



Pensar a profissão docente
a partir dos eixos da relação professor / aluno / saber

Diana Luísa Cardoso Moreira

Porto, 2021

Pensar a profissão docente

a partir dos eixos da relação professor / aluno / saber

Diana Luísa Cardoso Moreira

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 a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Artes visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador : Professor Henrique Malheiro Vaz

Professora Cooperante: Professora Augusta Medeiros

Escola de Estágio: Escola Secundária de Ermesinde

Porto, 2021

RESUMO

O presente relatório foi produzido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este foi resultado de um conjunto de reflexões despoletadas aquando da realização do estágio na Escola Secundária de Ermesinde (ESE).

Ao longo do relatório propõe-se pensar a profissão docente a partir dos eixos da relação: professor/aluno/saber.

Reflete-se sobre a necessidade do professor adequar a sua prática letiva de acordo com as especificidades dos seus alunos, revelando uma preocupação com a sua contextualização.

Discute-se, ainda, de que forma a prática letiva de um professor pode domesticar ou emancipar o aluno, e consequentemente conduzir o ensino como meio de reprodução ou produção social.

Por outro lado, pensa-se a educação sob o ponto de vista do aluno, que antes de o ser, é já um jovem. Reflete-se sobre como a origem social dos jovens influencia a sua conceção de escola e por sua vez de que forma a articulação das suas lógicas de ação lhes permitem gerir a sua experiência escolar.

Considerando os alunos como jovens portadores das suas especificidades, e adequando os processos de ensino-aprendizagem aos mesmos, analisa-se o modo como ele se apropria dos saberes escolares, procurando entender as razões que levam ao sucesso, ou insucesso, escolar.

Palavras – chave: ensino, professor, jovem/aluno, experiência social, experiência escolar, saber, artes visuais.

ABSTRACT

The following report was produced within the scope of the Master in Visual Arts Teaching, in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education. This was the result of a set of reflections triggered during the internship at the Secondary School of Ermesinde (ESE).

Throughout the report, thinking the teaching profession is proposed based on the axes of the relationship: teacher/student/knowledge.

It reflects on the teacher's need to adapt their teaching practice according to the specificities of their students, revealing a concern with its contextualization.

It is also discussed how the teaching practice of a teacher can domesticate or emancipate the student, and consequently lead teaching as a means of reproduction or social production.

On the other hand, education is considered from the point of view of the student, who, before being, is already a young person. It reflects on how the social origin of young people influences their conception of school and, in turn, how the articulation of their action logic allows them to manage their school experience.

Considering students as young people with their specificities, and adapting the teaching-learning processes to them, the way in which they appropriate school knowledge is analyzed, seeking to understand the reasons that lead to school success or failure.

Key words: teaching, teacher, youth/student, social experience, school experience, knowledge, visual arts.

RÉSUMÉ

Le rapport suivant a été réalisé dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels, en 3e Cycle de l'Enseignement de Base et dans l'Enseignement Secondaire. C'est le résultat d'un ensemble de réflexions déclenchées lors du stage au Lycée d'Ermesinde (ESE).

Pendant le rapport, il est proposé de penser le métier d'enseignant à partir des haches de la relation : enseignant/élève/savoir.

Elle reflète le besoin de l'enseignant d'adapter sa pratique enseignante en fonction des spécificités de ses élèves, révélant un souci de sa contextualisation.

Il est également discuté comment la pratique pédagogique d'un enseignant peut domestiquer ou émanciper l'élève, et par conséquent conduire l'enseignement comme moyen de reproduction ou de production sociale.

D'autre part, l'éducation est envisagée du point de vue de l'étudiant, qui, avant d'être, est déjà un jeune. Le reflet à la manière dont l'origine sociale des jeunes influence leur conception de l'école et, par ricochet, comment l'articulation de leur logique d'action leur permet de gérer leur expérience scolaire.

En considérant les élèves comme des jeunes avec leurs spécificités, et en leur adaptant les processus d'enseignement-apprentissage, la manière dont ils s'approprient les savoirs scolaires est analysée, cherchant à comprendre les raisons qui conduisent à la réussite ou à l'échec scolaire.

Mots clés : enseignement, enseignant, jeune/élève, expérience sociale, expérience scolaire, savoir, arts visuels.

AGRADECIMENTOS

À minha *supermãe* que nunca me deixou desistir e cuja excepcional combinação de assertividade e carinho, me provocaram de tal forma que transformavam o cansaço e o desânimo em vontade de vencer.

Ao meu querido pai, homem de valores e princípios, que sempre me impeliu a procura do conhecimento e do sucesso.

À minha irmã Marta que acreditou na minha ambição e me encorajou nos momentos mais difíceis.

Ao professor orientador, Henrique Vaz, por tão bem me ter guiado e, com poucas palavras, sempre me ter feito (re)encontrar o caminho.

À professora Augusta Medeiros, professora cooperante, que me recebeu de forma tão calorosa que me fez sentir em casa.

A todo o corpo docente do MEAV que para além de me transmitirem conhecimento, me incutiram o gosto pela investigação e questionamento.

À minha família e amigos que tão bem compreenderam as minhas ausências, e de tudo fizeram para que pudesse levar mais uma etapa até ao fim.

A todos vós, o meu Muito Obrigada!

DEDICATÓRIA

*Tudo isto,
e todo o resto,
para ti,
Benedita!*

ABREVIATURAS

ECDM - Expressão Corporal, Dramática e Musical

ESE – Escola Secundária de Ermesinde

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I.....	14
1. O CAMINHO QUE ME LEVOU AO ENSINO	15
1.1 <i>O meu percurso rumo à docência</i>	<i>15</i>
1.2 <i>Habilitação profissional para a docência</i>	<i>19</i>
1.3 <i>Professor Estagiário.....</i>	<i>21</i>
2. PENSAR A PROFISSÃO DOCENTE	
A PARTIR DOS EIXOS DA RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO / SABER	27
2.1 <i>Professor</i>	<i>27</i>
2.1.1 O exercício profissional	27
2.2 <i>Aluno</i>	<i>41</i>
2.2.1 Experiência Social	41
2.2.2 Experiência Escolar	47
2.3 <i>Saber</i>	<i>51</i>
2.3.1 Saberes escolares	51
2.3.1 Saberes em Artes Visuais	56
PARTE II.....	58
3. ESTÁGIO PROFISSIONAL	59
3.1 <i>Experiência no contexto do estágio</i>	<i>61</i>
3.1.1 Contextualizar os alunos	61
3.1.2 A disciplina no Desenho	68
3.1.3 Para além da observação.....	71
3.2 <i>Proposta Didática</i>	<i>76</i>
3.2.1 Ilustração de um poema	76
3.2.2 Partitura Gráfica	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia retirada em contexto de aula	77
Figura 2 - <i>A Bookworm's Dream</i> , Ruth Oosterman.....	80
Figura 3 - <i>The Great Owl</i>	81

INDÍCE DE ANEXOS

ANEXO I - Ilustração de um poema - Plano de aula.....	90
ANEXO II – Ilustração de um poema – Proposta de trabalho	93
ANEXO III – Partitura Gráfica – Plano de aula.....	94
ANEXO IV – Partitura Gráfica – Proposta de trabalho	97
ANEXO VI – Partitura Gráfica – <i>Power Point</i> para apresentação em aula	98

INTRODUÇÃO

O seguinte relatório foi produzido no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este foi resultado de um conjunto de reflexões despoletadas aquando da realização do estágio na Escola Secundária de Ermesinde (ESE).

Ao longo do relatório propõe-se uma análise da profissão docente a partir dos eixos da relação: professor/aluno/saber, articulando-a com a minha experiência de estágio. Para o efeito, o trabalho foi dividido em duas partes; a primeira - dividida em dois capítulos onde resumo o caminho que me levou ao ensino e proponho uma análise da profissão docente – e a segunda onde procurei apresentar uma leitura da minha experiência de estágio apoiada na teoria investigada na primeira parte do relatório.

No Capítulo 1, *“O caminho que me levou ao ensino”*, exponho a minha trajetória enquanto estudante e posteriormente enquanto trabalhadora. A partir da minha experiência de trabalho, em preparações de alunos para a prova de exame nacional de Geometria Descritiva, explico o que despoletou em mim a vontade de me habilitar profissionalmente para a docência, que me mobilizou para minha inscrição no MEAV.

No Capítulo 2, *“Pensar a profissão docente a partir dos eixos da relação professor/aluno /saber”* abordo o exercício da docência tendo em consideração o papel do professor, do aluno, e dos saberes escolares, no processo de ensino-aprendizagem.

Em primeira instância abordo como o exercício da profissão docente se tem vindo a alterar de acordo com as necessidades impostas pela sociedade e consequentemente como a expansão do ensino obrigatório leva a uma maior heterogeneidade de alunos. Surge então a necessidade de os professores, numa postura reflexiva, procurarem atenuar as diferenças entre o capital cultural da escola e o capital cultural do processo de socialização primário dos

jovens/alunos, encarando as suas especificidades. O daltonismo cultural ou a aceitação da diferença conduzem a prática docente e a partir desta a escola pode encaminhar a educação no sentido da reprodução ou produção social.

Dou continuidade à reflexão, debruçando-me depois sobre a profissão docente a partir de um outro eixo, o aluno. Antes de tudo o aluno é ser humano. É uma criança/jovem que não pode ser meramente encarada como aluno, pois ele é um actor social, com uma identidade própria, com os seus interesses, experiências e expectativas. A escola para ele surge como um novo processo de socialização, onde ele dará continuidade ao processo de construção da sua identidade.

Dubet e Martuccelli (1997), apresentam-nos diferentes leituras deste processo de socialização escolar: a escola como instituição, a escola como aparelho ou a escola múltipla. Ao modo como são geridas as funções da escola e a apropriação das mesmas por parte dos alunos, os autores chamam de experiência escolar. Esta resulta da articulação das lógicas de ação dos alunos: lógica de integração, lógica de estratégia e lógica de subjetivação.

Considerando que todos os alunos têm a capacidade de aprender, e que os processos de ensino aprendizagem levam em consideração as suas especificidades adequando-se às mesmas, procuro compreender por que motivo se verificam não só casos de sucesso, mas também de insucesso escolar.

De acordo com Charlot (2000) o sucesso na aprendizagem só é possível se os alunos conseguirem estabelecer relação entre o seu mundo e o mundo que a construção desses saberes supõe.

Ainda de acordo com o autor, há diferentes figuras do aprender. Olhando a especificidade das Artes Visuais, exponho diferenças entre possíveis formas de aprender. Apropriar-se de um objeto-saber é distinto de aprender uma atividade, deste modo, aprender desenho/pintura não é aprender a desenhar/pintar.

Na segunda parte do relatório, composta pelo Capítulo 3 *Estágio Profissional*, apresento a minha leitura da minha experiência de estágio. Aqui, procuro estabelecer pontes entre situações vivenciadas em estágio - que me geraram inquietações/necessidade de reflexão – e os temas sobre os quais apresentei a minha investigação na primeira parte do relatório.

Parte I

1. O caminho que me levou ao ensino

1.1 O meu percurso rumo à docência

Partindo da intenção de, com este relatório, dar corpo a um restrito número de infindáveis momentos de reflexão que me acompanharam ao longo deste mestrado em ensino, parece-me apropriada uma breve apresentação da minha relação com a “escola”.

A quase totalidade da minha família mais próxima é docente (quer no 1º ciclo de ensino básico como no ensino secundário) e, por isso, desde sempre foi muito próximo o meu contacto com a realidade escolar, não só como aluna - experiência transversal a qualquer outra pessoa – mas também como alguém que sem estar envolvida sempre coabitou com a profissão docente. Em ambiente familiar inevitavelmente as conversas convergiam diariamente numa grande variedade de situações a que o professor está sujeito, fossem elas conversas sobre os comportamentos mais ou menos convenientes por parte dos alunos dentro e/ou fora das salas de aula, as longas reuniões de avaliação e respetivas atas, algumas controvérsias entre colegas de profissão resultantes de diferentes formas de ser e viver a profissão docente, ou até mesmo desabafos relativamente a intervenções por parte dos encarregados de educação que nem sempre concedem à profissão o devido mérito. Foi, portanto, desde cedo, que me apercebi de que a profissão docente se estende para fora da sala de aula e exige muito mais do que uma simples transmissão de conhecimentos.

Na transição do ensino básico para o ensino secundário optei por enveredar pela área das artes visuais. Desde cedo manifestei grande interesse pelas áreas das expressões, tanto plástica como musical, sempre fui – e ainda sou – aficionada pelo *bricolage* e pelo *do it yourself* (faça você mesmo), adepta do trabalho manual, e o Curso Científico-Humanístico das Artes Visuais era o que melhor respondia a este meu interesse pessoal ao conciliar várias áreas que me despertavam interesse. Lembro-me com particular entusiasmo de

determinadas aulas, as mais práticas e específicas da área; MTEP (Materiais e Técnicas de Expressão Plástica), Oficina de Artes, Teoria do *Design* e Geometria Descritiva. Este carinho com que recordo estas aulas certamente advém do sentimento que elas me proporcionavam. A relação com os professores era de grande proximidade, e isto fazia com que trabalhássemos totalmente dedicados e com afinco de forma a responder às atividades propostas. Era com gosto que frequentávamos as aulas e não com um sentido de obrigatoriedade.

Dei continuidade a este percurso licenciando-me em Arte e Comunicação com especialização em Multimédia, na Escola Superior Artística do Porto. Este curso conferia-me, na época, habilitação própria para a docência no Grupo 600, mas não me fiz valer da mesma por na altura ainda não ter despertado em mim o interesse pela docência. Devido à conjuntura socioeconómica, o meu percurso profissional foi bastante atribulado e sem seguir sequer um fio condutor. Passados tempos a deambular entre empregos e profissões - muitas vezes muito pouco satisfatórias – fui desafiada a preparar uma aluna para a realização de um exame nacional de Geometria Descritiva A, aluna esta que nunca tinha tido qualquer contacto com a disciplina em questão e havia-se autoproposto a exame. O desafio foi aceite e, felizmente, o objetivo atingido. Passando-se a palavra foram-me surgindo cada vez mais alunos que procuravam ajuda e acompanhamento na disciplina, o que eu fui fazendo cada vez mais prazerosamente.

À exceção dos alunos que me procuram para realizar o exame da disciplina como alunos externos - não tendo contacto com a mesma em espaço sala de aula - a desmotivação é característica sempre presente. Entre os vários motivos apresentados para tal desmotivação a predominância está na relação com o professor da disciplina. Muitos se queixam da falta de empatia com o professor, sentem que a *matéria* lhes é debitada - a uma velocidade louca porque o programa é para cumprir – e depois é-lhes prescrito um acervo de exercícios para que os alunos os resolvam no seu lugar, ao mesmo tempo que o professor os resolve no quadro. Aqui instala-se o caos. Os alunos sentem-se abandonados, confessam que ou acompanham a resolução do exercício no quadro para perceberem a sequência de raciocínios e passos a dar e no fim da

sua resolução não têm tempo de passar para o caderno o que estiveram a observar com atenção, porque há que fazer mais um exercício antes que a aula acabe - e consequentemente não vão ter material para auxiliar o estudo em casa, ou os alunos vão desenhando, no caderno, cada traço que o professor faz no quadro, sem sequer terem tempo de pensar e perceber o que os originou - e assim têm material no caderno sobre o qual deveriam poder debruçar-se durante o seu estudo, mas o que lá está é, para eles, absolutamente indecifrável. À medida que as explicações se vão sucedendo, o que geralmente noto (com uns alunos mais cedo do que com outros) é que, em primeiro lugar, a relação destes alunos com a disciplina vai-se alterando. O tempo que dedicamos, em conjunto, a perceber diversos pontos fulcrais para a disciplina, é fundamental para que desenvolvam a sua própria forma de entender a Geometria Descritiva. Sempre que possível, e depois de atingirem um patamar estável de conhecimento, esforço-me por ir descortinando alguns pontos-chave para os seguintes momentos do programa. Consequentemente, à medida que vão estando mais à vontade com a disciplina, há um melhor aproveitamento das aulas na escola, porque apesar do professor continuar a trabalhar ao mesmo ritmo e a rotina das aulas se manter, eles já se sentem capazes de sozinhos irem realizando os exercícios propostos pelo professor, indo apenas acompanhando a execução no quadro para fazerem a sua correção. Por esta altura, não só a relação dos alunos mudou com a disciplina em si, mas não são poucas as vezes em que me comentam que até *“o professor anda mais simpático”*. A própria relação professor-aluno sofre alterações e os alunos sentem isso. O professor fica mais recetivo às questões colocadas pelos alunos, pois entende-as como proveitosas, e não como disparates de quem não estuda. Os alunos sentem-se acompanhados e fazem questão de participar nas aulas, mostrar o que sabem e esclarecer o que não ficou tão bem assimilado. O que me tem dado especial prazer é, exatamente, perceber esta autonomia que ao longo do tempo vão desenvolvendo. Embora comecem completamente dependentes de um explicador, desde a leitura do enunciado do exercício até à sua execução, geralmente acabam todos por atingir um nível de autonomia em que eu me sinto quase desnecessária, no entanto não prescindem do meu acompanhamento,

como se a minha presença regular no seu estudo lhes transmitisse uma sensação de segurança e autoconfiança.

Apesar de plenamente consciente de que o desenrolar de uma explicação individual é incomparável ao ato de lecionar perante uma turma com um elevado número de alunos, com o passar dos anos, foi florescendo em mim o desejo de alargar estes momentos *um-a-um* para momentos em turma. Extrapolar o primeiro desafio, o de preparar uma aluna para o exame nacional de Geometria Descritiva A, para um desafio em tudo semelhante, no entanto, incomparável pela sua nova dimensão. Sabendo que em cada aula/explicação eu me esforço por me adaptar ao aluno com que estou a trabalhar, (isto é, a minha forma de estar e explicar varia de aluno para aluno), rapidamente me consciencializei de que este trabalho em turma certamente iria ser mais rebuscado, pois não teria que me adaptar a um aluno de cada vez, mas com certeza a uma ou duas dezenas de alunos simultaneamente. Embora consciente de que não seja de resolução fácil, a ambição de um dia vir a ser professora de Geometria Descritiva, que foi crescendo em mim ao longo dos anos em que fui dando as explicações, superou qualquer receio de vir a não ser capaz de, em turma, não conseguir alcançar os mesmos resultados que consigo a nível de explicações individuais.

Aliando esta ambição com o gosto pessoal pelas artes visuais, foi com agrado que percebi que o passo a dar para a realização de tal desejo seria a frequência do mestrado que me conferiria a habilitação para a docência não só da disciplina de Geometria Descritiva A, no ensino secundário, mas também para todo um conjunto de disciplinas do Grupo 600 – Artes Visuais. Finalmente, surgiu a tomada de decisão de que, seguindo as pegadas do seio familiar, eu planeava iniciar o meu percurso rumo à docência.

1.2 Habilitação profissional para a docência

Com o decreto-lei nº43/2007, de 22 de fevereiro, “a *habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria*”, deste modo a habilitação que me havia sido conferida pela minha licenciatura deixou de ser suficiente para a construção do meu percurso rumo à docência.

Tomando como ponto de partida a minha formação académica e a minha experiência profissional, a habilitação necessária para a docência ser-me-ia conferida pelo mestrado em ensino de artes visuais no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, doravante designado MEAV.

Se em tempos, para dar resposta à massificação do ensino, a educação socorreu-se de portadores de diplomas de ensino superior sem qualificação profissional adequada, nos dias de hoje, “*num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino*” (decreto-lei nº43/2007, de 22 de fevereiro) reforça-se a exigência relativamente à habilitação para a docência.

Acreditando, por um lado, que para instruir “*importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina*” (Alain, apud Nóvoa, 2009. p.30), considera-se então necessário que para garantir qualidade no ensino básico e secundário, os mestrados profissionalizantes complementem a formação já obtida pela licenciatura, e por outro lado, se é essencial que os professores construam “*práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem*” (Nóvoa, 2009. p. 30), cabe aos ditos mestrados preparar futuros professores de forma rigorosa que “*assegure a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, (...) e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.*” (decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio).

Deste modo, o MEAV constitui-se em, essencialmente, dois momentos distintos; num primeiro momento (1º e 2º semestres) dedica-se particularmente a descortinar uma série de questionamentos complexos que fazem parte do quotidiano da profissão docente, invocando metodologias inovadoras para responder a necessidades contemporâneas. Para além de este ser um dos

primeiros passos e um passo essencial para a profissionalidade docente, este é também um momento de preparação para o segundo momento do mestrado, que acresce ao questionamento fomentado no primeiro ano a *praxis* da docência.

O que eu expectava, - e atrevo-me a dizer que assim como eu a grande maioria dos meus colegas - com a frequência do mestrado, seria um conjunto de unidades curriculares que me/nos ensinassem a ser bons professores, nos “ensinassem a ensinar” as várias disciplinas do grupo 600 – Artes Visuais. Olhando para trás, provavelmente, procurava algo semelhante a uma prescrição que nos conduzisse a determinada didática infalível conforme o contexto em questão.

No início do primeiro ano, e à medida que as aulas iam passando, reconheço que foi desconcertante perceber, ou até mesmo não perceber, por que motivo não foi esse o rumo das diferentes unidades curriculares constituintes do mestrado. Se hoje a resposta é óbvia, até porque “*é impossível definir o «bom professor»*” (Nóvoa, 2009. p.28), na época foi difícil a sujeição a esta prática reflexiva que procura mostrar-nos o quão importante é “*que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise*” (Nóvoa, 2009. p.38). Dos questionamentos que nos foram sendo propostos e entre nós discutidos, dando origem a novos questionamentos e discussões, foi surgindo uma noção bem mais complexa do que a definição do professor como mero transmissor de conhecimentos, reconhecendo a arduidade da profissão docente e de quão complexas podem ser as suas práticas.

O segundo ano do mestrado que se apresenta como um ano mais “prático” - porque estamos efetivamente no *terreno* - é o momento em que, não deixando de ser alunos, nos vamos simultaneamente formando e reconhecendo como professores. Este é o início de uma formação contínua que decorrerá ao longo de todo o percurso do exercício da profissão docente, é o primeiro passo na construção de uma identidade profissional. Desta forma, um ano de carácter prático requer uma profunda entrega reflexiva. Foi esta minha entrega que acabou por dar origem a uma série de questionamentos, sobre alguns dos quais - posteriormente - me debruçarei ao longo do presente texto.

1.3 Professor Estagiário

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (Bondía, 2002. p. 21)

O papel de professor-estagiário é um papel onde somos postos à prova, mais do que por terceiros, por nós mesmos. Exigimo-nos saber mais e o melhor de nós mesmos, num ambiente que, agora, nos tem tanto de familiar como de estranho. Afinal, estamos no mesmo espaço físico onde passamos tantos anos - a escola - mas com o sentido inverso do papel a que nos habituamos. Na verdade, o sentido não está totalmente invertido, já que como professores estagiários enfrentamos a dualidade de ser aluno e professor simultaneamente. Menos ainda se dá essa inversão se considerarmos o professor como um sujeito em perpétua transformação na medida em que, apoiando-se na sua postura – que deverá ser – crítica e reflexiva, vai-se adaptando ciclicamente a novas realidades e contextos e, portanto, em constante aprendizagem, tal como o seu aluno. Essa postura crítica e reflexiva é necessária para que o professor, perante as situações de tensões e/ou conflitos que lhe surgem quotidianamente, não tome decisões precipitadas, antes sim ponderadas. No seu livro *The Reflective Practioner: How Professionals Think in Action* (1983), Schon distingue duas linhas de reflexão; uma *reflexão na ação*, em que o profissional dialoga com a situação em questão e intervém de uma forma quase intuitiva; e uma *reflexão sobre a ação*, esta acontece num momento posterior, quando se reconstitui mentalmente a ação e serenamente se procede à sua análise com maior rigor.

Estes dois modos de reflexão, se adotados pelo professor, permitem-lhe enriquecer a sua prática profissional tornando-a mais prudente e segura.

Ao contrário da usual linha que separa duas realidades, ao longo do estágio fui-me tendo como que numa linha, altamente permeável, que nomadiza entre o professor e o aluno. Dei-me à liberdade de, mais do que encarar o estágio profissional como uma oportunidade de adquirir tanta informação quanto possível, aproveitar o momento para, numa postura flexível, possibilitar que se dessem em mim as transformações que o próprio decorrer do estágio proporcionasse.

Ao longo do estágio e em continuidade com o primeiro ano do mestrado fui-me libertando da ideia de que *“a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber”* (Nóvoa, 2009. p.33). O estágio em contexto escolar acima de tudo permite o contato com a *cultura profissional* docente, ou seja, permite-nos perceber o funcionamento da instituição escolar, perceber de que forma se dá a convivência diária com toda a comunidade escolar, aprender com futuros colegas de profissão, mais experientes, através do diálogo, da observação e reflexão. Foi, essencialmente, no diálogo (com a professora cooperante Augusta Medeiros e demais professores, com quem tive a oportunidade de partilhar vários momentos, dentro e fora das salas de aula) e vivenciando os momentos de aula que fui partilhando com a professora Augusta Medeiros e outros momentos em que geri as aulas “sozinha”, que fui iniciando o estabelecimento da minha identidade profissional.

Talvez porque já tenha uma década de experiência profissional em explicações individuais – ou pequenos grupos -, apoio ao estudo e preparações para exames nacionais, o estágio despertou-me particular interesse pelas dimensões pessoais da profissão docente. Na profissão docente fascina-me o seu carácter relacional, os vínculos de “amizade” que são possíveis de se estabelecer com os alunos e o comprometimento com a profissão. Acredito que seja essencial haver disponibilidade para ouvir os alunos, e criar práticas pedagógicas que recorram a diferentes estratégias de aprendizagem para que todos (os alunos) tenham a oportunidade de assimilar os conhecimentos de

forma significativa. Respondendo às alterações de políticas educativas que surgem na procura de responder às necessidades que a sociedade vai apresentando, os professores assumem-se cada vez menos como *“meros executantes e intérpretes mais ou menos competentes de uma partitura que lhes é oferecida”* (Correia, J. A., Matos, M. 2001. p. 13). A profissão docente é uma profissão de relações, o que implica que o professor se dê. As relações interpessoais são o epicentro da profissão docente (professor-professor, professor-aluno, professor-encarregado de educação). Quando o professor se relaciona com toda a comunidade escolar, para além de se relacionar como profissional, inevitavelmente relaciona-se como pessoa.

Nos referidos diálogos e momentos de partilha com a professora Augusta Medeiros e demais professores - que se mostraram sempre disponíveis, e até me atrevo a dizer entusiasmados por poderem partilhar com alguém externo, que almeja a sua profissão, como são realmente as suas realidades profissionais – fui verificando a falta de respostas prescritas para questões com que os professores se deparam, e o quão importante é *“assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas”* (Nóvoa, 2009. p.41) de profissão. No entanto, e a par desta construção baseada no diálogo e cooperação entre todos, há a necessidade de uma prática reflexiva constante. O quotidiano do professor é rico em experiências práticas a partir das quais lhe é possível refletir; esta sua reflexão induz novos questionamentos, e esta serendipidade proporciona uma prática profissional mais segura de si mesma, mais consciente, e por consequência mais rica.

Importa não confundir esta experiência prática de que falo com a rotina de trabalho do professor. Se considerarmos como experiência *“a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”* (Bondía, 2002. p.24) facilmente percebemos que o saber da experiência se traduz num saber particular. *“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência”* (Bondía, 2002. P.27). Consequentemente, a prática reflexiva sobre estas experiências é de carácter pessoal, na medida em que durante o seu percurso profissional o professor tem oportunidade de se compreender a si mesmo enquanto pessoa e

enquanto profissional, necessitando para isso de recorrer a reflexões que lhe permitam compreender a sua prática e investigá-la de forma a cumprir com os seus objetivos. Maioritariamente estas reflexões dão-se - essencialmente - fora do espaço escolar e “isoladamente”, precisamente quando o professor tem oportunidade para, ponderadamente, fazer as suas reflexões sobre as suas práticas, identidade e ética profissionais, no entanto, elas podem até mesmo ser despoletadas em momentos de partilhas de experiências entre pares.

Durante o meu percurso de estágio, na Escola Secundária de Ermesinde, acompanhei, essencialmente, o trabalho de diferentes professores com duas turmas; uma turma de 12º ano, nas disciplinas de Desenho, com a professora Augusta Medeiros e Oficina de Artes com o professor Fernando Alves, e uma outra turma, de 10º ano - que frequentava um curso profissional, a saber: Curso de Técnico de Ação Educativa / Apoio à Infância e Adolescentes - na disciplina de Expressão Plástica com a professora Eugénia Sebastião, e na disciplina de Expressão Corporal, Dramática e Musical (ECDM), novamente com a professora Augusta Medeiros.

Percebi, rapidamente, que a forma como fui recebida nas duas turmas foi diferente, e espontaneamente desencadeou-se um processo de reflexão sobre como poderia eu ter uma proximidade semelhante com os alunos das duas turmas, sendo que eles me demonstraram diferentes formas de receptividade. Esta reflexão tornou-se, por isso mesmo, um elemento base para a construção deste meu relatório, que pretende dar a conhecer o meu processo evolutivo durante este meu período de formação profissional. Ao longo do estágio fui sempre procurando perceber de que forma os professores conseguem chegar aos alunos e se de alguma forma uma relação mais próxima dos alunos pode beneficiar, não só o aluno, mas ambas as partes.

A par deste processo de procura de entendimento das relações com os alunos, à medida que ia acompanhando (sobretudo) a professora Augusta Medeiros (mas também outros professores) noutros momentos para além dos momentos de aula, por exemplo, em reuniões de departamento, ou até mesmo conversas (menos formais) entre professores no bar da escola, fui-me

apercebendo de que também as relações entre pares, me despoletaram momentos de reflexão. Os professores que fui acompanhando ao longo do estágio mostraram-se claramente predispostos a trabalhar articuladamente com outros professores de outras disciplinas. Acompanhei a evolução de trabalhos dos alunos de *Artes Visuais*, realizados simultaneamente nas disciplinas de *Desenho*, *Oficina de Artes* e *Oficina Multimédia*, assim como trabalhos dos alunos do 10º ano do curso profissional, por sua vez, realizados nas disciplinas de *Expressão Plástica* e *ECDM*; estes últimos eram indiscutivelmente interdisciplinares. Lembro-me, a título de exemplo, de nas últimas semanas de aulas presenciais (princípios de março de 2020), se estar a preparar uma proposta de trabalho em tudo semelhante a uma peça de teatro; na disciplina de *Português* iria criar-se o conteúdo da peça – o guião, com as respetivas descrições cénicas, didascálias e discurso dramático, na disciplina de *Expressão Plástica* iria ser trabalhado todo o cenário e roupas e, por fim, na disciplina de *ECDM* trabalhar-se-ia a representação.

Não obstante a pré-disponibilidade por parte dos professores para trabalharem colaborativamente na realização de várias propostas de trabalho, era notória a preocupação – por parte dos mesmos – em conseguir uma organização periódica de forma a que conseguissem reservar um espaço temporal específico onde seriam apresentadas e trabalhadas propostas exclusivamente pensadas de forma responder a determinados pontos dos programas das disciplinas em questão.

Para além das interrogações sobre o modo como o relacionamento entre professores e alunos pode influenciar o resultado do trabalho de ambos, também estas ações e posturas de diferentes professores com que me fui deparando, através da minha inserção no meio escolar, dos momentos de observação e diálogo que fui estabelecendo, deram lugar a este relatório, que se traduz como resultado das minhas próprias inquietações e questionamentos que procurei articular com diversos autores com que me fui cruzando ao longo do meu percurso pelo MEAV.

Reconheço que o estágio profissional foi, para mim, um momento crucial na minha formação, pois facilitou-me a transição entre o discurso académico e a prática profissional e, este muito particular momento de socialização, contribuiu profundamente para a construção de mim mesma, não só enquanto professora, mas também enquanto pessoa.

2. Pensar a profissão docente

a partir dos eixos da relação professor / aluno / saber

2.1 Professor

2.1.1 O exercício profissional

Uma abordagem a diversas questões relacionadas com a profissão docente exige, no meu entender, um primeiro passo que consiste em apresentar uma contextualização da profissão, ainda que de forma sucinta.

Alexander M. Carr-Saunders e Paul Wilson (1993) sugerem-nos que uma profissão surge como resposta a uma necessidade social, através de saberes especializados. De facto, o papel do professor tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos em sintonia com as diferentes exigências que a sociedade impõe. O sistema educativo começou, na sua essência, por ser um processo de transmissão de conhecimentos - que por si só se revela bastante complexo - no entanto, nos dias que correm, facilmente nos apercebemos de que as exigências à profissão docente - que não deixa de ter como base do seu trabalho a transmissão de conhecimentos - vão sendo cada vez mais e mais diversificadas. Estas exigências vão-se alterando de acordo com as necessidades sociais e evidencia-se uma maior perceção de que a heterogeneidade dos alunos deve ser tida em consideração nos processos de ensino e da aprendizagem.

Com a obrigatoriedade do ensino alargada até aos 18 anos civis ou 12º ano de escolaridade completo, a sociedade entende que todas as crianças e jovens, ainda que socializados sobre diferentes valores, regidos por diferentes regras, com diferentes vivências, interesses e formas de estar devem frequentar a escola, no período estipulado. Ora, se esta obrigatoriedade é encarada por

alguns alunos como algo apelativo e construtivo, há também casos em que os alunos rejeitam a escola tanto quanto podem, porque com ela não se identificam.

Estes alunos sentem-se *“obrigados a ir a uma escola que não se obriga a ela própria a mudar para ser capaz de os atrair e de lhes ser útil”* (Cortesão, 2002. p.28). Nestes casos, o professor trava uma difícil batalha que se traduz em: por um lado, conciliar as necessidades de uma sociedade que é manifestamente competitiva - não podendo, por isso, deixar de ser exigente – e, por outro lado, conseguir transformar a escola num local apelativo - nem que utopicamente - a todos os alunos. O trabalho do professor passará por tentar que estes alunos não sintam “obrigatoriedade” neste momento que lhes proporciona as aprendizagens e que a aquisição de competências lhes permitam *“a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade”* (Perfil dos Alunos, 2017. p. 5) que os rodeia.

Hoje, não há lugar na escola para um professor que *ainda* – e digo ainda porque este era o comportamento esperado dos alunos numa altura em que o ensino se focava essencialmente na transmissão de conhecimentos – espere dos alunos comportamentos submissos, de quem está *“disponível para aprender o que lhe [é] exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não [são] capazes de aprender)”* (Cortesão e Torres, 1994, apud Cortesão, 2002. p.29).

É necessário que os professores procurem atenuar, tanto quanto lhes for possível, o distanciamento entre as características pessoais dos alunos, os seus interesses e saberes que já trazem consigo e aquilo que ele - o professor -, enquanto elemento da instituição de ensino, pretende alcançar de acordo com as incumbências da sua profissão. Neste jogo de responder às necessidades impostas pela sociedade à escola, o estabelecimento de currículos¹ específicos que se dirigem a uma grande heterogeneidade de alunos não facilita o trabalho

¹ A concepção de currículo é passível de múltiplas leituras. No entanto, *“podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”* (Roldão e Almeida, 2018. p.7) *As necessidades da sociedade variam ao longo do tempo e com elas as suas ideologias educativas e o currículo escolar reflete essas mesmas variações. O currículo está em constante reconstrução de forma a se ajustar adequadamente às necessidades de uma sociedade em determinado tempo e contexto.*

do professor que se vê obrigado a esperar, de todos os seus diferentes alunos, uma resposta uniforme. *Luiza Cortesão*, na sua obra *Ser Professor: Um Ofício em risco de extinção*, citando *Lyotard*, chega a colocar em questão o lugar do professor no futuro se não houver uma preocupação em adequar a sua prática à especificidade dos alunos da atualidade.

Apesar da impossibilidade de se estabelecer uma definição de um “bom professor”, *Luiza Cortesão (2002)* mostra-nos como está enraizada na nossa cultura uma definição do mesmo, definição que crê que este (o bom professor) deve: dominar os conteúdos, assumidos como indispensáveis, estabelecidos pelos currículos anteriormente referidos; para além do domínio dos conteúdos curriculares, o (bom) professor deverá ser capaz de explicá-los com clareza, recorrendo a uma determinada ordenação e a um ritmo adequado à faixa etária com que trabalha. No fundo, a função do professor, segundo este ponto de vista, passará por tornar acessível aos alunos os conhecimentos com que devem estar aptos a trabalhar. Deste modo, o professor revela-se, portanto, “*um bom tradutor*” (*Bernstein, apud Cortesão, 2002. p.54*). Neste sentido, os alunos são vistos como meros recetores de um conteúdo, que o professor – tido como a fonte do saber – expõe, da forma mais adequada - considerando a faixa etária com que se encontra a trabalhar, e ritmo (médio) das aprendizagens dos seus alunos - tendo como objetivo o alcance das metas essenciais estabelecidas pela escola. Recorrendo a uma postura imparcial nas práticas docentes, isto é, tomando todos os alunos como iguais sem privilegiar uns em detrimento de outros, procura-se atingir uma igualdade de oportunidades para todos os alunos através de um ensino igual para todos, olhando os alunos como um conjunto homogêneo e justificando o insucesso escolar apoiando-se em teorias do “*handicap biológico e posteriormente as do handicap sociocultural*” (*Cortesão, 2002. p.56*). Esta leitura de que o sucesso ou insucesso escolar, é da “*responsabilidade*” do aluno, sendo variável de acordo com as suas características biológicas e com o seu

*processo de socialização*² remete-nos para uma escola direcionada para uma linha de reprodução cultural e social.

Na sua obra, *“A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino”*, Bourdieu e Passeron (1992) entendem que a escola não transforma a sociedade de modo a possibilitar a mobilidade social, antes pelo contrário, na sua leitura, a escola ratifica e reproduz as desigualdades sociais. Considerando que dentro de uma sociedade há diferentes classes sociais, caracterizadas por diferentes capitais culturais, que traduzem diferentes normas de conduta e diferentes valores, serão previsivelmente privilegiados os alunos das classes sociais que estejam já familiarizados com o capital cultural da escola. Para estes alunos a escola torna-se uma continuidade do seu processo de socialização, enquanto que para os alunos cujo capital cultural seja mais distante do capital cultural da escola há uma maior necessidade de esforço de adaptação, e portanto, uma sujeição *“a um processo de aculturação que os capacite à assimilação do modelo cultural privilegiado pelo sistema”* (Leite e Terrasêca, 1993. p.38).

Juntamente com Passeron, Bourdieu desenvolveu a *teoria da reprodução*, assente no conceito de *violência simbólica*. Para os autores, *“toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por*

²Berger e Luckman (1973), dividem e apresentam o processo de socialização em dois momentos distintos; *socialização primária* e *socialização secundária*. Para estes autores *“a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.”* (Berger e Luckman, 1973, p. 175). Segundos os autores, a socialização primária corresponde às primeiras interações sociais da criança e nesta etapa a criança começa a atribuir significados aos elementos culturais presentes na sociedade em que se encontra inserida. Os familiares mais próximos, que tenham uma presença assídua no seu quotidiano, tornam-se responsáveis pela sua interiorização daquela realidade particular e pela forma como ela entende o mundo que a rodeia, no momento, a única realidade que conhece. Este é o momento em que a criança estabelece as suas primeiras relações sociais e desenvolve a sua primeira identidade social, *“a personalidade da criança reflete as atitudes tomadas pelos outros significativos, pois a criança absorve as atitudes destes, interiorizando-as e tornando-as suas.”* (Ribeiro, 2011, p. 1) Por ser o primeiro momento em que a criança se conhece e reconhece a si mesma este processo de socialização primária torna-se mais enraizado na sua consciência do que os possíveis processos de socialização secundária com que se possa vir a deparar. Quando a criança ingressa no mundo escolar, já sendo ela um membro da sociedade que carrega em si um mundo que crê ser único, dá-se início a um processo de socialização secundária. Agora os mediadores entre a criança e a nova realidade com que se deparam são os professores – e outros elementos presentes na comunidade escolar – tornando-se responsáveis pela continuidade da estruturação e afirmação da personalidade da criança, no entanto, esta socialização não deverá ser tida como um prolongamento *“da ação da família mas como uma instituição com finalidades específicas, jamais desempenháveis pelas famílias.”* (Seabra. 2009, p.139)

um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (Bourdieu e Passeron, 1992. p.20) Esta imposição de um arbitrário cultural é tida como violência pois despreza a cultura popular e impõe a cultura dominante, levando a que os alunos de classes mais baixas vejam a sua identidade desvanecer, tornando-os inseguros e, conseqüentemente, mais sujeitos à dominação. Por sua vez, esta violência é tida como simbólica pois esta manifesta-se *“sob a forma de um direito de imposição legítima [que] reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula.” (Bourdieu e Passeron, 1992. p.27).* Simbólica também porque não recorrendo a violência física, recorre a forças simbólicas de dominação, forçando as pessoas a atuarem de determinado modo, acabando por legitimar, de forma não voluntária, a ideologia da classe dominante. Na escola, os alunos são levados a agir de acordo com um determinado código de normas e valores que os caracterizará como pertencentes a determinado grupo ou classe social. A interiorização desse código de normas e valores leva à aquisição de hábitos, que Bourdieu nos apresenta como *“o habitus”, sendo este o “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se” (Bourdieu e Passeron, 1992. P.44),* sendo, por isso, passível de ser aplicado em vários domínios, reproduzindo a integração do indivíduo na sociedade, mantendo a ordem, e reproduzindo as relações de força dos grupos dominantes.

Enfatizando o propósito de reprodução social, as exigências para com o professor vão aumentando à medida que o ciclo escolar aproxima a educação e o emprego. Nos primeiros anos escolares é admissível que o professor como *“facilitador de aprendizagens, procure criar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento, tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar”* contribuindo para *“o desenvolvimento de aptidões dos alunos e para a sua libertação”.* (Cortesão, 2002. p.57) No entanto, à medida que a relação educação - emprego se aproxima e os interesses para com a educação se vão tornando mais objetivos e específicos, o grau de exigência torna-se mais vincado. Saindo do ensino básico entra-se num novo ciclo – o ensino secundário - em que se dá maior importância aos saberes disciplinares - que se querem ordenados e especializados – onde se percebe uma *“racionalização’ do trabalho pedagógico, bem como [uma] consolidação de normas de disciplina que, num primeiro*

momento, começam por ser específicas da instituição escolar, para depois tenderem a tornar-se normas vigentes nos coletivos de trabalho”. (Correia, 1996. p.19) Desta forma, “a escola parece assegurar uma aprendizagem dos modos de organização do trabalho e de gestão dos indivíduos” (Correia, 1996. p.24) tornando-os aptos ao ingresso no mundo do trabalho.

Percebe-se, então, que a proximidade da relação entre professor – aluno, que no início do percurso escolar é mais afetiva, transmitindo segurança e procurando estimular o aluno no seu relacionamento com a escola, se vá progressivamente transformando, tornando-se cada vez mais próxima dos objetos e menos próxima dos sujeitos. Por sua vez, vai sendo cada vez mais notória a acentuação de uma relação de poder que o professor detém sobre o aluno, esse poder traduz-se no domínio de um saber do qual o professor é detentor, saber esse que, por sua vez, se encontra na base do distanciamento desta relação.

A reflexão acerca de relações pedagógicas, converge, geralmente, em reflexões que abordam relações de poder. Vulgarmente o poder é interpretado numa leitura vertical, onde se encontram presentes um elemento dominador e, um outro, o dominado. Nesta leitura, o exercício de poder encontra-se associado a comportamentos repressivos, que suprimem a liberdade do dominado.

Michel Foucault, no entanto, apresenta-nos uma leitura alternativa do exercício de poder. Na sua obra *Vigiar e Punir* (1975), o autor mostra-nos que a escola pode ser tida como um dos espaços institucionais privilegiados para o exercício do poder, um poder que o autor define como poder disciplinar. Contrariamente à mais vulgar definição, apresentada anteriormente, este poder não é caracterizado por uma leitura vertical, nem um conjunto de efeitos consequentes de ações de um elemento dominante, ele não atua de fora para dentro, mas antes funciona como uma rede que atravessa todos os seus elementos - alunos e professores. Nem o aluno, nem o professor, são exclusivamente elementos sobre os quais se exerce um poder, mas sim o resultado de relações que se exercem sobre as suas características, suas identidades.

As alterações que uma sociedade sofre e, por consequência, as alterações que a própria exige, configuram a necessidade de um determinado tipo de cidadão, que lhe responda adequadamente com vista ao seu funcionamento e manutenção. Na escola, é através do poder disciplinar que se pretende aumentar a utilidade dos corpos, preparando-os para o mercado de trabalho, tornando-os mais produtivos, e por consequência, mais lucrativos.

A fabricação destes “*corpos dóceis*”, como lhes chama o autor, é resultado da *disciplina*, do *poder disciplinar*, sobre o qual Foucault se debruçou e apresentou de acordo com determinadas características, entre elas: a *arte das distribuições* e o *controle da atividade*. A nível das escolas podemos fazer uma leitura da *arte das distribuições*, por exemplo, a partir da organização/disposição das salas de aula, por onde se distribuem alunos (e professor) num espaço onde tudo se encontra rigorosamente organizado, os alunos são distribuídos pela sala em mesas individuais (ou de pares), todos virados na mesma direção e sentido - o do professor, que se apresenta como único elemento de frente para todos os outros, assumindo claramente o ponto fulcral do desenvolvimento da aula. Esta distribuição da sala de aula sugere submissão dos alunos em relação ao professor. Pequenos pormenores como este tornam a escola num espaço de condicionamento de comportamentos através de uma disciplina rigorosa. Assim torna-se possível, por um lado, controlar o trabalho individual de cada aluno, e simultaneamente, o trabalho do grupo. Desta forma, a escola não é apenas tida como um instrumento de ensino, mas também de vigilância e hierarquização. Por *controle da atividade* podemos considerar a disciplina como controle de tempo. Na escola “*o trabalho pedagógico contribui decisivamente para uma nova noção de tempo; um tempo abstrato e mensurável que fixa os ritmos de trabalho, a hora das refeições e os momentos de repouso*” (Correia, 1996. P.24) Também através dos mecanismos de avaliação a escola contribui para que se associe a dedicação e o esforço dos alunos à sua eficácia, e a falta de empenho é penalizada com uma avaliação negativa. Deste modo, a conciliação entre as formas de organização do trabalho pedagógico e a conceção de trabalho “*parece resultar [antes] do desenvolvimento de mecanismos de controlo social que exige*

que as primeiras assegurem a inculcação dos «valores» necessários à funcionalidade da nova concepção de trabalho.” (Correia, 1996. p25)

A implementação de uma escola que proporciona uma igualdade de oportunidades através de um sistema de ensino idêntico para todos, acaba por traduzir-se num acentuar das desigualdades relativamente aos casos de sucesso e insucesso escolar, tornando evidente a sua *“forte relação com a classe social e a cultura dos grupos que frequentam a escola”*. (Cortesão, 2002. p.66) Torna-se, então, necessário que o professor, na procura do alcance de uma igualdade de oportunidades reconheça e leve em consideração a desigualdade social dos seus alunos, proporcionando momentos de ensino-aprendizagem que considerem a contextualização dos diferentes alunos, mostrando respeito e aceitação pela diferença. Deste modo é importante trabalhar (com) os alunos de forma a que o grau de dificuldade na socialização escolar seja o mais semelhante possível entre todos, independentemente da sua classe social, *habitus* e capital cultural.

Por vezes, o reconhecimento da diferença e aceitação da mesma, acaba por resvalar em momentos a que Stoer chamou de *multiculturalismo benigno*. *“Essas situações decorrem de se encarar a diversidade somente através das manifestações mais visíveis enfatizadas pelo que poderá designar-se como folclorização das diferenças.”* (Stoer, 2000 apud. Cortesão, 2002. p.67). Por vezes, estas situações, em vez de eliminarem as diferenças entre os grupos de alunos cada vez mais heterógenos, incorrem no erro de destacá-las.

Torna-se então evidente que é necessária uma preocupação no planeamento de práticas letivas que permitam contribuir para aprendizagens que não se estruturam estritamente enquanto objetos e saber, mas que tenham em conta os sujeitos aprendentes desses mesmos saberes. Este planeamento só pode ser devidamente realizado se houver, por parte do professor, um estudo sobre os alunos com que trabalha, que pode ser feito através de momentos de observação direta e também de alguma pesquisa, com o objetivo de obter conhecimento sobre as suas características e especificidades. Conquistado este conhecimento, cabe ao professor repensar a sua prática de forma a que os seus

alunos se sintam reconhecidos, com os seus valores respeitados e, acima de tudo, que as suas competências sejam valorizadas e aproveitadas para os seus momentos de ensino-aprendizagem. Isto é, aproveitar-se da especificidade de um determinado grupo de alunos, e munir-se dela como um recurso, em vez de a encarar como um obstáculo à aprendizagem. Deste modo contraria-se o daltonismo cultural onde o professor *“não identifica a heterogeneidade de grupos socioculturais com que trabalha”* (Stoer e Cortesão, 1999 apud Cortesão 2002, p.41).

Ao trabalhar sobre este preceito, adaptando a sua prática letiva de acordo com a contextualização dos seus alunos e reconhecimento das suas especificidades, o professor notoriamente se distancia da sua definição atrás referida como sendo um *“bom tradutor”*. Contrariamente a esta definição, o professor muito para além de tradutor de conhecimento, torna-se ele mesmo um produtor de conhecimento. Como produtor de conhecimento, o professor desenha a sua prática com base no conhecimento que tem *“sobre os seus alunos e que permite produzir agora para os alunos”* (Cortesão, 2002. p.74), isto é, o professor liberta-se do papel de mero tradutor de conhecimentos, a quem se delega a tarefa de explicar, de forma clara e concisa, os conteúdos estabelecidos pelo currículo, de forma a que os alunos sejam capazes de interiorizar esse conhecimento, e propõe-se a um papel de produtor de conhecimento, deixando de ser um instrumento da educação e passando ele mesmo a assumir-se como *“actor interveniente e criador no processo educativo e social”* (Cortesão, 2002. p.76). Para que tal se verifique, é necessário que o professor manifeste interesse em conhecer o contexto em que trabalha, mostrando-se atento às situações de diversidade com que se depara quotidianamente. Esta atenção à diferença exige uma constante postura investigativa e reflexiva.

Desta forma, torna-se perceptível o motivo pelo qual a formação de professores procura de forma acentuada despertar nos futuros professores uma postura crítica e reflexiva, proporcionando conhecimento em contextos de trabalho tendo em atenção as diversidades existentes. Estas diversidades que, por vezes, são tidas como obstáculos no desenrolar do processo educativo

podem, no entanto, ser tidas como um ponto de partida para a adequação desse mesmo processo.

“Há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. (...) O método pedagógico escolhido não faz a diferença. Os homens não são mais eficientes do que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser.” (Dubet, 1997. p.231)

Segundo Cortesão (2002), é possível uma análise das práticas docentes assente em dois eixos distintos; o eixo da domesticação ou emancipação do aluno e o eixo da produção e/ou reprodução.

Os métodos de ensino do professor relacionam-se com o eixo da domesticação ou emancipação, já que o professor pode: assentar a sua prática letiva num método de ensino essencialmente transmissivo, que tem o aluno como mero recetor de informação; recorrer a um método de ensino que solicite a ação dos seus alunos, afastando-os do papel de meros recetores do conhecimento e tornando-os participativos na aquisição das suas aprendizagens; ou ainda, adaptar os seus métodos de ensino, igualmente requerendo a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, aos diferentes contextos, recorrendo a dispositivos de diferenciação pedagógica, e portanto, relacionando os saberes escolares com os *“valores, problemas e conhecimentos que os alunos possuem, decorrentes da sua socialização no*

grupo de origem” (Cortesão, 2002. p.82). Desta forma, entende-se o ensino meramente transmissivo como um método que induz à domesticação do aluno, onde não há lugar para o questionamento, o que impede a associação dos saberes escolares à realidade de cada aluno. Contrariamente, métodos de ensino assentes em dispositivos de diferenciação pedagógica partem exatamente do contexto e características dos seus alunos para que lhes seja possível a construção do conhecimento dos saberes escolares, relacionando-os com as suas realidades.

Ainda a mesma autora mostra-nos ainda que as diferentes estratégias a que o professor recorre para transmissão do seu conhecimento, sejam elas o recurso aos manuais escolares cujos conteúdos já estão selecionados e simplificados, a consulta de trabalhos científicos (que carecem de uma simplificação/adequação por parte do professor), ou a produção científica produzida pelo próprio professor, através dos seus trabalhos de investigação, podem também levar-nos a pensar a escola como meio de reprodução ou produção social. Um método de ensino em que o professor recorre exclusivamente ao manual, parece apontar para uma preocupação exclusiva com a reprodução de conteúdos dos saberes escolares, o que se traduz numa contribuição da escola como instrumento de reprodução sociocultural.

Sabendo, à partida, que o professor está sujeito ao cumprimento de um programa, que determina que conteúdos deverão ser abordados, e quais as metas curriculares a serem atingidas, a sua prática letiva, depende, fundamentalmente, da forma como o professor se encara como profissional e, consequentemente, das metodologias a que recorre no exercício da sua profissão (não desvalorizando os muitos constrangimentos que possam surgir, como por exemplo a nível de condições físicas no local de trabalho, falta de material,...). Esta tensão ilustra-se, então, por duas abordagens possíveis:

- Em situações em que o professor recorra a um ensino essencialmente transmissivo, tendo como base do seu trabalho o manual escolar, podemos considerar que este método de ensino valoriza essencialmente a reprodução do saber o que irá culminar numa

reprodução cultural. Neste caso, o professor apenas transmite, reproduz o conhecimento de forma homogênea (de acordo com o manual), mostrando que encara os seus alunos como um grupo homogêneo que se limita ao papel de recetor de informação. Estamos, claramente, perante um exemplo do que será o chamado professor *“daltónico cultural”* (Cortesão, 2002.). Também o facto de um mesmo manual ser adotado por todas as escolas de um agrupamento não olhando às diversidades entre escolas ou até mesmo turmas, é só por si um revelador desse mesmo daltonismo cultural, que é reforçado quando *“os professores atribuem ao manual escolar um importante papel na determinação do trabalho dos alunos, ao mesmo tempo que não reconhecem esta influência na determinação do seu próprio trabalho, embora atribuam potencialidades na uniformização e homogeneização das competências cognitivas exigíveis aos alunos.”* (Correia, A. J. e Matos, M., 2001. p.147)

- Em contraponto, podemos imaginar uma metodologia de ensino, na qual o professor valoriza o papel do aluno como construtor do seu próprio conhecimento. Apesar de o conhecimento estar já delimitado pelo programa da disciplina e, mesmo que o professor se vá orientando pelo manual adotado, o professor pode proporcionar momentos investigativos de aprendizagem, recorrendo por exemplo a atividades em que os alunos tenham uma participação ativa na construção do seu conhecimento. Nestes casos os professores recorrem a *“métodos ativos e a pedagogias invisíveis que tornarão mais interessantes, mais aliciantes e mais eficazes os processos de aquisição desses conteúdos”*. (Cortesão, 2002. p.92) Esta metodologia de trabalho, poderá ser um contributo mais robusto para que o aluno desenvolva (mais e melhor) as suas capacidades, já que a aquisição dos conhecimentos resulta do seu empenho. Ainda assim, podemos encontrar-nos ainda numa situação em que o professor se continua a revelar como *“daltónico cultural”* caso não haja, por parte deste, uma adequação, das suas propostas de trabalho, à especificidade dos

seus alunos, isto é, caso não haja reconhecimento e aceitação pela diferença.

- Quando a prática do professor revela preocupação na adaptação da sua metodologia ao grupo concreto de alunos com que trabalha, este recorre a dispositivos de diferenciação pedagógica. Estes dispositivos são constantemente reinventados já que carecem de uma adaptação adequada aos diferentes contextos, isto é, aos diferentes grupos de alunos. Para que seja possível que o professor recorra a estes dispositivos de diferenciação pedagógica é necessário que este seja portador de flexibilidade e autonomia, para delas se munir de forma a aplicar o resultado do seu pensamento crítico e reflexivo, mostrando-se atento a uma heterogeneidade cada vez mais presente na comunidade escolar.

Quando o professor prende o exercício da sua profissão à transmissão de (cada vez) mais conhecimento e (cada vez) mais rigoroso, sofrerá maior destaque aquele aluno que tiver mais mérito³, elevar-se-á a competitividade

³ mérito – na procura pelo entendimento do que poderia definir uma escola justa para todos, François Dubet (2004) reflete sobre se uma escola justa passaria por ser uma escola puramente meritocrática, onde se verificasse uma competição escolar justa entre a diversidade dos seus alunos.

A igualdade de oportunidades implantada com o alongamento do ensino obrigatório e a democratização do ensino que estabelece o **mérito** como um princípio básico de justiça, poderia ser considerada justa porque todos os alunos podem alcançar o sucesso em função do seu trabalho e das suas qualidades. Contudo, a escola não se tornou mais justa por reduzir a diferença de resultados entre categoriais sociais, mas sim por permitir que todos os alunos entrem na mesma competição.

A escola tem-se como justa porque *“todos os alunos podem visar à excelência na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares”* (Dubet, 2004. p. 541/542). Para tal, a escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem concorrer ao ensino superior.

No entanto, esta visão exclusivamente meritocrática do ensino enfrenta grandes dificuldades; as desigualdades sociais entre os alunos não são eliminadas e o *habitus* de classes sociais tende a contribuir para as desigualdades escolares; a competição também não pode ser considerada justa porque quanto mais favorecido é o meio social do aluno maior a probabilidade de atingir o sucesso escolar e, consequentemente, mais poderá progredir no ensino, acabando por ser mais favorecido. Por sua vez, os alunos que não atingem o sucesso escolar não são vistos como vítimas de injustiça social, mas sim como responsáveis pelo seu fracasso, já que lhes foram dadas as mesmas condições que a todos os outros alunos, por estarem todos sujeitos às mesmas provas, num ensino igual para todos. Desta forma, *“a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais”* (Dubet, 2004. p. 543).

entre alunos e possivelmente este será um bom contributo para o mercado de trabalho. Nuyen (apud Cortesão, 2002) assume que o papel deste professor pode facilmente ser substituído por outros recursos educativos, onde se podem considerar, a título de exemplo, livros técnicos e documentários, cuja função em muito se assemelha ao papel de um professor essencialmente expositivo. Em contraponto, ainda o mesmo autor realça que, no entanto, se assumirmos que o importante não é a quantidade de informação que obtemos mas a compreensão do significado que se obtém com essa informação, a figura do professor poderá tornar-se mais importante do que nunca. Porque mais do que o acumular de informação é necessária uma profunda compreensão da informação adquirida, *“situação que não pode ser oferecida por meio do que se poderá designar, de forma genérica, como ‘máquinas de ensinar’”* (Nuyen, 1994. apud Cortesão, 2002. p103).

Assim, para que a figura do professor não se desvaneça em resultado da perda da sua importância como transmissor de conhecimentos, é necessário **repensar a figura do professor**. Como acentua Cortesão, *“tudo leva a crer que questões de flexibilidade, de atenção crítica e criativa à diferença estarão íntima e estruturalmente relacionadas com a possibilidade de sobrevivência da figura do professor”* (Cortesão, 2002. p.98).

2.2 Aluno

2.2.1 Experiência Social

Se até aqui tenho olhado para a ação educativa a partir do professor, esta leitura pode também ser realizada a partir de um outro eixo, o do aluno.

“O homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant apud Charlot, 2000. p. 51). De acordo com a ideia do autor, o ser humano nasce inacabado, por si só nada é, e é a sua inserção na sociedade que vai permitir-lhe construir-se como indivíduo e elemento integrado em determinado contexto social. “Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. [...] É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados” (Durkheim, 1978, p.45). A este processo de humanização dá-se o nome de educação, que é precisamente a apropriação por parte do ser humano de uma essência exterior a si. Durkheim apresenta-nos a educação como uma “ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (Durkheim, 1978, p. 41)

Depois do primeiro processo de socialização, que se dá nos primeiros anos de vida e com a família, uma vez inserido na comunidade escolar, o sujeito ingressa numa organização social onde aprende a viver em comunidade, aprende a apropriar-se do mundo que o rodeia e a participar na construção desse mesmo mundo. Neste processo constitui-se o seu primeiro papel social, o de aluno.

Quando ingressa no mundo escolar, já sendo um membro da sociedade que carrega em si um mundo que crê ser único, dá-se início a um processo de socialização secundária. Agora os mediadores entre a criança e a nova realidade com que se depara são os professores – e outros elementos presentes na comunidade escolar – tornando-se responsáveis pela continuidade da estruturação e afirmação da personalidade da criança. No entanto, importa enfatizar que esta socialização não deverá ser entendida como um prolongamento *“da acção da família mas como uma instituição com finalidades específicas, jamais desempenháveis pelas famílias.”* (Seabra. 2009, p.139)

Uma questão central na educação passa por perceber como é que os alunos aprendem, como constroem os saberes e se a experiência social que eles já carregam quando chegam à escola é respeitada ou, simplesmente, moldada.

A maior ou menor relação de estranheza da criança face à escola é também, como antes referimos, resultado da sua maior ou menor proximidade cultural do capital cultural que a própria escola veicula, o que pesará sobre os termos da inserção da criança neste primeiro contexto institucional e social, cujos efeitos, previsivelmente, se poderão vir a perceber no seu sucesso relativo nesta nova função social.

Famílias cuja socialização se encontra distante do capital cultural veiculado pela escola acreditam, à partida, que os seus filhos – os alunos - passarão pelo processo de escolarização com mais dificuldades (do que alunos cujo capital cultural seja mais próximo daquele veiculado pela escola), porque os seus saberes, obtidos através de suas experiências pessoais, em nada se aproximam dos saberes propiciados pela escola. Mesmo sendo a escola aquele *“lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos em grupos de idade e a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que elas teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função das suas demandas espontâneas”* (Forquin, 1993. apud Reis, 2012. p.639), a verdade é que alunos de famílias mais desfavorecidas sentem um maior distanciamento da realidade escolar, o que leva a um maior esforço para

conseguirem negociar os seus capitais experienciais com aquilo que a escola deles solicita.

Um dos grandes desafios que a criança enfrenta, neste seu acesso ao processo de socialização secundária, é perceber como articular a especificidade dos seus saberes mais experienciais, com os saberes mais descontextualizados e mais abstratos, veiculados pela escola. Freire (1987), para discutir modos de trabalho escolar que integrem as especificidades do sujeito aprendente no próprio processo de aprendizagem, fala-nos da necessidade de um diálogo entre as experiências dos alunos e os saberes escolares, *“sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”*. (Freire, 1987. p.83)

Antes de mais, importa considerar que os alunos são crianças/jovens; crianças/jovens que não podem ser encarados como meros alunos. São atores sociais, com identidades próprias e para eles a frequência escolar extrapola a aprendizagem dos saberes escolares, para eles a escola é, também, um espaço de socialização. A relação que cada aluno estabelece com a escola é única e subjetiva, na medida em que esta relação depende da forma como este interpreta e interage com as diferentes situações com que se depara.

As diversas circunstâncias que materializam a sua frequência escolar podem ancorar-se, por vezes, no presente, mas também no futuro. Isto é, os alunos podem frequentar a escola por circunstâncias que se relacionam, predominantemente, com:

- o presente - no caso de alunos que não conseguem estabelecer uma relação com a escola para além da sua obrigatoriedade e são obrigados a frequentá-la até atingir a maior idade, ou habilitar-se com a frequência do 12º ano,
ou
- o futuro – quando os motivos que justificam a sua frequência escolar espelham uma preocupação com a construção do mesmo. Neste caso, a escola é vista como base para projetar os seus caminhos, seja esta vista como ponto de partida para o ingresso

diretamente no mercado de trabalho, ou como projeto de continuidade de estudos.

Independentemente da postura que a criança/jovem é capaz de construir na sua relação com a escola, facto é que, sob o olhar dos professores a sua identidade parece desvanecer-se ficando reduzida à sua dimensão de aluno. Mais uma vez, incorremos em algo em tudo semelhante ao daltonismo cultural, não relativamente a questões culturais, mas relativamente a questões identitárias, processo que tende a diluir nesta figura estatutária as singularidades do(s) sujeito(s) que a corporizam (ou que a ela se vêem remetidos).

Quando a escola, por intermédio do protagonismo dos professores, não reconhece a especificidade dos seus alunos, trata-os como se as suas questões de identidade e sociabilidade, os seus interesses, experiências e expectativas não fizessem parte do seu percurso escolar. Se a atividade escolar estiver demasiado embrenhada nos conteúdos educativos e menos centrada na aprendizagem do aluno, isto parece justificar a falta de sentido atribuída à escola por alguns jovens. Não é possível, nem justo, atribuir à escola a total responsabilidade pelo desinteresse por parte de alguns jovens/alunos, mas também não se pode negar que há a necessidade de que a escola se mostre mais tolerante e capaz de se adequar às (sempre) novas formas de ser e estar dos seus alunos, membros de uma sociedade em constante transformação.

Segundo Dubet (1997), *os alunos “não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno. (...) Isto significa que eles não escutam nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa.”* (Dubet, 1997, p.223). Ainda o mesmo autor diz-nos que *“é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos.”* (Dubet, 1997. p.225). É mais fácil para os jovens atribuírem um sentido à escola, se a escola conseguir estabelecer pontes entre as suas vivências e interesses e os conteúdos escolares.

“Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência”. (ibidem)

Dubet e Martuccelli (1997) apresentam-nos possíveis leituras do processo de socialização escolar, compositivas da própria experiência social que a criança/jovem vai amadurecendo, apoiadas em diferentes perspectivas de alguns sociólogos, entre as quais; a escola como *instituição*, a escola como *aparelho* e a escola *múltipla*.

A escola como instituição – baseia-se numa concepção durkheimiana da educação, em que esta supõe um processo de socialização apoiado em valores laicos e universais da era moderna, onde a autonomia dos cidadãos é proporcional ao seu sentido de consciência coletiva e apropriação da razão moderna. *“Não há contradição entre autonomia do autor e a integração social; mais ainda, quanto mais socializado é o indivíduo, mais ele é senhor se si mesmo.”* (Dubet e Martuccelli, 1997, p258). Esta concepção de socialização escolar concebe a educação como chave de formação de indivíduos e sua respetiva integração na sociedade, de tal forma que *“quando a nossa consciência fala, é a sociedade que fala em nós.”* (Durkheim, apud Dubet e Martuccelli, 1997. p.259)

A escola como aparelho – Pierre Bourdieu e Passeron, a partir de suas obras *Os Herdeiros* e *A Reprodução* dão continuidade à perspectiva sociológica de Durkheim, no sentido em que confirmam a influência da sociedade, no entanto, apresentam-lhe uma crítica relativamente à influência do sistema, cujas finalidades objetivas também se impõem e não só a consciência dos atores sociais. Para ser viável a neutralidade da educação é necessário “mascarar” os

propósitos da educação que asseguram a legitimação das classes dirigentes. Assim, *“os membros das classes populares aprendem a obedecer, os das classes dominantes aprendem a crer na legitimidade de seu poder; uns e outros são aprisionados em uma socialização cujo sentido real lhes escapa.”* (Dubet e Martuccelli, 1997. p.260)

Desta forma, a noção de escola como aparelho surge como contrária da escola como instituição porque a massificação do ensino fragilizou os ideais de igualdade de oportunidades - isto é, a massificação escolar não consegue o estabelecimento de igualdade de oportunidades, as desigualdades mantêm-se, em grande parte porque as relações estabelecidas com os saberes escolares permanecem muito marcadas pela origem social dos alunos - e ainda porque a liberdade dos alunos (atores sociais) torna-se uma ilusão, na medida em que a escola “mascara” a sua dominação e as intenções do sistema através da educação.

A escola múltipla – A concepção de escola múltipla distancia-se das concepções de escola como instituição e escola como aparelho mantendo-se, no entanto, associada à ideia de integração social. O grande ponto de rutura está no modo em que, nesta leitura, o processo de socialização/integração do aluno na sociedade não é mais tido como uma mera aprendizagem de papéis na sociedade, mas antes como um processo de construção de experiências; *“a unidade da socialização não está mais dada aos atores, mas deve ser construída por eles.”* (Dubet e Martuccelli, 1997. p. 261)

Aqui pressupõe-se uma articulação entre, por um lado, as funções da escola e, por outro lado, a apropriação das mesmas por parte dos alunos. A este processo, Dubet e Martuccelli chamam de *experiência escolar*.

2.2.2 Experiência Escolar

Conforme sugerido, a formação dos alunos não remete somente para uma aprendizagem de papéis a desempenhar na sociedade, mas para a sua capacidade de construir a sua própria experiência escolar. Para isto, devem ser capazes de articular três lógicas; *“la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan”*. (Dubet e Martuccelli, 1998. p.14) Estas lógicas de ação correspondem, segundo estes autores, às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação. Segundo os mesmos (Dubet e Martuccelli, 1998):

- a ***lógica de integração*** surge associada ao processo de socialização e, segundo esta lógica, a escola favorece a integração dos alunos. Todos os indivíduos estão definidos por uma pertença, um papel e uma identidade que herdam não só pelo contexto do seu nascimento, mas também pela passagem pelas diversas etapas/situações da sua existência. Uma parte da identidade de cada um está definida como a expressão subjetiva da sua própria integração social, e cada indivíduo a mantém como elemento essencial da sua personalidade, distanciando-se dos outros e aproximando-se de si mesmo. Quando o indivíduo, actor social, se coloca nesta perspectiva de ação percebe o mundo como uma ordem social, cujas normas e relações sociais definem o lugar de cada um. A interiorização dessa ordem torna-se o seu processo de socialização.

A lógica de integração do jovem no sistema escolar depreende o seu processo de socialização; isto implica que este adote o estatuto de aluno, sujeitando-se às formas legítimas de autoridade, ocupando o seu lugar e papel já predefinidos. Desta forma a experiência escolar é entendida como forma de aprendizagem de normas e papéis sociais e respetiva transformação da personalidade pela interiorização desses mesmos papéis. Embora isto possa significar que a escola se traduza numa organização tendencialmente homogeneizante, a integração dos jovens/alunos pode apresentar tensões por

se distanciarem (mais ou menos) do processo de socialização familiar ou de pares;

- a ***lógica de estratégia*** – compreende que a ação social dos indivíduos não é somente definida pela lógica da sua integração, é também definida por uma lógica estratégica, pela qual o indivíduo atua em conformidade com os seus objetivos e em função dos seus recursos e respetiva posição social. Esta lógica não se apoia tanto na identidade dos indivíduos, mas sim nos recursos que ele possui para alcançar os seus objetivos.

“El buen alumno no solamente es capaz de conformarse a las expectativas de la organización, es también aquel que triunfa en un espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costes.”
(Dubet e Martuccelli, 1998. p.81)

Desta forma, a experiência escolar do jovem/aluno não se reduz à interiorização do *habitus*, mas o confronto deste *habitus* com as regras e disposições do sistema escolar implica simultaneamente a capacidade de aplicação de estratégias em busca de um objetivo. Estas duas lógicas – de integração e de estratégia – pressupõem objetivos diferentes e por consequência relações diferentes com os diferentes pares de socialização. A ação dos alunos por parte de uma lógica não implica a outra, e isto percebe-se, por exemplo, quando temos por um lado *“el hiperconformismo de los alumnos – es decir su ausencia de manejo estratégico de los roles”* ou, por outro lado, *“su instrumentalismo cínico – es decir una acción estratégica desprovista de adhesión a las normas y a los valores escolares.”* (ibidem). Outra situação em que se percebe distinção destas duas lógicas surge quando o aluno percebe, por um lado, os seus colegas como grupo de socialização, onde a sua integração dependerá do seu reconhecimento e sentimento de pertença, e por outro lado, quando o aluno percebe os seus colegas como elementos rivais na competição pela obtenção de notas, consoante os seus objetivos futuros.

A massificação do ensino amplifica a lógica da estratégia na medida em que cada aluno tem que ter a capacidade de se munir dos seus próprios recursos, usando-os estrategicamente, de forma a responder à competitividade escolar.

A experiência escolar dos alunos compreende a devida articulação desta dupla faceta da escola, que *“no es ni un puro sistema de integración ni un puro mercado”* (Dubet e Martuccelli, 1998. p.82);

- a ***lógica de subjectivação*** – defende que o actor social não é definido exclusivamente pela sua pertença a determinado(s) grupo(s) social(is), nem pelos seus interesses/objetivos. Para além destas características o actor social também se define pela sua capacidade de se posicionar criticamente e adquirir uma posição autónoma com base nas suas convicções, ou seja, o actor social não é somente um resultado de adaptações à sociedade em resultado da tentativa de alcançar os seus objetivos, ele também se constrói a si mesmo com base nas suas experiências pessoais.

Na prática, esta lógica é perceptível quando os alunos ao falarem da sua experiência escolar expõem os seus entusiasmos ou aborrecimentos relativamente a determinadas disciplinas. Aqui não está em questão a lógica da integração do aluno, nem mesmo a capacidade estratégica do mesmo, mas sim a utilidade, ou o sentido, que ele é capaz de lhes atribuir. É na verificação desta utilidade/sentido (ou na sua falta) que se percebe a subjectivação ou alienação escolar, aqui o aluno percebe uma “vocação” para trabalhar em determinada disciplina ou a ausência de sentido da mesma. *“Para muchos alumnos, la separación de la ‘vocación’ y de la utilidad, es decir del interés por sí y el interés social, está en el corazón de sus relaciones con el saber.”* (Dubet e Martuccelli, 1998. p.83)

O sentido atribuído pelos alunos à escola, isto é, as razões pelas quais eles regem o seu desempenho escolar, são resultantes da articulação destas três lógicas. O aluno pode trabalhar/estudar porque interiorizou a obrigação do trabalho escolar (lógica de integração), pode trabalhar/estudar porque percebe que este é o meio através do qual ele pode atingir os seus objetivos (lógica de

estratégia), ou ainda, pode trabalhar/estudar porque esta é uma forma de realização pessoal (lógica de subjetivação). Cada uma destas lógicas pode ser penetrada por cada uma das outras e transformada ao longo do tempo e de acordo com as experiências do aluno, no entanto, todas são autônomas.

Articuladas estas três lógicas, os alunos constituem-se como sujeitos capazes de gerir a sua própria experiência escolar. *“En esse sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo.”* (Dubet e Martuccelli, 1998. p.14)

2.3 Saber

2.3.1 Saberes escolares

Independentemente da maior ou menor articulação destas três lógicas na vivência escolar dos alunos, os seus projetos futuros - quer seja o ingresso “imediato” no mercado de trabalho, ou continuidade dos estudos - estão sujeitos a uma passagem pelos saberes escolares. No entanto, como se sabe, por vezes os alunos não estabelecem *“uma relação satisfatória com a aprendizagem intelectual posposta pela instituição escolar”* (Reis, 2012. p.645).

Bernard Charlot entende os alunos como *sujeitos da aprendizagem* e segundo o autor é necessário entendê-los como *“sujeito envolvido tanto em relações de desejo como em relações sociais institucionais”* (Charlot apud Reis, 2012. p646)

Assim como Dubet e Martuccelli (1998), também Charlot (2000) defende que a educação é um trabalho de produção sobre si mesmo, acrescentando que *“essa auto produção só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda”* (Charlot, 2000. p.53). Se para que um indivíduo seja educado este tenha que colaborar e investir na sua educação, paradoxalmente, a educação só acontece se este encontrar em seu redor o que lhe permita construir-se, se o mundo exterior a ele mesmo for capaz de atraí-lo. Assim, *“toda a educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo”* (Charlot, 2000. p.54) educativo.

Desta forma, podemos considerar que a educação dos jovens/alunos é um processo que tem que partir da sua vontade própria e só acontece a partir do sentido atribuído ao que lhe é exterior. Sabemos que *“a função principal da escola é instruir, mas ela participa da educação”* (Charlot, 2000. p.67). Na atualidade, de acordo com a perspectiva de uma escola que procura a igualdade de oportunidades, em que os alunos são entendidos como indivíduos portadores

das suas especificidades, importa perceber porque por vezes os resultados atingidos são tão díspares. Se considerarmos que todos os alunos são capazes de aprender e que a génese dos diferentes resultados não reside no conteúdo dos saberes escolares, podemos concluir que o sucesso, ou insucesso, dos alunos resulta do modo como ele se apropria, ou não, dos mesmos.

Bernard Charlot, apresenta uma leitura bastante minuciosa do conceito de aprender. Segundo o autor

“aprender pode ser adquirir um saber no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (‘meter coisas na cabeça’, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...)” (Charlot, 2000. p.59)

Podemos aqui verificar que a aprendizagem nem sempre implica a apropriação *“de um saber, entendido como um conteúdo de pensamento”* (ibidem).

J. M. Monteil (apud. Charlot, 2000) apresenta uma distinção entre *informação*, *conhecimento* e *saber*. Por *informação* considera um dado exterior ao sujeito, que pode ser organizado e armazenado, é algo objetivo. O *conhecimento* será algo resultante de uma experiência pessoal associada à atividade de um sujeito, sendo por isso subjetivo e intransmissível. O *saber* é objetivo como a informação, mas sendo uma informação da qual o sujeito se apropria sendo também conhecimento. O saber é produzido pelo sujeito, *“não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação*

interpessoal” (Charlot, 2000. p.61). Ou seja, o conceito de saber implica a presença de um sujeito, da sua *atividade*⁴ e das suas relações, com ele mesmo e com o mundo que lhe é exterior. Adquirir um saber possibilita um apoderamento do mundo em que se vive, possibilita comunicar com o outro, viver determinadas experiências, promovendo assim a autoconfiança e independência.

Na escola estabelece-se muito a diferença entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas; segundo Charlot, não há saberes práticos, o que há são relações práticas que se estabelecem com os saberes. Os conteúdos disciplinares apresentam-se como saberes *“sob a forma de ‘objetos’, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos”* (Charlot, 2000. p.63), cuja aprendizagem só é possível se os alunos conseguirem estabelecer relação entre o seu mundo e o mundo que a construção desses saberes supõe. O estabelecimento de um sentido ou valor relativamente a um saber facilitará a apropriação do mesmo. Quando os alunos não conseguem atribuir um sentido ao saber, a sua apropriação é frágil, pois aprendem não com o objetivo de dominarem determinado saber, mas apenas com o intuito de atingir determinada avaliação que lhe permita, por exemplo, passar de ano. Nestas *situações “a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito, na formação, nem, tampouco, de transferência”* (Charlot, 2000. p.64).

Admitindo que o saber é, portanto, uma relação, idealmente o foco da educação seria proporcionar o estabelecimento de relações entre os seus alunos e os saberes e não o acumular de conteúdos lecionados. O que conduz os

⁴ Por atividade o autor (Charlot, 2000) entende uma dinâmica interna, resultante de um processo de mobilização. A mobilização implica colocar os recursos de que se é portador em movimento, na procura de alcançar um móbil, que é o motivo pelo qual o indivíduo recorre aos seus recursos. O autor distingue ainda mobilização de motivação, salientando que *“a mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’)”* (Charlot, 2000. p.55)

alunos a uma *aprendizagem significativa*⁵ é a verificação do estabelecimento de uma relação com o mundo, consigo e com os outros.

“A questão do saber é sempre uma questão identitária”, (ibidem) tornando-se necessário perceber que relação devem os alunos construir com o mundo e com os saberes para que se consigam aprender os conteúdos escolares. “O combate não é mais o da Razão contra as paixões, mas o da Razão contra a Pedagogia!” (Charlot, 2000. p65).

Uma questão pertinente que o autor nos traz é a das *figuras do aprender* (Charlot, 2000). Segundo o autor, aprender não equivale a adquirir um saber. A apropriação, por parte de um aluno, de um saber corresponde apenas a uma das figuras do saber e *“muitos alunos instalam-se em uma figura do aprender que não é pertinente para a aquisição de saber e, portanto, para ter sucesso na escola” (Charlot, 2000. p66).*

As figuras do aprender apresentadas pelo autor dividem-se em:

- **objetos-saberes**, onde estão incluídos objetos onde determinados saberes se encontram incorporados, podendo estes ser *livros, monumentos, obras de arte, programas culturais de televisão*, entre outros;
- **objetos** no geral, cujo manuseamento deve ser aprendido, desde os mais comuns (*aprender a escovar os dentes, atar os cordões*) até aos mais complexos (*máquina fotográfica, computador...*);
- **atividades** como *ler, nadar, desmontar um motor*;
- **dispositivos relacionais**, onde considera formas de relacionamento interpessoais.

⁵ aprendizagem significativa - conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel (1968) – para referir um processo através do qual uma nova informação se interliga com as vivências do aluno e portanto com os conhecimentos que o aluno já possui.

A aprendizagem destes diferentes objetos, atividades ou dispositivos, não se processa sempre da mesma forma, o que denota que a aprendizagem não é um processo somente cognitivo ou dependente de uma determinada didática.

Para o autor, o aprender é exercer uma determinada atividade inscrita num determinado local, em determinado momento e com o auxílio de pessoas que ajudam a aprender, já a relação com o saber é a relação que se estabelece com o mundo no geral, mas também com o mundo particular onde a criança vive e aprende.

As crianças/ jovens aprendem em contacto com diferentes pessoas (pais, professores, vizinhos, amigos) em diferentes locais que possuem diferentes estatutos. Mesmo que as pessoas com quem as crianças/jovens tenham a função específica de instruir ou educar, elas nunca se reduzem a essas mesmas tarefas. No caso, o professor não só instrui como educa, enquanto simultaneamente é elemento de uma instituição, representante de uma disciplina e, ainda, um ser humano com uma identidade própria. Desta forma, a relação que o aluno estabelece com o professor é uma relação *“com o seu saber, com o seu profissionalismo, com o seu estatuto institucional, com sua pessoa”* (Charlot, 2000. p67).

Para além de a aprendizagem se dar em contacto com outras pessoas, a aprendizagem ocorre, também, em determinado momento. O aluno aprende em determinado momento da sua vida e, também, num determinado momento da vida do outro. Charlot, citando R. Hess, defende ainda que *“a relação pedagógica é um momento”* (Charlot, 2000. p.68) e nesse momento aprende-se, ou não, porque se está mais ou menos predisposto à aprendizagem. Independentemente da figura do aprender atrás referida, a aprendizagem resulta assim de um espaço e tempo partilhado com o outro e das relações aí estabelecidas.

2.3.1 Saberes em Artes Visuais

As figuras do aprender atrás referidas podem revelar diferentes formas de relação com o saber.

Segundo Charlot (2000), aprender pode significar:

- apropriar-se de um *objeto virtual* – o saber

Olhando particularmente para as áreas disciplinares das Artes Visuais, podemos considerar como saber; a História da Cultura e da Arte, inscrita naquilo a que o autor denomina como *objetos empíricos*, ou seja, os livros da área e manuais escolares da disciplina. Esses saberes objetos já são possuídos pelos professores da disciplina, uma vez que eles já percorreram o percurso que agora é feito pelos alunos. Tomar posse destes saberes objetos é aquilo a que vulgarmente nos referimos quando falamos em “meter coisas na cabeça”. São “*conteúdos intelectuais que podem ser designados de forma precisa*” (Charlot, 2000. p.68), onde podemos tomar como exemplo as características diferenciadoras dos três tipos de colunas gregas mais comuns: de ordem Dórica, Jônica e Coríntia. Aqui, aprender é uma apropriação de um saber que o aluno ainda não possui, mas que está já inscrito em objetos e pessoas. A figura do professor, no caso, é a pessoa já possuidora do saber objeto que pode ajudar o aluno a aprender, agindo como mediador entre o saber e o aluno. Aprender “*é passar da não posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real*” (Charlot, 2000. p.68), é relação estabelecida com um saber-objeto. Este saber-objeto existe por si só, não depende de uma percepção. O aluno pode enumerar as características distintivas entre as colunas gregas das diferentes ordens sem estabelecer relação entre elas e a atividade que permitiu aprendê-las.

- passar do não domínio ao domínio de uma atividade

Como também já foi referido, uma outra possível forma de aprender pode ser o aprender a *“dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente”* (Charlot, 2000. p69). O que aqui está em causa já não é a passagem da não posse à posse de um saber-objeto, mas a passagem do não domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio da atividade inscreve-se no corpo do sujeito que a pratica, corpo esse entendido como *“um lugar de apropriação do mundo, um ‘conjunto de situações vivenciadas’, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais”* (Merleau-Ponty, 1945. apud Charlot, 2000. p.69).

Aprender a desenhar, ou a pintar, é aprender a própria atividade em si, desta forma a aprendizagem não pode ser separada da atividade em si mesma. Todavia, pode adotar-se uma postura metacognitiva⁶ e designar a atividade através de um nome que lhe dá a figuração de um saber-objeto como atrás foi enunciado; aprender sobre desenho ou aprender sobre pintura. Segundo Charlot (2000), é possível uma cultura de uma atividade, através de um distanciamento reflexivo, no entanto, *“o aprendizado desses enunciados não é o equivalente do aprendizado da própria cultura”* (Charlot, 2000. p69). Quanto mais o resultado da atividade for suscetível a possíveis variações consoante o momento/situação, mais esta se inscreve no corpo, e quanto mais ela está inscrita no corpo mais difícil será expô-la sob a forma de um enunciado. Vejamos, o aluno pode apropriar-se do saber-objeto que lhe permite enumerar as formas como manusear determinados materiais riscadores e como aplicá-los em diferentes suportes, porém este saber não é sinónimo de destreza técnica, não é sinónimo da aprendizagem da atividade em si.

Falamos então de duas formas diferentes de se relacionar com o saber: aprender a pintar, ou desenhar, é procurar dominar uma atividade; aprender desenho ou pintura é referir-se às atividades de desenhar/pintar tratando-as como *“um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto.”* (Charlot, 2000. p70).

⁶ metacognitiva – quando nos referimos ao conhecimento sobre determinado conhecimento, e não propriamente ao conhecimento em si.

Parte II

3. Estágio Profissional

No seguimento das figuras do aprender atrás referenciadas, podemos da mesma forma admitir que será diferente aprender sobre a docência ou aprender a praticar a profissão docente.

Nos primeiros dois semestres do MEAV muito se discutem *“questões complexas, fazendo apelo a quadros conceptuais atualizados e a metodologias inovadoras”* (ficha de apresentação do curso MEAV, em sigarra.up.pt), com o objetivo de assegurar *“a formação conveniente para o trabalho de investigação próprio de um professor reflexivo”* (ibidem).

Nos dois semestres seguintes, dá-se início à prática profissional com a realização de uma Prática de Ensino Supervisionada que visa *“fundamentar e contextualizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos, providenciando, assim, uma reflexão sobre as práticas, nos seus processos de iniciação à docência”* (ibidem).

A realização do estágio profissional permite conhecer mais de perto a realidade da profissão docente e estabelecer contatos entre os momentos de reflexão que surgiram ao longo do mestrado e as atividades que a realização do estágio permite desenvolver. Desta forma, estabelece-se uma articulação entre o estudado e a prática a desenvolver.

O lugar de professor estagiário dá-nos a oportunidade de, em determinado momento, podermos observar o desenrolar da experiência escolar de diferentes alunos em determinado contexto, que nos levará a investigar determinados aspetos da docência, de forma a darmos início ao nosso processo de construção como professores. O estágio profissional permite-nos ainda o planeamento e desenvolvimento de propostas didáticas, o que exige desde então a preparação para o próprio ato de ensinar/promover aprendizagens.

Ter a possibilidade de observar o método de trabalho da minha professora cooperante, perceber a forma como prepara e organiza as suas aulas, foram

conhecimentos que, acrescidos à minha experiência, certamente me permitirão dar início à minha prática docente com alguma segurança e tranquilidade. Amparada pela orientação de uma professora já formada, com larga experiência em sala de aula, esta experiência permitiu-me um primeiro passo na compreensão da realidade escolar enquanto professora. Este foi um momento em que pude objetivamente relacionar toda uma teoria anteriormente estudada acerca da educação com a sua efetiva prática, o que me levou a reconhecer que realmente a formação acadêmica em exclusividade não pode formar um professor, pois este apenas se vai construindo, e reconstruindo, ao longo do seu percurso profissional, no qual desenvolverá a sua prática.

Antes de mais, interessa-me ressaltar que estou consciente de que esta foi uma experiência única, por se ter dado num contexto específico, tanto a nível local como temporal. Ou seja, acreditando que importa conhecer os alunos e a comunidade escolar para desenvolver uma prática docente que promova o sucesso dos alunos, e que diferentes alunos em diferentes escolas e de diferentes contextos requerem diferentes formas de ensino, reconheço que caso a minha experiência de estágio profissional se tivesse dado em outras condições, num outro contexto, a minha reflexão poderia ser direcionada a outros pontos da docência que não os investigados. Da mesma forma, reconheço também que se o meu lugar de professora estagiária tivesse sido experienciado por outra pessoa, também seriam diferentes os pontos que lhe suscitariam a reflexão.

3.1 Experiência no contexto do estágio

3.1.1 Contextualizar os alunos

Durante o meu estágio acompanhei duas turmas diferentes - a saber; 10º AI e 12º G:

- a turma 10º AI - uma turma do ensino profissional do Curso de Técnico de Ação Educativa / Apoio à Infância e Adolescentes – nas disciplinas de ECDM, regida pela minha professora cooperante Augusta Medeiros, e Expressão Plástica, regida pela professora Eugénia Sebastião;

- também a turma 12ºG do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, nas disciplinas de Desenho A, também com a professora cooperante Augusta Medeiros e coadjuvância da professora Eugénia Sebastião, e Oficina de Artes com o professor Fernando Alves.

O primeiro grande impacto que senti foi a diferença na forma como fui recebida por cada uma das turmas, o que me provocou muitos momentos de reflexão sobre a forma como eu me deveria adaptar a cada grupo para com ambos estabelecer uma ligação de confiança que proporcionasse abertura suficiente para que houvesse entre nós momentos de interação e partilha. Tornou-se, para mim, evidente que para que houvesse uma boa convivência entre nós – eu, como professora, eles como alunos – teríamos que aprender a conviver com as nossas diferenças.

Por estar no lugar privilegiado de professora estagiária pude permitir-me ficar, durante algumas aulas, num “posto de observação”. Observava atentamente duas questões em particular; por um lado a forma como os alunos interagiam uns com os outros e também com os professores, procurando entender pelo menos um pouco das especificidades de cada um deles, e por

outro lado, a forma como os professores interagiam com eles, como agiam perante os alunos e como reagiam aos seus comportamentos e intervenções.

Tendo sido apresentada da mesma forma e pela mesma professora a ambas as turmas, a diferença, sem razão aparente, na forma como fui recebida por ambas provocou-me grande inquietação. Senti que a turma do 12ºG me recebeu com uma certa frieza, que agora percebo como distanciamento que eles atribuem à figura do professor - principalmente nos primeiros momentos em que ainda não houve oportunidade de se criar uma relação interpessoal -, ao contrário da turma do 10ºAI, que me recebeu muito calorosamente e com grande afetividade.

Hoje, à distância, e depois de todo um trabalho de investigação acerca da profissão docente, da relação que os alunos estabelecem com a escola e na procura de qual o sentido que estes lhe atribuem, releio as suas posturas.

Num primeiro momento, faz-me sentido procurar perceber o meio social de origem de cada aluno, já que o seu processo de socialização primário certamente influi a forma de socializar com o outro, e isso refletiu-se no comportamento e atitudes dos alunos com quem tive oportunidade de estagiar.

O processo de socialização primária dos alunos foi, segundo Berger e Luckman (1973), o momento em que estes estabeleceram as suas primeiras relações sociais e a partir do qual deram início ao desenvolvimento da sua primeira identidade social. Antes de os olhar como alunos, procurei então entendê-los como jovens com características pessoais, com os seus interesses próprios e já carregados de determinados saberes.

Todo o processo de ensino-aprendizagem que me propus a desenvolver exigiu, portanto, de minha parte uma postura reflexiva onde procurei ter em conta as suas especificidades, e assumindo conjuntamente com eles as responsabilidades pelo seu sucesso, ou insucesso, escolar. Caso algum dos alunos não atingisse com sucesso determinado objetivo na execução de uma atividade, a responsabilidade não poderia ser apenas sua, mas também minha. O aceitar desta minha cota-parte de responsabilidade, em casos que o aluno não

tivesse atingido o objetivo pretendido em determinada atividade, fez com que procurasse outras formas e/ou métodos de relacionar o saber a aprender com os saberes que o aluno já possuía, de modo a que lhe fosse possível atribuir um sentido à aprendizagem e torná-la efetiva.

Olhando para cada aluno de forma individualizada, e não para a turma como um todo, numa perspetiva de interagir com todos os alunos de forma diferenciada, procurei desenhar mentalmente possíveis formas de *“cuidar das aprendizagens de cada estudante com a maior das atenções, ser sempre exigente para com cada um, [e] não deixar pelo caminho, por nenhuma razão, um aluno que está a aprender”* (Azevedo, 2009. apud Fernandes, P. e Figueiredo C., 2012. p.165).

Assumindo, como professora, o papel de facilitadora de aprendizagens, acredito que só depois de contextualizados os alunos poderia criar *“contextos favoráveis ao desenvolvimento e tentar estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar”* (Cortesão, 2002. p.57), procurando *“contribuir para o crescimento, para a aceitação de propostas consideradas importantes, para o desenvolvimento de aptidões dos alunos”* (ibidem).

Pude, em contacto com as duas turmas, constatar a importância do repetido discurso sobre a massificação do ensino e a consequente heterogeneidade dos alunos, e assim confrontar-me com a preocupação da igualdade de oportunidades. Esta preocupação levava os professores que acompanhei a procurar *“oferecer aos diferentes grupos de alunos situações de ensino-aprendizagem que lhes [fossem] mais adequadas”* (Cortesão, 2002. p.67) numa tentativa de que o grau de dificuldade na execução de tarefas fosse semelhante para todos. Esta postura dos professores exige uma aceitação da diferença, contradiz a prática de um professor daltónico cultural que, como referido anteriormente, não procura uma adequação das suas propostas de trabalho à especificidade dos seus alunos, ou seja, um professor em cujas práticas não há reconhecimento nem aceitação da diferença.

Se por um lado tinha alunos cujo capital cultural era bastante próximo do capital cultural da escola, noutros casos isso não se verificava.

Muitas vezes, através de diálogos com os alunos, fui percebendo o estatuto socioeconómico dos encarregados de educação e as suas habilitações literárias, assim como a diferença de investimento destes na vida escolar dos seus educandos. O investimento e acompanhamento da família na escolarização dos alunos variava conforme as expectativas perante a escola, expectativas estas que pareciam apoiar-se sobretudo na experiência escolar do historial familiar. Alunos economicamente mais desfavorecidos não tinham acompanhamento por parte da família, especialmente, porque esta não acreditava na escola como meio de mobilidade social, por outro lado, os alunos de classes médias - ou mais altas - tinham um maior acompanhamento familiar por acreditarem que a escola permite a ascensão social. Nestas famílias percebia-se a sua influência na aprendizagem escolar, quer através do vocabulário mais cuidado, do desenvolvimento de hábitos de leitura, quer através do envolvimento em atividades culturalmente mais ricas.

Quando em determinados momentos em diálogo com os alunos sobre algum tema, ou proposta de trabalho, lhes fazia referência a algumas obras de arte, pude perceber, que alguns elementos da turma não tinham tido, até então, contacto com as obras em questão e por isso não conseguiam estabelecer a ligação com a mensagem que eu pretendia passar. Para colmatar essa lacuna, e de modo a não perder o seu interesse pela atividade, eu mesma, recorrendo inúmeras vezes ao acesso às novas tecnologias – fosse através do computador da sala de aula, ou ao nosso telemóvel pessoal – fazia questão de lhes apresentar, ainda que de forma generalizada, a obra ou corrente artística que estava em discussão. Sabia, pois, que se este curto espaço de tempo, não fosse dedicado a esta “apresentação”, os alunos em questão provavelmente não se iriam dedicar à atividade, pois não conseguiam perceber os objetivos a atingir. Com isto eu procurava atenuar as diferenças de capitais culturais dos alunos tentando que, de certa forma, todos pudessem ter um grau de dificuldade semelhante na realização das tarefas. Noutros momentos, procurei que os próprios alunos trouxessem para a discussão os seus próprios conhecimentos e a partir deles tentava estabelecer pontos de contacto com a temática em questão. Desta forma, munia-me dos saberes já adquiridos pelos alunos como

recurso para os momentos de ensino-aprendizagem. Esforcei-me para que os alunos se sentissem reconhecidos e que sentissem também que as suas competências eram valorizadas e aproveitadas. Nos momentos em que os alunos se sentem reconhecidos e capazes de ter um papel ativo na construção das suas aprendizagens, estas aprendizagens têm maior probabilidade de se dar de forma efetiva do que em casos em que a prática docente é meramente transmissiva, onde não há lugar à contextualização nem ao questionamento por parte dos alunos.

No entanto, como atrás referi, apesar de entender que o sucesso, ou insucesso, dos alunos poderia resultar da minha própria prática, entendi também que esta responsabilidade deveria ser dividida com eles. Em ambas as turmas que acompanhei pude verificar que havia alunos altamente comprometidos com a sua aprendizagem, esforçando-se por fazer mais e melhor, e outros que se esforçavam o mínimo possível para assegurarem uma nota positiva. Estes últimos, muitas vezes perguntavam a determinada altura do seu trabalho, “professora, já dá para o 10?”; ou quando lhes era dito que se quisessem podiam entregar o trabalho apenas na aula seguinte – e não no fim da aula como estaria planeado – para que pudessem melhorar alguns pormenores, eles assumiam claramente a sua posição; “Se já der para a positiva, professora, entrego assim”.

Esta dedicação, ou falta de interesse, para com os trabalhos escolares levou-me a questionar qual seria o sentido atribuído pelos alunos à escola, qual o seu interesse pela escola e com que objetivos a frequentavam.

Na grande maioria os alunos do 12ºG, de Artes Visuais, tinham como objetivo dar continuidade aos estudos ingressando no ensino superior, mas em dois casos particulares isso não era opção. De entre os alunos que queriam ingressar no ensino superior; havia alunos que pareciam já ter estabelecido objetivamente o seu percurso - queriam ingressar em determinado curso tendo em vista uma profissão específica que aspiravam vir a desempenhar -, havia também alunos que apenas queriam ingressar no ensino superior porque acreditavam que a conclusão do 12º não era suficiente para conseguirem um emprego cujo ordenado lhes permitisse levar uma vida estável e confortável. Ao

contrário, a grande maioria dos alunos do 10º AI, não aspirava o ingresso no ensino superior, antes pelo contrário, referiam abertamente que optaram pelo curso profissional, “para acabar a escola e ir logo trabalhar”.

A partir destes objetivos que os alunos estabeleciam com a sua frequência escolar, foi-me possível verificar que a concepção que os alunos têm da escola é, muitas vezes, reflexo da sua origem social. Lembro-me em especial do caso do João⁷ (12ºG – Artes Visuais) que, no meio de uma conversa em que lhe perguntava quais eram os seus planos futuros, ele me disse que iria “acabar o 12º, depois (vou) ficar em casa a tomar conta da (minha) mãe, e em Dezembro, quando fizer 18 anos, vou procurar emprego, como o meu irmão fez.” O João, e sua família, tomados aqui a título de exemplo, não entendiam a escola como um meio de mobilidade social. Antes pelo contrário, desde que ingressou na escola o João soube que o seu percurso na mesma apenas decorreria enquanto esta lhe fosse imposta, não acreditava que tivesse as aptidões para ingressar no ensino superior e segundo ele, ele não precisaria de um curso superior para ingressar no mercado de trabalho, pois na sua ideia iria ser um trabalhador não qualificado dando continuidade ao percurso do seu seio familiar.

Um outro caso muito semelhante ao do João é o caso do Hugo⁸. O Hugo já era maior de idade, na época do meu estágio, e já era um jovem trabalhador/estudante. O Hugo também não queria ingressar no ensino superior, queria apenas terminar o 12º ano e deixar de ter de ir à escola para poder ter um horário mais completo no seu trabalho (na área da restauração).

Com personalidades muito distintas; - João era um jovem extremamente tímido, sempre sossegado no canto da sala, a realizar as propostas de trabalho apresentadas pela professora cooperante – e por nós, professores estagiários-, enquanto o Hugo era um jovem super extrovertido, mal se sentava no lugar, ia trabalhando e circulando pela sala interagindo com os seus colegas de turma -, ambos tinham objetivos muito semelhantes.

⁷ Nome fictício para preservar o anonimato do aluno.

⁸ Nome fictício para preservar o anonimato do aluno.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), o empenho escolar destes alunos regia-se, principalmente, segundo duas lógicas; a *lógica de integração* e a *lógica de estratégia*. Numa *lógica de integração* pude verificar que ambos tinham a sua identidade própria com características bastante específicas, e ambos se viram integrados numa organização tendencialmente homogeneizante, onde deveriam desempenhar o papel de aluno sujeitando-se às formas legítimas de autoridade. Aprenderam um conjunto de normas e papéis sociais, ainda que estas se distanciassem, mais ou menos, do seu processo de socialização primário. A lógica estratégica pude verificar quando estes alunos assumiam claramente quais os seus objetivos a atingir e agiam de acordo com os mesmos, mobilizando os seus recursos em função dos objetivos. Segundo eles, não havia necessidade de se esforçarem muito na realização de propostas, porque eles não precisavam de determinada classificação para ingressar no ensino superior, eles apenas precisavam de uma nota positiva para terminar o 12º ano – ou seja, a escolaridade obrigatória. Recordo-me do dia em que assisti a um diálogo entre o Hugo, o jovem trabalhador/estudante, e a professora cooperante; este diálogo era assumidamente uma negociação. As aulas de Desenho eram repartidas por quatro dias da semana; dois dos dias (terça-feira e quarta-feira) as aulas eram de 2 horas e com a turma completa, e nos restantes dois dias (quinta-feira e sexta-feira), as aulas eram de três horas com apenas metade da turma em cada um dos dias. A professora aproveitava estas aulas mais longas e com menos alunos de cada vez, para poder dar um acompanhamento mais personalizado a cada aluno. O que o Hugo pretendia naquele diálogo com a professora era que o seu lugar no turno da disciplina pudesse transitar de quinta-feira para sexta-feira consoante a sua necessidade em virtude do seu horário de trabalho. A experiência escolar do Hugo não se resumiu à interiorização do seu papel de aluno, mas implicou ainda a sua capacidade de aplicação de estratégias que lhe permitissem atingir o seu objetivo – terminar o ensino secundário – não perdendo o seu emprego.

No entanto, o aluno enquanto ator social não é apenas definido pela sua pertença a um determinado grupo, no caso a comunidade escolar, nem pelos seus interesses e objetivos a atingir. O aluno também se define pela sua

capacidade de se posicionar criticamente e adquirir uma posição com base nas suas convicções. O aluno não é somente resultado das adaptações a que está sujeito enquanto membro da escola, ele constrói-se a si mesmo com base nas suas experiências pessoais. Estes alunos, tidos como exemplo, não verificavam utilidade na escola para atingirem os seus objetivos, nem a viam como fonte de realização pessoal, o que sugere um distanciamento da lógica de subjetivação. No geral, os restantes alunos, demonstravam reconhecimento de que as aprendizagens que iam adquirindo, lhes proporcionariam as condições necessárias para a sua realização pessoal.

3.1.2 A disciplina no Desenho

As aulas de Desenho – assim como as aulas de Expressão Plástica e as aulas de Oficina de Artes – a que assisti, sempre foram aulas que em muito se distanciavam das características normalizadas de uma aula dita convencional.

O professor não assume um papel de destaque por razões várias; o lugar do professor não é fixo, num local simultaneamente visível por todos os alunos e a aula não se desenvolve em torno de um discurso, mas antes no decorrer de uma atividade realizada pelos alunos.

Quanto aos alunos, também eles não têm um lugar fixo na sala de aula, sentam-se no local onde mais lhes convier no dia, e consoante o momento da tarefa que estão a realizar. Para além disto, eles são autores da organização do seu tempo e métodos de trabalho. Curiosamente, na Escola Secundária de Ermesinde, não há toques de uma campainha que assinala os momentos de entrada e saída, ou início e fim, dos tempos letivos. Ao contrário do que acontecia nas restantes aulas, nestas os alunos não estavam constantemente ansiosos pela hora do intervalo. Por vezes, nem usufruíam do mesmo - preferiam passar o tempo do intervalo na sala de aula a ir lá fora fazer uma pausa no trabalho,

outras tantas pediam à professora para apenas saírem da sala depois do horário do intervalo ter acabado, para poderem ir ao bar da escola buscar algo para o seu lanche da manhã e evitarem estar muito tempo na fila de espera, posteriormente traziam o lanche para a sala de aula e iam comendo enquanto voltavam ao seu trabalho.

Outra característica comum nestas aulas é a presença de música. As diversas atividades são por norma realizadas ao som de uma música escolhida pelos alunos; seja para um número reduzido de alunos que resolveu agrupar uns estiradores e reunir-se num pequeno grupo de trabalho, seja para toda a turma, ou até mesmo a nível individual, em que os alunos ouviam a sua música nos seus auriculares.

Esta liberdade de circulação pela sala de aula, a possibilidade de estarem a trabalhar enquanto simultaneamente falavam com outros colegas, certamente não era possível se estas aulas se centralizassem na figura ou discurso do professor. Todas estas possibilidades surgem porque cada aluno tem a oportunidade e responsabilidade de organizar o desenvolvimento do seu trabalho.

Em várias das aulas de Desenho, se trabalhou o desenho à vista da figura humana. A distribuição das mesas pela sala era organizada em forma circular, de forma a que no centro se colocassem um ou dois alunos em pose, para que os seus colegas os pudessem observar e desenhar. No decorrer de uma dessas aulas a professora cooperante teceu o seguinte comentário:

“Vocês têm que se disciplinar! Quando estão a desenhar têm que estar concentrados, senão não conseguem desenhar!”

Este comentário que não foi feito em tom apreensivo, mas sim como uma sugestão, um conselho, fez-me indagar: Que disciplina é esta de que o aluno necessita para conseguir desenhar? E ainda, que desenho é este que exige esta disciplina? Pode o desenho servir de instrumento para a disciplinação do aluno?

O desenho enquanto forma de expressão gráfica é algo que acompanha as crianças/ jovens /alunos desde tenra idade. No entanto, as exigências nos diferentes níveis de aprendizagem vão variando de acordo com o seu desenvolvimento. *“Assim, enquanto o desenho livre era próprio de crianças recém-chegadas aos liceus, o desenho decorativo, pela sua versatilidade, faria as honras da passagem para a adolescência e, por fim, o desenho à vista seria o apanágio do desenvolvimento bem conseguido”* (Penim, 2003. p.161). Segundo Penim (2003), o desenho à vista é, portanto, um desenho altamente rigoroso porque o modelo a desenhar é um modelo exterior ao aluno e como tal uma verdade absoluta, sem a qual a sua representação não poderá ser válida, e também porque este desenho é um desenho de representação e esta pode ser entendida como uma linguagem, linguagem esta que se vê subordinada a uma gramática com formas e normas específicas, assim como outra linguagem qualquer.

De forma a orientar os alunos, a professora cooperante ia dando dicas de como observar o modelo, estudando a sua posição e dimensões, para em seguida executar o desenho. Exemplificava com o auxílio de um instrumento de medição – que era usualmente o próprio lápis com que desenhavam – a forma como transportar as respetivas proporções para o papel, alertando para pormenores de como o lápis deveria estar sempre paralelo ao ponto de vista do aluno e mantendo o braço sempre à mesma distância do ponto de visão.

No entanto, na execução de desenho livre, a professora cooperante também não se abstinha das suas orientações:

“Não se esqueçam de centrar o desenho. São logo 10 pontos, independentemente de o desenho estar bem feito ou não.”

“O próprio desenho tem que ter luz, tem que comunicar que a luz vem de algum lado.”

“Cuidado com as perspectivas e, cuidado com as proporções!”

E praticamente todas as aulas terminavam com advertências:

“Agora não se esqueçam de arrumar a sala, deixá-la como estava. E os pincéis são para serem lavados em condições!”

Estas orientações sistemáticas do modo como deveria ser realizado o trabalho do aluno, quer em desenho de observação quer em desenho livre, conduzem o aluno a um trabalho metódico, para o qual seria necessária a referida disciplina, que apenas é *“conseguida através da aprendizagem técnica de processos de construção, de treino e de aperfeiçoamento psicomotor da mão e do pensamento, de perfeição e de rigor ligados ainda a hábitos de arrumação, ordem e limpeza dos materiais.”* (Penim, 2003. 18)

3.1.3 Para além da observação

Desde o momento inicial do percurso de estágio, a professora cooperante, colocou-nos (a mim, e ao meu colega de estágio) à vontade para participarmos nas suas aulas de modo ativo. Sempre nos colocou a par da sua planificação das aulas, explicando-nos quais as atividades que iria propor aos alunos, e qual a intencionalidade das mesmas; clarificando os materiais e conteúdos programáticos a trabalhar em cada sessão. Questionou-nos relativamente à nossa opinião sobre as propostas de trabalho e mostrou-se sempre bastante recetiva a sugestões que pudéssemos/quiséssemos apresentar. Desta forma, creio que sempre nos sentimos envolvidos na preparação e desenvolvimento das aulas, quer de Desenho A (12ºG) como nas aulas de ECMD (10º AI).

Apesar de a professora cooperante já ter a sequência do ano planificada, havia, por vezes, necessidade de alguns ajustes, conforme o tempo que os alunos necessitassem na realização das tarefas e as dificuldades apresentadas. Quanto maior a dificuldade que os alunos demonstrassem, mais tempo a

professora dedicava à atividade, com o intuito de conseguir acompanhá-los de forma que evoluíssem na aprendizagem.

Desde o início do estágio tentei desenvolver com os alunos uma relação que permitisse a ambas as partes um à-vontade para o diálogo e trabalho conjunto. No entanto, a minha interação com as duas turmas não se fez de forma semelhante. A turma do 10º G, como já referi, recebeu-me de forma muito aberta, solicitavam-me recorrentemente, pedindo a minha opinião e orientação sobre a forma como estavam a responder ao que lhes fora solicitado. No entanto, os alunos do 12ºG, para além de mais reservados, transmitiam sentir-se retraídos na sua interação com os professores estagiários e somente se dirigiam a nós quando pretendiam colocar questões que não estavam diretamente relacionadas com o resultado final do seu trabalho, ou quando as respostas que pudessem vir a obter não condicionassem o mesmo.

Inicialmente, considerei que o facto que levava os alunos de uma turma a interagirem mais comigo do que os alunos da outra turma, se deveria ao facto de se ter criado maior ou menor empatia entre nós, ou até mesmo ao facto de a minha presença ter maior ou menor credibilidade para os alunos em questão. A pesquisa realizada relativamente à experiência escolar dos alunos, veio mais tarde dar-me a conhecer uma outra leitura possível da mesma situação; o motivo pelo qual eu percebia algum afastamento por parte dos alunos do 12ºG, nas aulas de Desenho, não seria necessariamente de uma questão de empatia ou credibilidade. Aliás, acredito que possivelmente estaria a fazer a leitura da situação na direção errada. O facto não era que os alunos do 12º G apenas se dirigissem a mim com questões banais, cujo interesse não circundava à volta da execução das propostas de trabalho, o facto é que os alunos reservavam essas mesmas questões, conducentes do seu trabalho, para as colocar à professora cooperante.

O distanciamento entre as posições dos alunos das diferentes turmas, pode justificar-se como reflexo da profundidade das suas lógicas de ação, no caso, na lógica de estratégia. De acordo com Perrenoud (1995. p. 62) *“ter sucesso na escola, é, antes de mais, aprender as regras do jogo”*, e era

precisamente isto que os alunos mostravam ter percebido. A sua professora, na verdade, era a professora cooperante, era a ela que os seus trabalhos deveriam responder, pois a avaliação dos mesmos seria feita por ela. A lógica de estratégia apresentada por Dubet e Martuccelli (1998) estava aqui bem presente. A grande maioria destes alunos tinha como objetivo dar continuidade aos estudos, e o ingresso no ensino superior depende das suas notas, logo *estrategicamente* eles tendiam a conduzir o seu trabalho ao encontro das expectativas da professora, de forma a conseguirem a melhor classificação possível. Quanto melhor percebessem as suas expectativas melhor lhes saberiam responder.

Como a professora cooperante já tinha a planificação anual relativamente estruturada, ficou acordado entre nós – professora cooperante e professores estagiários – que a nossa prática letiva seria entre o Carnaval e o fim do segundo período. Na opinião da professora cooperante seria muito cedo dar “as nossas aulas” ainda no primeiro período, o início do segundo período seria dedicado à festa/concurso de Carnaval, e depois disso então seria a altura ideal, pois o terceiro período ela reservava para uma preparação mais aprofundada para a realização do exame nacional de Desenho.

Sem prever, um dia, ao chegar à escola tive conhecimento de que a professora cooperante não iria estar presente (por questões de saúde), e depois de entrar em contacto com ela, acordamos que, de acordo com o estava programado na sua planificação, eu iria dar início à preparação da festa/concurso do Carnaval.

Uma das particularidades da Escola Secundária de Ermesinde, é a realização de um concurso de artes performativas, que se faz por coincidir, todos os anos, com o Carnaval. No concurso podem participar todas as turmas, que assim o entenderem, da escola, desde o segundo ciclo do ensino básico até ao ensino secundário. Cada turma tem a possibilidade de apresentar uma peça e todos serão avaliados por um júri, composto por 3 elementos; um funcionário da escola, um professor e um representante da associação de estudantes. Todas as escolas do Agrupamento de Escolas de Ermesinde são convidadas a assistir ao concurso e abrir o mesmo com um desfile de Carnaval.

Já tinha sido discutido em aulas anteriores que esta seria a próxima proposta de trabalho e, como tal, os alunos, tanto do 12ºG como do 10º AI, já tinham conhecimento de que esta seria a próxima atividade a realizar. Aguardavam-no até com alguma ansiedade, pois como é já considerada uma tradição na ESE, todas as turmas entram em competição umas com as outras, na expectativa de qual será a turma vencedora.

Ainda que um pouco inquieta assumi o compromisso e, depois de justificada a ausência da professora cooperante aos alunos, iniciei com eles um momento de diálogo, onde se debateram ideias sobre o tema em torno do qual eles desenvolveriam a sua peça. A discussão foi longa mas produtiva e, para além do tema escolhido, os alunos já começavam a debater que tipo de apresentação poderiam fazer.

Algo em tudo semelhante aconteceu com o 10º AI, com a exceção de que por ser uma aula dividida em turnos, o tema não ficou totalmente decidido, pois deveria ainda ser proposto à outra parte da turma.

No final do dia coloquei a professora cooperante a par de todas as decisões tomadas e consideramos que estava tudo pronto para que se desse início aos trabalhos.

Durante os dias de ausência da professora, eu e o meu colega de estágio assumimos o desenrolar de todas as aulas. Para mim, este foi um momento fulcral para o desenvolvimento da minha relação com os alunos. Mesmo após o regresso da professora à escola, que apenas se deu algumas aulas depois, senti que a minha relação com os alunos evoluiu exponencialmente, a minha intervenção passou a ser muito mais solicitada. Talvez por ter sido eu quem expôs a proposta de trabalho e por ter sido eu que com eles dei início a todo aquele projeto, eles me considerassem mais orientadora do processo do que nas outras propostas apresentadas pela professora cooperante.

Ao longo das semanas seguintes os alunos, de ambas as turmas, trabalharam verdadeiramente dedicados à proposta. Enquanto uns pintavam cenários, outros costuravam fatos, havia quem ensaiasse atuações e quem

preparasse o palco da escola para o evento. Trabalhavam dentro e fora da sala de aula. O tempo das aulas revelou-se curto, e eles requisitavam espaços de salas de aula, juntos dos outros professores, para que conseguissem avançar com os seus projetos. Estavam de tal forma embrenhados, que a nós professores, só recorriam, essencialmente, para requisitar material, pedir opiniões e auxílio técnico. Discutiam entre si formas de construir elementos cénicos tridimensionais, testavam, falhavam e voltavam a tentar até conseguirem o resultado desejado. A determinada altura, senti que aqueles alunos já não estavam empenhados em obter determinada avaliação naquele projeto, havia um comprometimento entre eles e o seu trabalho que extravasava a avaliação. E talvez essa seja a justificação pela qual a minha intervenção tenha passado a ser mais solicitada.

Qual a razão para todo este empenho neste projeto? Possivelmente a atribuição de um sentido ao seu trabalho. Os alunos estavam dedicados a fazer algo que realmente queriam, que era do seu interesse. E para o conseguirem fazer, exatamente da forma como o queriam fazer, eram “obrigados” a adquirir determinado saber. Neste projeto os alunos eram construtores do seu próprio conhecimento, o que, certamente, lhes permitiu assegurar-se de *“um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar[em]-se maior[es], mais seguro[s] de si, mais independente[s].”* (Charlot, 2000. p.60)

Podemos também a partir desta situação, fazer uma leitura desta entrega dos alunos, segundo as lógicas de ação de Dubet e Martuccelli (1998). Como já vimos, os alunos não são somente o resultado da sua adaptação (lógica de integração) com o intuito de atingir determinados objetivos (lógica de estratégia), os alunos também se constroem a si mesmos com base nas suas identidades e experiências pessoais. Aqui, os alunos revelaram-se capazes de adquirirem uma posição autónoma com base nas suas convicções, tomando esta atividade como oportunidade para a sua realização pessoal (lógica de subjetivação).

3.2 Proposta Didática

Ao longo do segundo período fui dialogando com a professora cooperante, acerca da planificação das propostas didáticas a desenvolver com os alunos do 12ºG, na disciplina de Desenho. Discutimos temas e conteúdos do programa, materiais e técnicas a utilizar, assim como o tempo necessário para que os alunos conseguissem responder a cada uma das propostas. Ficou estabelecido que eu ficaria responsável pela organização de duas propostas didáticas, em que para cada uma seriam dedicados três tempos letivos. As aulas foram programadas para os dias doze (12) e treze (13) de março de 2019.

3.2.1 Ilustração de um poema

A primeira proposta de trabalho, intitulada “Ilustração de um poema” surgiu da intenção de familiarizar os alunos com os enunciados tipo dos exames nacionais, visto que a maioria dos alunos da turma iria fazer exame à disciplina. Todos os anos, as provas de exame nacional são desenvolvidas a partir de um tema, em 2020 o tema seria “Invenção”, pelo que me pareceu fazer sentido propor aos alunos a criação de uma ilustração a partir de uma referência literária.

Foi selecionado o seguinte excerto de um poema de Eugénio de Andrade, intitulado “*A laranjeira*”.

*“Tu estavas ali,
Perto da laranjeira.*

*(Porque havia
uma laranjeira ao lado
da casa.)*

*Estavas ali, as mãos
iluminadas.
A luz vinha dos frutos
ardendo na sombra.
A laranjeira
ainda lá se encontra.
E tu? Ainda aí estás?*

(...)”

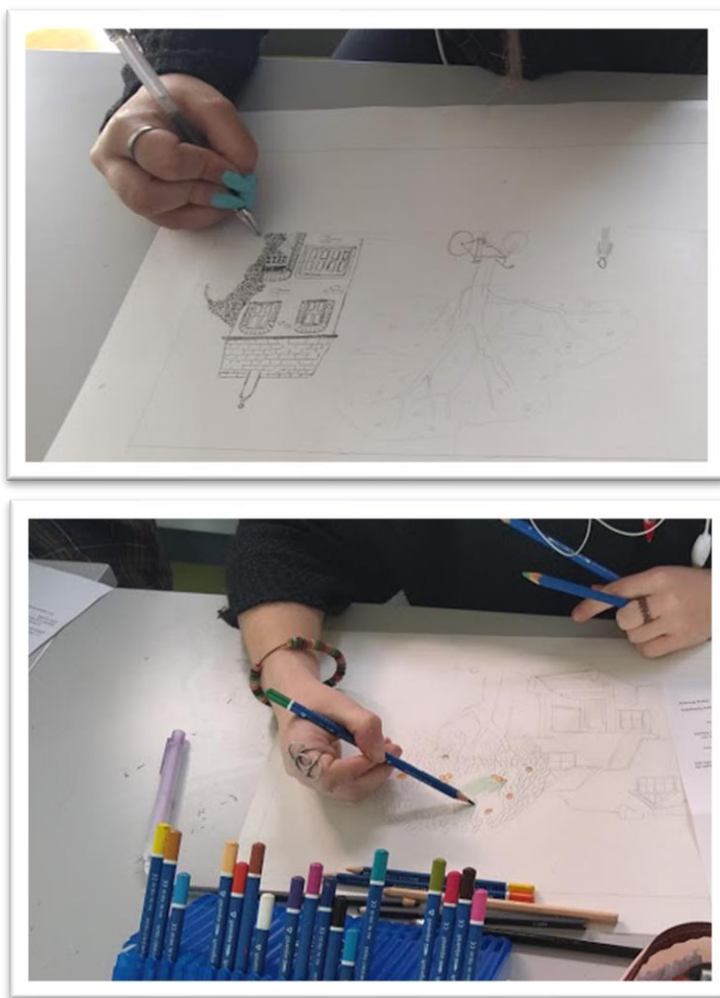


Figura 1 – Fotografia tirada em contexto de aula

A escolha do poema em questão deu-se a partir de momentos de diálogo em que os alunos relatavam determinadas situações de algumas das suas aulas. Este foi um dos poemas estudados pelos alunos nas aulas de Português, e foi selecionado para que lhes fosse mais fácil a apropriação do poema, para de seguida responderem à atividade proposta.

“Executa uma ilustração que dê corpo a uma interpretação personalizada e criativa do texto. Inclui elementos gráficos que traduzam a relação implícita no poema entre a dimensão humana e o espaço envolvente.” (Anexo II p.89).

O que se pretendia era que a partir da leitura do poema os alunos criassem uma composição gráfica que denunciasses a sua interpretação do

poema. Esta ilustração deveria ser realizada utilizando uma técnica mista, onde concilhassem a técnica da tinta-da-china com uma das técnicas à escolha; aguarela ou lápis de cor.

Apesar do enunciado remeter para exercício de desenho interpretativo, e por isso, de múltiplas respostas possíveis, a sua execução teria que revelar: o domínio dos meios atuantes (materiais e instrumentos), a capacidade de análise e representação de objetos (estudo das formas), o domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica (organização dinâmica, efeitos de cor e práticas de ocupação de espaço) e a coerência formal e conceptual (adequação da resposta ao enunciado). Estes domínios seriam avaliados de forma contínua, através da observação direta do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo da aula.

Na apresentação da proposta de trabalho procurei esclarecer com os alunos que apesar de o ponto de partida ser comum a todos não havia um ponto de chegada específico. Ou seja, apesar de todos partirem do mesmo estímulo – o poema enunciado - e de todos poderem recorrer às mesmas técnicas e materiais para dar corpo ao seu trabalho, o que eu pretendia era que cada um deles expressasse a sua individualidade, com a sua própria interpretação do poema sobre o qual fariam a sua própria reflexão.

Percebi uma dualidade de sentimentos por parte dos alunos: por um lado o agrado por saberem que poderiam desenhar o que quisessem, por outro lado essa mesma liberdade constrangia-os, pois não conseguiam libertar-se da tentativa de que o seu desenho fosse ao encontro das minhas expectativas.

Começar a desenhar não foi fácil para nenhum deles. Entre a leitura do poema seguida da apresentação da proposta de trabalho e o início do processo de desenho, deu-se um longo período de pesquisa e/ou procura de validação das suas ideias. Alguns alunos trocavam opiniões, questionavam os colegas sobre o que estes iriam desenhar, enquanto outros vagueavam pela internet à procura de imagens a partir das quais pudessem dar início aos seus desenhos e ir transformando de acordo com a sua interpretação do poema.

Senti que provoquei nos alunos um estado de desconforto porque os desloquei da sua zona de conforto à qual estão habituados, zona esta em que estes sabem muito especificamente o que, e como, desenhar, de forma a cumprir com o previsto nas propostas de trabalho. Se por um lado, a ideia inicial de que poderiam desenhar o que quisessem (desde que relacionado com a sua interpretação do poema) foi recebida com grande agrado, muito rapidamente, a incerteza sobre o que desenhar os fez procurar algo que mais os aproximasse da sua zona de conforto.

Lembro-me, particularmente, de uma aluna que apenas começou a desenhar quando encontrou uma imagem de uma laranjeira e a partir desse momento sentiu-se confiante, pois estava na posse de uma referência exata – o que lhe permitiu dar início ao seu trabalho sem demonstrar mais sinais de hesitação.

Acredito que, para os alunos, aproveitar esta oportunidade para desenhar algo que resultasse da sua interpretação, estava a ser percebido como uma oportunidade de falhar, porque apesar de eles já dominarem com alguma destreza as técnicas e

materiais requeridos para a execução do exercício, eles preferiam aplicar esses conhecimentos em exercícios cujo resultado já está predeterminado. Desta forma saberão quando foi atingido o resultado pretendido, e aí está concluído o seu trabalho. Nesta situação, como não estavam na posse de uma referência que lhes mostrasse, pelo menos, uma hipótese de resolução de trabalho, só se sentiram confortáveis depois de encontrarem alguma que lhes trouxesse essa tranquilidade.

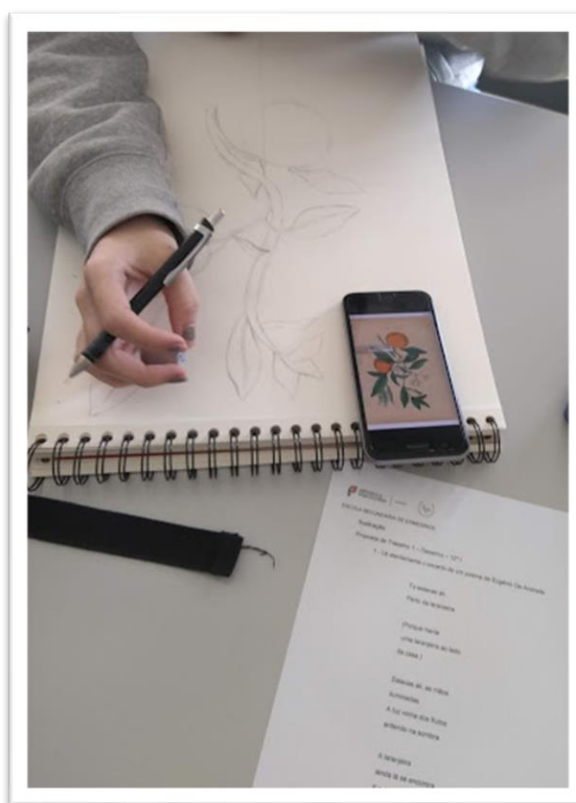


Figura 2 - fotografia tirada em contexto de aula

3.2.2 Partitura Gráfica

A segunda proposta de trabalho, intitulada “Partitura Gráfica”, foi pensada de forma a preparar os alunos para um eventual exercício do exame nacional de Desenho. Este ano letivo o tema apresentado para o exame de Desenho é *Invenção*, fazendo então sentido estimular os alunos a trabalharem a criação de algo a partir de algo, no caso, uma música.

Os alunos seriam convidados a ouvir uma música e enquanto o faziam, de olhos fechados, riscavam nas suas folhas as sensações que esta lhes transmitisse. Num momento posterior, iriam apropriar-se dos seus traçados e transformá-los num desenho livre.

Dando seguimento às aulas anteriores, é pedido aos alunos que desenhem e pintem os seus trabalhos utilizando uma técnica mista de materiais com os quais têm vindo a trabalhar, sendo eles a tinta da china combinada com lápis de cor, aguarela ou pastel de óleo.

Esta proposta de trabalho foi inspirada em obras de Ruth Oosterman, das quais algumas foram apresentadas aos alunos, de modo a que percebessem o objetivo da atividade a desenvolver.



Figura 3 - A Bookworm's Dream, Ruth Oosterman



Figura 4 - The Great Owl

Apesar da planificação das atividades a propor aos alunos, nos dias doze (12) e treze (13) de março, do ano letivo 2019/2020, a concretização das mesmas não me foi possível na sua plenitude, pois o mundo deparava-se com o surgimento de uma pandemia, que nos levou ao confinamento.

A aula de 12 de março de 2020 chegou a realizar-se, no entanto, apenas com a presença de um número muito reduzido de alunos, pois a grande maioria já não se deslocou à escola, aguardando diretrizes do governo sobre quais os comportamentos a adotar. Dia 13 de março já não houve nenhum aluno que fosse à escola.

Iniciei o meu percurso como professora estagiária com a preocupação inicial de contextualizar os alunos. Tinha como intuito procurar identificar particularidades nos seus modos de aprender, de forma a perceber como se pode construir um método de trabalho mais direcionado às suas especificidades. Paralelamente ao meu olhar sobre os alunos recaía também um olhar atento sobre a professora cooperante, era importante para mim perceber a forma como se dirigia à turma num todo, e também como se dirigia a cada aluno individualmente.

Como já referi, a professora cooperante tinha desde o início do ano uma pré planificação das suas aulas, no entanto, estas iam sofrendo ligeiras alterações de acordo com as necessidades impostas. Por vezes os alunos precisavam de dedicar mais tempo em determinadas atividades do que em outras, desta forma a professora ia ajustando o período das mesmas. Também verifiquei que o número de exercícios dirigidos a determinado conteúdo/tema do programa da disciplina variava conforme as dificuldades que os alunos apresentassem. Desta forma, percebi o quão importante se torna dar preferência ao desenvolvimento de propostas de trabalho em que os alunos apresentem mais dificuldades, de forma a poder dedicar-lhes mais tempo e tentar promover melhores aprendizagens.

Sabendo que a grande maioria dos alunos iria realizar o exame nacional de Desenho A, senti a necessidade de direcionar as minhas propostas didáticas de forma a prepará-los para a sua realização. Num primeiro momento procurei saber o tema sobre o qual se debruçaria o exame nacional do respetivo ano letivo – Invenção – e, posteriormente, criei propostas didáticas que se enquadrassem com o mesmo.

O programa da disciplina de Desenho A (*Ministério da Educação, 2002*), prevê com o tema Invenção a criação de novas imagens a partir de determinadas referências.

Procurei assim propor aos alunos que trabalhassem este tema, até porque, a quase totalidade de trabalhos que eles já haviam feito estavam muito direcionados para o desenho de observação e não para a criação de algo a partir de uma referência.

Durante a execução da minha proposta de trabalho, percebi o estranhamento que esta lhes causara por não estarem à vontade com um desenho que não implicasse a observação direta (tema que seria aprofundado posteriormente). Fiquei apreensiva porque embora reconhecendo que havia necessidade de intensificar o tempo despendido em exercícios de observação direta, porque estes ainda careciam de melhoramentos, também percebi a

necessidade de estes alunos experimentarem práticas de desenho para além do desenho de observação.

Esta perceção fez-me dar conta de constrangimentos no exercício da profissão docente, nomeadamente a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica assente na especificidade dos alunos e simultaneamente o cumprimento do programa das disciplinas.

Isto torna a profissão docente, numa profissão permanentemente desafiante e complexa, que requer um processo contínuo de ajustes e adaptações (aos alunos e ao programa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção da escrita que deu origem a este relatório teve origem em momentos ainda anteriores à realização do meu estágio profissional. Ao longo do primeiro ano de frequência do MEAV, fui ganhando consciência de diversas questões que me ajudaram a conduzir tanto o meu percurso de estágio como a escrita deste relatório.

Assumir o papel de professora estagiária permitiu-me verificar *in loco* a complexidade do exercício da profissão docente. Vi-me numa situação de aprendizagem ativa onde poderia vivenciar, na prática, muitos temas e questões cuja teoria fora abordada ao longo do primeiro ano do MEAV.

Estabelecer uma relação com os alunos de forma a poder assumir um papel de facilitadora de aprendizagens implicou, em primeira instância, reconhecê-los como jovens com as suas identidades próprias. Perceber as suas especificidades tornou-se num ponto fulcral para o desenrolar dos momentos de ensino-aprendizagem.

Um trabalho de investigação em torno da profissão docente, permitiu-me entender como os diferentes sentidos atribuídos pelos alunos à escola se vêm refletir nas suas diferentes formas de conduzirem a sua própria experiência escolar. Pude então compreender que o empenho dos alunos em diferentes tarefas escolares partia do sentido que estes atribuíam às mesmas, atingindo por isso, diferentes resultados. O sucesso, ou insucesso, escolar não espelha estritamente a capacidade de o aluno aprender ou não determinado saber, mas é certamente influenciado pelo sentido que este lhe conseguiu - ou não - atribuir e pela relação que o aluno conseguiu estabelecer com o mesmo.

Desta forma, o sucesso escolar não se pode atribuir exclusivamente ao professor, nem ao aluno, mas antes à habilidade de se conseguir criar uma harmonização eficaz entre estas duas partes e em torno dos saberes escolares.

Considerar o facto de que os saberes escolares são aprendíveis por todos os alunos, fez-me também investigar de que forma um professor que reconhece a heterogeneidade dos seus alunos beneficia a aprendizagem destes ao

adequar a sua metodologia de trabalho ao contexto em que trabalha, mostrando assim uma postura crítica e reflexiva.

Admito que a escrita deste relatório não foi fácil. O processo de investigação que a conduziu foi, por vezes, extenuante. Investigar trouxe-me mais inquietações do que certezas, e por consequência, a procura de mais referências, mais autores, mais lupas por onde pensar a profissão docente.

Compreendo, hoje, que o início da minha formação como professora seria muito aquém da que se tornou, se toda a experiência de estágio não tivesse sido complementada com este exercício de escrita que promoveu momentos de investigação e reflexão onde procurei articular a experiência vivida com os temas investigados.

Cresci como pessoa e acredito que todo este processo de escrita se tornou um ponto fundamental para o início da construção da minha identidade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Berger, Peter e L. Luckman, Thomas (1973). *A construção social da realidade Tratado de sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bondía, Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, p. 20-28.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude. (1992). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Carr-Saunders, Alexander e Wilson, Paul (1933). *The Professions*. Michigan: Clarendon Press.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber, Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Correia, José. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica: transformações do trabalho e da formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, José e A., Matos, Manuel. (2001). *Solidões e solidariedades no quotidiano dos professores*. Lisboa:Edições Asa.
- Cortesão, Luiza (2002). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.
- Dubet, François (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; *Revista Brasileira da Educação*, nº5/6, p.222-231.
- Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1997). A Socialização e a Formação Escolar, in *Lua Nova* nº40/41, p. 241-266.
- Dubet, François e Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela Sociología de la experiencia escolar*. Moreno: Editorial Losada, S.A.

- Durkheim, Émile (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- *Ficha de apresentação do curso MEAV, online*
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=820,
3/07/2021.
- Fernandes, Preciosa e Figueiredo Carla (2012). Contextualização Curricular – Subsídios Para Novas Significações. *Interacções*, nº22, p163-177.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, Michel (1975). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Leite, Carlinda e Terrasêca, Manuela (1993). Ser professor/a num Contexto de Reforma. *Cadernos Correio Pedagógico*. Porto: Edições Asa. p.27-54.
- Ministério da Educação (2002). *Programa de Desenho A*. online
<https://www.aproged.pt/pdf/desenhoa1112.pdf>, 04/07/2021
- Neto, Alexandre e Fortunato, Ivan (2017). 20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese.
- Nóvoa, António (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade.
- Penim, Lígia (2003). *Da Disciplina do Traço à Irreverência do Borrão*. Lisboa: Livros Horizonte.
- *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, Rosemeire (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos, in *Educação e Pesquisa*, v.38, n.03, p.637-652.
- Ribeiro, P. T. (2011). Processos de Socialização da criança: algumas considerações teóricas. online

<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/4/551.pdf>,
03/07/2021.

- Roldão, Maria do Céu e Almeida, Sílvia (2018). Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ruth Oosterman, Collaborations with my Toddler, Eve, Theo and Ruth Oosterman. online <https://www.ruthoosterman.com/collaborations-with-my-toddler>, 30/06/2021.
- Seabra, Teresa (2009). Desigualdades escolares e Desigualdades Sociais”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº59, p.75-106.
- Schon, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Avebury: Aldershot Hants.

Anexos

Anexo I - Ilustração de um poema - Plano de aula

Anexo II – Ilustração de um poema – Proposta de trabalho

Anexo III – Partitura Gráfica – Plano de aula

Anexo IV – Partitura Gráfica – Proposta de trabalho

Anexo VI – Partitura Gráfica – Power Point para apresentação em aula

Anexo I - Ilustração de um poema - Plano de aula



EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

PLANO DE AULA

Identificação do Professor Estagiário

Nome: Diana Luísa Cardoso Moreira

Escola/Agrupamento: Escola Secundária de Ermesinde

Enquadramento da Aula

Ano letivo: 2019/2020

Disciplina: Desenho

Ano: 12^a **Turma:** G

Aula nº: 1 (3 tempos)

Data: 12/03/2020

1. Contextualização (escola, turma)

O Agrupamento de Escolas de Ermesinde é constituído pela escola sede (Escola Secundária de Ermesinde), conjuntamente com as seguintes; EB1/JI de Sampaio, EB1/JI da Gandra, EB1/JI da Bela e EB2/3 D. António Ferreira Gomes. A Escola Secundária de Ermesinde abrange os 2º, 3º ciclo e ensino secundário. Situa-se na zona central de Ermesinde, Valongo, a cerca de 10km da cidade do Porto.

A atividade decorrerá na sala Desenho 2, da escola sede, ao turno 1 da turma 12ºG, que é, no seu total, composta por 27 alunos, 19 raparigas e 8 rapazes. A turma é composta por elementos bastante singulares, com diferentes relações com o Desenho. No geral a maior dificuldade encontra-se mesmo no cumprimento de prazos.

São conversadores e, por vezes, desorganizados na participação.

Em termos de atitudes e valores a turma evidencia, de um modo global, um bom relacionamento interpessoal.

2. Unidade didática/conteúdos disciplinares de natureza científica (a lecionar)

DOMÍNIO: Ilustração

CONTEÚDO: Sensibilização para materiais:

formato	- Suportes: papel, propriedades do papel,
lápiz de cor e/ou aguarela)	- Meios actuantes: riscadores (tinta da china,
	- Técnicas / Modos de registo - Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)
	- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)
	- Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos
AÇÃO ESTRATÉGICA: - Exercício de criação/invenção de uma paisagem de acordo com um poema.	
	- Interdisciplinaridade com a disciplina de Português

3. Elementos didáticos
3.1 Estrutura da aula/Verificação Orientação da atividade
Desenvolvimento da aula: 1. Abertura da aula. 2. Distribuição blocos de trabalho dos alunos. 3. Distribuição do enunciado da proposta de trabalho. 4. Apresentação/Explicação da proposta de trabalho. 5. Acompanhamento individual das criações dos alunos. 6. Recolha dos trabalhos. Esta proposta de trabalho foi pensada de forma a preparar os alunos para um eventual exercício do exame nacional de Desenho, visto que por várias vezes já surgiram em exame exercícios em que os alunos deveriam fazer uma interpretação personalizada e criativa de um texto ou excerto. Este ano letivo o tema apresentado para o exame de Desenho é <i>Invenção</i>, pelo que faz sentido que os alunos trabalhem a criação de algo a partir de alguma referência (no caso, o poema <i>Os lugares do lume</i> de Eugénio de Andrade. O poema em questão foi, propositadamente, retirado do manual de Português dos alunos, assegurando assim que seja algo que lhes é familiar facilitando a apropriação do mesmo.

Em sequência de aulas anteriores, é pedido aos alunos que desenhem e pintem os seus desenhos utilizando uma técnica mista de materiais com os quais têm vindo a trabalhar, sendo eles a tinta da china combinada com lápis de cor ou aguarela.

Os alunos serão acompanhados individualmente ao longo do desenvolvimento dos seus trabalhos sendo orientados conforme as suas necessidades.

3.2 Acompanhamento da prestação dos alunos (avaliação) e informação sobre a evolução

Domínio dos meios atuantes – Materiais e instrumentos

..... 20 pontos

Capacidade de análise e representação de objetos – Estudo das formas

..... 20 pontos

Capacidade de síntese – Transformação – gráfica e invenção

..... 20 pontos

Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica – Organização dinâmica, efeitos de cor e práticas de ocupação de espaço

20 pontos

Coerência formal e conceptual – Adequação

..... 20 pontos

Estes domínios serão avaliados de forma contínua, através da observação direta do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da aula.

Valongo, 17 de janeiro de 2020

Anexo II – Ilustração de um poema – Proposta de trabalho



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Ilustração

Proposta de Trabalho 1 – Desenho – 12º I

1 - Lê atentamente o excerto de um poema de Eugénio De Andrade.

Tu estavas ali,
Perto da laranjeira.

(Porque havia
uma laranjeira ao lado
da casa.)

Estavas ali, as mãos
iluminadas.
A luz vinha dos frutos
ardendo na sombra.

A laranjeira
ainda lá se encontra.
E tu? Ainda aí estás?
(...)

Eugénio de Andrade, Os lugares do lume [1998], in Poesia,
Porto, Fundação de Eugénio de Andrade, 2000, pp. 564-565

1.1 - Executa uma ilustração que dê corpo a uma interpretação personalizada e criativa do texto. Inclui elementos gráficos que traduzam a relação implícita no poema entre a dimensão humana e o espaço envolvente.

a) Deves utilizar uma técnica mista de tinta da china com aguarela ou tinta da china com lápis de cor, tendo em atenção a importância de uma escolha criteriosa e equilibrada das cores que vai aplicar. Podes executar um traçado prévio a grafite.

b) A mancha da composição deve resultar equilibrada, ocupando adequadamente o espaço da folha.

Professora Estagiária

Diana Moreira

Anexo III – Partitura Gráfica – Plano de aula



EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

PLANO DE AULA

Identificação do Professor Estagiário

Nome: Diana Luísa Cardoso Moreira

Escola/Agrupamento: Escola Secundária de Ermesinde

Enquadramento da Aula

Ano letivo: 2019/2020

Disciplina: Desenho

Ano: 12^a **Turma:** G

Aula nº: 2 (3 tempos)

Data: 13/03/2020

1. Contextualização (escola, turma)

O Agrupamento de Escolas de Ermesinde é constituído pela escola sede (Escola Secundária de Ermesinde), conjuntamente com as seguintes; EB1/JI de Sampaio, EB1/JI da Gandra, EB1/JI da Bela e EB2/3 D. António Ferreira Gomes. A Escola Secundária de Ermesinde abrange os 2º, 3º ciclo e ensino secundário. Situa-se na zona central de Ermesinde, Valongo, a cerca de 10km da cidade do Porto.

A atividade decorrerá na sala Desenho 2, da escola sede, ao turno 2 da turma 12ºG, que é, no seu total, composta por 27 alunos, 19 raparigas e 8 rapazes. A turma é composta por elementos bastante singulares, com diferentes relações com o Desenho. No geral a maior dificuldade encontra-se mesmo no cumprimento de prazos.

São conversadores e, por vezes, desorganizados na participação.

Em termos de atitudes e valores a turma evidencia, de um modo global, um bom relacionamento interpessoal.

2. Unidade didática/conteúdos disciplinares de natureza científica (a lecionar)

DOMÍNIO: Invenção

CONTEÚDO: Sensibilização para materiais:

- Suportes: papel, propriedades do papel, formato
- Meios actuates: riscadores (tinta da china, lápis de cor e/ou aguarela)

- Técnicas / Modos de registo - Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)

- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

- Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos

AÇÃO ESTRATÉGICA: - Exercício de criação/invenção de uma forma (concreta e/ou abstrata) a partir de traços criados a partir de sensações (no caso, auditivas)

3. Elementos didáticos

3.1 Estrutura da aula/Verificação Orientação da atividade

Desenvolvimento da aula:

1. Abertura da aula.
2. Distribuição blocos de trabalho dos alunos.
3. Distribuição do enunciado da proposta de trabalho.
4. Apresentação/Explicação da primeira parte da proposta de trabalho, recorrendo a imagens projetadas.
5. Audição de música instrumental que dará origem à primeira parte do processo.
6. Apresentação/Explicação da segunda parte da proposta de trabalho, recorrendo a imagens projetadas que são sequências das imagens anteriormente projetadas.
7. Acompanhamento individual das criações dos alunos.
8. Recolha dos trabalhos.

Esta proposta de trabalho foi pensada de forma a preparar os alunos para um eventual exercício do exame nacional de Desenho, já que este ano letivo o tema apresentado para o exame de Desenho é *Invenção*, fazendo então sentido estimular os alunos a trabalharem a criação de algo a partir de algo.

Dando seguimento às aulas anteriores, é pedido aos alunos que desenhem e pintem os seus desenhos utilizando uma técnica mista de materiais com os quais têm vindo a trabalhar, sendo eles a tinta da china combinada com lápis de cor, aguarela ou pastel de óleo.

Os alunos serão acompanhados individualmente ao longo do desenvolvimento dos seus trabalhos sendo orientados conforme as suas necessidades.

3.2 Acompanhamento da prestação dos alunos (avaliação) e informação sobre a evolução	
Domínio dos meios atuantes – Materiais e instrumentos	35 pontos
Capacidade de síntese – Transformação – gráfica e invenção	35 pontos
Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica – Organização dinâmica, efeitos de cor e práticas de ocupação de espaço	30 pontos
Estes domínios serão avaliados de forma contínua, através da observação direta do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo da aula.	

Valongo, 17 de janeiro de 2020

Anexo IV – Partitura Gráfica – Proposta de trabalho



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

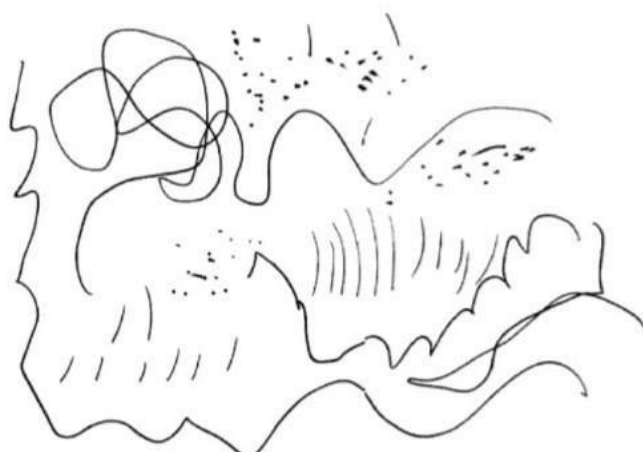


ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Proposta de Trabalho 2 – Desenho – 12º I

Partitura Gáfica

1. Nos próximos momentos irás ouvir um ficheiro áudio. Regista (*a marcador ou tinta da china*) intuitiva e espontaneamente o que ouves, numa folha A3, recorrendo a diferentes traçados (*linhas retas ou curvas, traçado mais ou menos forte, com diferentes espessuras....*)

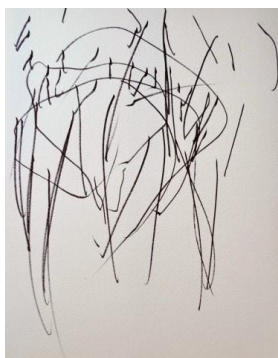
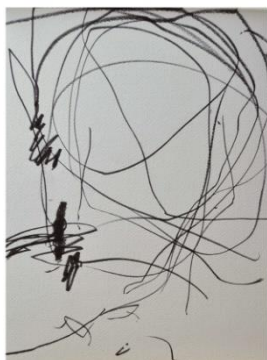


2. Cria um desenho (*real ou abstrato*) a partir do teu registo. Para o seu preenchimento recorre ao uso de aguarela, pastel de óleo ou lápis de cor.

Professora Estagiária

Diana Moreira

Anexo VI – Partitura Gráfica – Power Point para apresentação em aula



Imagens retiradas do Power Point de apresentação à turma, na aula da proposta de trabalho “Partitura Gráfica”