mas também caracterizada por alguns elementos que não se esforçam para vencer dificuldades que manifestamente denotam, por vezes com comportamento desajustado à sala de aula: na participação desorganizada como no ruído e distração que pontualmente prejudicam o melhor ambiente. Ao nível do <i>saber ser / saber estar</i>, os alunos da turma, apesar de trato fácil e de revelarem espírito de grupo, revelam - de um modo geral - alguma dificuldade de concentração e foco nas atividades da aula. Tal reflete-se em baixa produtividade nas atividades práticas. Existem quatro alunos que se destacam em conversas paralelas. Ao nível do <i>saber / saber fazer</i>, a turma é heterogénea, apresentando diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem: destaca-se um pequeno grupo de alunos com bom aproveitamento, empenho e vontade de aprender e trabalhar e maior facilidade de aquisição, compreensão e operacionalização de conhecimentos, os restantes revelam algumas dificuldades os conteúdos e ritmo de trabalho.					
Tema integrador					
A Unidade Didática tem como tema integrador um objeto técnico do quotidiano do aluno, o banco do recreio da escola. Possibilita uma incursão de análise, conhecimento e domínio técnico de representação do objeto – uma apropriação do objeto técnico – permitindo e pretendendo alcançar outra coisa, outra imagem não conhecida – objeto selvagem. A Unidade Didática é um limbo entre o desenho técnico de representação – objeto técnico - que a planificação anual pretende dotar o aluno, partindo para uma prática artística – objeto selvagem – outros olhares e percepções sobre o objeto. O pensamento e o olhar sobre este objeto técnico são planeados em 3 momentos: Momento 1 Olhar – despertar este olhar que se quer questionador e refletivo na disciplina de Educação Visual.  Momento 2 Léxico – Espaço para o desenho técnico se instalar, dotando o aluno de um léxico estipulado.  Momento 3 Atuação – permitir (re)inventar novas imagens, sair da área de conforto da ilustração do que vê. 					
Desempenhos e conteúdos de aprendizagem					
Domínios	Apropriação e Reflexão	Pretende-se consolidar e proporcionar a aquisição de um vocabulário específico e adequado, conceitos e conhecimentos teóricos e práticos, ampliando aptidões específicas e técnicas, em diferentes narrativas visuais e modalidades expressivas;			

		Proporcionar o contacto com objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte; Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação, refletindo sobre as manifestações culturais do património local e global.
	Interpretação e Comunicação	Pretende-se potenciar e alargar a capacidade de representação, registo e comunicação, de modo racional e técnico e de modo expressivo transformando; Desenvolver capacidades apreensão e interpretação dos conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo; Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos, construção das relações entre olhar, ver e fazer; Perceber os “jogos de poder” das imagens; Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea;
	Experimentação e Criação	Pretende-se ao nível da construção discursiva um justificar da intencionalidade das composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos) e uma articulação de conceitos, referências, experiências, materiais e suportes nas composições plásticas; Conjugar a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos técnicos e teóricos, numa experiência plástica, não ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção e criação de novas imagens.
Conteúdo de aprendizagem	Desenho técnico Desenho expressivo	
	“3. Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas. 3.1: Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira).” “4. Dominar a aquisição de conhecimento geométrico. 4.1: Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem. 4.2: Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.” “15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto 15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.”	“6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).” “8. Dominar tipologias de representação expressiva 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.” “15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.
Comunicação Visual Visão e Percepção Elementos estruturais da linguagem plástica Composição Desenho Desenho de observação Desenho rigoroso Desenho geométrico Desenho expressivo Projeções Perspetivas Escalas Traçados Movimentos Artísticos Significado das imagens Poder das imagens Assemblagem Ilusão de Ótica Ready-made		

Apêndice III . Plano de aula momento 1



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL LARANJEIRA

Plano de aula 1 - OLHAR

11 de dezembro de 2020



“Se podes olhar, vê. Se poder ver, repara.” (Saramago)

Aula 1	Introdução à unidade de trabalho.		Tempo letivo - 1	12.50H–13.45H	
Sumário	Elaboração da ficha de trabalho 1 e desenho 1.		Turma – 7ºC	Sala D13	
Comunicação Visual Visão e Percepção Desenho					
Enquadramento conceptual	Educação Visual, contribuição no currículo para a educação do olhar, na construção “Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variarias.” (PASEO, p.24)				
	Quantas vezes, ou quase nunca, damos conta daquilo que temos e acontece à nossa volta? Os nossos olhos, viciados só veem o que sabem, ou estão ensinados a ver. Olhar, não é sobre educação (disciplina) do olho, mas sobre abrir a outros olhares consciencializados, é sobre atenção e transformação.				
	Partindo na construção de um origami - técnica geométrica de dobragem de papel – despertar o olhar e posteriormente desenhar o banco do recreio, comunicando visualmente. Esperar que desenho surge, será um desenho técnico (disciplinado) ou um desenho expressivo (indisciplinado)?				
	Desenho técnico		Desenho expressivo		
	Ficha de trabalho 1 Construção de um origami olho, exercício de técnica geométrica de dobragem, segundo instruções.		Desenho 1 Dado 4 imagens do banco no espaço recreio, desenhar de forma a comunicar, o que estão a ver e o que é o banco para eles. Esperar para ver que desenho surge. Desenho sem enunciado, nem instruções.		
Desempenhos e conteúdos de aprendizagem	Domínios	Apropriação e Reflexão	“Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros)” (Aprendizagens Essenciais)		
		Interpretação e Comunicação	“Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.” (Aprendizagens Essenciais)		
		Experimentação e Criação	“Selecionar de forma autónoma, processos de trabalho e registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.” (Aprendizagens Essenciais)		
	Conteúdo de aprendizagem	6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas (Planificação 7ºano) 15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto (Planificação 7ºano) Comunicação Visual Visão e Percepção Desenho			
	Conhecimentos e capacidades	Compreender que ver não significa compreender. Sintetizar uma mensagem.			

Perfil e áreas de competências	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Criativo (A, C, D, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H)		
Experiências e aprendizagens	Atividades	Ficha de trabalho 1 – elaboração de um origami	tempo – 25’
		Desenho 1 – desenho do banco do recreio da escola	tempo – 25’
	Resultados	Despertar o olhar. Que desenho surge. Construção de um origami – ficha de trabalho 1 Identificação de um objeto do espaço recreio e desenhá-lo – desenho 1	
Metodologia	Apresentação e contextualização dos conteúdos Trabalho individual Debate em turma		
Recursos utilizados	Apresentação 1 contextualização dos conteúdos Ficha de trabalho 1 2 folhas A4 Meios riscadores selecionados pelos alunos		 ficha de trabalho 1.pdf https://youtu.be/gCabOnleZpM
Avaliação	Ponderação	Exercício 1 + 2 – 20% (da avaliação total da unidade didática)	A avaliação terá em conta os Critérios de Avaliação definidos em contexto de Agrupamento e Grupo Disciplinar.  grelha avaliação 7ºC.xlsx https://docs.google.com/spreadsheets/d/1q1Nil9gaV1Ujr5U3dTtOMmfviPyAxcJ/Uzm4t828uqiQ/edit?usp=sharing
	Instrumentos	Observação direta Medidas de desempenho, participação/ espírito crítico/colaboração/partilha Desempenho da Utilização e manutenção (instrumentos, meios e suportes adequados)	

Apêndice IV . Plano de aula momento 2



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL LARANJEIRA

Plano de aula 2 - LÉXICO

08 e 15 de janeiro de 2021

“A geometria é o xadrez do desenho. As peças de xadrez são os componentes do alfabeto que moldamos pensamentos, e esses pensamentos, além de fazerem um desenho visual no tabuleiro de xadrez, expressam a sua beleza de forma abstrata.” (Marcel Duchamp)

Aula 2 Sumário	Introdução à unidade de trabalho.			Tempo letivo - 3	12.00H–13.45H
	Contextualização dos conteúdos.			Turma – 7ºC	Sala D13
	Elaboração da ficha de trabalho 2 e 3 e desenho 2.				
	Comunicação Visual Visão e Percepção				
	Desenho de observação Desenho rigoroso Desenho geométrico				
Projeções Perspetivas Escalas Traçados					
Enquadramento conceptual	“Pretende-se que os alunos aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais.” (Aprendizagens Essenciais)				
	Pretende-se dotar o aluno de um código de comunicação estipulado, uma linguagem técnica reconhecida e explicativa.				
	Executar desenhos técnicos, com um gesto racional e utilitário, reflexo do desenho e forma de ver instituído-praticado na escola.				
	Desenho técnico			Desenho expressivo	
	Ficha de trabalho 2 e 3			Desenho 2	
Desempenhos e conteúdos de aprendizagem	Aquisição de conteúdos técnicos, plasmados na planificação de escola do 7ºano – conteúdos de geometria.			Questionar e analisar a composição geométrica da forma	
	Desenho rigoroso por instrução			Desenho de análise e síntese – pensamento refletivo	
	Domínios	Apropriação e Reflexão		“Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros)” (Aprendizagens Essenciais)	
		Interpretação e Comunicação	e	“Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros). Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.” (Aprendizagens Essenciais)	
		Experimentação e Criação	e	“Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas composições plásticas. Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional. Selecionar de forma autónoma, processos de trabalho e registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.” (Aprendizagens Essenciais)	
Conteúdo de aprendizagem		“3. Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas. 3.1. Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotaagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira). 4.Dominar a aquisição de conhecimento geométrico.			

		4.1: Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem. 4.2: Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto. 15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto 15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.” (Planificação 7ºano) Comunicação Visual Visão e Percepção Desenho de observação Desenho rigoroso Desenho geométrico Projeções Escalas Traçados		
	Conhecimentos e capacidades	Entender o desenho como um meio para representação rigorosa. Compreender a importância do desenho rigoroso em determinados tipos de representação. Utilizar convenções ou normalizações. Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como princípios organizadores das formas.		
Perfil e áreas de competências	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador e Investigador (C, D, F, H, I); Sistematizador e Organizador (A, B, C, I, J); Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Autoavaliador (A, B, C, D, F, H, I); Responsável e Autónomo (B, C, D, E, F)			
Experiências e aprendizagens	Atividades	Ficha de trabalho 2 - desenho do banco do recreio no sistema europeu de projeção, com elementos de cotação e escala	tempo – 50’ + 50’ – 2 TL	
		Ficha de trabalho 3 - desenho do banco do recreio em perspetiva axonométrica isométrica		
		Desenho 2 - desenho falado do banco do recreio, decomposição geométrica do objeto, enumerando e analisando os elementos que o constituem, elementos geométricos e características materiais do objeto técnico.	tempo – 50’ - 1 TL	
	Resultados	Execução de um desenho por instrução com código de representação – ficha de trabalho 2 e 3 Execução de um desenho de análise da forma – desenho 2		
Metodologia		Apresentação e contextualização dos conteúdos Trabalho em grupo – levantamento dimensional do banco do recreio, em contexto sala de aula Trabalho individual – em contexto sala de aula Debate em turma		
Recursos utilizados		Apresentação 2 contextualização dos conteúdos Ficha de trabalho 2 e 3 Desenho 2 Materiais de desenho técnico – papel A4, lápis, régua, esquadro, transferidor, compasso	 ficha de trabalho 3.pdf  ficha de trabalho 2.pdf	https://youtu.be/iKL6nq63Qi4
Avaliação	Ponderação	Exercício 2 – 40% (da avaliação total da unidade didática)		A avaliação terá em conta os Critérios de Avaliação definidos em contexto de Agrupamento e Grupo Disciplinar.  grelha avaliação 7ºC.xlsx https://docs.google.com/spreadsheets/d/1q1Nil9gaV1UJr5U3dTtOMmfviPyAxcJUzm4t828uqiQ/edit?usp=sharing
	Instrumentos	Observação direta Medidas de desempenho, participação/ espírito Crítico/colaboração/partilha Desempenho da Utilização e manutenção (instrumentos, meios e suportes adequados) Trabalhos produzidos em contexto sala de aula		

Apêndice V . Plano de aula momento 3



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL LARANJEIRA

Plano de aula 3 - ATUAÇÃO

15 e 22 de janeiro de 2021

“Os criadores têm como pequenos cérebros na ponta dos dedos” (A Caverna, Saramago)

Aula 3 Sumário	Contextualização dos conteúdos.			Tempo letivo - 3	12.00H–13.45H
	Debate em turma e desenho 3.			Turma – 7ºC	Sala D13
	Comunicação Visual Visão e Percepção				
	Movimentos Artísticos Significado das imagens Poder das imagens				
	Desenho expressivo Assemblagem Ilusão de Ótica Ready-made				
	Elementos estruturais da linguagem plástica Composição				
Enquadramento conceptual	“Deseja-se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.” (Aprendizagens Essenciais)				
	Pretende-se um gesto de um corpo em movimento e reflexão de pensamento.				
	Perceber o poder das imagens e a sua capacidade de montar ou desmontar o real.				
	Desenho técnico		Desenho expressivo		
Desempenhos e conteúdos de aprendizagem	Domínios	Apropriação e Reflexão	“Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte, pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land´art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros) Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).” (Aprendizagens Essenciais)		
		Interpretação e Comunicação	“Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.” (Aprendizagens Essenciais)		
Experimentação e Criação		“Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional.			

			Selecionar de forma autónoma, processos de trabalho e registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação. Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).” (Aprendizagens Essenciais)
	Conteúdo de aprendizagem	“6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).” “8. Dominar tipologias de representação expressiva 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.” “15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema. (Planificação 7ºano)	
	Conhecimentos e capacidades	Utilizar técnicas, processos e instrumentos para estimular e desenvolver a imaginação e a criatividade. Conhecer alguns fatores que influenciam a percepção das formas. Entender o desenho como meio para a representação expressiva das formas, e como método para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias.	
Perfil e áreas de competências	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J), Criativo (A, C, D, J), Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador e Investigador (C, D, F, H, I); Respeitador da diferença / do outro (A, B, E, F, H); Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Autoavaliador (A, B, C, D, F, H, I); Responsável e Autónomo (B, C, D, E, F)		
Experiências e aprendizagens	Atividades	Ficha de trabalho 4 – reflexão e discussão em turma	tempo – 50’ – 1 TL
		Desenho 3 – a partir do banco do recreio, já conhecido e construído tecnicamente e sistematicamente, criar novas imagens, atribuir novos significados, novas funções ao banco.	tempo – 50’ + 35’ – 2 TL
		Autoavaliação	Tempo – 15’
	Resultados	Execução de um desenho de pensamento crítico e criativo – desenho 3	
Metodologia		Apresentação e contextualização dos conteúdos Trabalho individual Debate em turma	
Recursos utilizados		Apresentação 3 contextualização dos conteúdos Desenho 3 Materiais e meios selecionados pelos alunos	https://youtu.be/4mAGDEJFEZM
Avaliação	Ponderação	Exercício 3 – 40% (da avaliação total da unidade didática)	A avaliação terá em conta os Critérios de Avaliação definidos em contexto de Agrupamento e Grupo Disciplinar.  grelha avaliação 7ºC.xlsx https://docs.google.com/spreadsheets/d/1q1Nil9gaV1Ujr5U3dTtOMmfviPyAxcJ/Uzm4t828uqiQ/edit?usp=sharing
	Instrumentos	Observação direta Medidas de desempenho, participação/ espírito Crítico/colaboração/partilha Desempenho da Utilização e manutenção (instrumentos, meios e suportes adequados) Trabalhos produzidos em contexto sala de aula	

Apêndice VI . Plano de aula momento ensino@distância

Com a imposição de um confinamento, associado ao estado de emergência, as aulas foram suspensas, e retomadas no formato ensino@distância. O Plano de aula 3- Atuação, planeado para o formato presencial, teve a sua implementação apenas parcial. O concluir da Unidade Didática, passou para o formato ensino@distância, tendo do Plano de aula 3 de ser repensado.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL LARANJEIRA

Plano de aula 3 – ATUAÇÃO – formato ensino@distância

19 de fevereiro de 2021

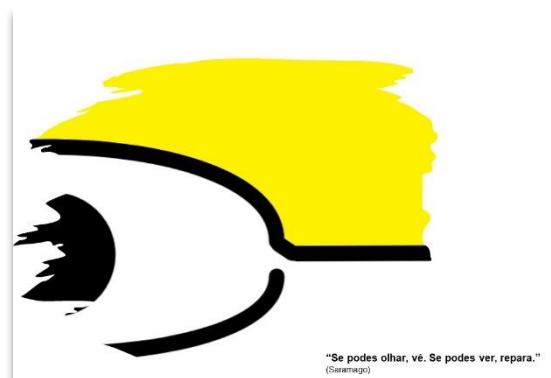
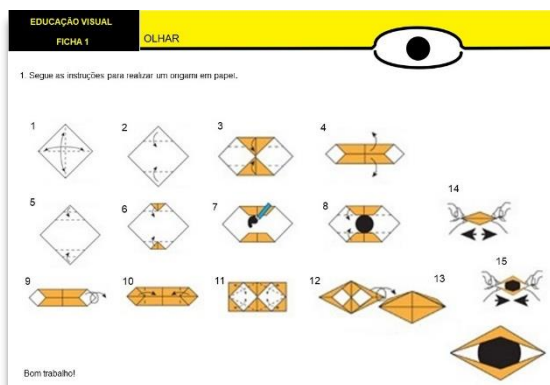
“Os criadores têm como pequenos cérebros na ponta dos dedos” (A Caverna, Saramago)

Aula 3 Sumário	Contextualização dos conteúdos.		Tempo letivo - 3	12.00H–12.45H
	Comunicação Visual Visão e Percepção Movimentos Artísticos Significado das imagens Poder das imagens Desenho expressivo Assemblagem Ilusão de Ótica Ready-made Elementos estruturais da linguagem plástica Composição		Turma – 7ºC	Plataforma Teams
Enquadramento conceptual	“Deseja-se que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.” (Aprendizagens Essenciais)			
	Pretende-se um gesto de um corpo em movimento e reflexão de pensamento.			
	Perceber o poder das imagens e a sua capacidade de montar ou desmontar o real.			
	Desenho técnico		Desenho expressivo	
	Debate em turma – Análise e reflexão sobre exemplos de Prática Artística (olhar enquadrado no percurso e conhecimento de produção artística)		Desenho 3 Desenho expressivo de pensamento crítico e criativo. Do objeto técnico ao objeto selvagem.	
	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem	Domínios	Apropriação e Reflexão	“Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte, pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros) Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).” (Aprendizagens Essenciais)
		Interpretação e Comunicação	“Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.	

			Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.” (Aprendizagens Essenciais)
		Experimentação e Criação	“Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional. Selecionar de forma autónoma, processos de trabalho e registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação. Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).” (Aprendizagens Essenciais)
	Conteúdo de aprendizagem	“6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas 6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).” “8. Dominar tipologias de representação expressiva 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.” “15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto 15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.” (Planificação 7ºano)	
	Conhecimentos e capacidades	Utilizar técnicas, processos e instrumentos para estimular e desenvolver a imaginação e a criatividade. Conhecer alguns fatores que influenciam a percepção das formas. Entender o desenho como meio para a representação expressiva das formas, e como método para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias.	
Perfil e áreas de competências	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J), Criativo (A, C, D, J), Crítico/Analítico (A, B, C, D, G); Indagador e Investigador (C, D, F, H, I); Respeitador da diferença / do outro (A, B, E, F, H); Questionador (A, F, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Autoavaliador (A, B, C, D, F, H, I); Responsável e Autónomo (B, C, D, E, F)		
Experiências e aprendizagens	Atividades	Ficha de trabalho 4 – reflexão e debate em turma	tempo – 50’ – 1 TL - videoaula
		Desenho 3 – a partir do banco do recreio, já conhecido e construído tecnicamente e sistematicamente, criar novas imagens, atribuir novos significados, novas funções ao banco.	tempo – trabalho prático autónomo
		Autoavaliação - https://forms.gle/QS1ebsiM9gBnTqn8	Tempo – trabalho autónomo
		Formulário - https://forms.gle/QS1ebsiM9gBnTqn8	Tempo – trabalho autónomo
	Resultados	Reflexão e debate em turma	
Metodologia	Apresentação dos trabalhos realizados até ao momento Contextualização dos conteúdos e apresentação do formulário para realizarem autonomamente Trabalho prático autónomo Debate em turma		
Recursos utilizados	Apresentação 4 apresentação dos trabalhos realizados até ao momento e contextualização dos conteúdos apresentação do video <i>Coleção Moderna: ver, pensar, questionar</i> (Fundação Calouste Gulbenkian) Materiais e meios selecionados pelos alunos		https://youtu.be/yTHpqzitSaQ Coleção Moderna: ver, pensar, questionar (Fundação Calouste Gulbenkian) https://gulbenkian.pt/descobrir/colecao-moderna-ver-pensar-questionar/?fbclid=IwAR3lw_SsaSxiC-LYBMq5wJo9ytZ2DS2BHmXu-1AH4gzeuV62zeYS29-wMto
Avaliação	Ponderação	Exercício 3 – 40% (da avaliação total da unidade didática)	A avaliação terá em conta os Critérios de Avaliação definidos em contexto de Agrupamento e Grupo Disciplinar.  grelha avaliação 7ºC.xlsx https://docs.google.com/spreadsheets/d/1q1Nil9gaV1Ujr5U3dTtOMmfviPyAxcJ/Uzm4t828uqiQ/edit?usp=sharing
	Instrumentos	Observação direta Medidas de desempenho, participação/ espírito Crítico/colaboração/partilha Desempenho da Utilização e manutenção (instrumentos, meios e suportes adequados) Trabalhos produzidos em casa	

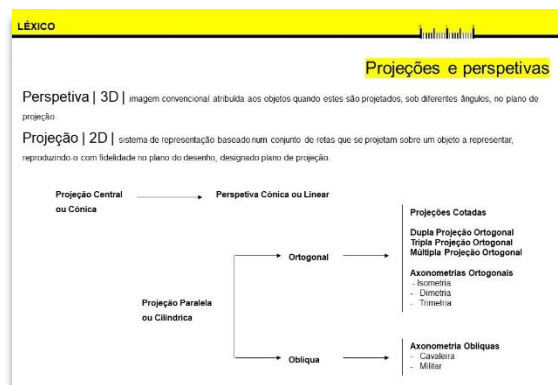
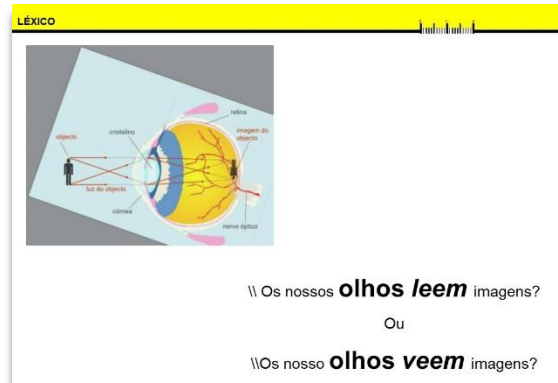
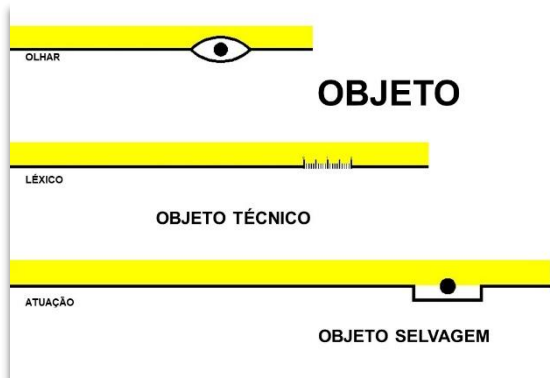
Apêndice VII . Apresentação 1

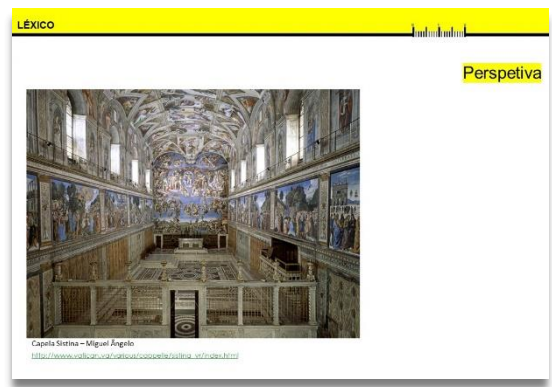
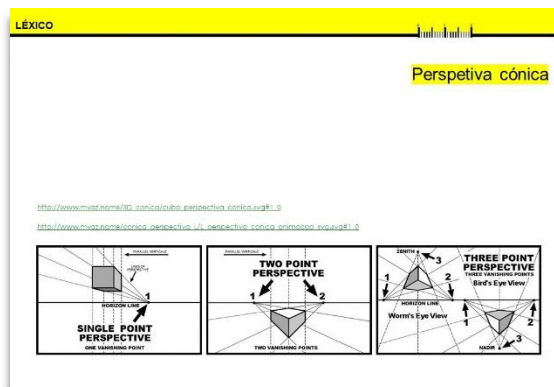
OLHAR - <https://youtu.be/gCabOnleZpM>



Apêndice VIII . Apresentação 2

LÉXICO - <https://youtu.be/ikL6nq63Qj4>

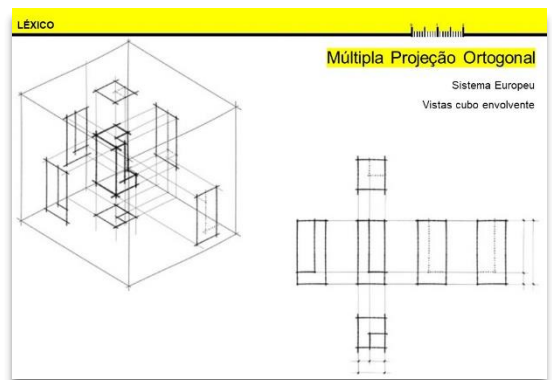
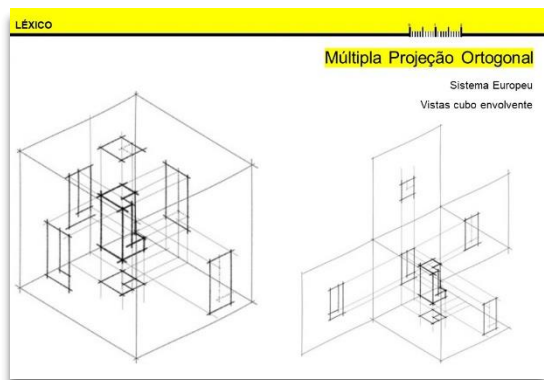
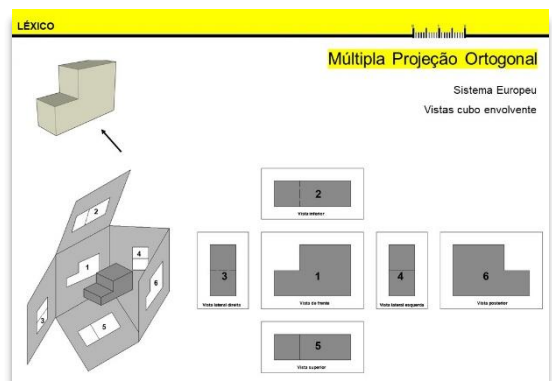
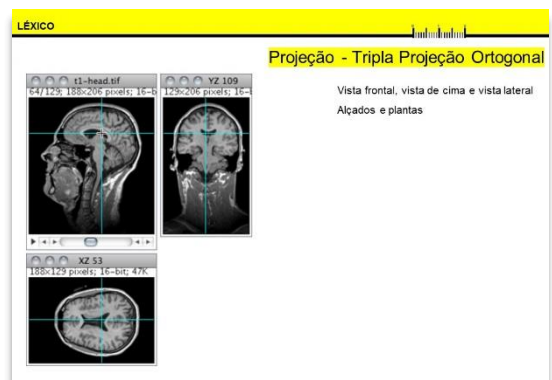
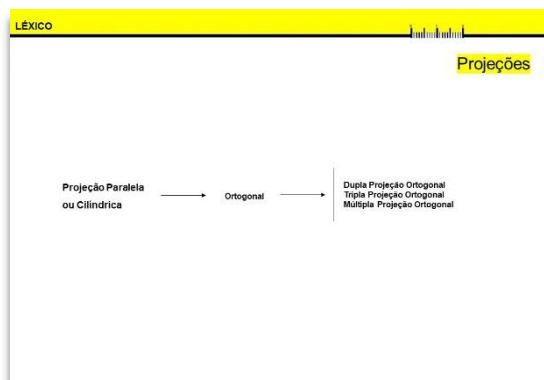


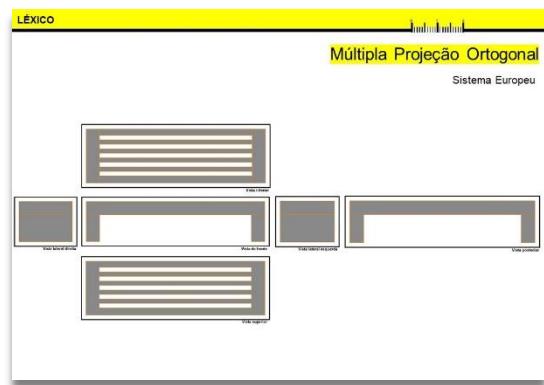
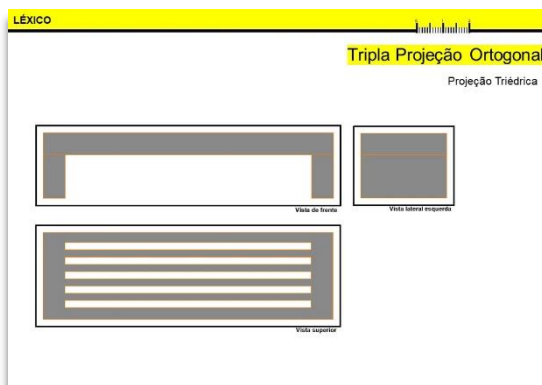
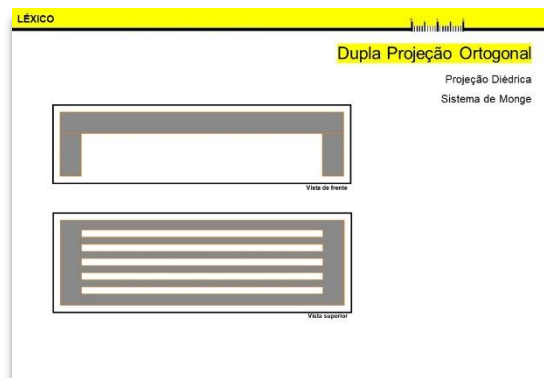
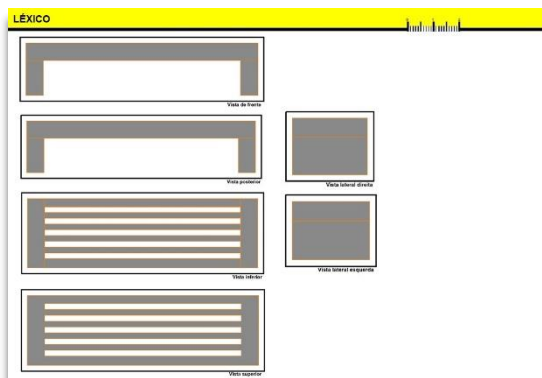
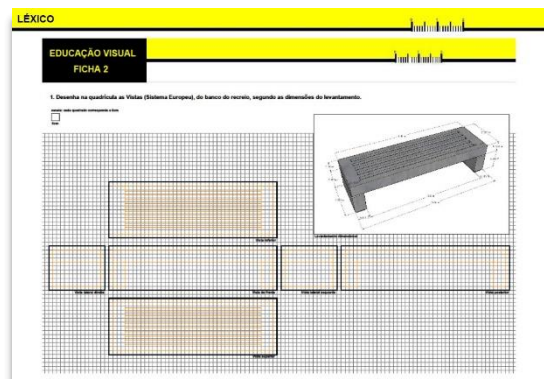
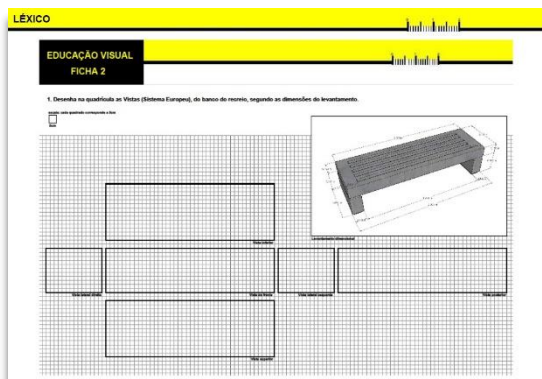
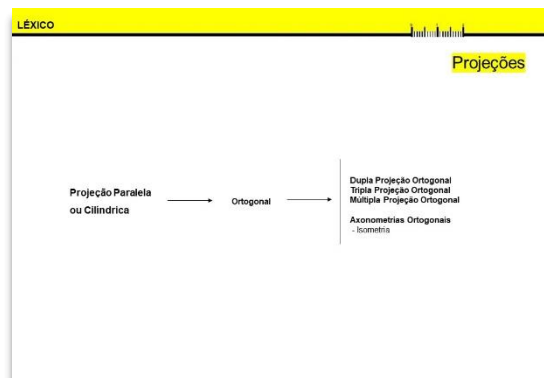
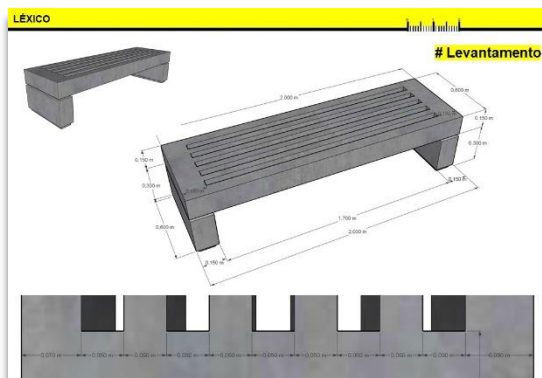


http://www.mvaz.name/3D_conica/cubo_perspectiva_conica.svg#1_0

http://www.mvaz.name/conica_perspectiva_L/L_perspectiva_conica_animacao.svg#1_0

http://www.vatican.va/curia/cappella_sistina/index.html





LÉXICO

Projeções Paralelas ou Cilíndrica

PROJEÇÕES PARALELAS OU CILÍNDRICAS

obliquas

PERSPECTIVA CAVALEIRA

Os ângulos da perspectiva são de 0° e 45°. Os comprimentos, a uma inclinação de 45°, sofrem uma redução para metade.

ortogonais

PERSPECTIVA ISOMÉTRICA

Os ângulos da perspectiva são de 30°. Não se verificam mudanças nas medidas da peça.

PERSPECTIVA DIMÉTRICA

Os ângulos da perspectiva são de 7° e 42°. Os comprimentos, a uma inclinação de 42°, sofrem uma redução para metade.

LÉXICO

Projeção Axonométrica Ortogonais

Axonometria Isométrica

(Dimensão real em todos os eixos)

http://www.mvaz.name/3d_isometria_cubo/cubo_isometria.svg#1.0

http://www.mvaz.name/3d_castelo/castelo_isometria.svg#1.0

http://www.mvaz.name/3d_isometria_cubo/cubo_isometria.svg#1.0

http://www.mvaz.name/3d_castelo/castelo_isometria.svg#1.0

LÉXICO

EDUCAÇÃO VISUAL

FICHA 3

1. Desenhe na grelha isométrica a Representação Axonométrica isométrica, de baixo do recorte, segundo as Vistas (Sistema Europeu) que realizou na Folia 2.

LÉXICO

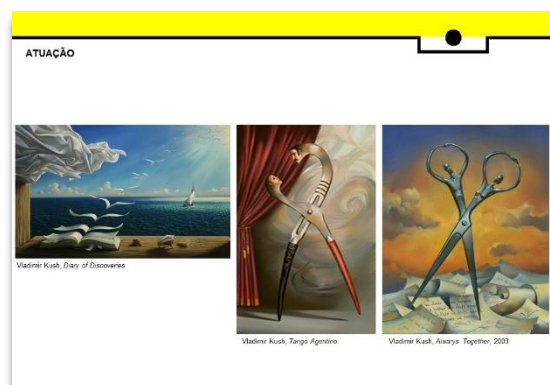
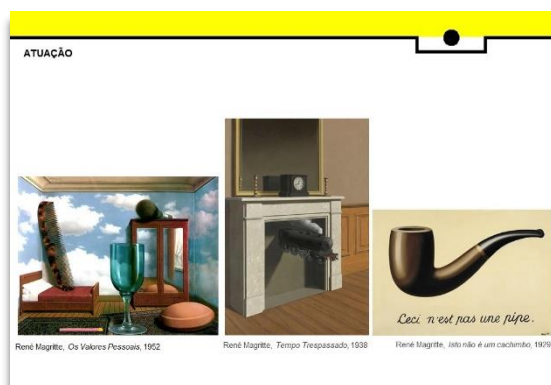
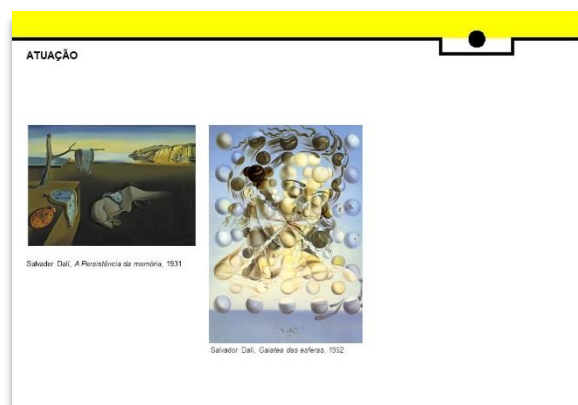
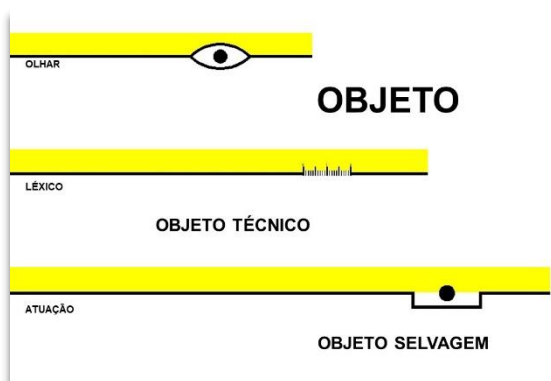
EDUCAÇÃO VISUAL

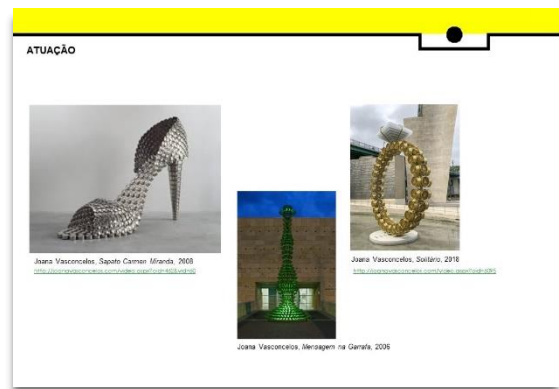
FICHA 3

1. Desenhe na grelha isométrica a Representação Axonométrica isométrica, de baixo do recorte, segundo as Vistas (Sistema Europeu) que realizou na Folia 2.

Apêndice IX . Apresentação 3

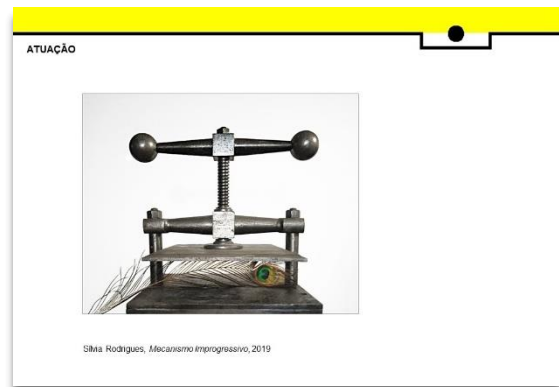
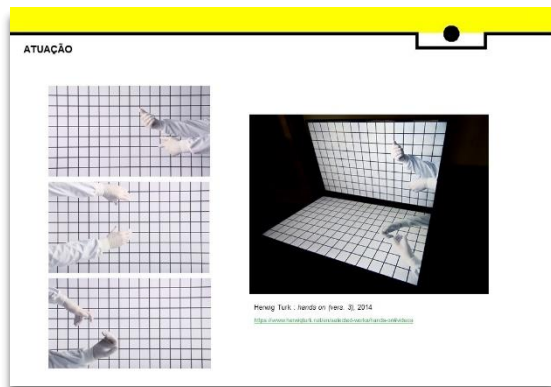
ATUAÇÃO - <https://youtu.be/4mAGDEJFEZM>



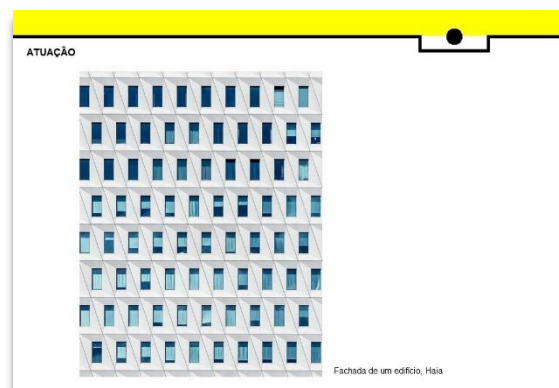
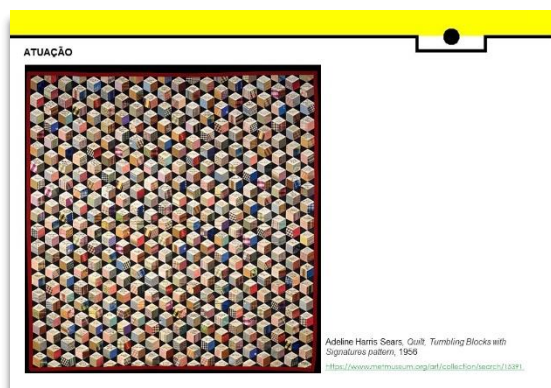


<http://joanavasconcelos.com/video.aspx?oid=462&vid=60>

<http://joanavasconcelos.com/video.aspx?oid=6095>



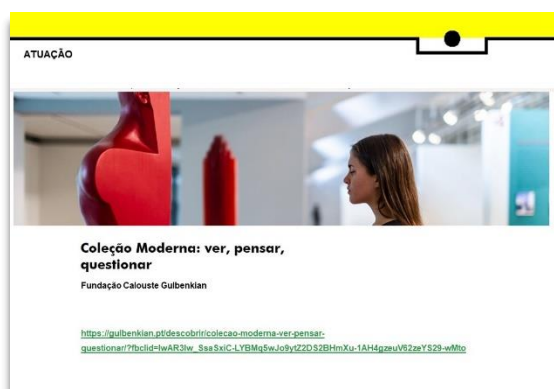
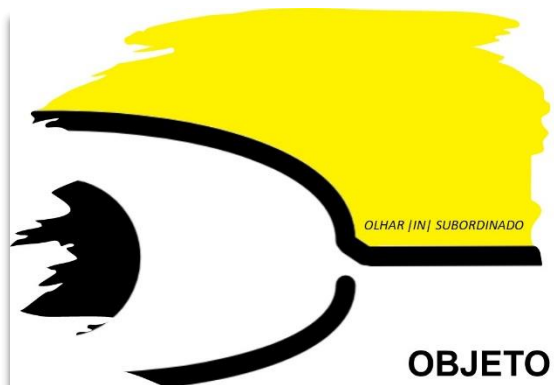
<https://www.herwigturk.net/en/selected-works/hands-on#videos>



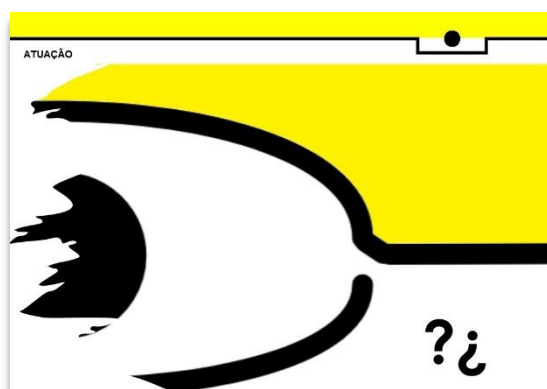
<https://www.metmuseum.org/art/collection/search/15391>

Apêndice X . Apresentação 4 e@d

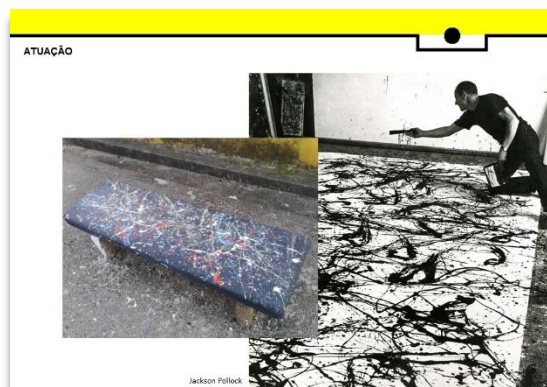
ATUAÇÃO - <https://youtu.be/V3tLhyLPnFI>



<https://youtu.be/yTHpqzItSaQ>



https://gulbenkian.pt/descobrir/colecao-moderna-ver-pensar-questionar/?fbclid=IwAR3lw_SsaSxiC-LYBMq5wJo9ytZ2DS2BHmXu-1AH4gzeuV62zeYS29-wMto



ATUAÇÃO

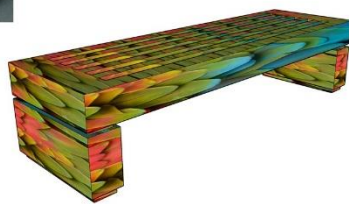


ATUAÇÃO

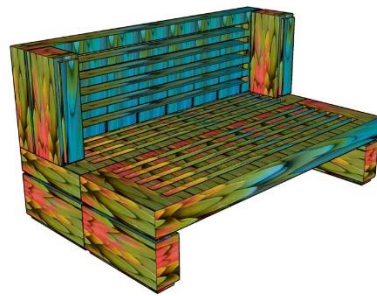


Vicent Van Gogh, Os Doze girassóis numa jarra, 1888

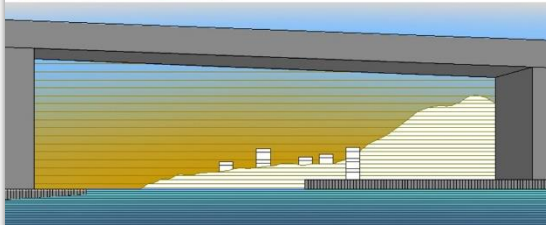
ATUAÇÃO



ATUAÇÃO



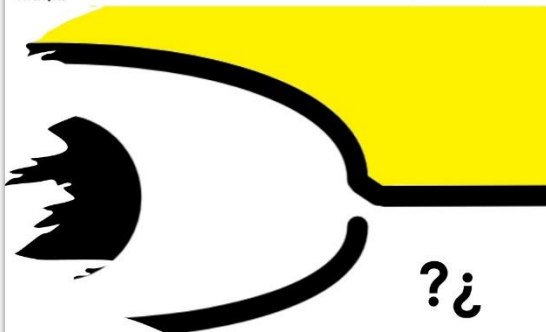
ATUAÇÃO



ATUAÇÃO



ATUAÇÃO



PARTILHA

OLHAR /IN/ SUBORDINADO

<https://forms.gle/QS1ebrsiM9gBnTqn8>



<https://forms.gle/QS1ebrsiM9gBnTqn8>

Apêndice XI . Ficha de trabalho 1

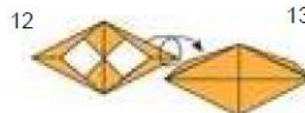
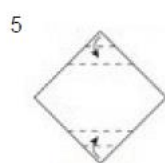
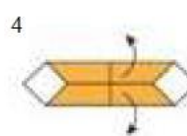
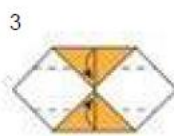
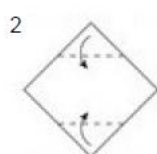
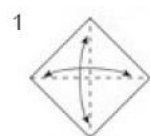
EDUCAÇÃO VISUAL

FICHA 1

OLHAR



1. Segue as instruções para realizar um origami em papel.



Bom trabalho!

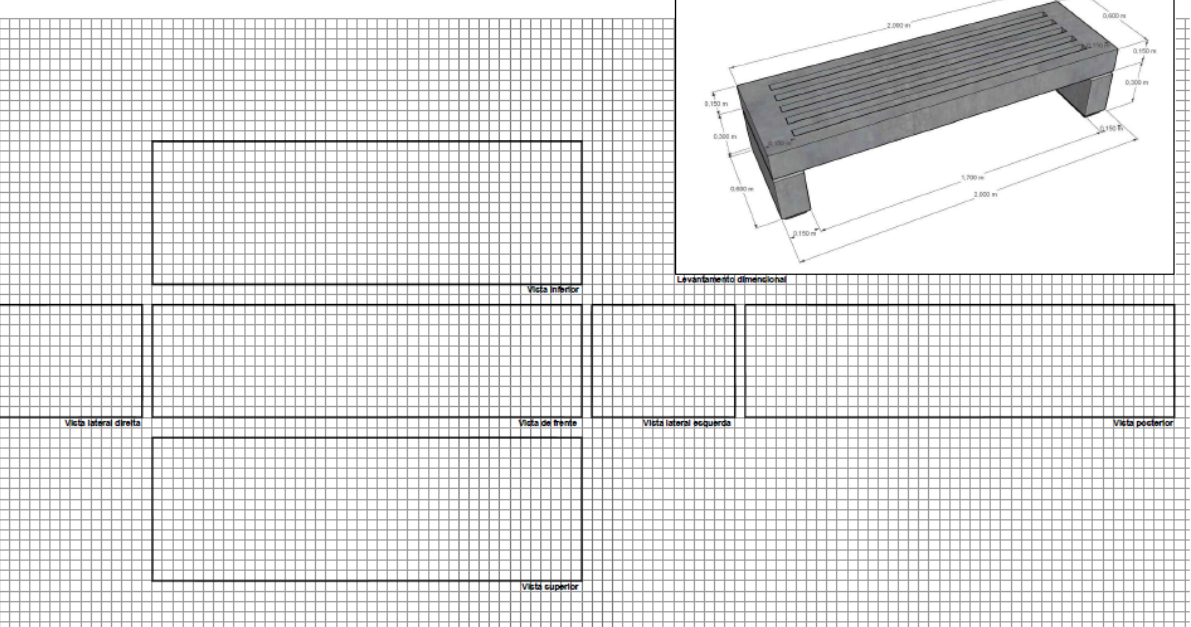
Apêndice XII . Ficha de trabalho 2

EDUCAÇÃO VISUAL

FICHA 2

1. Desenha na quadricula as Vistas (Sistema Europeu), do banco do recreio, segundo as dimensões do levantamento.

escala: cada quadrado corresponde a 5cm

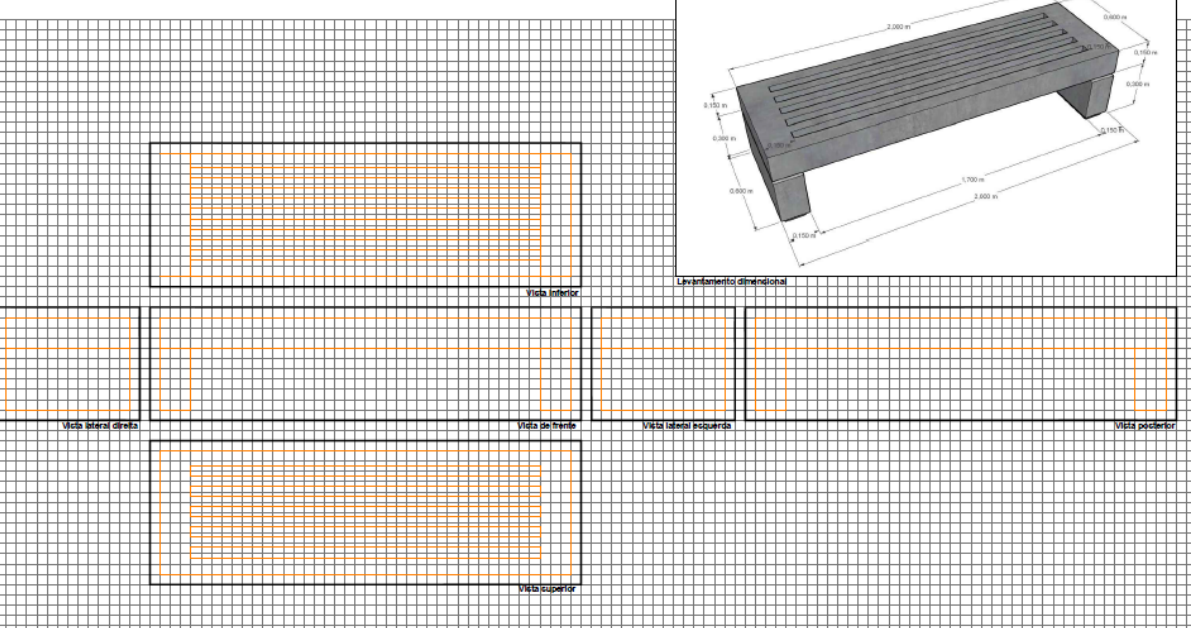


EDUCAÇÃO VISUAL

FICHA 2

1. Desenha na quadricula as Vistas (Sistema Europeu), do banco do recreio, segundo as dimensões do levantamento.

escala: cada quadrado corresponde a 5cm



Apêndice XIII . Ficha de trabalho 3

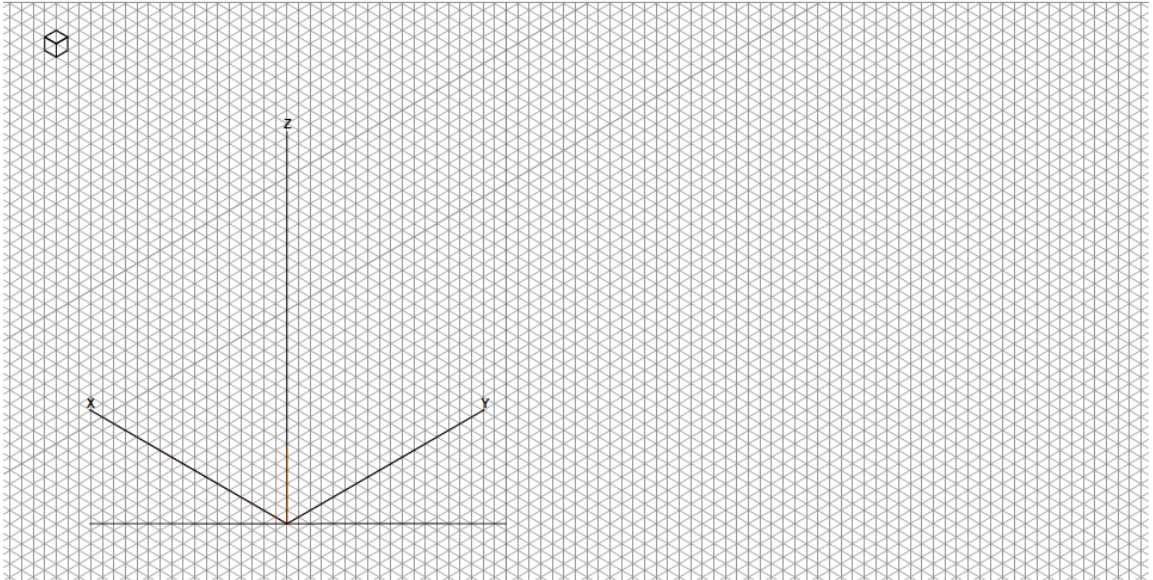
EDUCAÇÃO VISUAL
FICHA 3



1. Desenha na grelha isométrica a Representação Axonométrica Isométrica, do banco do recreio, segundo as Vistas (Sistema Europeu) que realizaste na ficha 2.

escala: cada quadrado corresponde a 6cm

6cm



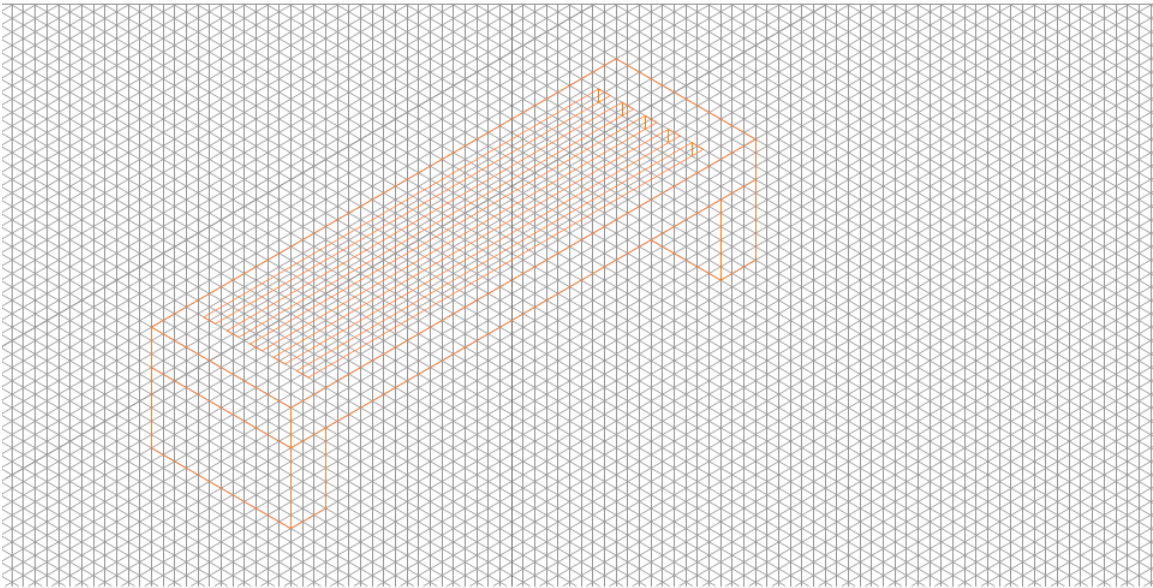
EDUCAÇÃO VISUAL
FICHA 3



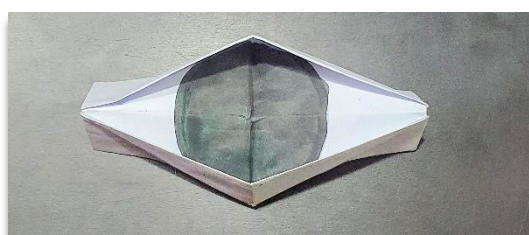
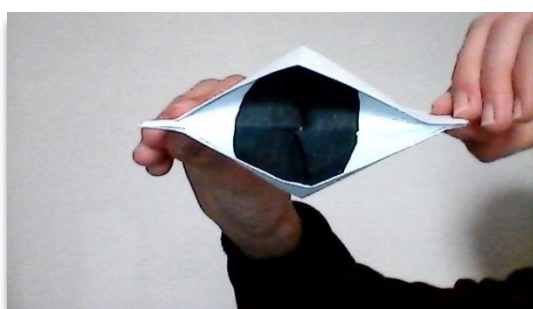
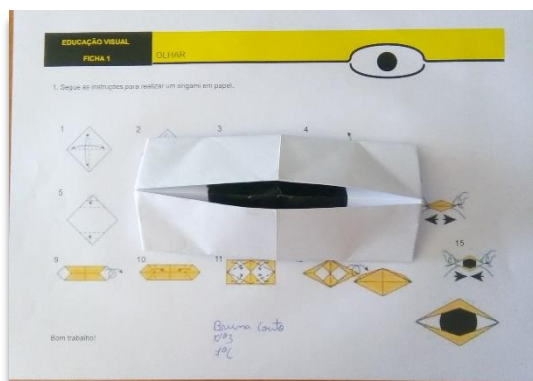
1. Desenha na grelha isométrica a Representação Axonométrica Isométrica, do banco do recreio, segundo as Vistas (Sistema Europeu) que realizaste na ficha 2.

escala: cada quadrado corresponde a 6cm

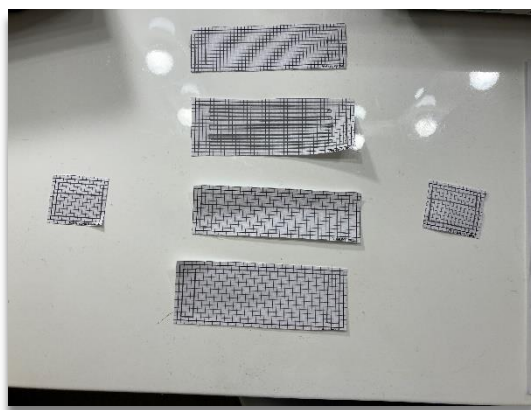
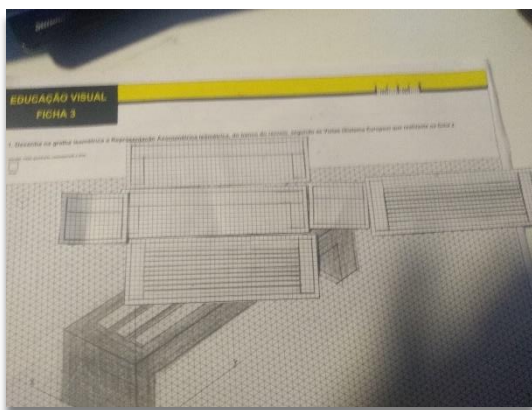
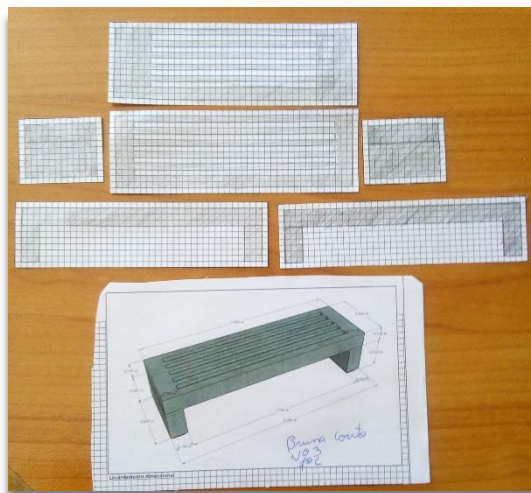
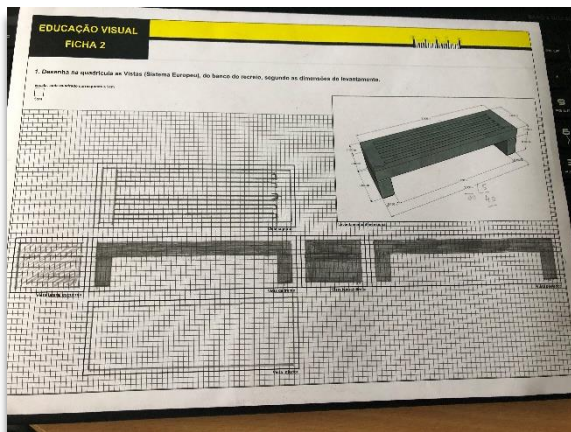
6cm



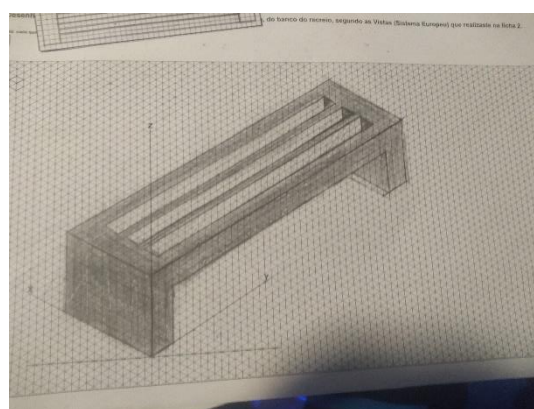
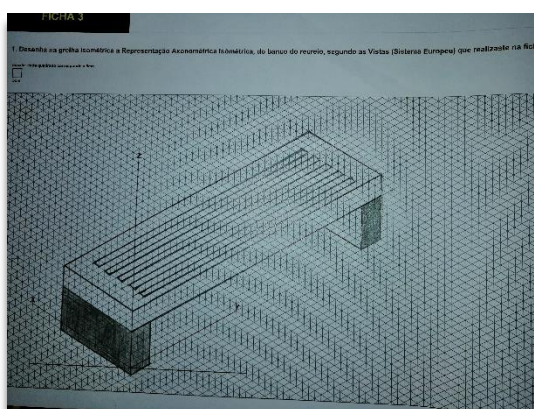
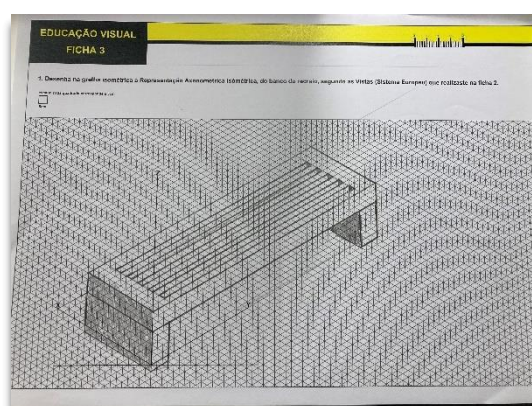
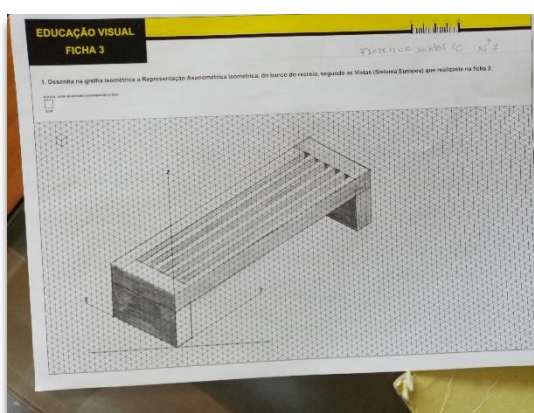
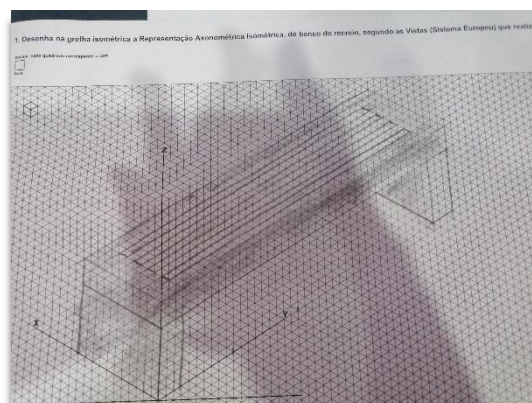
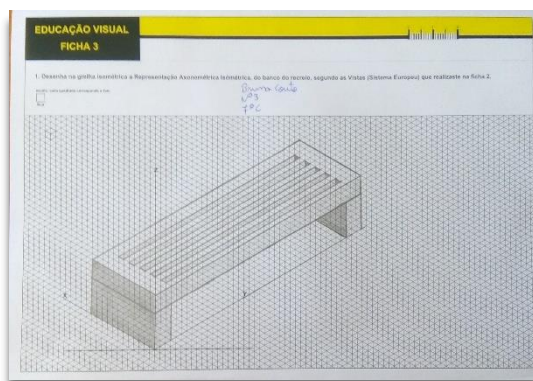
Apêndice XIV . Resposta ficha de trabalho 1

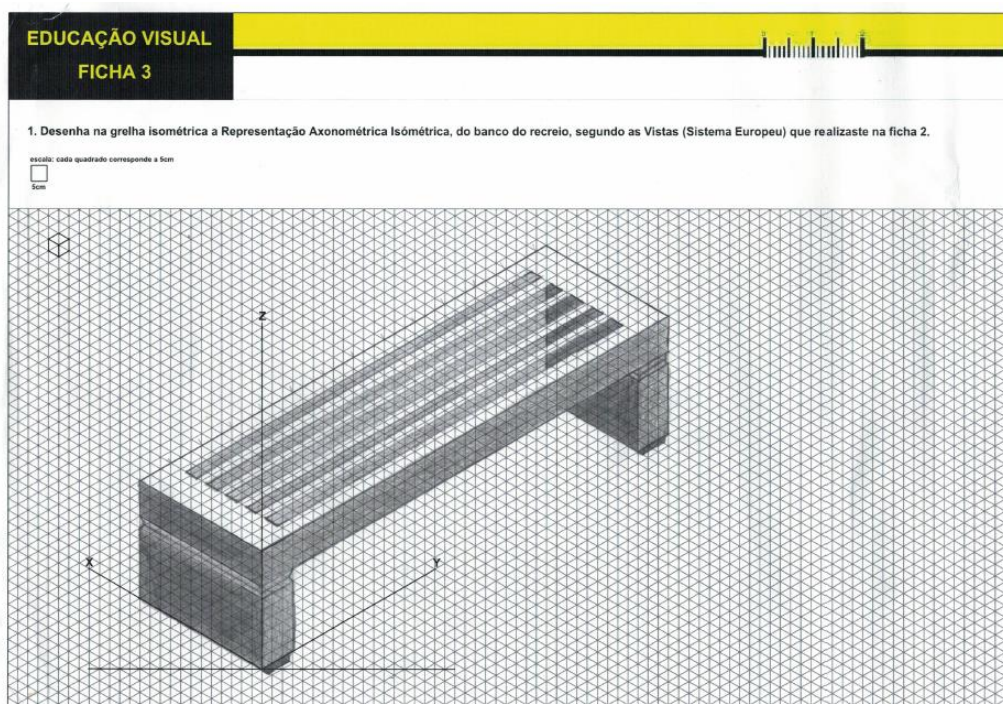
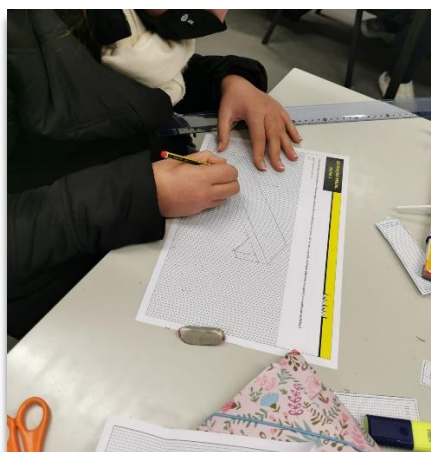
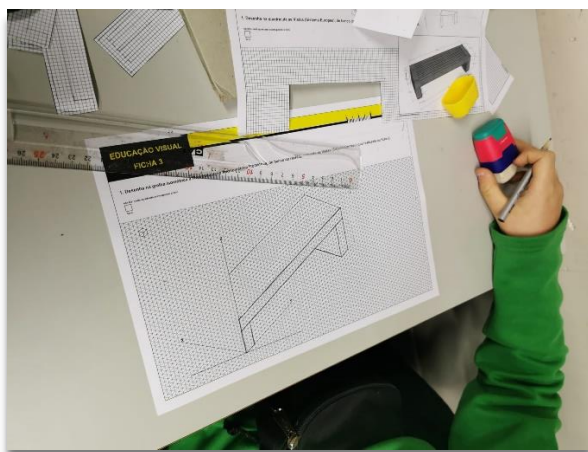
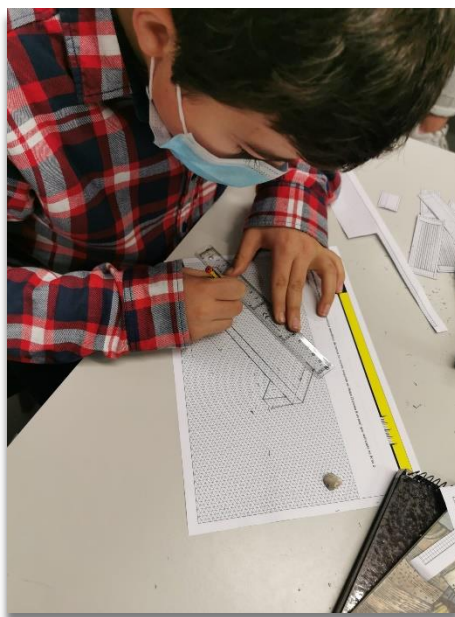
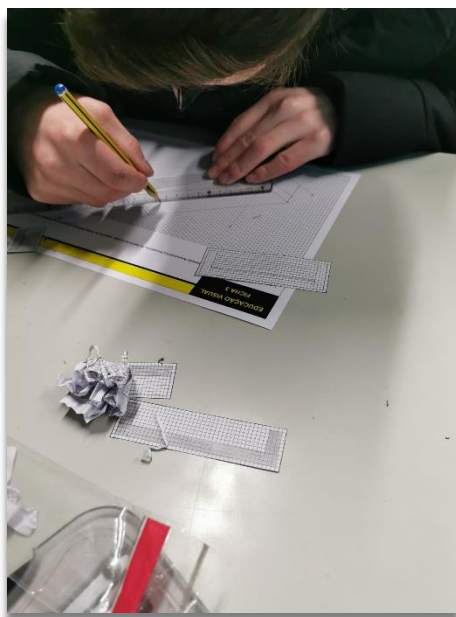


Apêndice XV . Resposta ficha de trabalho 2

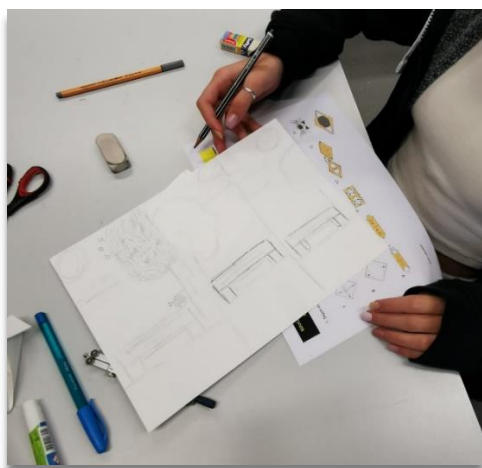
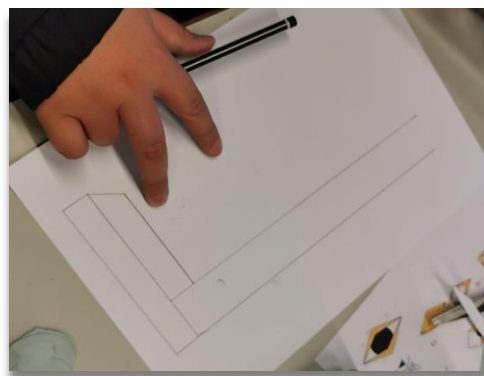
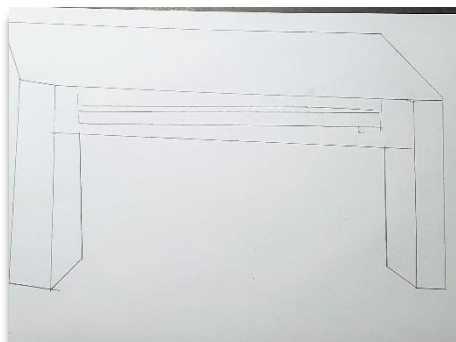
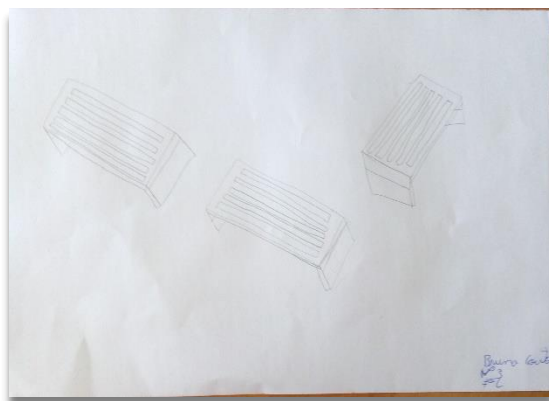


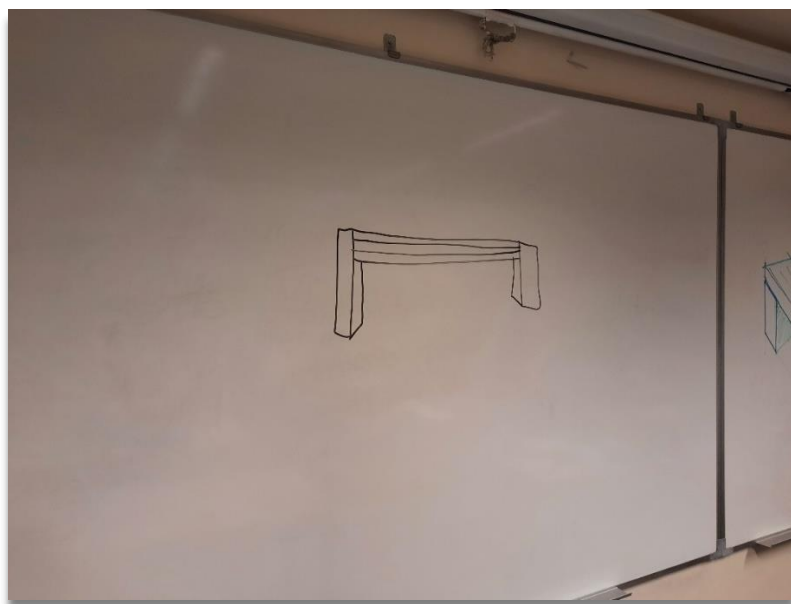
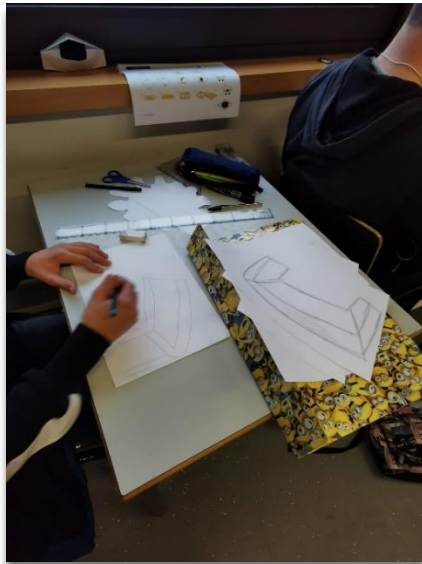
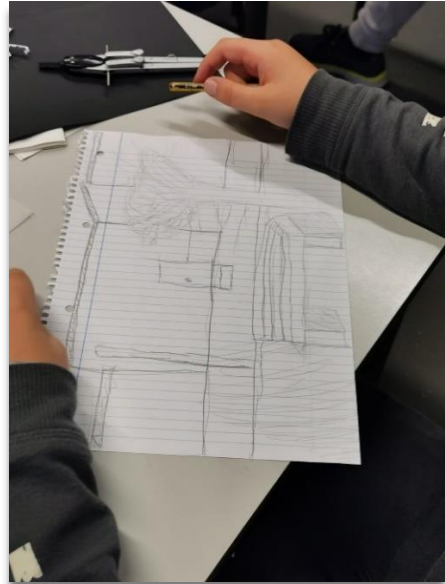
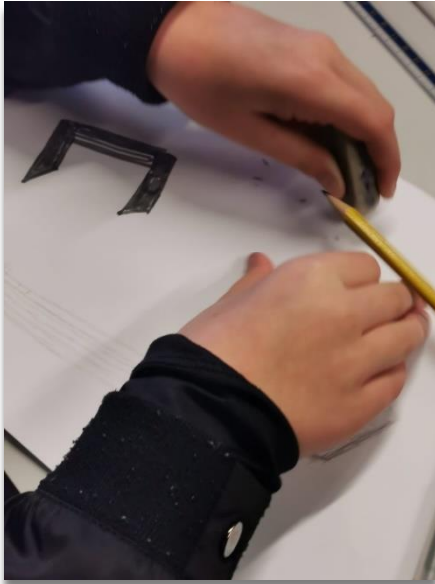
Apêndice XVI . Resposta ficha de trabalho 3



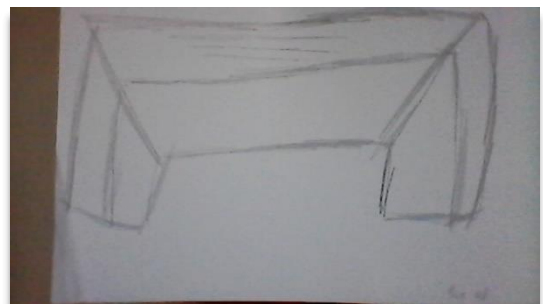
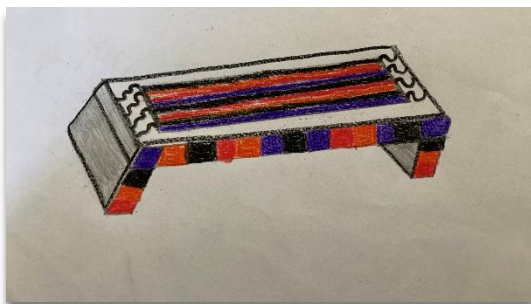
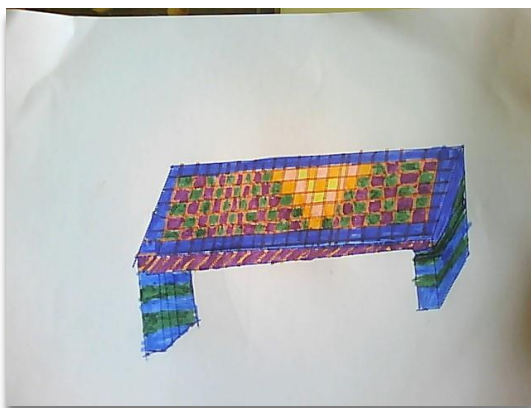
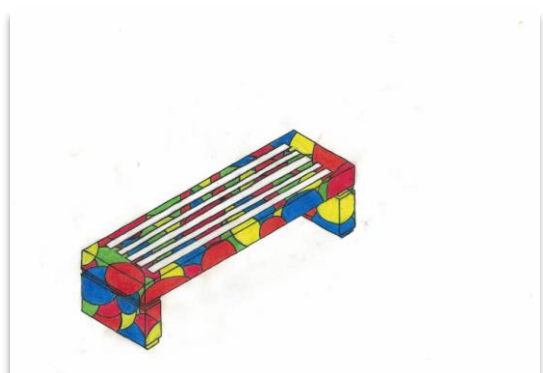
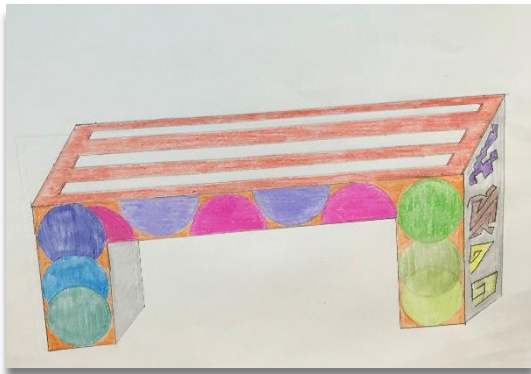


Apêndice XVII . Resposta desenho 1

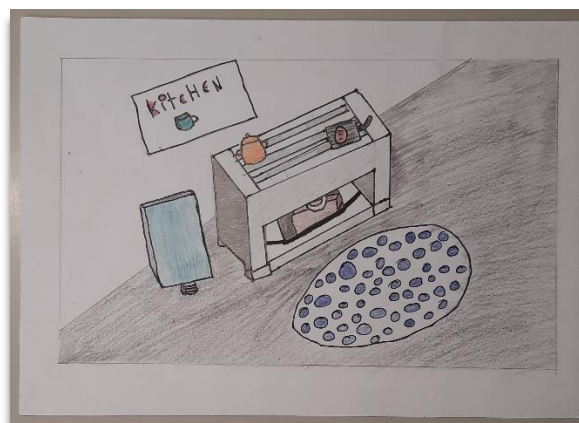
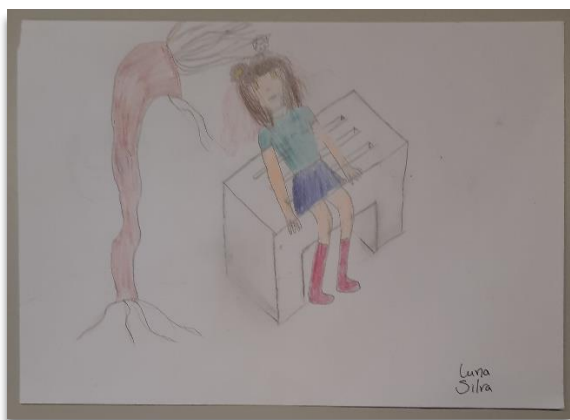
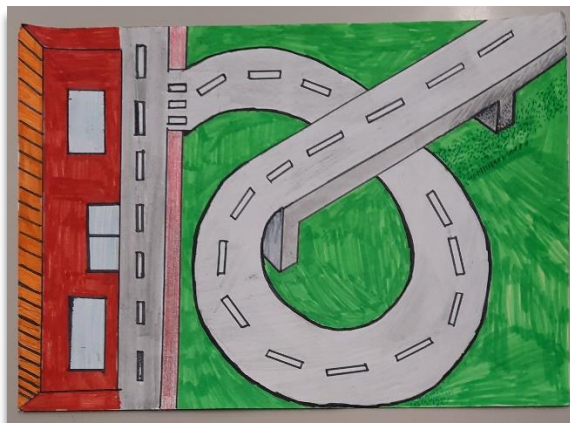


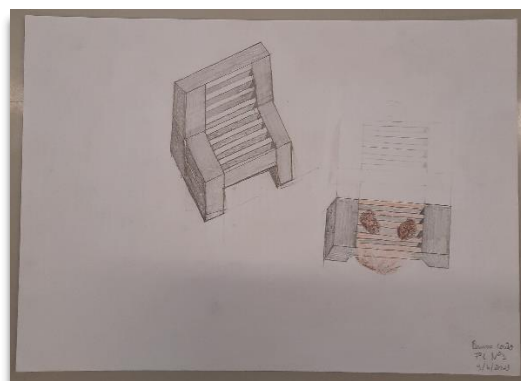
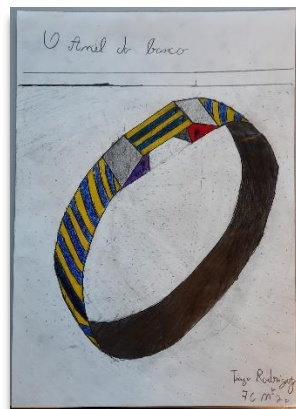
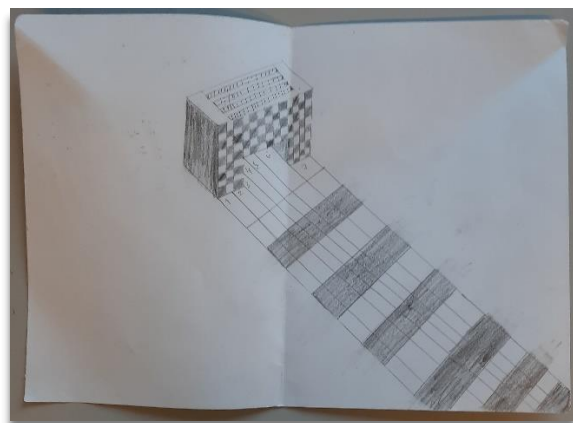
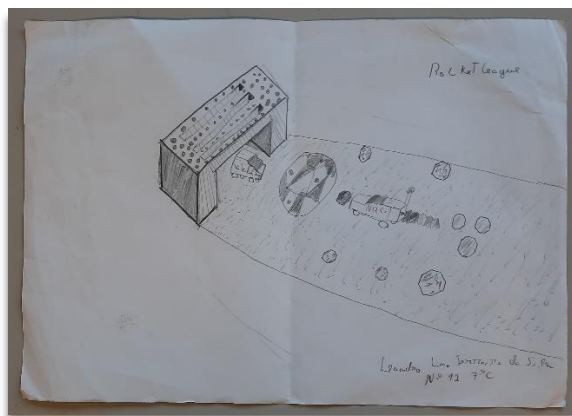


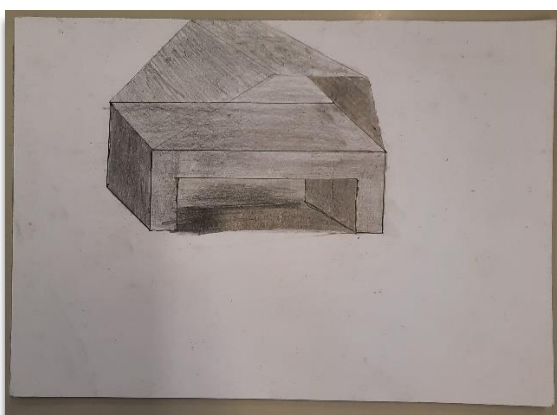
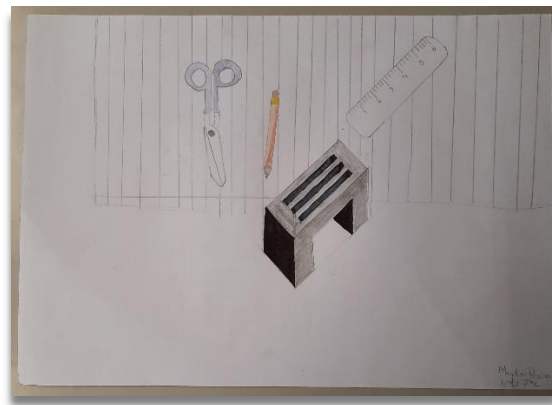
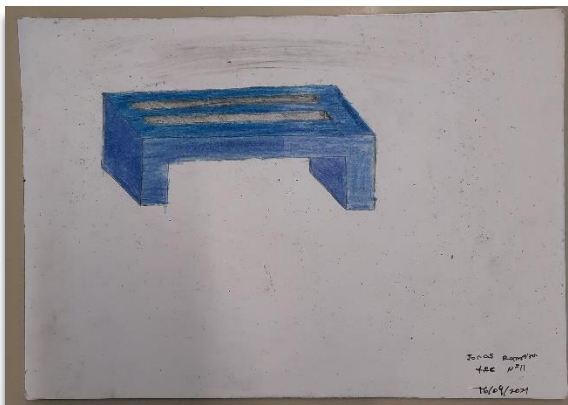
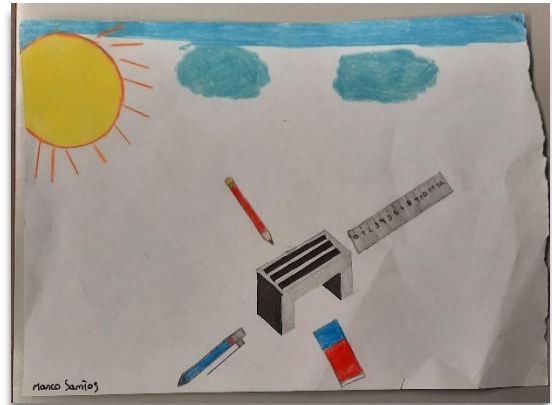
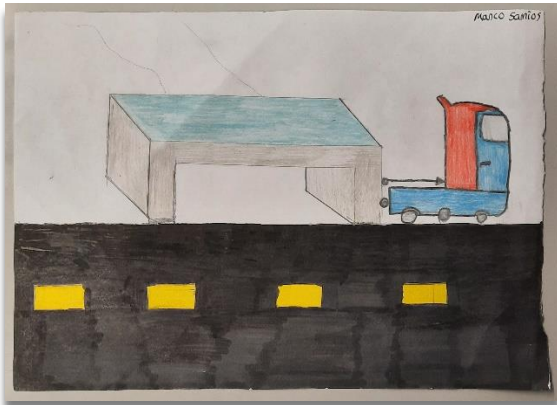
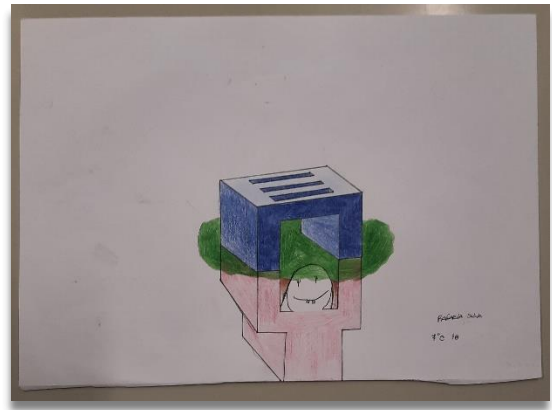
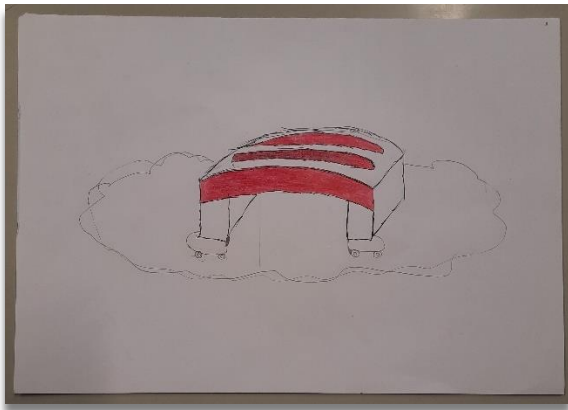
Apêndice XVIII . Resposta desenho 3 . Trabalhos realizados no formato ensino@distância

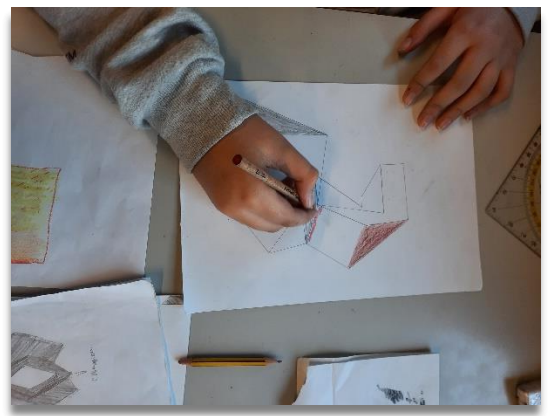
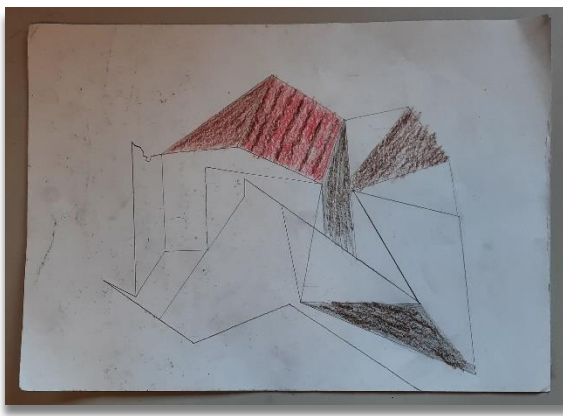
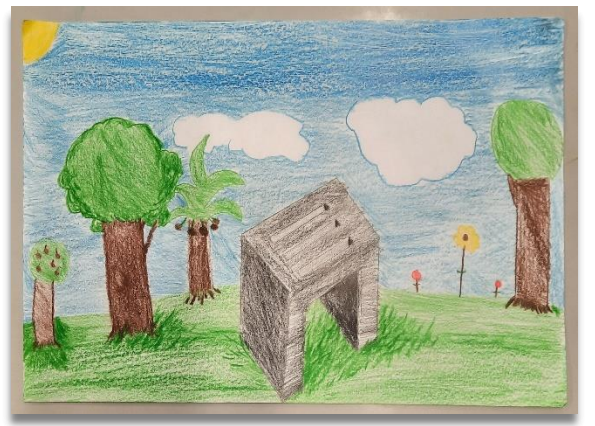
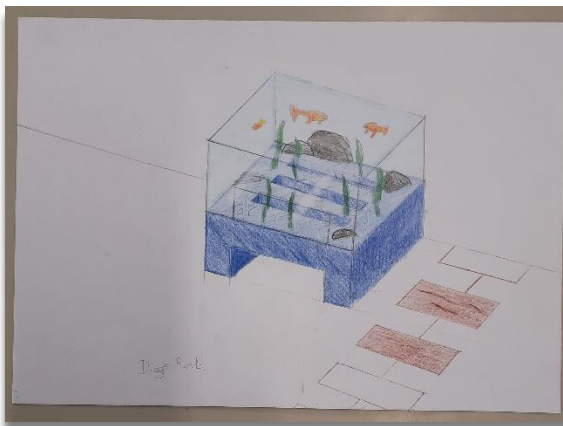


Apêndice XIX . Resposta desenho 3 . Trabalho realizado no formato
ensino presencial









Apêndice XX . Questionário ensino@distância (recolha de trabalhos, questionário, autoavaliação e avaliação da didática)

Questionário:

<https://forms.gle/QS1ebrsiM9gBnTqn8>

Respostas:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/174fS4q4SRtOJGHZQC1DyzmEC0T-AmUFGDd1K5WpIL2Q/edit?usp=sharing>

Apêndice 21 . Autoavaliação

<https://forms.gle/QS1ebrsiM9gBnTqn8>



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL LARANJEIRA

Autoavaliação dos alunos

DISCIPLINA | Educação Visual | 3º Ciclo

Nome: _____ Nº _____ Ano/Turma _____

Autoavaliação		1	2	3	4	5
Apropriação e Reflexão 20%	Adquire e compreende conceitos e técnicas					
	Domina vocabulário específico					
	Pesquisa informação					
Interpretação e Comunicação 20%	Relaciona conhecimentos – olhar/ver/fazer					
	Expressa ideias adequadas à realização da tarefa					
Experimentação e Criação 40%	Aplica conceitos, materiais e técnicas nos trabalhos produzidos					
	Apresenta expressividade e cuidado estético nas produções					
	Desenvolve o trabalho com autonomia					
Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal 20%	Cumprir as regras de interação social					
	Evidencia espírito de colaboração, cooperação e ajuda					
	É responsável					
	Respeita os outros					
Observações pessoais						
Nota Final						

Apêndice 22 . Grelha e registo das avaliações

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1q1Nil9gaV1UJr5U3dTtOMmfvjPyAxcJUzm4t828uqiQ/edit?usp=sharing>


AEML

EDUCAÇÃO VISUAL | 7º ANO | 2020-2021

GRELHA DE AVALIAÇÃO . Unidade Didática . Sílvia Rodrigues														
1ª unidade didática - OLHAR IN SUBORDINADO														
2º Período		Lista de verificação de trabalhos entregues via Teams ou Formulário						Critérios de avaliação				auto-avaliação 1º trabalho	avaliação 1º trabalho	nota 1º trabalho
								Apropriação e Reflexão 20%	Interpretação e Comunicação 20%	Experimentação e Criação 40%	Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal 20%			
7ºC Alunos		origami olho	desenho autoexpressão	vistas - sistema europeu	axonometria isométrica	outra imagem do banco	formulário	- Adquire e compreende conceitos, técnicas; - Domina vocabulário específico; - Pesquisa informação	- Relaciona conhecimentos – olhar/ver/leer; - Expressa ideias adequadas à realidade da tarefa	- Aplica conceitos, materiais e técnicas nos trabalhos produzidos; - Apresenta expressividade e cuidado estético nas produções; - Desenvolve o trabalho com autonomia	- Cumpre as regras de interação social; - Evidencia espírito de colaboração, cooperação e empatia; - É responsável; - Respeita os outros.			
1	Bernardo							50	50	40	50	46	2	
2	Bianca							70	65	65	80	4	69	3
3	Bruna							90	80	85	90	5	86	4
4	Diego							75	70	75	80	3	75	4
5	Eduardo							75	70	70	80	3	73	4
6	Eric							80	80	75	80	3	78	4
7	Francisca							85	80	85	95	4	86	4
8	Gonçalo							65	65	65	65	3	65	3
9	Jesly							70	70	60	70	4	66	3
10	Joaquim							60	60	60	80	3	64	3
11	Jonas							65	65	70	70	3	68	3
12	Leandro							75	90	75	90	3	81	4
13	Leo							80	80	90	80	4	84	4
14	Luna							70	65	70	70	5	69	3
15	Mafalda							75	70	75	80	3	75	4
16	Marco							70	65	65	70	3	67	3
17	Martim							70	70	65	70	3	68	3
18	Rafaela							70	70	65	80	3	70	4
19	Sara							80	80	85	80	3	82	4
20	Tiago							85	80	75	95	3	82	4
21	Vitória							70	65	70	70	3	69	3
22	Xavier							90	90	90	95	4	91	5

legenda

realizou trabalho e entregou via Teams ou formulário

não realizou trabalho

realizou trabalho em aula, mas não entregou via Teams ou formulário

Apêndice 23 . Exposição virtual dos trabalhos dos alunos

Primeiro momento de apresentação dos trabalhos aos alunos:

<https://www.emaze.com/@AOTFCLOOQ/olhar-in-subordinado>

Segundo momento de apresentação dos trabalhos aos alunos, trabalhos finais:

<https://www.emaze.com/@AOTTOFZWF/exposicao--olhar-in-subordinado>