

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

De 0 a 5: A Inquantificável Fórmula do Ser

Raquel da Costa Rodrigues
Teixeira Marques

M
2021



Raquel da Costa Rodrigues Teixeira Marques
De 0 a 5: A Inquantificável Fórmula do Ser



M.FPCEUP 2021

De 0 a 5: A Inquantificável Fórmula do Ser
Raquel Da Costa Rodrigues Teixeira Marques

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DAS BELAS ARTES



Raquel da Costa Rodrigues Teixeira Marques

De 0 a 5: A Inquantificável Fórmula Do Ser

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

Professora orientadora: Doutora Catarina Martins

Professora cooperante: Estela Cunha

Local de Estágio: Escola Secundária Aurélia de Sousa, Porto

Resumo:

O ensino, nomeadamente o ensino artístico, está comprometido com uma determinada forma de pensar, fazer, ser, que está de acordo com a cultura dominante. Este comprometimento, geralmente visto como inevitável, pode ser altamente excludente de grupos minoritários, quando o público discente está cada vez mais heterogéneo.

Há preconceitos culturais, hoje, que vivem através de regras formalmente e informalmente implementadas no meio escolar. Estes refletem o domínio de uma cultura, sobre todas as outras. O discurso do professor, tendo em conta o seu estatuto simbólico, tem o poder de incentivar ou censurar respostas e comportamentos observados no aluno, conduzindo-o a um estereótipo ideal.

No perfil do aluno formalmente descrito, é salientada a importância do sentido crítico. No entanto, o estudante é sempre visto como sujeito passivo. É-lhe apresentada uma forma correta de se ser crítico, com a qual deve corresponder e capacitar-se do que neste sentido é útil para ser bom adulto, como ser adaptável e resolver problemas.

O ensino artístico, assim como outras áreas, serve como disciplinador do corpo e da mente, apesar do potencial de transcender moldes curriculares. Há, neste, a suposta valorização do que se manifesta além do esperado, no entanto não é aberto um espaço para que imprevisibilidades aconteçam.

A aceitação de imprevisibilidades nas respostas dadas pelo estudante, tornará o ensino mais múltiplo e inclusivo, assim como propiciará um maior envolvimento deste com a escola.

Palavras-Chave: Perfil do aluno, Expectativa, Estereótipo, Sentido Crítico

Résumé:

L'enseignement, en particulier l'enseignement artistique, est déterminé par l'agglomération d'une certaine forme de penser, de faire, d'être, qui soit en accord avec la culture dominante. Cette agglomération peut exclure fortement des communautés minoritaires, étant donné que le public étudiant est de plus en plus hétérogène.

Certains concepts culturels aujourd'hui, vivent essentiellement à travers de règles formelles et informelles mises en place dans le milieu scolaire. Ceux-ci reflètent la domination d'une culture sur toutes les autres. Étant donné son statut symbolique, le discours d'un professeur a tant le pouvoir d'encourager comme de censurer les réponses et comportements que l'on peut observer chez les élèves, les conduisant à un stéréotype idéal.

L'importance du sens critique est mise en valeur, dans le profil de l'élève qui est décrit. Pourtant, l'étudiant est toujours vu comme un sujet passif. Il lui est présentée une façon conventionnelle d'être critique, à laquelle il doit correspondre et se former et qui lui sera utile pour être un bon adulte, tout comme être flexible et résoudre des problèmes.

L'enseignement artistique, de la même façon que d'autres domaines, apportent une discipline physique et mentale en dépit du fait de transcender les modèles scolaires. Il y a dans ce sens, une possible valorisation de ce qui se manifeste au-delà de ce qui est attendu et pourtant il n'est pas laissé de place à l'expression de l'imprévu.

Le fait d'accepter l'imprévisibilité des réponses que les étudiants peuvent donner, en ferait un enseignement multiple et intégrant, de la même façon qu'il favorisera un plus grand développement avec l'école.

Mots clés: Profil de l'élève, Attentes, Stéréotype, Sens critique

Abstract:

Education, namely in art schools, is compromised by the complicity with a certain way of being, thinking and acting imposed by a dominant culture. Such a complicity can result in the exclusion of minority groups, in a time when the students are more and more heterogeneous.

Nowadays cultural prejudices resulting from certain rules are formal and informally implemented in the school environments. Such prejudices reflect the domination of a given culture upon all the others. Due to its symbolic status a teacher's opinion has the power to encourage or criticize the students' answers and behaviours intending to lead them towards an ideal stereotype.

The importance of developing a critical sense is highlighted in the institutional description of a student's profile, but the student is always perceived as a passive subject. He is confronted with a hypothetically correct image of a critic and is expected to comply with it, in order to understand how to become a good adult, capable to adapt and to solve problems.

In art schools, as well as in other areas, teaching is therefore used to control body and mind and its capacity to transcend the curriculum models is ignored. This model of teaching intends to emphasize the value of the unexpected; however it does not contemplate an open space capable of accepting unpredictability.

The acceptance of a degree of unpredictability in the student's answers will increase the multiple and inclusive quality of the teaching provided and the students will experience a stronger involvement in their school.

Key words: Student's profile, Expectations, Stereotype, Critical Sense

Agradecimentos:

Aos meus irmãos, Mariana, Inês e António, por serem o meu porto de abrigo, quem existe e me lembra dos meus fundamentos. Obrigada por me manterem firme para os seguir, sem medos.

Às minhas colegas de curso Patrícia Sacras, Rita Pinheiro, Catarina Silva, Joana Sequeira e Rute Lopes, pelo grupo ‘aleatório’ maravilhoso que formámos. Obrigada por toda a partilha de histórias e ideias, pelo vosso apoio e disponibilidade. Por me mostrarem, sem querer, o que acredito que faz parte de ser boa professora.

Em especial, não posso deixar de mencionar duplamente a minha colega e amiga Rute, que tanto suportou comigo neste último ano. Por todo o apoio, bom humor e sensibilidade, que me ajudaram a extrair das pequenas coisas, o entusiasmo necessário para a conceção deste relatório.

Lista de abreviaturas:

ESAS- Escola Secundária Aurélia de Sousa

CEA- Complemento à Educação Artística

EP- Expressão Plástica

CEA-EP- Complemento à Educação Artística- Expressão Plástica

COVID19- COrona Virus Disease, 2019

Índice

Introdução	7
Ser estagiário, entrar na ESAS	9
Impressões em tempos de pandemia: Espaço e pessoas.....	11
Contexto Escolar: Dizer e Fazer	13
Contexto Escolar: Dizer e Fazer no Ensino Artístico.....	19
O Museu do Prado - uma exposição. As Obras de Arte Falam/São Objetos de Comunicação	22
Comportamentos adotados no ensino artístico	29
Complemento à Educação Artística: <i>Expressão Plástica</i>	33
Desenvolvimento de uma Unidade Didática em CEA-EP: Arte como Expressão de uma Ideia.....	36
Arte como expressão de uma Ideia, parte I	41
Ensino online	42
Arte como expressão de uma ideia, parte II	49
Notas e Justificações.....	51
Inês, <i>a experimentadora</i>	54
“Não estamos na infantil”	58
António, <i>o criativo</i>	61
Halo e estereotipagem	64
Mariana, <i>a espertalhona</i>	71
Deixar de fazer perguntas	75
Avaliação da atividade	80
Notas conclusivas?	85
Referências	88

Introdução

A conceção deste relatório surge da minha experiência de estágio, decorrida na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no ano letivo de 2020/2021.

Desloquei-me, pela primeira vez, às instalações da escola com a minha colega de curso Rute Lopes, onde me encontrei com a professora Catarina Martins e tomei conhecimento do que viria a ser um equívoco afortunado. Contrariamente ao que estava inicialmente definido, a professora cooperante Estela Cunha ficaria responsável pelo meu acompanhamento, juntamente com a minha colega. Algo que viria a atenuar a sensação de completo isolamento do mundo académico, tendo em conta que durante todo o ano letivo, permaneceu o seu silêncio, derivado da situação de pandemia.

O horário semanal foi estabelecido desde início. Neste, seguimos, como sombras, a professora cooperante no seu quotidiano escolar, onde constaram tempos destinados a esperar pela atribuição de aulas de substituição que fossem necessárias, à direção de turma, à sala para acompanhamento de alunos que saíssem das salas de aula com falta disciplinar e, finalmente, às aulas de Expressão Plástica (9º ano), Educação Visual (9º e 8º ano) e História e Cultura das Artes (10º ano), definidas no horário da professora cooperante. As tentativas de assistir a outras disciplinas fora deste não foram atendidas, sendo que não encontrámos junto de outros professores, a recetividade e cooperação necessária para esse fim.

A observação dentro do meio escolar permitiu-me perceber o modo como as problemáticas que me tinham sido, antes, teoricamente apresentadas, se encontram na prática, em contexto excecional de pandemia. Talvez por causa desse mesmo contexto, o problema da automatização de fazeres nas disciplinas artísticas se tenha destacado. Este impulsionou-me a desenvolver uma atividade que teve em si a tentativa de contrariar a coincidência entre respostas de alunos (cognitivas ou comportamentais) e expectativas curriculares (exteriorizadas pela figura do professor).

“As crianças, assim, passam por processos de aprendizagem baseados em mimese, repetição e notas de leitura, em vez de experienciar instrumentos ou ouvir; um

regime disciplinar do corpo no lugar de experimentá-lo e conhecê-lo; reprodução de tarefas, resolução de problemas, competências morais e civis, como trabalhar em grupo, como desenvolver competências sociais, mais do que desenvolver formas de questionar e pensar que o artístico, muito mais do que a arte, pode estimular.” (Martins, Sousa & Pereira, 2017, p. 115)¹

À medida que o projeto de atividade foi avançando, os motivos que me prendiam no mesmo foram complexificando, ganhando densidade, assim como os obstáculos que não previ e que maturaram a experiência.

Este conjunto de páginas refletirá esse processo incessável, constando nelas as reflexões e questionamentos que fui fazendo ao longo da minha experiência de estágio e o modo como fui interpretando as várias situações com as quais me deparei. Dentro destas, destacarei um projeto interdisciplinar (O museu do prado, uma exposição: As obras de arte falam/são objetos de comunicação) e três estudantes (Inês, António e Mariana), que em momentos diferentes foram especialmente marcantes para as questões com as quais me debatia.

Os nomes fictícios dos estudantes aqui mencionados foram escolhidos por mim, mas foram (e são) cognominados por todos aqueles que acederam ao seu perfil de aluno, às suas características pessoais, às suas virtudes e atipicidades que necessitam de constante acompanhamento e disciplina.

1 Citação traduzida do original: “The children, thus, undergo processes of learning based on mimesis, repetition and reading scores, instead of experiencing instruments or listening; a disciplinary regime of the body in the place of experimenting and knowing it; reproduction of tasks, the resolution of problems, moral and citizenry skills, how to work in groups, how to develop social skills, rather than indulging in a development of ways of questioning and thinking that the artistic, much more than art, can spur.”

Ser estagiário, entrar na ESAS

Antes de entrar nestas páginas, pelos portões da ESAS, é importante entender o que antecedeu durante esta experiência de estágio: os variados contextos dos quais fiz parte e que irão demarcar uma posição que se mostrará, em algumas situações, antagônica ao que encontrei e fui capaz de ler dentro desse espaço escolar.

O contexto que talvez seja mais pertinente de mencionar, será a formação em Artes Plásticas pela Faculdade das Belas Artes da Universidade do Porto. Neste enquadramento de escola universitária, adquiri muitos dos meus conhecimentos sobre uma prática artística contemporânea. Fui ensinada a produzir trabalhos e pensamentos que transcendessem os limites do tradicional e do meramente técnico. A respeitar a importância da arte na sociedade e a intervir nela de modo responsável. A ser livre para encontrar a minha própria identidade nas várias referências que me foram sugestionadas e a reconhecer em mim, essas mesmas influências.

Todo o meu percurso académico contribuiu para o desenvolvimento da minha própria prática artística, que existe desde que tenho memória e que pretenderei manter ativa. Uma prática que se reconhece na liberdade de expressão e na sua singularidade permeável às inevitáveis influências.

Passados os portões da ESAS e levando comigo toda uma bagagem de entendimento da Arte como meio de livre expressão, vi-me dentro da escola como um objeto contrastante com as restrições e crenças em relação ao ensino artístico. A citação abaixo, de Jeff Adams, traduz parte do meu sentimento de luta com questões que são estruturais ao sistema educativo e que, no caso da educação artística, se cristalizam sob a forma de pedagogias repetitivas assentes mais em gramáticas formais do que em posicionamento político e interventivo da arte na subjetivação de estudantes e docentes:

“Os impedimentos que surgem como resultado de tentativas para introduzir novas pedagogias podem ser indicativos de estruturas sociais subjacentes que agem como mecanismos de constrangimento. Estas estruturas regulamentares

aparentam prevenir eventos de aprendizagem ‘anómalos’ que ameaçam perturbar as relações de poder que as estruturas de autoridade sancionadoras normalmente preservam.”² (Adams, 2010, p. 684)

Qualquer prática que ameace uma ordem instituída como ‘normal’ é tendencialmente, e não apenas no contexto em que estive a estagiar, percebida como ameaça. Foi talvez essa a questão que, para mim, vinda de um contexto de formação artística na Faculdade de Belas Artes, mais me perturbou. Na verdade, a resistência à mudança na escola foi também por mim sentida como uma ameaça ao que a minha formação artística me ensinou a acreditar como o ‘normal’. Vi-me, assim, pelo difícil sentimento de pertença nessa realidade tão díspar e pela dificuldade de me encontrar audível enquanto estagiária num contexto de escola ocupada com todas as transformações derivadas da pandemia, num estado de corpo deambulatório e exclusivamente servente de uma docência com a qual, muitas vezes, não concordava.

Ser estagiária revelou-se, neste sentido, uma posição ingrata. É-nos inculcado, desde logo, que existem formas tradicionais de exercer a profissão e transmitir conteúdos que devem ser seguidas e respeitadas, independentemente das ideias e vontade de inovação do estagiário ou dos estudantes. Na escola, estes dois membros da comunidade educativa são comparáveis. O estagiário não é encarado e reconhecido enquanto professor, portanto, as ideias que este possa trazer que transcendam as verdades normalizadas na instituição escola são, assim como as dos alunos, dadas como meios errados de atuar que necessitam de correção.

Assim sendo, o estagiário aprende a viver, desde logo, reprimido neste meio onde é pressionado a atuar dentro de uma sistematização automatizada. Há uma prática tradicional que tende, com isso, a ser reproduzida e novos modos de atuar que permanecem em silêncio, paralisados.

2 Citação traduzida do original: “The impediments that arise as a result of attempts to introduce new pedagogies may be indicative of underlying social structures that act as constraining mechanisms. These regulatory frameworks appear to prevent ‘anomalous’ learning events that threaten to upset the relations of power that sanctioned authority structures ordinarily preserve.”

Impressões em tempos de pandemia: Espaço e pessoas

Apesar do desejo de querer evitar mencionar o período de pandemia que vivemos hoje neste relatório, é importante abordá-lo, tendo em conta que as reflexões aqui presentes dizem respeito a esse contexto muito particular. Todas as transformações que estiveram nele implicadas, podem ter levantado novas problemáticas ao ensino, ou agravado as já existentes. Se as relações entre as várias entidades da comunidade educativa já tinham os seus problemas, na pandemia as relações interpessoais sofrem uma grande transformação, o que colocou o sentido de cooperação e recetividade ao outro, em crise. O espaço individual diminuiu e o de grupo tornou-se de evitar. O anonimato trazido pelas máscaras também veio a acentuar a desconfiança entre os vários membros da comunidade educativa e a perceção do estudante enquanto mero número no sistema.

Entrando e convivendo no espaço escolar da ESAS, foi notório o esforço de adaptação do mesmo às regras de higiene e segurança necessárias para prevenir situações de contágio. No chão, desenharam-se setas indicadoras do sentido do trânsito das multidões, de modo a assegurar o distanciamento social. As carteiras na sala de aula, que muitas já são individuais nesta escola, foram reduzidas (assim como o número de estudantes por turma) e distanciadas. As portas e janelas das salas de aula em funcionamento, foram mantidas abertas obrigatoriamente, para que houvesse circulação de ar.

Ainda que estas regras tivessem como fundamento a situação atual de pandemia, em muitos momentos, enquanto passeava pelas instalações e observava, me vieram à mente palavras escritas há anos atrás, por Michel Foucault:

“A ordenação por fileiras, no sec. XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios (...) nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo (...).” (Foucault, 1975, pp. 125-126)

Na verdade, perante as restrições de movimento reduzido ao mínimo e a exigência de manter uma individualização despersonalizada, parecia viver, no espaço escolar, uma acentuação de problemáticas já notadas e expostas por autores que se debruçaram sobre a área da educação, antes da pandemia. Os corredores de trânsito de indivíduos tornaram-se evidentes. A porta da sala de aula (já simbolicamente feita de vidro transparente, de modo a abri-la ao exterior) foi escancarada, aumentando o sentimento de vigia. A individualização de todos, cada um fechado em si próprio de máscara e com o movimento condicionado, evidenciou o retrato de uma escola de massas concebida para controlar e produzir seres sociais homogeneizados. “A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando os lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos.” (Foucault, 1975, p. 126)

A organização do espaço escolar com medidas de segurança preventiva contra o COVID-19, acentuou a sensação de habitar um espaço de fábrica serial que, já Foucault dizia, “(...) Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1975, p. 126)

Ingressar no estágio pedagógico num período de pandemia pode ter contribuído para o endurecimento da realidade à qual eu e a minha colega Rute fomos apresentadas. Este contexto ensinou-nos numa rotina, onde habitámos e convivemos a medo, seguindo passos corajosos, mas exaustos, de uma professora cooperante no seu último ano de atividade, antes da reforma.

Fomos ensinadas na desconfiança, a tentar estabelecer relações através de interações humanas estranhas, distanciadas por regras e medos. Num gesto ritualizado, a primeira que entrasse na sala de aula limpava as superfícies, antes de lhes tocar. Os estudantes, de máscara, permaneciam paralisados em carteiras individualizadas pelas quais nem se podia circular. Claro está que esta circulação acabou por se tornar inevitável em disciplinas como Educação Visual ou Expressão Plástica, por serem de carácter mais oficial. E foi, talvez, esta

inevitabilidade em quebrar certas regras de segurança o que valeu no estabelecimento de qualquer ténue relação pedagógica com estas figuras sem rosto.

Não houveram momentos de tédio, nem mesmo nas horas vagas de almoço onde eu e a minha colega partilhámos conversas e impressões, tremelicando de frio e esperando constantes imprevisibilidades. Foram tempos incertos, onde foi experimentado um isolamento social em comunidade. A mente tolhida de questões e adversidades que se sobrepunham, ofuscava qualquer tentativa de clarificar, sem contaminações de inúmeros novos problemas, as vivências no quotidiano escolar.

Todos estes fatores de contexto acabaram por conspirar uma experiência de estágio muito particular. Não podendo comparar com outra que não a que vivi, posso apenas referir que num ambiente de constante tensão e negativismo, os motivos de reflexão foram diversificados, difíceis de focar e de esclarecer. Por outro lado, muitos problemas já teoricamente estudados anteriormente à experiência, tornaram-se evidentes num cenário muitas vezes caricatural.

Contexto Escolar: Dizer e Fazer

A experiência que vivi ensinou-me sobre a realidade. Uma realidade que muitas vezes se revela conflituante com os discursos formais que se demonstram inoperáveis, quando confrontados com contextos de escola múltiplos e resistentes a transformações.

Pode ser verificado num discurso positivista que se mantém em olhares mais desatentos, a descrição da escola como um espaço inclusivo, tolerante, neutro e adaptável a novas formas de se ser e fazer (características necessárias quando o público a quem o espaço se dirige é cada vez mais multicultural e heterogéneo). No entanto, dentro das instalações e do quotidiano de uma escola, assiste-se a um conjunto de propagações informais de valores rígidos e inaptações que não coincidem com o que está descrito na sua formalização.

Uma das questões que se pode, desde logo, levantar, trata-se de entender o currículo como “(...) o conjunto de saberes e conteúdos selecionados por grupos detentores de poder para serem ministrados na escola, reconhecendo-os como os conhecimentos válidos.” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 647) Todos os saberes implicados no espaço escola são sujeitos a um arbitrário social. São filtrados indiretamente, de modo a distinguir os que devem ser impostos ou excluídos. O currículo que resulta dessa filtração é o que é válido, legítimo e universal. Formas de fazer atípicas que não constem nessa seleção de conteúdos, são alvo de atenção e muitas são as estratégias de repressão ou de condução das mesmas à cultura dominante.

O objetivo para os jovens sujeitos ao currículo e a uma avaliação sobre o quanto se absorveu do mesmo, é o de conseguir obter bons resultados numéricos, que são conseguidos quanto mais enquadrado estiver o indivíduo dos parâmetros normativos desejados. Como refere Teresa Medina (2002), quanto mais próximo estiver o aluno da cultura filtrada como certa pela instituição escola, mais pacífica e familiar será a escola para ele. Quanto mais afastado do perfil de indivíduo idealizado no currículo, mais esforço terá de fazer para alcançar bons resultados (Medina, 2002).

Este perfil ideal pode ser encontrado descrito no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017). A sua análise permite saber o tipo de pessoa que se espera que o aluno se torne enquanto indivíduo pronto a trabalhar na sociedade, quando terminar a escolaridade obrigatória.

Ainda que possa parecer polémica a conceção de um referencial que demarque um perfil de aluno generalista (segundo o mesmo, suficientemente abrangente para ser adaptável à multiplicidade de estudantes e seus contextos), a sua criação tem como fundamento assumido tal idealização servir para a equalização de oportunidades.

“(...) este referencial convoca os esforços e a convergência da sociedade – pais, encarregados de educação, famílias, professores, educadores e restante comunidade educativa – para o desenvolvimento de iniciativas e ações

orientadas para assegurar o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens “(Gomes et al., 2017, p. 7)

Embora haja uma admissão neste documento de que esse perfil implica uma abertura e adaptação do mesmo às diferentes realidades culturais que se podem encontrar no espaço escolar (Gomes et al., 2017), na prática, tal não se verifica. Há uma preocupação cada vez mais rigorosamente registada em fazer o aluno pertencente a uma escola de massas, seja qual for a sua história, corresponder com o perfil ideal de aluno, pois este perfil reflete o futuro cidadão perfeito de uma sociedade onde existe um conjunto de regras culturais predominantes, que este deverá não só respeitar, como integrar. A requisição da capacidade de adaptação que está em causa não é, portanto, a do documento para com o estudante, mas a do estudante para com o ideal descrito pelo documento.

“Neste absurdo ancestral da educação que assume perversa e subversivamente como objectivo o dever-ser do estudante, actualmente, já não se trata de um bom selvagem que se tem de analisar e educar, mas de um humano que todos devemos ser.” (Assis, 2017, p. 789)

Sob um discurso de inclusão e tolerância acaba, desta forma, por este tipo de documentação e consequentemente as expectativas e discursos repercussivos do currículo contribuir para a “constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não outras” (Corazza, 2001, p. 22).

Há todo um discurso defendido em qualquer projeto educativo, ideologicamente democrático, mas existe o paradoxo deste não se converter na prática. “(...) a Escola gerou insucessos crescentes, penalizando, predominantemente, os sujeitos oriundos dos meios socioculturais desfavorecidos, o que tornou evidente o seu desajustamento.” (Leite & Terrasêca, 1993, p. 27) Algo que acaba por ser antagónico aos discursos formais exaltados pela escola, como a tão marcante lei de bases de 1986, em que se exigiu a igualdade de oportunidades de ingresso e de sucesso (Lei nº46/86 , 1986), quando esta igualdade acaba por ser ilusória.

“A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do

ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (Bourdieu, 1988, p. 53).

O rigor em relação ao registo de quem é o estudante e o que ele necessita para atingir as metas definidas pela instituição escola, é feito cada vez mais detalhadamente e em tempo real, com a ajuda da informatização do sistema. Hoje em dia os sumários, as faltas de presença, de material ou de trabalho de casa são assinaladas numa plataforma acessível a todos os envolvidos (professores da turma, pais e os próprios alunos), assim como são deixados pareceres sobre o progresso do estudante, mais ou menos a meio do período letivo. Todos estes campos deverão ser preenchidos obrigatoriamente pelo professor. Assim, o espaço *innovar* serve uma mais eficaz organização do sistema de gestão escolar e disponibilização de informação:

“Criada em 2008, a Inovar + AZ estabeleceu como missão dinamizar a gestão pedagógica e administrativa. Sempre atenta às necessidades dos seus clientes desenvolve e disponibiliza uma Solução Integrada de Gestão Escolar fiável, diversificada e inovadora, que integra valências nas áreas de alunos, de funcionários (docentes e não docentes), contabilidade, SASE e de património, permitindo uma real otimização dos recursos, com respostas rápidas e simples.” (Inovar +AZ, 2021)

Aqui, neste espaço, a interpretação do estudante como um ínfimo número numa lista de números, é acentuada. Números estes cada vez mais discriminados pelas características e singularidades que o definem enquanto estudante. Há ‘cruzes’ para tudo. Se falta, se não traz o material, se precisa de ser mais atento à matéria, se revela dificuldades, se necessita de adaptações pedagógicas... A consulta do seu processo com mais ou menos restrições (nem todos podem consultar tudo), está disponível quase de imediato, e de imediato pode haver intervenções nos modos de ser e estar do estudante em causa, de maneira a reprimir as suas particularidades dadas como negativas, ou inconvenientes.

A informatização do sistema, analisando a sua capacidade de tornar mais fácil e imediata a discriminação de indivíduos, acaba por ser uma poderosa ferramenta de registo que expande o “olhar cuidadosamente classificador do

professor” (Foucault, 1975, p. 126). Este, cada vez é mais pressionado a discriminar o temperamento, valor, notas, meios familiares de cada aluno em particular, de modo a haver um domínio sobre o geral, a massa que se deseja homogeneizar.

Há uma evolução histórica da escola que foi criada enquanto instituição no século XVII e, desde então, tem sofrido muitas transformações organizacionais e simbólicas, consoante as necessidades da era social que lhe diz respeito. Com a emergência da psicologia e das ciências da educação na era da modernidade, surgem transformações profundas nas metodologias escolares, ao que Sandra Corazza, no seu texto *O que quer o currículo?* se refere como *didática renovada*, que é entendida como uma oposição à *didática tradicional* (Corazza, 2001). Este antagonismo é questionado pela autora, sendo que as duas formas de encarar o ensino parecem concordar com uma mesma premissa: “Conheça mais e melhor a criança-escolar, para mais e melhor governá-la” (Corazza, 2001, pp. 34-35). Na verdade, sob a exaltação de outro tipo de discursos e estratégias, ambas no seu âmago parecem sustentar o mesmo objetivo estrutural, de conduzir uma massa de indivíduos em formação, a uma normalização rentável para a vida em sociedade.

Como sustentado por Corazza, “Era prático e estrategicamente necessário constituir, sob a base da escola, relações de poder-saber” (Foucault, 1988, cit. in Corazza, 2001, p. 55), de modo a governar eficazmente um terço da população, que eram as crianças. Hoje, através de estratégias que continuam a ecoar sob nomes adaptados às características sociais contemporâneas, continua a ser prático e estrategicamente necessário, o controlo da população juvenil, adaptando e aproveitando os meios disponíveis (como os meios informáticos) para tornar mais eficaz e apurada a constituição de indivíduos que sustentem a ordem social instaurada.

“As nossas escolas são, neste sentido, fábricas em que a matéria-prima (as crianças) irão ser transformadas em produtos para satisfazer as diferentes exigências da vida. As especificações de fabrico vêm das exigências da civilização do século XX, e a tarefa da escola é construir estes alunos de acordo com as

especificações que tiverem sido definidas.” (Cubberly, 1916, cit. in Barroso, 1996, p. 10)

A educação em massa, implementada desde o período da infância, revelou-se um instrumento de instauração de determinados comportamentos (em repressão de outros) que fossem úteis para manter e reproduzir uma determinada ordem social. Tal é conseguido através da transmissão de modos de agir, de pensar, de ser (para além da transmissão de conhecimentos formais) que correspondam com o ideal de sujeito pretendido pelo sistema.

A sujeição às variadas formas de controlo que funcionam no espaço escolar, acontece sob razões bem-intencionadas. O registo exaustivo, a castração de comportamentos considerados prejudiciais e a exaltação de características que o indivíduo pode nem sequer possuir, acontece sob pretexto de garantir o seu sucesso quando adulto. E porque é também esse o seu desejo, o sujeito é ensinado a desenvolver ou reprimir o seu próprio comportamento, consoante o que é estipulado como normal. Algo a que Foucault vai chamar de *autogoverno*, “Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo” (Foucault, 1986, p. 218)

Sobre o que está implicado em se ser sujeito, Foucault vai escrever que “Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.” (Foucault, 2009, p. 235). Assim, quando abordamos assuntos relativos à identidade, é preciso ter em conta que discursos que não mencionem a permeabilidade da mesma ao contexto que a rodeia, podem contribuir para camuflar formas subliminares de poder que conduzam o indivíduo a uma norma.

Na instituição escola, o ideal de sujeito pode ser lido no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017), mas também transversalmente em toda e qualquer interação entre este, o espaço e seus constituintes. Informalmente o aluno é conduzido às condições ideais com as quais deve corresponder, através de pressões sociais que se geram nesse contexto.

Estas pressões nem sempre são exercidas com uma intenção declarada, pois podem existir e reproduzir-se através de hábitos que estão naturalizados. A falta de questionamento dos mesmos pode ocultar a força cultural e ideológica do discurso escolar, sob uma aparência de neutralidade (Atkinson, 1998). “(...) [O] *habitus*³ é um capital, mas que, sendo algo incorporado, se apresenta sob as aparências do inato.”⁴ (Bourdieu, 1980, p. 134) É, assim, importante manter um posicionamento ativo criticamente em relação ao que pode ser ativado, incluído e excluído, no *habitus* que impera e continuará a imperar através dos seus agentes.

“Na verdade, para afirmar que as humanidades no geral e as artes em particular não têm uso ou justificativa, é ignorar as muitas maneiras em que as concepções humanistas liberais das artes são centrais para a dinâmica de exclusão social ou as formas em que as humanidades foram implicadas em projetos de conquista e colonização através do imperialismo cultural.” (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 221)

Contexto Escolar: Dizer e Fazer no Ensino Artístico

Embora se tenha abordado anteriormente uma perspectiva mais generalista acerca da divergência do discurso formal e informal da instituição escola, este mesmo raciocínio é igualmente válido quando especificado à educação artística, reproduzindo para esta um conjunto de problemas que podem ser facilmente observados no espaço escolar.

“O potencial pedagógico da arte tem sido muito discutido, porém sem o aprofundamento de uma reflexão apurada sobre esta questão e sem a incorporação

3 Com o conceito de *habitus*, Bourdieu explora o modo como o capital cultural que adquirimos ao longo da nossa convivência com um determinado contexto social, se torna permanente no corpo, tomando forma de comportamento natural. (Bourdieu, 1980)

4 Traduzido do original: “(...) l’habitus est un capital, mais qui, étant incorporé, se présente sous les dehors de l’innéité.”

do discurso sobre uma “aprendizagem significativa” na prática docente, destinando a arte a um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação.” (Nascimento & Batista, 2008, p. 108)

A arte, enquanto disciplina curricular, ocupa um lugar inferior na hierarquia das disciplinas. Consideradas como disciplinas de menor importância, quando comparadas com outras como o português ou a matemática, existe persistentemente a necessidade de justificar o lugar das artes no currículo. Para esse efeito e, como podemos entender em Gaztambide-Fernández (2013), quer estejamos perante uma perspectiva mais *instrumentalista* (como indicar as disciplinas artísticas como serventes de outras) ou mais *intrínseca* (vê-las como potenciadoras de habilidades que são proveitosas para a vida em sociedade), os argumentos de defesa das disciplinas artísticas concentram-se em simplificar e distinguir as suas finalidades como úteis (Gaztambide-Fernández, 2013).

Toldados por observações diminutas sobre o potencial artístico na educação, os professores do próprio grupo podem ser reprodutores de inúmeros preconceitos para com a área em causa. Como podemos verificar em Nascimento & Batista (2008), estes encaram, muitas vezes, a sua prática como estando ao serviço de outras disciplinas (sendo um espaço para descomprimir da densidade de conteúdos lecionados noutros âmbitos) ou ao serviço da escola e de eventos temáticos que necessitem de decoração (Nascimento & Batista, 2008). Tais modos de ver limitam o propósito da educação artística, que parece tornar-se mais sobre a transmissão de modos de dizer e fazer que façam parte da cultura dominante.

“Aqui, chamo a atenção para esse processo discursivo ao usar deliberadamente o termo “as artes” para me referir aos discursos que têm prevalecido na forma como os argumentos sobre a produção cultural e a criatividade simbólica são construídos na educação.”⁵ (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 215)

5 Traduzido do original: “Here I draw attention to this discursive process by deliberately using the term “the arts” to refer to those discourses that have prevailed in how arguments about cultural production and symbolic creativity are constructed within education”

A redução das disciplinas artísticas a atividades utilitárias, pode ser explicada pela invasão do utilitarismo a “espaços da nossa vida que, pelo contrário, deveriam ter sido preservados da lógica do lucro” (Ordine, 2016, p. 18) na nossa sociedade. Como podemos verificar neste excerto retirado dos 4 pilares sobre educação, a necessidade de abrir espaço para as disciplinas artísticas na escola é reconhecido:

“Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural.” (Delors et al., 1996, p. 87)

No entanto, esta posição pode ser questionada quanto às justificações subentendidas no ato de atribuir tal reconhecimento. Pode estar nele implícito, sob pretextos de liberdade e emancipação, uma disciplina pela arte, que educa o indivíduo em discursos fechados que exaltam a cultura dominante e censuram outros que não estejam representados na norma socialmente implementada. As disciplinas artísticas possuem o poder de transmissão de formas de dizer e fazer arte que tendem a eliminar a “complexidade de nossa compreensão dessas experiências e marginaliza qualquer pessoa cujas experiências não correspondam às expectativas.”⁶ (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 219)

A arte faz parte da história da humanidade, que já se conhece ser constituída pelo que se conta e o que se deixa por contar, por uma cadeia de acontecimentos visíveis, destacados e tornados exemplo representativo por razões pouco aleatórias. Não pode ser descuidado que a arte na escola contribui, como qualquer outra área disciplinar, para o problema da desigualdade que o documento da lei de bases já referido, tão fervorosamente pretende combater.

Ver as artes como uma substância concreta, de modo a definir o seu propósito no currículo escolar, “prejudicou nossa capacidade de mobilizar formas alternativas de conceituar o que queremos dizer com "as artes" e que papel as

6 Traduzido do original: (...) complexity of our understanding of those experiences and sidelines anyone whose experiences fail to match the expectation.

práticas associadas ao termo podem desempenhar na educação.”⁷ (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 213) Não negando que a arte eventualmente possa ser vista como útil para a vida na escola por servir para a elaboração de efeitos decorativos em dias de festa ou para psicologicamente descomprimir quem a pratica, não se deve cingir apenas a essa significação reduzida. O ensino artístico é mais do que apenas terapêutico ou lúdico e, por isso, deve transcender o lugar objetivo que ocupa no currículo escolar.

O Museu do Prado - uma exposição. As Obras de Arte Falam/São Objetos de Comunicação

No decorrer do primeiro período do ano letivo, fui notificada por uma professora de que haveria uma iniciativa que me poderia interessar. O projeto interdisciplinar que reunia os grupos de História, Espanhol e Educação Visual, consistia na mobilização de trabalhos artísticos emprestados pela *Consejería de Educación* da Embaixada de Espanha, em Lisboa, para propiciar “Uma exposição de vinte reproduções de obras de arte selecionadas entre as muitas do Museu do Prado (...)” (ESAS, 2020).

As reproduções foram expostas em vários espaços da Escola (como a entrada, um corredor e a biblioteca), o que, como podemos ler na descrição do projeto, “(...) lançava novos desafios a toda a comunidade educativa, o de interromper percursos apressados, mecanizados e o de incitar à permanência num desses lugares, ainda que por breves momentos e num desejo de retorno.” (ESAS, 2020). Enquanto a exposição permanecesse ativa, seriam feitas visitas guiadas por uma professora de História da Arte em Burgos (Espanha) que falaria sobre as cópias dos quadros ilustres.

7 Traduzido do original: (...) that has impaired our ability to mobilize alternative ways of conceptualizing what we mean by “the arts” and what role the practices associated with the term might play in education.

FIGURA 1 CÓPIAS DE OBRAS DO MUSEU DO PRADO, EXPOSIÇÃO NA ENTRADA DA ESAS



Fonte: Site da Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS, 2020)

A entrada foi registada fotograficamente e colocada no site da escola como acompanhante da descrição do projeto. Como podemos ver na imagem⁸, foi exposto um conjunto de obras em sequência, cuidadosamente, em vitrines que costumam servir para a publicação das pautas de notas e horários. Também podemos verificar as descrições e legendagens, impressas em folhas A4, alinhadas por baixo das respetivas pinturas.

Passeando pelos corredores da escola, onde o acesso permaneceu restrito à comunidade educativa ativa no espaço (estudantes, professores e funcionários) devido às medidas de prevenção contra o COVID19, não se encontrou o mesmo rigor. A montagem das obras e das respetivas fichas técnicas, aqui, mostrou-se menos cuidada na apresentação. Para além dos trabalhos estarem desalinhados,

⁸ Ver FIGURA 1, pág. 23

havia fichas técnicas tombadas, que permaneceram dessa forma durante o decorrer de todo o projeto⁹.

FIGURA 2 CÓPIAS DO MUSEU DO PRADO, EXPOSIÇÃO NO CORREDOR DA ESAS: VISITA GUIADA



Fonte: Fotografia elaborada pela autora

Assim, não foram apenas expostas réplicas de obras artísticas, mas também muitas portas abertas ao questionamento. Enquanto estagiária e pela primeira vez acedendo ao espaço da escola com um outro olhar e responsabilidade para além do meu papel anterior enquanto aluna, muitos foram os incômodos que me passaram pela mente, suscitados pelo projeto.

Antes de mais, não passou despercebida a seleção de pinturas, já por ela problemática quanto ao que é incluído e o que não se faz representar. Este pequeno conjunto de obras, associadas ao Museu do Prado (uma instituição de saberes credibilizados), denunciavam claramente um tipo específico de arte legitimada, concebida por um tipo específico de artista.

⁹ Ver FIGURA 2, pág. 24

Verificando a história e a arte que eterniza em discursos que fazem parte da cultura dominante, existe uma noção artística profundamente excludente, que é transmitida pela educação. A verdade sobre o que a arte ‘deve ser’, é construída por instituições de poder que incitam a desigualdade, perpetuando determinados discursos sob a diminuição de outros. Observando atentamente as subtilezas das interações sociais e dos processos educativos que acontecem no espaço escolar, podemos verificar esta transmissão de verdades selecionadas que aprazem uma cultura dominante.

Sobre a dinâmica de discursos que visam a *mediação e educação em museus* (que pode neste projeto ser aplicada, tendo em conta o seu caráter), Carmen Mörsch (2016) destaca quatro tipos que podem atuar em simultâneo e promover processos educativos através da análise e exploração artística. Como é mencionado, o discurso *afirmativo* e o discurso *reprodutivo* são (e foram neste projeto) frequentemente dominantes. Estes dizem respeito à transmissão instrutória dos conteúdos, assumindo um público passivo que necessita de ser introduzido a conhecimentos estáticos provenientes de um locutor especializado, como podemos entender a professora de história da arte, vinda de Burgos.

Neste projeto, à semelhança do que a autora reflete sobre os museus, dificilmente ocorre a ativação de um discurso *desconstrutivo* ou *transformador* (Mörsch, 2016). A verificação do ensino artístico como transmissor unilateral (de professor para aluno) de verdades inequívocas é reforçada, pois “os discursos desconstrutivo e transformador incorporam um entendimento auto-crítico de educação” (Mörsch, 2016, p. 6). A visita guiada pelas réplicas do museu do prado não implicou, em nenhum momento, críticas institucionais, nem foram perceptíveis interações impulsionadoras de mudança. Algo que poderia ter acontecido se esta incluísse não apenas afirmações sobre as obras, mas interrogações. Se as fichas técnicas não fossem meramente informativas e o público encarado como sujeitos passivos a necessitar de instrução.

Para além disso interroguei, todos os dias que passava pelo corredor, o desmazelo escondido dos olhares da comunidade exterior à que habitava normalmente o espaço escolar, que prejudicava a interpretação da arte enquanto

área séria e valorizável. Ainda que fosse um projeto interdisciplinar com outras disciplinas que não exclusivamente pertencentes ao grupo das artes, a associação às mesmas dar-se-ia de forma mais imediata, tratando-se de uma exposição de objetos artísticos, mais precisamente de imagens.

Ponderando a transformação da percepção no avançar da evolução da imagem, é possível imaginar que a relação com a mesma hoje, não será a que existiria em tempos de outrora. Segundo se pode entender lendo autores como Walter Benjamin, uma das transições mais revolucionárias da forma como a imagem habitaria a sociedade, pode ser entendida na passagem de uma relação humana com a mesma mais manual (em que as reproduções requeriam a perícia das mãos para a sua lenta concepção, através de técnicas de representação como a pintura), para uma relação centralizada no olho (Benjamin, 1995). A “fotografia introduziu a historicidade do fato a partir do momento não só da sua reprodutibilidade – que rompe com o caráter único do objeto e com os seus limites de tempo e espaço –, mas, também, por sua ligação com o referente registrado.” (Coelho & Persichetti, 2016, p. 60). O transporte da mão para o olho acelerou o processo de reprodução das imagens. A aceleração da sua reprodutibilidade fê-la conseguir colocar a obra original em contextos e tempos distintos, o que acabou por interferir na relação da mesma com o espectador. Uma imagem que se replica, cada vez mais imediatamente, aproxima e naturaliza a relação do indivíduo com a mesma. “Em virtude da câmera, a pintura viaja agora até ao espectador, em vez deste até a pintura. Em suas viagens, o significado se diversifica” (Berger, 1999, p. 22). A facilidade de acesso e reprodução da imagem que invade constantemente o cotidiano contemporâneo, levou a uma banalização da mesma e do poder que esta tem sobre nós.

“(…) nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição.” (Didi-Huberman, 2012, p. 209)

O tratamento pouco cuidado na exposição das obras neste projeto, pode ser encarado como um sintoma da dessacralização da pintura enquanto meio de reprodução de imagens, quando os meios de acesso a estas se têm vindo a multiplicar (hoje já nem é necessário haver um objeto material, estas mesmas pinturas podem facilmente ser encontradas recorrendo a meios digitais). “Por vezes a pintura era transportável, mas nunca poderia ser vista em dois lugares ao mesmo tempo. Quando a câmara reproduz uma pintura, ela destrói a unicidade de sua imagem.” (Berger, 1999, p. 21) O conflito aqui gerado sem querer (mas inevitavelmente), entre tempos e modos de perceber a imagem, acaba por não coadunar com uma visão séria e credível das disciplinas artísticas.

O ensinamento simbólico que, com a simples ação de organização da disposição das obras no espaço, pode ser retirado e transmitido aos estudantes, contraria qualquer discurso de defesa das artes enquanto disciplina credível e transcendente do lugar lúdico e descompressivo que normalmente ocupa no currículo escolar. “(...) [A]presentada uma imagem como obra de arte, o modo pelo qual as pessoas olham é afetado por uma série de premissas aprendidas sobre arte” (Berger, 1999, p. 13). Desvalorizar a imagem que é declarada como uma oportunidade de estar, num evento único, perante um objeto artístico exposto como objeto de museu, contribui para a desvalorização da arte enquanto matéria indissociável de ser humano. Esta contribuição não deveria acontecer num espaço de caráter educativo.

A negligência na apresentação do projeto, no entanto, não foi igualmente sentida em todos os espaços. A disposição dos elementos que fizeram parte da exposição foi mais atendida na entrada da escola, que por coincidência foi o espaço selecionado para deixar registado no seu website. Questionando a disparidade entre espaços, coloquei em causa os fundamentos do projeto. Este, que supostamente teria como principal fim ser dirigido aos estudantes da ESAS, analisando e comparando visibilidades, revelava ser mais direcionado à publicitação da escola enquanto instituição de qualidade, para a comunidade exterior.

O incômodo com o qual convivi pelo longo período enquanto o projeto esteve ativo, tornou palpável questões invisíveis que permaneceram por toda a minha experiência de estágio. Aquelas obras (ditas réplicas de quadros importantes do Museu do Prado), pouco inofensivas quanto às verdades desigualitárias que ajudam a comprovar, caídas pelas vitrines escondidas de olhares externos, denunciavam, ali, a naturalização da exclusão pela arte e a desvalorização dos potenciais críticos da imagem na educação. Este incômodo esteve encoberto na sua superfície, por sua vez, polida por um comprometimento dos responsáveis para com a demonstração de competência e qualidade da escola e não por um comprometimento para com os estudantes e para com as artes em si.

Estes ensinamentos podem ser transmitidos sem uma intenção consciente, mas acabam por reproduzir nos alunos sob sua influência, uma mesma postura descomprometida e acrítica em relação ao ensino artístico.

Ponderando sobre a posição de docente e do quanto esta pode compactuar com a reprodução de uma visão subestimada da arte e dos benefícios da sua prática, entendi a importância de manter uma postura comprometida para com a profissão dentro e fora da sala de aula.

Enquanto docente na área artística, é considerável para uma prática completa, formas de apresentação dos conteúdos programáticos que alcancem dimensões discursivas que muitas vezes são ignoradas no ensino artístico. Estas dimensões podem ser interpretadas como os tipos de discurso *desconstrutor e transformador* (Mörsch, 2016, p. 25) já antes mencionados, que implicam um reconhecimento do diálogo crítico na relação pedagógica, onde “(...) aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados intercambiam posições” (Mörsch, 2016, p. 6). Uma pedagogia descrente do potencial das práticas artísticas para ativar discursos deste tipo, não apenas põe em causa o ensino artístico, mas também moldará o papel que a arte ocupa na sociedade e para com a humanidade.

Comportamentos adotados no ensino artístico

Ainda que as artes pareçam ocupar um lugar de pouco destaque, quando comparadas a outras disciplinas (e isso seja bem visível no cotidiano de uma escola, quando analisada a postura de toda a comunidade educativa), o desenvolvimento das competências artísticas é exaltado pelo currículo escolar, que, como descrito no documento do *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*;

“(...) dizem respeito à fruição das diferentes realidades culturais e ao desenvolvimento da expressividade de cada indivíduo. Integram um conjunto de capacidades relativas à formação do gosto individual e do juízo crítico, bem como ao domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para uma vivência cultural informada.” (Gomes et al., 2017, p. 16)

É desejável que o aluno ideal tenha um desenvolvimento das competências artísticas adequado à sua idade, sendo que estas envolvem a formação do gosto e expressividade pessoal, assim como o juízo crítico. Se confrontar, contudo, tais características que têm em si potencial de gerar um efeito de entropia, com uma prática que se deseja previsível, é perceptível um antagonismo. A liberdade que pode estar presente num fazer artístico não pode ser enquadrada em parâmetros categorizadores que facilitem a adaptação da educação artística a um plano curricular. O juízo crítico é, assim, subjugado a modelos padronizados de comportamento que privilegiam uma determinada forma de atuar condicente com a cultura dominante.

“É mais uma vez na passividade sob a informação que reside a 'sensibilidade estética e artística' e as palavras de ordem nas capacidades são: apreciar; entender; compreender...” (Assis, 2017, p. 791)

Como já refleti anteriormente, as intenções quanto à formulação do documento do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Gomes et al., 2017), no geral, não parecem ter em consideração a realidade da população jovem e seus múltiplos contextos. Procurando especificamente a informação relativa ao

âmbito das artes, o efeito perverso de homogeneização quanto às questões ligadas às competências artísticas, mantém-se.

Fui compreendendo, no decorrer da minha presença na escola, uma moldagem da expressão artística individual às expectativas do currículo e do professor. Os estudantes procuraram frequentemente respostas dentro do vocabulário simbólico da instituição escolar, recorrendo a formas representacionais familiares. Assim, a ideia expressa por estes tornava-se clara e entendível para o professor, cujo papel é julgar os resultados segundo o seu saber certificado e os critérios do programa curricular da disciplina por si lecionada.

O desenvolvimento das atividades, as opções que o estudante escolhe exercer em sala de aula, são condicionadas por resultados que este procura obter, através do que lhe é incutido como respostas que são culturalmente validadas. É, por isso, importante que haja uma consciência sobre a impossibilidade de estabelecer uma relação de neutralidade e sobre a influência do discurso, que acaba por nunca ser inocente (Corazza, 2001, p. 54). A escola é tudo menos neutra e não pode ser dissociada de uma sociedade capitalista e desigual, que tem ajudado a conservar.

Como podemos refletir acerca da relação pedagógica, tendo em conta Biesta, é subentendida a ideia de que existe a necessidade de preenchimento do aluno, que ainda não é considerado um ser completo e capaz de aprender por si mesmo, com o saber do professor (Biesta, 2010). *Aluno*, enquanto palavra, reforça um estatuto de subordinação, pois denomina aquele “(...) que recebe de outrem educação ou instrução. = Aprendiz, Discente. Discípulo, Aprendiz” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021). O professor, enquanto entidade responsável pela validação do conhecimento, acaba por desempenhar um papel fundamental na construção dos condicionamentos ao universo criativo do aluno. Este, através de um sistema que o encara como sujeito passivo que necessita de ser educado segundo padrões estipulados, aprende que “(...) compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem.” (Rancière, 1987, p. 21).

O acordo pelo seguimento dos saberes padronizados que representam a verdade num contexto social, acaba por ser inconsciente e indissociável na relação entre docente e discente. O professor já foi ele mesmo processado e educado no sistema de educação onde agora atua enquanto mestre, o que lhe confere estatuto credível de ditador de formas corretas de conhecimento, que conduzirão o seu discente ao bom adulto.

Tendo em conta isto, o universo pessoal, já pouco natural por ser fruto de um conjunto de concepções culturais e simbólicas de um determinado contexto social, é ainda mais processado e conduzido na instituição escola (Atkinson, 1998). A função aqui questionada é a de educar o cidadão, seja qual for o seu contexto de origem, segundo um determinado capital cultural dominante.

Através de discursos que atuam expectantes que se cumprirá a idealização do perfil do aluno em cada estudante, transmite-se a ideia de que a aquisição deste capital representa a normal evolução das suas habilidades natas. “Parece clara uma tentativa de manter um certo ADN na educação, de estabelecer um código genético sobre o que o estudante deve ser e como operar na aprendizagem. Estabelecem-se assim perfis que não são ‘uniformizadores’, mas ‘quadros de referência’” (Assis, 2017, p. 791). A habilidade artística presente nestes *quadros de referência* do ensino, pode assim ser interpretada, não como um dom natural, mas como fruto de uma “produção de práticas e discursos particulares dentro do currículo de arte que proliferam historicamente, incorporados em práticas e nas suas técnicas associadas.”¹⁰ (Atkinson, 1998, p. 53) As respostas dos estudantes às disciplinas artísticas são analisadas em conformidade, segundo leituras institucionalizadas.

Algo que se pode verificar como castrador, pois não abrange outros modos de perceção de mundo, para além da que é predominante na ordem simbólica instaurada numa sociedade particular.

A automatização dos processos de concepção das várias propostas por parte dos estudantes que se preocupam em cumprir uma norma dentro do ensino

10 Traduzido do original: “(...) production of particular practices and discourses within the art curriculum which proliferate historically embedded practices and their associated techniques.”

artístico, contribuirá para a inserção do mesmo numa fórmula curricular comparável a outras áreas disciplinares. Esta adaptação das artes a um plano curricular, opõe-se a subjetividades próprias da linguagem artística, a fim de criar respostas certas e erradas. No entanto, a conceção do conhecimento curricular como inequívoco, pode ser facilmente questionada pelo fazer artístico.

“As linguagens artísticas trazem, em si, uma possibilidade de “subverter”, pois não existe certo e errado, existem diversas leituras sobre um único aspeto da realidade. E essa possibilidade de subverter a ordem engessada dos conhecimentos transcende o próprio currículo, na medida em que o aluno constrói novos conhecimentos a partir da sua vivência subjetiva com o fazer artístico.” (Nascimento & Batista, 2008, p. 117)

O que proponho não se trata de tentar ir de encontro ao que há de identitário ou criativo num indivíduo, mas questionar estas características humanas que aparentemente são valorizadas dentro do currículo. O que é pretendido pela instituição escola, quando se abordam assuntos como *identidade*, *criatividade*, *sentido crítico*, se não a sua instrumentalização para encaminhamento do aluno ao bom adulto, “(...) flexível o suficiente para se adaptar aos contextos e desafios que o mercado e a sociedade representam para ele; criativo para resolver problemas; autónomo para que possa enfrentar a precariedade; empreendedor para evitar a insegurança (...)”¹¹ (Martins, 2018, p. 117)?

Penso que deve haver uma atenção redobrada quando se trata de abordar características consideradas subjetivas, quando na verdade estas podem sofrer de uma manipulação que favoreça uma forma normal de subjetividade (conivente com uma perspectiva de funcionamento social neoliberal), em detrimento de muitas outras desconsideradas. Ainda que o currículo possa exaltar as artes e o que estas implicam no desenvolvimento humano, a adaptação das mesmas a um plano categorizado, implica a perda de uma série de fazeres que paradoxalmente

12 Traduzido do original: “(...) flexible enough to adapt to the contexts and challenges that the market and society poses to him; creative to solve problems; autonomous so that he/she can face precarity; entrepreneur to avoid insecurity (...)”

contribuem para esse desenvolvimento. Dever-se-á, assim, procurar uma maior coerência entre o que se diz e o que se faz, de modo a reduzir a imposição de determinados modos de fazer objetivos e aumentar as oportunidades de experimentação do fazer artístico.

Complemento à Educação Artística: *Expressão Plástica*

O meu interesse na disciplina de Complemento à Educação Artística-*Expressão Plástica* não foi imediato e resultou de uma reflexão sobre o que nesta disciplina se tornou rapidamente explícito, quanto ao descontentamento do grupo docente encarregue de a lecionar.

A *Expressão Plástica* trata-se de uma das ofertas formativas da *Disciplina de Complemento à Educação Artística* e serve-se de um tempo (50 minutos) por semana no calendário escolar. De modo a ir de encontro com as competências específicas requeridas pela área, organiza-se em quatro eixos estruturantes: *Apropriação das linguagens elementares das Artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão das artes no contexto* (Rola, 2019, p. 1).

Segundo podemos entender no programa, a disciplina, baseada no programa de *Oficina de Artes* do 12º ano, pretende abrir um espaço de experimentação e realização do projeto artístico. Deseja-se que seja facultada ao estudante, a oportunidade de adquirir saberes e capacidades no âmbito das artes plásticas, orientando o trabalho em sala de aula para técnicas convencionais ou não convencionais (Rola, 2019).

O programa prevê que haja um jogo entre pesquisa, recolha de elementos externos e experimentação em sala de aula. No espaço do exterior, é recomendável a recolha de elementos “que incidam sobre o espaço envolvente, a geografia urbana e humana, as atividades culturais e de recreio e o património construído” (Rola, 2019, p. 2), devendo estes elementos constar num arquivo de referências plásticas

acessível a todos. A sala de aula deve ser vista como um espaço laboratorial, onde se privilegiam os meios informáticos.

O desenvolvimento curricular deve ter em conta a adaptação do conteúdo à faixa etária da turma e o tempo breve de aula de 50 minutos. A informação transmitida deve, portanto, cingir-se ao fundamental. As áreas de expressão a explorar devem ser variadas e organizadas em *fases de representação do real e fases de criação/expressão*. As técnicas e os materiais deverão ser também diversificados e prevê-se que, enquanto no 7º e 8º ano se insista mais na integração da experiência com os mesmos, no 9º ano deverá haver uma maior incidência na questão projetual, incentivando-se o desenvolvimento de projetos funcionais ou decorativos em que haja ligação com a comunidade. Contudo, dever-se-á ter em conta o nível da turma em relação aos conhecimentos anteriormente adquiridos, de modo a entender a partir de que ponto faz sentido a progressão dos conteúdos.

Desde logo que se tornou evidente na ESAS, o descontentamento do grupo docente em relação a esta disciplina e à escolha da *Expressão Plástica* como sua específica. Se, por um lado, CEA formalmente propaga a mensagem da importância das artes no desenvolvimento do aluno, por outro, é sentido informalmente junto dos professores como um —*espaço de tempo inútil*, principalmente pelo tempo reduzido que dispõe. A geral falta de credibilização da disciplina torna-se evidente quando se reflete sobre a pouca documentação que existe da mesma, à qual tive dificuldade em acessar, para além da informação disponibilizada pela professora cooperante.

Particularizando à experiência a que tive acesso, nas aulas a que assisti, a oferta formativa de Expressão Plástica foi encarada como apenas — *mais do mesmo*, relativamente a Educação Visual. A lista de materiais foi reduzida, sendo a mesma para ambas as disciplinas (à exceção do diário gráfico que apenas deveria servir Educação Visual), de modo a facilitar a portabilidade dos materiais: uma norma este ano excecional, pois como medida de prevenção contra o COVID-19, os estudantes deixaram de ter espaços para guardar materiais na escola, como os cacifos ou arrecadações disponibilizadas habitualmente para esse fim. Para além de aspetos de logística, os exercícios propostos em Expressão Plástica e Educação

Visual foram também exatamente iguais, assim como a postura relativamente aos processos de conceção dos mesmos.

Na verdade, não percecionei nenhum momento de esclarecimento sobre as diferenças que poderiam estar em causa entre as duas disciplinas, sendo que a imagem transmitida sobre Expressão Plástica foi sempre de um tempo infrutuoso. Comparada com Educação Visual, que tem dois tempos de 50 minutos por semana, parece, de facto, ficar muito aquém em termos de aproveitamento, se os exercícios propostos forem os mesmos e se o mesmo se esperar deles. A prática docente pode acabar por refletir esta confusão e reproduzir uma visão diminuta acerca do potencial da disciplina e suas finalidades.

A escolha da disciplina de *CEA-EP* como palco da minha atividade foi pensada tendo em conta as problemáticas que nesta se intensificam, mas que perseguem, no geral, o ensino artístico: a redução do mesmo a um espaço inútil, de descompressão, relaxe e resgate de alunos difíceis (Nascimento & Batista, 2008); a desvalorização de valores essenciais como o desenvolvimento do sentido crítico, em prol do assegurar critérios comuns entre resultados que simplifiquem a inserção das artes como disciplina curricular e que a tornem uma ferramenta ao serviço do poder; a propagação de valores mais em comunhão com o que é conveniente o futuro cidadão adulto obter (como a economia do gesto, a passividade, a rentabilidade das suas habilitações para o serviço do sistema social, sem grandes contestações do mesmo (Foucault, 1975)). Problemas e preconceitos que o sistema institucional e toda a comunidade a ele sujeita ativam e reproduzem, inclusive professores desatentos ao efeito perverso que podem ter determinados discursos e práticas.

Muito se ouve na sala dos professores de uma escola em discussões informais. Queixas sobre a burocratização da profissão, a inserção informática do que se passa no quotidiano ao mais ínfimo pormenor; a invasão da comunidade educativa (mais precisamente dos pais) nos métodos pedagógicos e metas de sucesso; a angústia de verificar que —*cada vez há menos espaço para o que realmente é importante na profissão, como a planificação e preparação das aulas*, retirando qualidade ao ensino exercido; o consumo do tempo de contacto com os

estudantes pela transmissão de um programa cada vez mais exigente, que induz a transformação do professor numa máquina cuspidora de conteúdos.

No entanto, perante um espaço em que a exigência do cumprimento de um programa parece folgar, em que se sugere exercer práticas de expressão mais livre (ainda que orientadas para o desenvolvimento de determinadas habilidades), como reage o docente? Porque não retirar proveito de um programa pouco desenvolvido, assim como as expectativas sobre os resultados da disciplina? O que pode realmente estar a consumir a energia necessária para praticar um quotidiano de aulas que transcendam modos de fazer automatizados e presos a um programa?

Encontrei em CEA-EP um ponto morto, uma contradição dos dizeres que me acostumei a ouvir ao longo da minha experiência. Um questionamento sobre até que ponto estes dizeres são realmente sentidos e postos em prática e as verdadeiras motivações de se ser professor. E, por isso, decidi explorá-la.

Desenvolvimento de uma Unidade Didática em CEA-EP: Arte como Expressão de uma Ideia

O meu interesse em entender o funcionamento dentro da disciplina de CEA-EP fez com que progressivamente emergisse uma vontade em atuar questionando a automatização do fazer, sem intervenção do pensamento. Este problema acabou por ocupar um lugar fundamental e persistente na atividade que fui delineando, entre outros que me interessaram abordar no seu desenvolvimento. Fora da disciplina, o espaço que as artes ocupam na escola e a forma como o ocupam. Dentro da disciplina, a falta de atenção para com o desenvolvimento do espírito crítico e a abordagem frequente das mesmas estratégias de resolução dos vários exercícios propostos (como por exemplo, a representação simbólica e utilização de materiais pouco variada e confortável, como lápis de cor ou lápis de grafite).

Os obstáculos circunstanciais ao progresso da atividade foram diversos, sendo de mencionar principalmente a mudança de aulas presenciais para a continuação da atividade em aulas online, visto que a sua calendarização coincidiu com a transição para o período de confinamento. Todas as mudanças que estiveram nisso implicadas, tornaram difícil a organização e coerência do ensino que exigia da atividade, juntando à mesma uma série de problemáticas exteriores, que queriam consumir aquelas que abordei inicialmente. Nessa altura, inesperada pelo conjunto de imprevisibilidades externas ao desenvolvimento das aulas (mas que afetavam a sua programação), vi-me internamente na mesma confusão que antes havia questionado, tornando-se exaustivo o exercício de foco na atividade e seus propósitos.

Ainda que, na prática, tenha encontrado circunstâncias desfavoráveis à concretização de um cenário minimamente aproximado com o idealizado pelo programa de Expressão Plástica, pareceu-me fundamental manter o seu conceito com as devidas adaptações. Analisando o programa de Oficina de Artes que lhe serviu de inspiração, compreendi a importância de transmitir o “operador plástico, enquanto agente de intervenção crítica que, mediante o conhecimento e a valorização do património, é capaz de agir, de modo integrado, na sociedade em que está inserido.” (Gonçalves & Alírio, 2005, p. 2)

Planifiquei, então, um conjunto de cinco aulas (portanto, cinco semanas) em que exporia inicialmente as duas turmas de CEA-EP a alguns exemplos de obras artísticas e as convidava a pensar e debater-se sobre conceitos como - *o que é a expressão plástica, o artista, o propósito dos materiais, a obra* - à luz dessas mesmas obras (variadas em época, contexto, temática, materiais, etc, mas incidindo mais sobre a área da pintura e da bidimensionalidade). Com isso pretendi construir uma base teórica introdutória para os fundamentos do exercício: a exaltação do sentido crítico e da contribuição dos materiais e do gesto para a atribuição de um determinado significado, para a expressão de uma ideia. Pretendi simultaneamente reforçar a importância de haver uma intenção crítica por parte do artista, mas principalmente um posicionamento crítico por parte do espectador.

No decorrer das primeiras aulas pelas quais fiquei responsável, rapidamente entendi que a forma como se abordam os conteúdos de uma determinada matéria deve também depender do caráter da turma, para além da preparação prévia do professor. Principalmente em contexto de debate, há uma constante troca de informação e há que ser recetivo a ela. É importante ser um bom mediador e conduzir o debate às suas finalidades, no entanto o caminho pode ser rico em dispersões distintas e próprias de um determinado grupo de indivíduos que vão contribuir para o enriquecimento da conversa.

O desafio neste tipo de abordagem está em conseguir transcender a dinâmica habitual de ensino instrutório. Os estudantes não estão habituados a um registo tão aberto a discussão, sendo que a maioria, nas suas notas, registou apenas o conjunto de palavras que foram escritas no quadro, como se estas fossem a única informação certa e relevante. De modo a ultrapassar um debate transformado num monólogo tendencioso, existem estratégias no discurso que podem ajudar, como o levantamento de perguntas ou a abertura de um tempo de reflexão individual, antes do momento de debate público.

“(…) A prática padronizada de discussão aberta dá muito peso às opiniões dos que falam primeiro e de modo assertivo, levando os demais a ir atrás do que disseram. Uma regra simples pode ajudar: antes que uma questão seja discutida, deve-se cobrar de todos os participantes que escrevam um breve resumo de sua posição.”
(Kahneman, 2011, p. 95)

No entanto, nem todas as estratégias podem ser postas em prática, quando se vive num contrarrelógio para conseguir transmitir todos os conteúdos previstos pelo currículo. Acaba por ser mais fácil, para o professor, render-se ao ‘ditado para copiar’, de modo a fazer cumprir o programa.

Lecionar o mesmo conteúdo em turmas diferentes, foi uma experiência enriquecedora para a minha futura prática enquanto professora. Foi-me dada, através da mesma, a noção de que existe sempre uma troca de conhecimento em sala de aula, entre estudantes e professor. De outra forma os debates, provocados nos dois grupos nos quais atuei, não teriam sido tão diferentes. Tal justifica a

importância de constar numa prática pedagógica o saber ouvir e compreender, a abertura de um espaço para que haja uma mútua aprendizagem.

As interpretações que os estudantes foram deduzindo das várias imagens que lhes apresentei, foram muito diferentes em relação às preocupações levantadas. O esforço para incentivar a participação das turmas também variou, pois nem sempre essa participação foi imediata. Apesar de ambas estarem na mesma etapa de formação (9º ano), numa das turmas foi particularmente mais difícil. As perguntas que fazia, procurando provocar nestes estudantes um incentivo para que demonstrassem o seu ponto de vista sobre os temas, foram encaradas, mais frequentemente, como tendo de ser respondidas corretamente. A medo, soltavam palavras tímidas em tom de interrogação, procurando constantemente a minha aprovação ou rejeição sobre o seu pensamento sempre pouco aprofundado. Porque para economizar esforços, só vale a pena aprofundar o que tem, *a priori*, aprovação do mestre.

Os exercícios práticos posteriormente propostos (três) serviram então para o reforço das questões levantadas pelo debate, progredindo num crescendo que iniciaria com a experimentação e absorção pessoal dos materiais; seguidamente de estudos sobre a relação destes com um significado (uma palavra escolhida) e, finalmente, a utilização desses mesmos estudos para a resolução de uma composição plástica.

Apesar das críticas tecidas em relação à escola, acabei, desta forma, por seguir a sua gramática numa série de questões estruturais no exercício que desenvolvi. A minha atividade seguiu da teoria à prática (seguindo a lógica do saber que é útil) e foi complexificando progressivamente.

Pensando sobre estas dificuldades de desprendimento da lógica da escolarização, é necessário ponderar, primeiramente, a minha própria educação neste sistema. Sou um sujeito dado como praticamente pronto para exercer funções de bom adulto. Pensar e atuar fora dos eixos nos quais estou integrada, é ‘contranatura’ (falando de natureza como quem fala de *habitus*¹²). Por outro lado,

13 Ver nota 3, pág. 19

existe uma pressão sobre os professores, cada vez mais vigiada, para que estes cumpram exercícios que possam ser compreendidos dentro da norma. Principalmente enquanto estagiária, os mecanismos de constrangimento atuam mais intensamente, acentuados pela inexperiência. Foi-me transmitida a descrença de montar uma atividade que seguisse uma outra lógica estrutural estranha a mim e a eles, tendo em conta que o conteúdo já se previa um desafio, por —*exigir mais do que o que os alunos estão dispostos a dar*.

No geral, procurei sempre incentivar um registo muito experimental e matérico, no que toca aos materiais e aos modos de os utilizar, mas conciliando esse fazer com notas escritas de interpretação pessoal sobre as experiências, que deveriam constar sobrepostas nas mesmas, excetuando o último exercício. Assim sendo, os objetos resultantes das várias propostas seriam, (à exceção de todos os condicionamentos regulamentares da atividade) de carácter e escolha livre do estudante. Procurei que encontrassem nesse espaço, as suas próprias respostas certas, que não dependessem do meu julgamento para existir e serem trabalhadas. O termo *aluno* ou discente, como sujeito dependente da validação de um professor, começou a soar, desta forma, inadequado para referenciar estes estudantes que tencionava encarar como seres capazes de aprender por eles mesmos (Biesta, 2010).

Todos os exercícios práticos foram propostos por escrito, sendo que, no primeiro, houve acompanhamento presencial. No segundo, houve acompanhamento online, através de uma aula síncrona e troca de comentários. No terceiro, não houve qualquer acompanhamento direto, sendo que apenas se deu online, pela troca de comentários.

O decréscimo de acompanhamento foi sentido em alguns casos (em que a dependência pela validação do professor sobre o progresso foi mais evidente), como problemático. Mas também possibilitou verificar, noutros casos, uma expressão mais livre e autónoma dos exercícios. As perceções de mundo expressas pelos estudantes nas respostas aos exercícios excederam muitas vezes, sob incentivo de utilização de materiais e formas de conceber uma ideia *fora da caixa*, as minhas expectativas.

Arte como expressão de uma Ideia, parte I

O primeiro exercício, ainda concebido em aula presencial, consistia em investigar as propriedades dos vários materiais que tinham à disposição e o que estes, com determinadas gestualidades, poderiam sensorialmente transmitir. A finalidade consistia na exposição do estudante à sua relação com os vários materiais, explorando as suas compatibilidades e incompatibilidades, as sensações que poderiam ser extraídas, os significados que neles estariam implícitos. Os pensamentos que a experiência sugestionasse, deveriam ser anotados junto das várias gestualidades.

A redução da lista de materiais ao “essencial”, descartando materiais que implicavam mais movimento (como o *gouache*, por sujar muito e implicar ir frequentemente ao único lavatório da sala de artes), serviu como condicionante do exercício. Ainda assim, o estudante foi convidado a pensar sobre os materiais reduzidos que teve à disposição: as suas características formais e as sensações que pessoalmente estes lhe poderiam transmitir.

A reação das turmas ao exercício expôs, desde logo, uma série de consequências às problemáticas já anteriormente mencionadas: o medo de riscar e a ansiedade de corresponder com os riscos que eu, enquanto docente, pretendia; a dificuldade de experimentar gestos e materiais apenas porque sim, sem um objeto de representação; a resistência ao acrescentar das notas no mesmo espaço visual que a experimentação de materiais (demonstrando a dificuldade de ver a folha branca descomprometidamente); a resistência ao acrescentar das notas propriamente ditas, sendo que muitos se cingiram apenas a palavras soltas, ou até a nenhuma.

As condicionantes aos recursos e à liberdade de movimento, acabou por obviamente interferir com os resultados obtidos, principalmente nesta fase de experimentação.

Ensino online

A atividade, como já foi anteriormente mencionado, teve de ser desenvolvida em parte no regime online, derivado ao período de confinamento. No entanto, não podemos pensar nesta passagem como algo que não merece uma reflexão atenta. As mudanças bruscas e constantes adaptações da atividade foram muito complicadas de gerir, já que diariamente se mudavam diretrizes e se acrescentaram obstáculos ao sucesso da atividade.

Antes da transição da escola física para a *online*, viveram-se tempos conturbados de uma tensão acentuada no quotidiano. Principalmente desde o início do segundo período, o sentimento de insegurança foi aumentando com o número de infetados pelo Covid. A última semana de aulas presenciais marcou-me especialmente, pois já não haviam condições psicológicas para ignorar o medo e transmitir, ou apreender os conteúdos de uma aula. Recordo o último momento presencial de Expressão Plástica em que eu, a minha colega Rute e a professora cooperante demorámos a entrar na sala, por não se ter cumprido, no tempo anterior, as regras de arejamento do espaço. Depois de alguns minutos paralisadas e de me ter sido sugerido dar a aula no lado de fora da porta da sala, acabei por tomar a iniciativa de ignorar a tensão instalada e entrar.

No dia seguinte aguardávamos uma decisão do governo inevitável, quanto ao fecho temporário das escolas e a passagem do ensino para os meios informáticos. A decisão governamental foi recebida com surpresa, quando noticiaram uma interrupção total das atividades letivas por um período de quinze dias. Depois de umas férias impostas, o regresso ao ensino, mas à distância, foi conturbado, sendo que se geraram acertos diários quanto ao número de horas que os estudantes deveriam estar sujeitos a aulas pelo computador e que disciplinas mereciam mais tempo de contacto. As disciplinas de Educação Visual e Expressão

Plástica foram definidas inicialmente como momentos assíncronos¹³. Mais tarde, por contestação do grupo de Recrutamento 600 – Artes Visuais, Educação Visual restituiu um tempo por semana e Expressão Plástica, um tempo de quinze em quinze dias.

A atividade didática, já desenvolvida presencialmente em duas semanas, teve de ser revista quanto aos seus moldes mais do que uma vez, pois em variadas reuniões com a professora cooperante concluiu-se que previa uma série de coisas que este tipo de ensino (ou o modo como se interveio neste) *impossibilitava*, como a conversa final com a turma sobre os trabalhos expostos. O trabalho em equipa e a colaboração entre estudantes, no ensino à distância, tornou-se limitado tendo em conta que, no seu espaço físico, o estudante encontrava-se isolado. Deste modo, as cinco aulas inicialmente programadas foram reduzidas a quatro (tiveram também mais uma extra, de conclusão dos exercícios), sendo que duas destas foram assíncronas.

O contexto informático que fomos obrigados a experienciar, de certo que não será permanente, assim como esta situação de pandemia que vivemos. No entanto, este denunciou muitas questões e problemáticas que existem no ensino, independentemente do meio onde se colocam. Por isso, será que devemos tratar este período como algo provisório que pode ser simplesmente eliminado da história da educação, quando já não houver necessidade de recorrer a tecnologia para prosseguir com a atividade escolar? Que marcas do ensino à distância podemos ponderar que sejam integradas e permaneçam futuramente?

Uma das questões levantadas pelo ensino à distância que para mim se tornou relevante, foi a visualização do professor enquanto entidade detentora do conhecimento verdadeiro. Pôde ser observado, muitas vezes, nas aulas através dos meios informáticos, a acentuação de um desequilíbrio entre docentes e discentes provocado pela inversão dos seus papéis simbólicos. Como é compreensível que

13 Aula assíncrona: não existe uma sala virtual online de contacto da turma com o professor. O tempo estipulado no horário, é destinado à execução de trabalhos que podem ser entregues num prazo estabelecido pelo professor.

assim o seja, os professores não dominam tão naturalmente o universo informático, quanto os alunos.

Embora tenha havido uma transformação significativa do paradigma da educação e do professor ao longo do século XX (Corazza, 2001), o modelo convencional do professor enquanto mestre que domina o conhecimento inquestionável ainda reside nos dias de hoje, sob a forma de estratégias e discursos pedagógicos. Estes discursos vivem já desajustados na contemporaneidade, principalmente perante uma situação em que se torna obrigatório a utilização de uma linguagem tão atual quanto a dos meios informáticos.

Ainda que a persistência da figura de professor como mestre incontestável, seja uma reflexão complexa na qual atuarão várias razões, um fator que pode estar a contribuir para a marca ainda muito evidente deste tipo de professor e para a dificuldade em tirar o máximo partido do ensino online, é o presente envelhecimento da profissão.

“(…) os dados do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o envelhecimento do quadro docente em Portugal (...) aponta que cerca de um terço dos professores têm idade igual ou superior a 50 anos em todos os níveis e graus de ensino. Segundo o CNE, “[o] aumento da idade da reforma, atualmente nos 66 anos e 2 meses, e o quase inexistente ingresso de novos professores no sistema explicam este envelhecimento acentuado.” (Alves, Lopes, & Pereira, 2018, p. 415)

Vivemos numa era de constantes avanços tecnológicos que têm vindo a revolucionar modos de ver e de estar no mundo. As gerações que crescem e se formam na atualidade, contrastarão certamente com gerações que se formaram ainda no século passado. Neste, o contacto com as tecnologias era outro e o papel simbólico atribuído ao professor teria, certamente, outros alcances. Esta disparidade pode contribuir para que, por inúmeras mudanças que tenham ocorrido num curto espaço de tempo, dificilmente se reconheçam as novas gerações em muitas características que antes seriam familiares.

“Os alunos agora pertencem a outra geração, que, como é natural, partilha frequentemente interesses e comportamentos que divergem significativamente do que eram antigamente, em geral, considerados importantes pelos adultos da classe

média. (...) se uma mudança não for colocada em prática, a crise da escola se agravará mais (...)” (Cortesão, 2006, p. 127)

Há uma evolução dos paradigmas sociais que se faz notar de forma mais acentuada pelo ensino à distância e que é urgente reconhecer. Entre as gerações implicadas na relação professor/aluno, o conflito que acarreta modos de ver, valorizar, fazer, pensar muito diferentes, pode gerar obstáculos acrescidos ao ensino, se houver uma resistência na aceitação de transformações que são necessárias pôr em prática.

Particularizando a minha experiência pessoal, apesar do ensino online ter apenas um ano de existência no contexto e dimensão do ensino básico e secundário público português, já sofre de um conjunto de preconceitos desmotivadores. Mais uma vez transcrevendo desabafos que fui ouvindo junto dos professores, a opinião informal sobre esta nova alternativa de ensino que surgiu por necessidade é vista como — *um ensino que não presta, pois os alunos não fazem nada em casa, os alunos só copiam*. A prática pedagógica acaba por refletir, muitas vezes, este julgamento.

A investigação sobre estratégias mais eficazes de lecionar à distância é deixada para segundo plano, pois em primeiro lugar está a aquisição de conhecimentos informáticos que permitam prevenir batotas nas aulas que sucedam. A tendência, depois, é a de transportar os métodos habituais de um contexto normal de praticar a profissão, para este ensino extraordinário. O terreno que poderia ser de outra forma explorado como espaço de troca de conhecimento e partilha, acaba por ser encarado por todos, como um período de espera, em que — *se finge e se fala para o boneco*.

A avaliação final de período também acaba por repercutir estes julgamentos, havendo a tendência para repescar os níveis atingidos pelos alunos nas aulas presenciais, o que também pode ser visto como reforço dessa mesma desvalorização e falta de confiança na autonomia dos estudantes, que — *cada vez necessitam mais de apoio, cada vez estão mais dependentes e querem tudo de mão beijada*.

O esforço dos professores para com o ensino à distância tem sido notável e não se trata de colocar tal em questão. Assisti, em primeira mão, o desgaste que está implicado nessa deslocação. O que pretendo questionar é se as dificuldades para com a adaptação a este ensino não serão acrescidas por parte dos professores, quando há um desconforto geral para com os meios informáticos e para com a deslocação do seu poder simbólico. Este desconforto, quando não assumido, pode até tornar-se um potenciador de conflitos derivados de má comunicação, desconfiança e frustração de ambas as partes.

A dificuldade em conferir um acompanhamento acentuado e exercer um controlo sobre a atividade do aluno nas suas explorações aos conteúdos que fazem parte do currículo, é vista, no ensino à distância, como um problema. Os estudantes são dados como seres cada vez mais desprovidos de autonomia e o seu domínio superior em relação aos meios informáticos, como uma porta aberta para o plágio e outros contornos a uma boa aprendizagem.

Como já denunciado por Jaques Rancière, no seu texto *O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual* (1987), o *mito pedagógico* tem tendência a sobrevalorizar as explicações dadas pelo professor, descrendo a capacidade do estudante conseguir atingir bons resultados, sem que seja feita uma tradução do conhecimento por parte de alguém experiente. Contudo, nessa equação, não há menção sobre a vontade do estudante em aprender, que, através da “tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (Rancière, 1987, p. 25), pode tornar possível a aquisição de conhecimentos sem o auxílio de um professor mestre (Rancière, 1987). No entanto, os estudantes são dados como seres cada vez mais desprovidos desse desejo ou vontade, sendo que a razão para tal é dada como desconhecida ou atribuída a esses seus modos estranhos de funcionar através da tecnologia ou outros que tenham surgido na sociedade contemporânea. Rancière menciona que “O homem — e a criança, em particular — pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho.” (Rancière, 1987, p. 25) Tendo em conta isso, não será o próprio sistema dependente desta falta de autonomia,

fomentando-a através do mito pedagógico que continua a propagar como um círculo que não é vantajoso quebrar?

“O modelo de déficit pedagógico ainda alarmantemente comum, em que o aluno é construído como carente, fecha a possibilidade de uma comunidade de aprendizagem onde as ideias podem ser compartilhadas e o conhecimento gerado.”¹⁴ (Wenger, 2005, cit. in Addams, 2010, p. 687)

Assim, o ensino à distância, com a acentuação do problema da aparente falta de autonomia dos estudantes, lembrou-me do quanto se poderia beneficiar com uma abertura do ensino artístico à prática artística contemporânea. Exaltando o desprendimento da técnica e de conceitos e valorizando o espírito crítico, a prática artística contemporânea pode ser, de certo modo, emancipatória, pois entende o estudante enquanto ser autónomo. Facto que não parece estar de acordo com uma pedagogia que encara o seu público como seres incapazes de se mover sem uma orientação, que necessitam de receber moldes e estruturas que os transforme futuramente em bons cidadãos.

Neste capítulo, não poderei deixar de mencionar também, como um dos problemas que mais causou frustração na minha experiência no ensino à distância, a grande transformação que se deu na relação com os estudantes. O acompanhamento orgânico que acontece em sala de aula foi substituído por uma troca de comentários escritos e gravados numa plataforma. Comentários esses escrupulosamente medidos, de modo a não conter nenhuma palavra gravada que pudesse ser utilizada para questionar a competência de ser professor. Fui advertida a utilizar um discurso sintético, impessoal e sem trejeitos de elogio que dessem, posteriormente, abertura para contestação de notas.

O medo de um regime formalizado e extremamente vigiado, enrijeceu e prejudicou muitíssimo a relação entre professor e aluno. Apesar de parte disso se dever à inevitabilidade da falta de contacto humano (o contacto virtual é

14 Traduzido do original: “The still alarmingly commonplace deficit model of pedagogy, where the learner is constructed as lacking, closes down the possibility of a learning community where ideas can be shared and knowledge generated (Wenger 2005).”

inigualável ao contacto presencial), também existem outros fatores que contribuirão para a acentuação desse problema. Refiro-me à falta de confiança entre os vários membros da comunidade educativa, principalmente em relação aos professores e encarregados de educação.

Como figuras responsáveis pela educação formal e informal da criança, professores e encarregados de educação formam historicamente, desde o século XVII, uma *aliança natural*, ligadas por complementaridade (Silva, 2010). No entanto, nem sempre esta aliança tem funcionado tranquilamente: "o aparelho escolar edificou-se contra as famílias e as comunidades, que foram marginalizadas, ora com o argumento político (a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa), ora com o argumento profissional (a competência dos professores em matéria educativa)" (Nóvoa, 1992, cit. in Patacho & Santomé, 2017, p. 277)

Na atualidade, tem-se procurado criar condições para o aumento da participação das famílias na escola, pois a partir do séc. XX começaram a surgir cada vez mais estudos que comprovam o aumento do sucesso escolar, quanto maior for o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. "O maior envolvimento dos pais facilita a integração escolar dos filhos, contribuindo para aumentar o seu rendimento escolar e a valorização da escola (...)" (Silva, 1993, cit. in Medina, 2002, p. 120). No entanto, este aumento da participação dos pais nas escolas tem dividido opiniões quanto à sua prática, que por vezes se parece distanciar da teoria (Patacho & Santomé, 2017) por inúmeras razões, começando pela confusão quanto ao conceito de participação. A participação que existe tende a ser mais individualizada e olhada com desconfiança pelos professores, quanto mais elevada for a sua experiência profissional (Patacho & Santomé, 2017).

As atribuições existentes entre estas duas entidades responsáveis pela educação da criança ou jovem, tornaram-se mais evidentes no ensino à distância. Os meios utilizados por este tipo de ensino e o facto de lhe ser acrescentado o contexto familiar (sendo que as aulas são assistidas a partir de casa), abriu caminho de acesso dos Encarregados de Educação à sala de aula. Facto que desencadeou vários momentos de intervenção dos mesmos no espaço que seria destinado apenas

aos estudantes e ao professor. Ainda que este espaço, no ensino presencial, também sofra as suas invasões (através do registo cada vez mais discriminado e rigoroso do que se sucede; determinadas alterações físicas que se fazem no espaço, sob pretextos bem-intencionados; regimes novos de avaliação de professores; etc), no ensino online agravou-se o sentimento de vigia. Este sentimento dificulta os processos de relação e aprendizagem com os alunos, pois a postura do docente no ensino online vai, com isso, formalizar-se, a medo de ser interpelado por algum comentário interpretado como desadequado à educação do jovem.

Como reflexões sobre a experiência que presenciei do ensino online, em que se tornou obrigatório a adoção da linguagem das tecnologias, percecionei o desconforto para com esses mesmos meios; a desconfiança (ou até mesmo negação) para com possíveis vantagens que possam ser trazidas ao ensino; a tendência para simular uma aula presencial, sem flexibilidade para com determinados discursos praticados regularmente que, num regime virtual, podem perder e ganhar outros sentidos; a redução da relação entre professor e aluno a um mínimo número desumanizado e a acentuação da desarmonia entre família e escola.

Arte como expressão de uma ideia, parte II

A proposta seguinte à experimentação de materiais (reforçando o pensamento sobre os mesmos), consistiu na escolha de uma palavra desconhecida que teria de ser representada em esboços, experiências e notas que relacionassem o significado e a apropriação pessoal da palavra, com os materiais e o gesto que escolhessem utilizar.

A seleção de uma palavra desconhecida teve como finalidade criar um objeto de investigação, um pretexto para a ponderação sobre um conjunto de novos significados. Este desconhecimento implicaria que houvesse uma reflexão mais atenta sobre os vários significados retirados da palavra, sem que fosse tão

automática a tendência de lhes associar representações familiares. Deste modo, pretendia intencionalmente devolver aos estudantes o conforto de possuírem um objeto de representação (contrariamente ao exercício anteriormente proposto), ao mesmo tempo que os desafiava para se depararem com o desconhecido e suas potencialidades.

Como esta fase da proposta foi desenvolvida durante o confinamento, não consegui perceber a reação dos estudantes à mesma, para além dos resultados partilhados. O acompanhamento do processo de cada estudante no regime online é mais limitado, o que torna a tarefa de orientar o seu trabalho, mais complicada. O sistema funciona através da submissão de uma pergunta (uma tarefa) que tem de ser respondida num prazo estipulado, o que frisa uma fórmula metodológica conflituante com a que pretendia praticar.

Como estratégia de dissolução do molde onde me vi envolvida, decidi salientar o caráter experimental dos trabalhos enviados, incentivando a utilização de notas sensoriais e explicativas que acompanhassem as várias experiências. Pretendia, com isso, não só fazer com que os estudantes vissem a folha como um espaço informal e próprio onde poderiam estar à vontade para se libertar, mas também que materializassem as próprias associações e sentidos das experiências, de modo a incentivar uma reflexão sobre a sua prática.

Ter acesso às notas e à forma como cada estudante se estava a apropriar do material utilizado para descrever uma ideia, também possibilitou um acompanhamento mais aprofundado sobre o progresso da atividade. Este acompanhamento foi feito sempre com cautela, tendo em conta o perigo de, sob boas intenções, conduzir cada indivíduo a uma determinada linguagem (Atkinson, 1998) que correspondesse com os critérios que eu, enquanto professora, tendenciosamente procurava. É necessário estar consciente de que tal orientação sobre as notas individuais de cada aluno pode ser utilizada perversamente para fazer com que este corresponda com os critérios esperados. Os procedimentos avaliativos evoluíram e “(...) foi a teoria da Escola Nova aquela que modificou os procedimentos avaliativos da Escola Tradicional, deslocando-os da “evocação dos conhecimentos memorizados” (...) para a noção e autoavaliação e observação do

comportamento do aluno.” (Pura Martins, cit. in Corazza, 2001, pp. 29-30). Apesar de não estamos, aqui, perante problemas levantados pelo ensino maioritariamente instrutório, o acesso às notas individuais pode ser igualmente formatador, se esse acesso aos modos de ver e ser do estudante for utilizado para o conduzir a uma normalidade.

A mudança para o ensino online revelou novos obstáculos ao sucesso da atividade, mas também acabou por resolver outros que o ensino presencial, nas condições pós-COVID19, levantava. Estando os estudantes no seu espaço seguro, a sua movimentação ficou menos limitada e a utilização de materiais tornou-se mais abrangente, ainda que menos acompanhada pelo professor. Essa descontração, quando bem aproveitada, refletiu-se em resultados surpreendentes.

Esteve estipulado, durante o confinamento, que os jovens que não tivessem possibilidades de frequentar as aulas a partir de casa, excecionalmente deslocar-se-iam à escola para o fazer. Esta alternativa pretendia combater a desigualdade de meios existente entre os estudantes, que é acentuada pelo ensino à distância. No âmbito da atividade que pretendia desenvolver com eles e tendo em conta o que identifiquei como uma possível vantagem do ensino à distância, esta alternativa acabaria por ser ineficiente. Os estudantes que estivessem nesta situação, teriam de continuar a respeitar as mesmas regras de utilização dos espaços, apesar de possuírem mais mobilidade (tendo em conta a redução da população que os habitaria). Ainda que pudesse ser um problema a considerar, em ambas as turmas com as quais trabalhei, não houveram casos excecionais.

Notas e Justificações

Inicialmente havia planeado dois momentos de debate. No entanto, as circunstâncias vividas individualizaram os métodos de ensino e apenas se concretizou um dos momentos, vivido antes do confinamento. Como solução alternativa, reforcei nos exercícios propostos, o uso compulsivo de notas que

obrigassem o estudante a pensar sobre os seus recursos e a apropriar-se destes, interpretando-os.

A intenção passou por provocar uma oportunidade de o estudante reconhecer que a mensagem do exercício é comprometida pelas decisões tomadas acerca do material e a forma de o manipular. Mesmo havendo espaço para experiências acidentais, ricas em plasticidade, nada deveria ser deixado por interpretar. Pretendi uma extra valorização do sentido crítico exercido sobre as experiências, algo que se encontra bastante descuidado na disciplina, já que “(...) a educação artística que hoje ainda temos está mais relacionada com fabricação de determinados tipos de pessoa do que com possibilidades irreverentes de um fazer crítico, renovado e contemporâneo.” (Martins, 2016, p. 201)

Desde o início do ano letivo que se manteve uma sensação de mecânica automática. No geral, as propostas foram recebidas pelos estudantes como trabalhos manuais, feitos com pouca dedicação do pensamento, apenas com o propósito de deixar a tarefa bem cumprida. Além da produção de respostas certas e de um comportamento ‘exemplar’ de cumprimento das regras estabelecidas formalmente e informalmente (que pode ser chamado também de passividade), o que exige o sistema de um estudante?

“Como trazemos historicamente um fazer técnico sem reflexões, concordamos que os alunos e pais (escola, pedagogos entre outros) querem um produto final como trabalho e acham que pensar e exercitar o fazer criativo somente servem para o artista, um ser que nasce com um dom e tem inspirações.” (Wendt, 2010, p. 18)

No ensino artístico torna-se estranha, na contemporaneidade, esta falta de incentivo ao uso do sentido crítico. Tudo pode ser sentido, pensado, justificado, segundo as nossas experiências e interesses individuais. Mesmo que a arte não faça parte desses mesmos interesses (geralmente, no terceiro ciclo, os estudantes não pretendem prosseguir os seus estudos no ensino artístico), a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo e o modo como atuamos no mesmo, é fundamental.

A área artística na educação, como muitas outras áreas abstratas, sofrem ainda nos dias de hoje, a marca do *cartesianismo* (Fonseca, 2013, p. 100), pois a

“(…) constituição da racionalidade cartesiana e da crença na ciência como base dos nossos modos de existência e formas de sentir e estar no mundo, produziu efeitos que nos atravessam ainda hoje” (Torre & Amarante, s. d., p. 46). O exercício da observação, o registo de factos e a construção de métodos torna-se uma prática recorrente do ensino das artes, o que parece antagónico à sua natureza. É pretendida a conceção do bom desenho, aquele que é útil, verdadeiro e afastado das impressões de quem desenha (das suas inquietações, desejos, memórias, etc).

Se pensarmos nas polaridades, personificadas por Nietzsche como Apolo (Razão) e Dionísio (Loucura), entendemos que a civilização se tem regido mais pelo primeiro. O que este significa, até mesmo pejorativamente, são conceitos que nos são mais familiares como comportamentos que devemos adotar na nossa estrutura individual e coletiva. Um puro Apolo não tem capacidade de criação sem Dionísio, no entanto, observa e reproduz eficazmente conceitos já criados (Mello, 2012). A aprendizagem técnica torna-se, portanto, prioridade à exploração das potencialidades dionisíacas, pois esta facilita a inserção da disciplina das artes no plano curricular. Não pretendo desvalorizar a abordagem técnica no ensino artístico. É importante nesta, o domínio dos materiais. No entanto, há um desequilíbrio entre instrução e emancipação que deve ser compensado. “As técnicas são importantes se valorizado o processo de criação e a reflexão sobre onde se pretende chegar, então as técnicas farão parte do caminho a ser percorrido” (Wendt, 2010, p. 18).

De modo a transcender a significação das artes no plano curricular enquanto disciplina lúdica, lugar de descontração e de salvação de casos difíceis, tornou-se, na minha atividade, crucial a exploração de notas ao longo de todo o processo de conceção da mesma. Não descurando a importância de abordar o lado mais *Dionisíaco* das artes, de tirar partido do inesperado e incontrolável, da importância da espontaneidade e do acidente nas experiências plásticas, o uso de notas sobre essas mesmas experiências procura restabelecer a relação entre o exercício e o sujeito. No ato da escrita, o estudante processará as suas experiências e fará ligações com a ideia, os materiais, o gesto e o eu. Se este compreender o jogo de forças entre a loucura e a razão no exercício artístico, encontrará outros modos

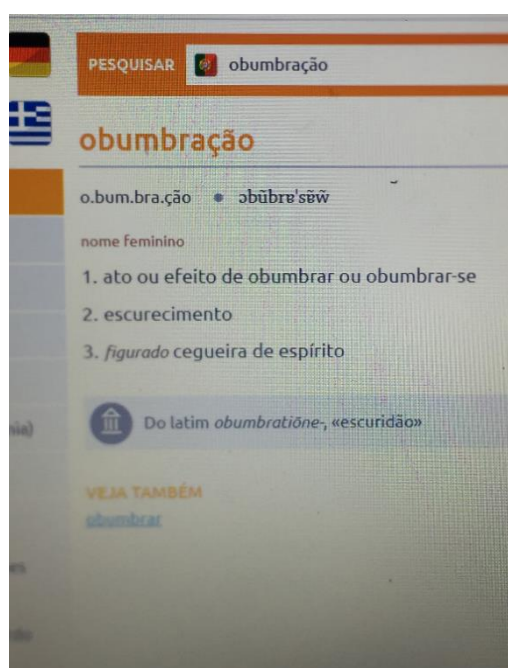
valorizáveis de abordar a disciplina, para além dos habituais lápis de cor e da representação estereotipada de figuras.

A proposta, no entanto, não pretende retirar-lhes as soluções que habitualmente encontram, mas sim incentivar a abertura do seu leque de possibilidades, tornando *a resposta certa* múltipla e mais inclusiva (Atkinson, 1998). Para isso, é necessário tornar consciente um conjunto de artimanhas do discurso escolar, de modo a contrariar certas posturas que possam contribuir desnecessariamente para condicionar as respostas dadas pelos estudantes, que tentarão, já dentro do mecanismo escolar, corresponder com os critérios pedidos e com as expectativas dos professores.

Inês, a experimentadora

O trabalho da Inês, desde sempre, foi vasto em experiências. Confrontada com a minha atividade, demonstrou-se muito ativa e concebeu um trabalho experimental extremamente rico em diversidade de materiais e concordância dos mesmos com os resultados plásticos pretendidos e com a palavra que escolheu

Figura 3: *Obumbração*: Palavra selecionada em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte II



Fonte: Printscreen enviado pela aluna sob anonimato

representar¹⁵. Olhando para o seu trabalho, era notório a sua envolvimento com a proposta, apesar desta se recusar a escrever sobre isso. Até mesmo na apresentação da palavra escolhida, não a quis transcrever manualmente, apresentando-me em vez disso, um *printscreen*¹⁶.

Em vários momentos pedi à Inês, sem sucesso, que escrevesse nem que fosse meia dúzia de palavras, para que esta pudesse corresponder com a aluna exemplar, que estava de acordo com as minhas expectativas. A sua resistência foi, por isso, encarada de início, como um inconveniente tanto ou quanto frustrante, mas acabou por me ensinar algo que ingenuamente, antes, não tinha entendido. Exigir a escrita como condição do exercício, seria estar a generalizar um método de aprendizagem.

A teimosia da Inês em responder consoante o seu vocabulário, lembrou-me da minha condição enquanto sujeito parcial à minha própria experiência e formação, com acesso às respostas dos estudantes aos vários exercícios, às suas notas pessoais e reflexões. Esse acesso e o meu estatuto enquanto professora, atribuiu-me o poder de os conduzir de encontro à forma que considero correta de conceber o artístico, mesmo que noutro vocabulário para além do que é abordado normalmente. Se não flexibilizasse as condições da minha proposta, poderia acabar por excluir modos de responder que, mesmo sendo, para mim, surpreendentes, fossem igualmente válidos.

A utilização do registo para fins de homogeneização, acaba por ser um obstáculo à aprendizagem, castrando a liberdade de quem aprende a um conjunto de opções ‘corretas’ das quais não se poderá desviar. “Se temos muitas e diversas crianças juntas, (...) As variações ficam como que anuladas e os efeitos das repetições é que vão delinear os fundamentos da verdade sobre cada criança” (Corazza, 2001, p. 43).

Se queria, enquanto professora, contrariar a imposição de formas ‘corretas’ de expressão artística, então teria de abrir possibilidade para as próprias condições

16 Ver Figura 4 e 5, pág. 57

17 Ver Figura 3, pág. 54

do exercício serem questionadas. A escrita, que acabava por ter um papel importante na atividade que propus, poderia não ser a forma de expressar pensamentos de toda a gente. Se não abrisse o exercício a outras formas metodológicas que não correspondessem exatamente às que apresentei, este tornar-se-ia igualmente limitador.

Mais uma vez, assim, se demonstrava necessário ter a capacidade de ouvir as necessidades do grupo que se prostrava à minha frente e ter a agilidade de apresentar o exercício, tendo em conta as mesmas. Porque teria de prejudicar a Inês por não utilizar notas escritas, se claramente esta entendia o exercício, utilizando uma outra linguagem para se expressar?

Para um professor do ensino artístico, que tem acesso ao conjunto de trabalhos plásticos dos estudantes (os quais está encarregue de validar), é essencial saber diferenciar o registo como auxiliar e meio de exploração artística, do registo para fins perversos de identificação do que está fora da norma, para conduzir e criar indivíduos melhores serventes de uma sociedade. É também necessário que este assuma a inevitabilidade de ter um posicionamento político e o poder de influência que possui sobre os seus discentes, embora queira procurar a neutralidade no seu discurso.

Figura 4: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte II



Fonte: Anónima. Obumbração. Pastel de cera, tinta da china, carvão vegetal, recorte sob papel A4, ESAS

Figura 5: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte III



Fonte: Anónima. Obumbração. Tinta da china, Carvão vegetal, tinta spray, stencil sob papel A4, ESAS

“De facto, a verdade dita científica que está posta no programa, no manual ou na fala do professor, independentemente da oferta formativa e dos ciclos escolares, determina que o aluno desenvolva competências que se destinam a assimilar e reproduzir os conteúdos previamente estabelecidos, competências de cópia e de sistematização do saber já feito.” (Ó, 2016, p. 214)

“Não estamos na infantil”

O medo é talvez uma das estratégias mais eficientes para delimitar o campo de ação de cada um de nós, de modo a que apenas nos movamos de acordo com as nossas funções úteis neste mundo acelerado e capitalista. Diante de nós próprios, a insegurança visceral pode ser um problema para a exploração de resultados que superem expectativas. O medo de falhar que nos é incutido, de nos desviarmos dos padrões estipulados pelo currículo e seus percussores, aprisiona-nos, mesmo que exaltando discursos de liberdade. A evolução do ensino e das suas estratégias de condução dos indivíduos a uma norma desejada, resultou numa atuação do poder de dentro para fora, de modo a que o indivíduo seja o seu próprio agente detentor.

“(…) todos os poderes necessitam da tristeza das almas para se acolherem e proliferarem indefinidamente, precisam mais de nos angustiar do que nos reprimir e, por essa razão, não cessam de ampliar os mecanismos, sejam eles administrativos, burocráticos, de avaliação médica, psicológica ou pedagógica, concorrendo sempre para organizar e administrar os mais ínfimos desejos, para instalar os mais íntimos terrores.” (Ó, 2016, p. 216)

As respostas dadas pelos estudantes ficam então sujeitas a uma filtração parcial aos discursos que se pretendem incutir.

A escola, sendo uma instituição ao serviço da sociedade, vai contribuir para a propagação de um discurso que favoreça a reprodução social, exaltando uma cultura dominante, em exclusão de outras. Um dos mecanismos mais poderosos de reprodução de determinadas subjetividades é o discurso, pela transmissão não declarada de determinadas formas corretas de se ser e de se fazer. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault chama a atenção para os perigos adjacentes à proliferação de determinados discursos que ajudarão a controlar, organizar, selecionar os

acontecimentos aleatórios dentro de uma sociedade. Nestes, procedimentos de exclusão são constantemente ativados: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1970, p. 9).

Ainda que facilmente se possa admitir a existência destes procedimentos de exclusão, estes podem atuar sem que seja necessária uma consciência sobre os mesmos, pois vivemos automatizados no sistema da linguagem humana, que “(...) nada mais é do que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as discrimina como verdadeiras substâncias.” (Corazza, 2001, p. 40). Esta serve como referência e conduz-nos a adotar uma determinada lógica desejável, sob a crença de que se trata da que é natural. E é nessa naturalização de determinadas formas de ver as coisas, que o discurso pedagógico irá atuar, pois “[o] que hoje tomamos por currículo transformou-se numa tecnologia disciplinar através da qual o conhecimento passou a estar ao serviço da regulação social (...)” (Ó, 2016, p. 213).

Como símbolo dos conceitos e fórmulas verdadeiras de conhecimento, o professor serve como personificação dos discursos curriculares e tem como função validar as respostas que fazem parte do capital cultural desejado, pois “[o] mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem.” (Foucault, 1975, p. 178). Com o seu estatuto, é-lhe atribuído um poder de influência, exercido formalmente pelos métodos de avaliação e informalmente pelo discurso e postura que adota no quotidiano da escola.

Olhando atentamente para os discursos informais que se ouvem em sala de aula, consegue-se identificar uma série dizeres aparentemente inofensivos, que irão servir para aprovar ou censurar comportamentos e opiniões de quem lhes está sujeito. Como, por exemplo, a expressão “não estamos na infantil”, que pretende excluir comportamentos indesejados. Voltando à *Ordem do discurso de Foucault*, um dos sistemas de exclusão do discurso mencionado é a *separação e rejeição* na oposição entre razão e loucura. É referida uma cisão que isola o discurso do louco como objeto de censura. O indivíduo que não padeça de um raciocínio normativo

e que resista ao mesmo, por vontade própria ou inconsciência, é diagnosticado (ou rotulado) como aquele cuja palavra não deve ser tomada em conta, por muito que secretamente seja admitida como verdadeira. O papel das instituições será reconduzir à norma, sob uma imposição mais ou menos declarada, o sujeito que não se rege pelas mesmas forças racionais que habitam um universo ideológico dominante (Foucault, 1970).

Perante a *História da Loucura*, de Foucault (1961), podemos interpretar a loucura como uma construção social, concebida para explicar o surgimento de pensamentos anormais para a sociedade. A disfunção da mente foi, ao longo da história, associada a motivos explicados cientificamente ou através do sobrenatural (Foucault, 1961). Por ser de ordem diabólica, temos vindo, através do tempo, a procurar a repressão dos motivos que estão associados à loucura, como uma tentativa de estabelecimento de uma ordem social centralizada na razão. No entanto, sem que seja algo assumido, as imprevisibilidades do pensamento são tão importantes para a evolução humana, quanto o saber estruturá-lo. Como diz Zaratustra: “*Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante.*” (Nietzsche, cit. in Mello, 2012, p. 85)

A figura da criança (associada à loucura pela sua inocência, franqueza e falta de filtros) em relação ao adulto racional (onde os mecanismos da razão já atuaram) é igualmente indesejável, pois esta nada mais é que uma “mera cópia em carbono do adulto.” (Corazza, 2001, p. 44). A expressão “não estamos na infantil” acaba, desta forma, por fazer emergir a urgência em fazer com que o público discente adote comportamentos racionalizados. O *louco* deve ser destruído, para dar lugar à *maturidade* ou, melhor dizendo, ao comportamento civilizado.

António, o criativo

Trago este exemplo em particular, pela polémica que se gerou em redor de um acontecimento provocado pelo carácter aberto da minha atividade. O António, para a desempenhar, escolheu a palavra *esputar*¹⁷ e acontece que, perante o desafio de associar a palavra escolhida ao material utilizado, decidiu usar a própria saliva¹⁸. A solução foi recebida como uma brincadeira de mau gosto, em que se justificava a intervenção da professora cooperante —*uma brincadeira que resultaria num processo disciplinar, se a professora não fosse benevolente*.

Eis que surgiu esta polémica em mim mesma, que, para a entender, é de considerar que o exercício estava a ser resolvido à distância e, portanto, não implicaria as restrições quanto à higiene do espaço partilhado que é uma sala de aula. Por um lado, tentei entender a chamada de atenção da professora sobre os limites que se devem impor, a disciplina para não haver abuso de brincadeiras que —*facilmente acabariam em xixi e cocó*. Por outro, a castração do sentido inventivo do estudante, da liberdade de resolução do exercício segundo o seu vocabulário. Na verdade, apesar de ser uma solução inesperada, pareceu-me a mim, professora inexperiente, uma porta que bem explorada resultaria na transmissão verdadeiramente eficaz do sentido do exercício. Tendo em conta o contexto, a utilização de saliva não era, de todo, despropositada. Esta simples ideia denunciava uma verdadeira apropriação da proposta por parte do António, que respondia ao exercício de forma coerente, mas segundo um vocabulário estranho ao normativo. Algo aqui me ensinava, como professora estagiária, que o ensino artístico não é sobre encontrar e formar a própria visão sobre as coisas, mas de obter uma visão mais crítica e *boa* (Masschelein, 2008), sendo que não é desejável (e até pode ser escandaloso) que o estudante adquira fórmulas de fazer que estejam para além das normalmente instruídas.

Sem poder intervir, assisti à censura da postura que procurava incentivar nos estudantes de Expressão Plástica, através de comentários degenerativos até

17 Esputar: “Salivar com frequência.” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021).

19 Ver Figura 6, pág. 63

para a própria imagem das artes na contemporaneidade: — *quer fazer essas palermices, vá para artista performático, está-se a babar, isso não é normal*. A associação da performance a uma opção que se pretende demonstrar errada no ensino artístico na atualidade, denuncia um sentimento de estranheza quanto às práticas artísticas correntes. O olhar contemporâneo em relação à arte é, desta forma, de evitar no ensino artístico.

“Por outras palavras, os fundamentos ideológicos de um sistema epistemológico ou pedagógico que são ocultados por um processo de normalização ou naturalização, são prejudicados pelo caráter social questionador e experimentalmente investigativo das práticas artísticas contemporâneas, tornando-as intrinsecamente subversivas.”¹⁹ (Adams, 2010, p. 684)

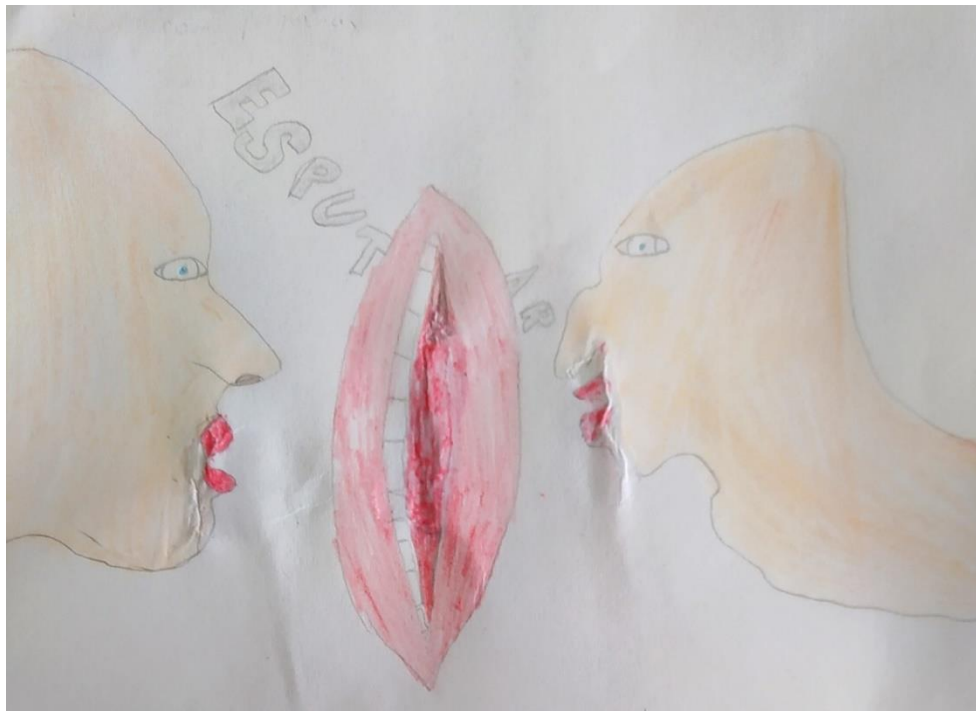
De modo a contribuir para desenvolvimento do exercício, tentando manter uma neutralidade quanto à minha posição conflituante com a posição da professora cooperante, partilhei com o estudante referências artísticas que utilizassem escorridos, salpicos ou materiais orgânicos como o café, na tentativa de o ajudar a enriquecer as suas experiências, mesmo que não lhe fosse permitida a utilização da sua saliva. No entanto, o António continuou, por vontade própria a utilizar saliva²⁰ e não posso dizer que isso me deixou infeliz.

Coloco a subjetividade, neste sentido, sob suspeita. O que realmente é ser-se indivíduo dentro de uma instituição escola? Será que indo contra o que é normativo, esta subjetividade não é, muitas vezes, censurada e reconduzida a formas consideradas mais corretas de se fazer e de se ser? E que formas são estas, se não as condicentes com uma determinada cultura dominante, com a qual o indivíduo bem-sucedido terá de corresponder?

20 Traduzido do Original: “In other words, the ideological underpinnings of an epistemological or pedagogical system that are concealed through a process of normalization or naturalization are jeopardized by the questioning and experimentally investigative social character of contemporary art practices, making them intrinsically subversive.”

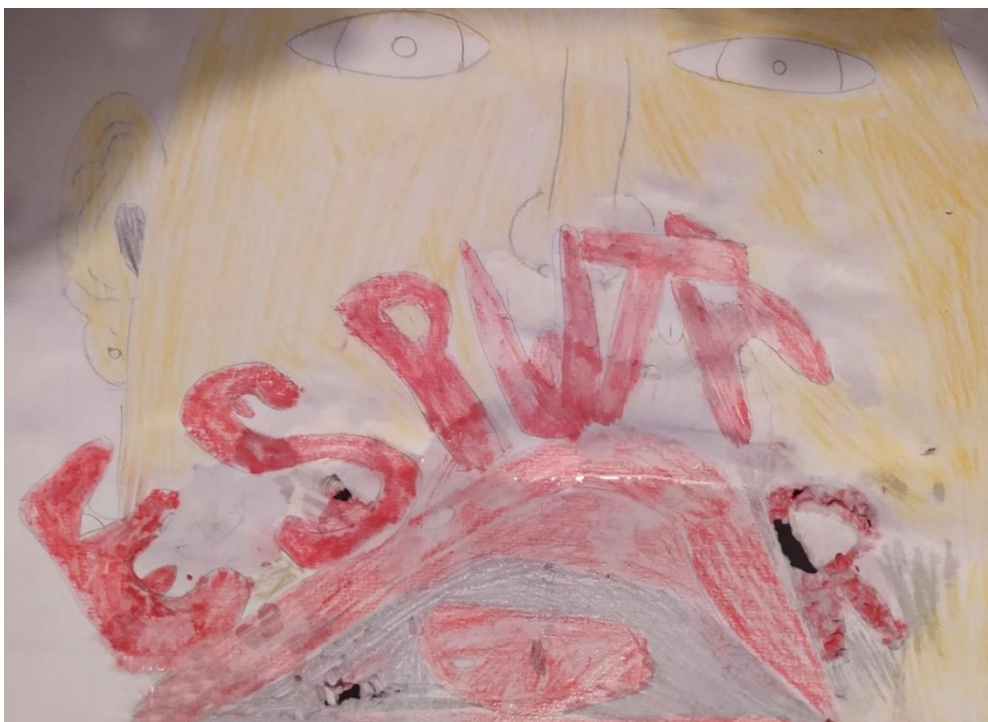
21 Ver Figura 7, pág. 63

Figura 6: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte II



Fonte: Anónima. Esputar. Lápis de cor, lápis de grafite, saliva sob papel A4, ESAS

Figura 7: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte III



Fonte: Anónima. Esputar. Lápis de cor, lápis de grafite, saliva sob papel A4, ESAS

“Aprender com as surpresas é uma coisa razoável de se fazer, mas pode acarretar algumas consequências perigosas.” (Kahneman, 2011, p. 218)

Halo e estereotipagem

Podemos entender, ao longo da história, uma fome humana por descobrir a verdade de todas as coisas. E, para tal, a humanidade tem-se servido cada vez mais de métodos científicos que permitam a criação de metodologias seguras e a descoberta de verdades estáticas e irrefutáveis. O exercício da observação, o registo de factos e a construção de métodos, tornaram-se práticas recorrentes na credibilização de conceitos.

“(…) a família, a escola e, ultimamente, os meios de comunicação em massa -, responsáveis pela socialização do indivíduo, se aproximaram em demasia da racionalidade da produção do mundo do trabalho através do crescente processo de racionalização social.” (Crochík, 1996, p. 59)

Para estarmos seguros de onde pisamos, necessitamos de conseguir discernir o mundo através da razão, considerada deste o surgimento do *racionalismo moderno* (teoria filosófica em que Descartes foi pioneiro), como a única forma de alcançar a verdade. “*Desprende-te de todas as impressões dos sentidos e da imaginação, e não te fies senão da razão.*” (Descartes, cit. in Fonseca, 2013, p. 93) A busca por verdades dogmáticas (mesmo que muitas vezes sejam verdades ilusórias), interfere com o modo como o processo do pensamento é estruturado, trazendo-nos algum conforto cognitivo. “Essas ilusões são tranquilizadoras. Reduzem a ansiedade que experimentaríamos se nos permitíssemos admitir inteiramente as incertezas da existência.” (Kahneman, 2011, p. 220)

A inserção dos métodos científicos na ordem do pensamento de cada indivíduo pertencente à sociedade ocidental, acabou por trazer para o mesmo a necessidade de categorizações e de conceitos dogmáticos sobre o que seria objeto de observação, lutando pela sua desmistificação. Contudo, o estado do sujeito de total imparcialidade para com os seus próprios sentidos e emoções, tem-se revelado impossível de aceder. O conceito de racionalidade que desde o

iluminismo nos habituámos a exaltar, não é empregue adequadamente se com ele quisermos descrever o único meio credível do ser humano alcançar verdades, pois este não pode ser isolado das suas impressões. “A definição de racionalidade como coerência é impossivelmente restritiva; ela pede adesão a regras de lógica que uma mente finita não é capaz de implementar.” (Kahneman, 2011, p. 439)

Engrandecemos socialmente a razão como elemento crucial para distinguir a superioridade humana sobre outros seres vivos e implementamos o seu uso na determinação da ordem e descoberta do mundo. Paradoxalmente, emoções como o medo, ansiedade, etc, revelam-se bastante úteis para incutir determinadas verdades que se querem comuns. Como abordado por Crochík, escrevendo sobre *Preconceito, Indivíduo e Sociedade*, estas emoções podem ser aproveitadas para a manipulação de massas. Através da exploração das necessidades psíquicas dos indivíduos, são induzidos preconceitos que fazem parte da ideologia que se quer estabelecer (como se pode observar mais evidentemente nos regimes fascistas) (Crochík, 1996). Podemos considerar, assim, até politicamente inconveniente (para além de impossível) o total desprendimento humano das suas emoções.

Torna-se mais fácil observar a influência da revolução científica (que veio a indicar que o conhecimento apenas seria válido, quando confirmado pela experiência e pela razão) na metodologia do pensamento dos indivíduos que convivem em sociedade, em eventos históricos extremos e deslocados do nosso tempo e sociedade (como por exemplo, a normalização do ódio pelos judeus no regime nazi). Contudo, a propagação de estereótipos que sustentem uma determinada ordem social, pode igualmente ser encontrada e estabelecida em todo e qualquer meio onde hajam indivíduos preparados para integrar conceitos que fortifiquem a cultura dominante. É, portanto, identificável um conjunto de estereótipos típicos de uma cultura, quando analisamos o meio onde vivemos.

Variados estudos na área da psicologia, apontam a previsão de resultados de novas situações ou pessoas, baseada na transposição de características identificadas noutras, por haver elementos em comum, como sendo “(...) um produto das relações entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento (...)” (Crochík, 1996, p. 47). Na verdade, podemos encontrar nos vários desafios

do dia a dia, uma procura constante pelo cumprimento das regras culturais, formais ou informais: devemos-nos vestir de uma determinada maneira, consoante o papel que iremos desempenhar numa determinada ocasião; numa escola, os estudantes são proibidos de passar em certos corredores, ou de conviver na sala dos professores; o objeto cadeira serve para nos sentarmos; o professor é o detentor do conhecimento na sua área; etc. Este conjunto de regras irá corresponder com as crenças e comportamento ideal de uma maioria. Características que a esta maioria não fazem parte, serão identificadas como tal e reconsideradas pelo próprio sujeito que as tem, ou pelos que com ele convivam. Somos chamados à atenção se vamos a um convívio de pijama; se um estudante passa ou entra num local proibido; se nos sentamos num outro objeto que não seja uma cadeira; se quisermos contribuir para o conhecimento do professor. A reconsideração de modos de pensar e agir na sociedade acontece pelo confronto comparativo entre o “eu” e o ideal de sujeito que está incutido, pois “(...) em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” (Foucault, 1975, p. 109)

A credibilização da ciência e dos seus métodos, em detrimento do que neles não pode ser reconhecido, pode ser claramente observada no quotidiano de uma escola, que mimetiza a dinâmica da sociedade onde está enquadrada. O ensino, como todas as áreas, tem vindo a tratar o conhecimento como algo estanque, em que “conhecer é, essencialmente, um exercício de reconhecimento do que já está pensado” (Ó, 2016, p. 213). Estamos, desde o sec. XVIII (o século da razão, do *Iluminismo* (Fonseca, 2013)), viciados nestas linhas que concebemos ao longo da evolução da educação, que nos criaram uma certa dependência pela segurança de uma história, de um tempo, de uma memória, de, genericamente, conceções. A “(...) linguagem humana nada mais é do que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as descrimina como verdadeiras substâncias.” (Corazza, 2001, p. 40)

Assim sendo, não só há influencia dos métodos científicos na forma como o conhecimento é tratado formalmente, como também viverá, esta tendência para a formação de conceitos e estereótipos, dentro de cada indivíduo que convive,

pensa e age conforme o seu sistema integral. Sistema esse, obtido através da sua educação numa determinada cultura (garantida pela exposição a meios como a família, a escola e os meios de comunicação em massa).

Tornou-se importante para mim, enquanto estagiária no meio escolar, refletir sobre estas questões que de certo modo assombraram toda a experiência de estágio. Observando abordagens distintas de se exercer a profissão de professor e também determinados elementos em comum entre essas mesmas abordagens, por vezes o exercício de identificação e autoquestionamento me levaram a longos debates internos sobre onde me posicionaria futuramente e que conjunto de consequências iria esse posicionamento despoletar. Ponderando as sequelas da prática pedagógica de um professor que podem advir desta lógica social implementada (sendo o professor este indivíduo propenso à criação de definições genéricas baseadas nas verdades comuns a uma sociedade, ou na sua própria experiência), que efeitos reprodutores de uma mesma lógica e suas verdades poderão contribuir para a formação e educação de jovens futuros integrantes maturos de uma sociedade?

Tendo o professor, um papel assumido na escola como formador de futuros cidadãos, “confiados durante certo tempo a um mestre que devia realizar a sua instrução e educação” (Foucault, 1975, pp. 132-133), o exercício de comparação entre o ‘eu’ e o ideal de sujeito, sucede não apenas com ele próprio, mas também com os seres pelos quais é responsável. De modo a fazer cumprir uma norma pré-estabelecida, o professor observa e regista atentamente as características individuais dos formandos (faz um diagnóstico), para os encaminhar de encontro com o que é esperado, com o perfil ideal de aluno. O registo da sua individualidade, neste sentido, servirá para “mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob controle de um saber permanente (...)” (Foucault, 1975, p. 159).

A influência do professor sobre os jovens que estabelecem, com este, uma relação de absorção de conhecimento e habilidades, pode ser analisada para além das boas intenções que são declaradas. A utilização do poder que é exercido sobre os alunos para fins de imposição de normas e recondução dos mesmos a uma massa

homogeneizada que pensa e age conforme o que é mais conveniente, pode, muitas vezes, ser observada no cotidiano escolar. Mesmo observando além da relação entre professor e aluno que me interessa particularmente abordar, há sempre uma coabitação de estereótipos e preconceitos que pressionam toda a comunidade, de encontro aos papéis que cada um, individualmente, deve desempenhar.

Apesar de podermos assistir a uma influência das convenções sociais para o traçar de um conjunto de normas que fazem parte da cultura escolar que se apresenta, na prática, menos inclusiva do que se quer fazer parecer, estas convenções não são um fator único no desencadear de uma prática preconceituosa e pouco tolerante. As próprias experiências individuais, que marcam a memória do sujeito social, podem fazer com que este vá construindo verdades sobre a atividade escolar, para além das que podem já estar estabelecidas pela cultura dominante.

À medida que, enquanto docente, se ganha experiência, procede-se ao entendimento e modificação de certas abordagens pedagógicas, que, na prática, acabam por não ser tão eficazes quanto inicialmente se pensavam. No entanto, como profissional que segue a lógica social instaurada, conforme se vai afinando a exerceção da profissão através da experiência, pode haver com esta, a tendência de ansiar mais intensamente por respostas que já se conhecem como certas e boas condutoras do sucesso dos estudantes na sua formação e não tolerar as que se poderiam reconhecer, mesmo que por meios ainda ignorados pela prática pedagógica. Algo que acontece também pela pressão exercida por fatores como a avaliação externa das escolas, que procura nos bons resultados, definir a qualidade do ensino. “Segundo os professores (...) a pressão para apresentar resultados conduz à adoção de determinadas estratégias e à formatação das práticas curriculares” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 655)

As associações construídas pelos anos de serviço têm vantagem, pois servem para se saber lidar de forma mais fluída, rápida e eficaz com situações que eventualmente se repitam. “A memória detém também o vasto repertório de habilidades que adquirimos numa vida inteira de prática, o qual automaticamente produz soluções adequadas para os desafios à medida que surgem, desde contornar uma grande pedra no caminho até evitar a iminente explosão furiosa(...).”

(Kahneman, 2011, p. 444) O processo de construir associações entre problemas do passado e os que eventualmente se passem no presente, pode ser denominado de sabedoria, experiência, ou até mesmo de intuição, se esta for encarada como um mecanismo mental de reconhecimento (Kahneman, 2011). Esta é extremamente valorizada em qualquer profissão, pelo seu efeito economizador do gesto. “Se o indivíduo tem uma especialização relevante, ele vai reconhecer a situação, e a solução intuitiva que vem à sua mente é provavelmente a correta.” (Kahneman, 2011, p. 18) A docência, pensando no arquétipo do professor mestre, não foge de todo à regra de valorização da especialização e experiência.

À medida que somos expostos a condições como “(...) um ambiente que seja suficientemente regular para ser previsível [e] (...) uma oportunidade de aprender essas regularidades mediante a prática prolongada” (Kahneman, 2011, p. 257), a nossa intuição especializada torna-se mais precisa e confiável. No entanto, como podemos aplicar a condição de estarmos perante um ambiente estável e regular à escola, cujo público que a habita é cada vez mais heterogêneo e o seu contexto temporal surge numa sociedade contemporânea que está em constante mudança?

É preciso ter em mente que nem sempre as situações que surgem no presente correspondem fielmente às situações resolvidas anteriormente, de modo que não será benéfico determiná-las exatamente da mesma maneira, sem abrir este exercício de associação a um autoquestionamento. Este evitará consequências nefastas provocadas por um excesso de confiança nas nossas próprias memórias. “(...) histórias distorcidas de nosso passado moldam nossas visões do mundo e nossas expectativas para o futuro.” (Kahneman, 2011, p. 215)

As associações construídas a partir de situações familiares e da “confiança excessiva no que acreditamos saber” (Kahneman, 2011, p. 19) pelos anos de experiência, com aspetos de um presente desconhecido e imprevisível, podem facilmente gerar a tendência de relacionar circunstâncias que não são necessariamente relacionáveis. São por consequência edificadas generalizações pouco fundamentadas, para explicar e tornar entendível o desconhecido. Tornar coerente com o passado, o futuro imprevisível. “Pular para as conclusões é

arriscado quando a situação é pouco familiar, existe muita coisa em jogo e não há tempo para reunir mais informação. Essas são as circunstâncias em que erros intuitivos são prováveis (...)” (Kahneman, 2011, p. 90)

Estas respostas intuitivas que têm como base os estereótipos culturais e a experiência pessoal do indivíduo, irão influenciar a dinâmica das relações interpessoais da comunidade educativa e consequentemente afetar o sucesso escolar.

“A experiência individual, o contato com o particular, são obstados pelo preconceito. As relações pessoais dos preconceituosos dão-se através de categorias que permitem classificar os indivíduos, o que impede que a experiência individual se possa contrapor ao estereótipo.” (Crochík, 1996, p. 48)

Sobre a propensão do pensamento na criação de estereótipos, há um fenómeno particular, estudado pela psicologia a partir do século XX, que pode ajudar a explicar a parcialidade dos julgamentos que fazemos no dia-a-dia, influenciados pelas nossas primeiras sensações. O *efeito Halo* expõe a razão das impressões que intuitivamente são estabelecidas, sugerindo a hipótese do indivíduo associar, de imediato, duas *dimensões fundamentais* que estão na base do julgamento social (Saidah & Louvet, 2019), mas que não têm necessariamente de ser coincidentes (por exemplo, ser simpático a ser competente). Através da identificação de uma característica, são criadas generalizações que podem levar a conclusões equivocadas.

“O efeito halo está relacionado a um raciocínio dúbio, que ocorre quando uma impressão é formada a partir de uma característica inicial influenciando múltiplos julgamentos ou classificações de fatores não relacionados.” (Vaz & Nasser, 2018, p. 1)

Apesar de não haver necessariamente uma relação entre o julgamento que fazemos de uma determinada situação ou pessoa, com as características que imediatamente lhe podemos retirar, somos levados, muitas vezes, pela nossa mente, a criar expectativas baseadas em impressões governadas pela semelhança do objeto observado, com estereótipos culturais ou com a nossa própria experiência.

Na relação entre professor e aluno, o efeito Halo pode gerar preconceitos e expectativas que vão afetar a postura e o desempenho de ambos. Para determinar a qualidade do aluno, o professor terá em conta características mais condicentes, ou mais afastadas das que são consideradas ideais, para traçar um determinado perfil que vai definir o indivíduo e deduzir o seu empenho e resultados. Essa dedução irá, por sua vez, influenciar os resultados de facto obtidos pelo aluno, na medida em que funcionará como um véu de interpretação do professor sobre o mesmo. “A sequência importa, contudo, porque o efeito halo aumenta o peso das primeiras impressões, às vezes a tal ponto que a informação subsequente é em grande parte desperdiçada.” (Kahneman, 2011, p. 93) Por exemplo, um professor terá menos resistência em atribuir um valor quantitativo alto a um aluno que demonstre ser empenhado comportamentalmente, do que a um aluno que não se esforce, apesar da eventual qualidade no seu trabalho. “(...) [Q]uando se trata de descrever um "ideal", os professores referem-se particularmente à importância de fazer esforços.”²¹ (Dompnier & Pansu, cit. in Saidah & Louvet, 2019)

Mariana, a espertalhona

A estudante, que fazia parte de uma das turmas de expressão plástica, demonstrou sempre qualidade na resolução das propostas ao longo do ano, sendo avaliada em 5 valores nas disciplinas artísticas no 1º período, apesar de ser comportamentalmente mais reservada e pouco participativa.

Na execução presencial da proposta que lancei à turma no início do 2º período, percebi a pouca necessidade de aprovação, por parte do professor, que a Mariana precisava em relação ao seu desempenho. O seu trabalho, escondido pelos braços²², não revelava qualquer dificuldade nem confusão quanto aos objetivos do

22 Traduzido do original: “(...) when it comes to describing an "ideal" student, teachers particularly refer to the importance of making efforts.”

23 Ver figura 8, pág. 73

exercício que se prendia pela experimentação sensível dos vários materiais e anotação da forma como estavam a ser apropriados.

Com a passagem para o ensino online, houve uma situação de desfecho desafortunado, que começou pelo comportamento atípico da estudante. Esta, apesar de submeter assiduamente os trabalhos pedidos²³ no final de cada tempo destinado às aulas síncronas e assíncronas (o prazo de entrega dos trabalhos que estava estipulado), não estava a assistir às aulas que eram síncronas, o que gerou confusão na hora de apurar uma possível explicação. Se a Mariana estava presente comprovativamente através das entregas dos exercícios, porque não entrava nas aulas virtuais?

A tentativa de resposta levou-me a viajar pelo seu perfil e pelos exercícios que segui de perto nas aulas presenciais. Esbocei com isso, interiormente, um julgamento cauteloso e preocupado que foi totalmente surpreendido pelas evidências que ignorei (e que ignoro até ao presente). Contrariamente ao que esperava, a estudante foi acusada de plágio, felizmente num exercício já posterior aos que compunham a atividade por mim lecionada.

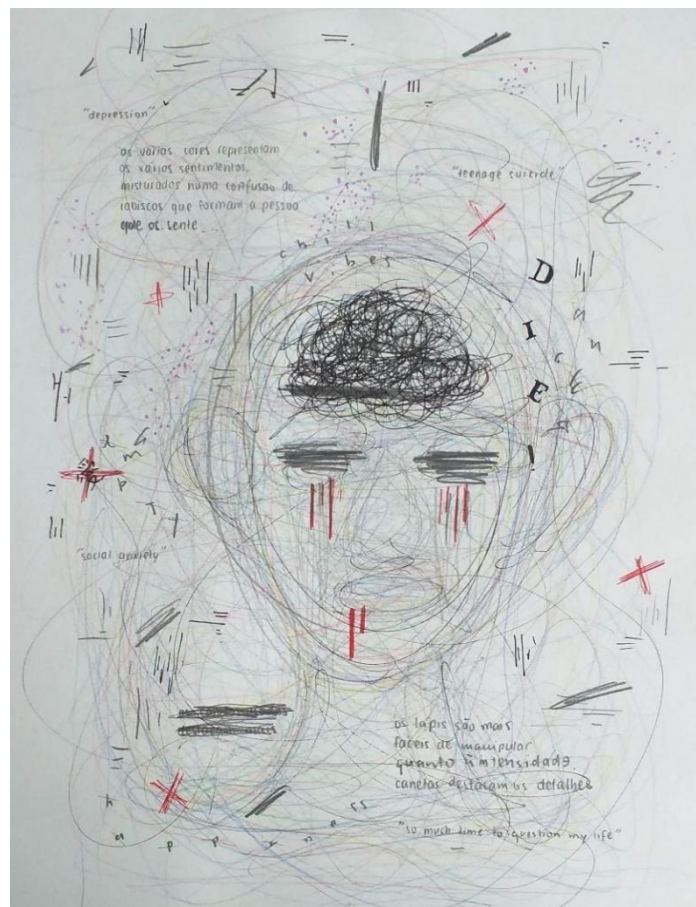
Esta acusação foi, para mim, inesperada, tendo em conta que se tratava de uma estudante com um elevado desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. A falta de coerência entre o rumo do presente e as minhas memórias, provocou um enorme desconcerto. “As inconsistências reduzem o conforto de nossos pensamentos e a clareza de nossos sentimentos.” (Kahneman, 2011, p. 215). Por este motivo e perante muitos exercícios de outros estudantes dados como copiados integralmente da internet (mas que não sofreram o mesmo destino), o desenho da aluna (que foi eliminado da plataforma e o pedido para este me ser enviado para análise, nunca foi atendido) e a ilustração na qual esta se inspirou (mas que o seu desenho não traduzia fielmente), coloquei em questão: Na verdade, o que se pode considerar plágio, tendo em conta a influência da imagem na nossa sociedade e a banalização da sua reprodutibilidade? E particularmente sobre o sucedido, não podiam as expectativas para com os meios informáticos (em que os

24 Ver figura 9 e 10, pág. 74

alunos só copiam) e para com a falta de assiduidade da aluna, ter influenciado no julgamento sobre o seu trabalho?

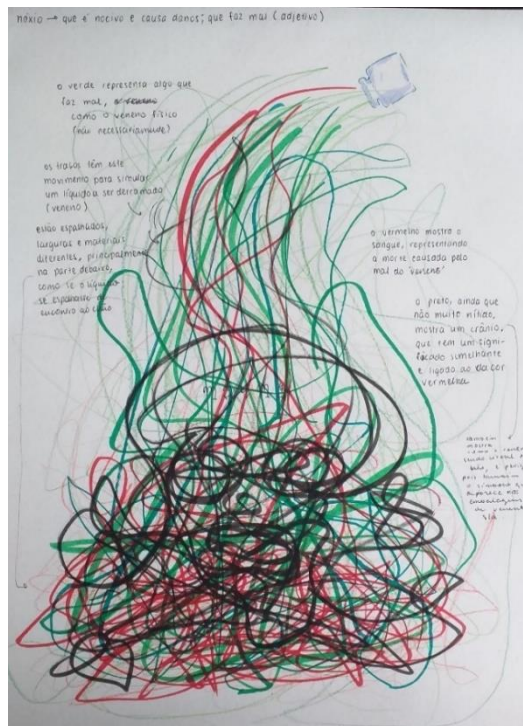
Sob *efeito Halo*, o que se espera de um aluno que falta, que seja, pela sua postura, aparentemente desligado? E ainda sob o mesmo efeito, mas inversamente, porque me custou tanto suspeitar da integridade de uma aluna que alcança normalmente bons resultados? Será que se tratando de um estudante, julgado por mim em primeira instância, como desinteressado ou preguiçoso, a minha resposta para com a situação teria sido diferente? Teria visto o tal plágio que me escapou? “O efeito halo ajuda a manter as narrativas explanatórias simples e coerentes exagerando a consistência das avaliações: pessoas boas fazem apenas coisas boas e pessoas ruins são todas ruins.” (Kahneman, 2011, p. 215)

Figura 8: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte I



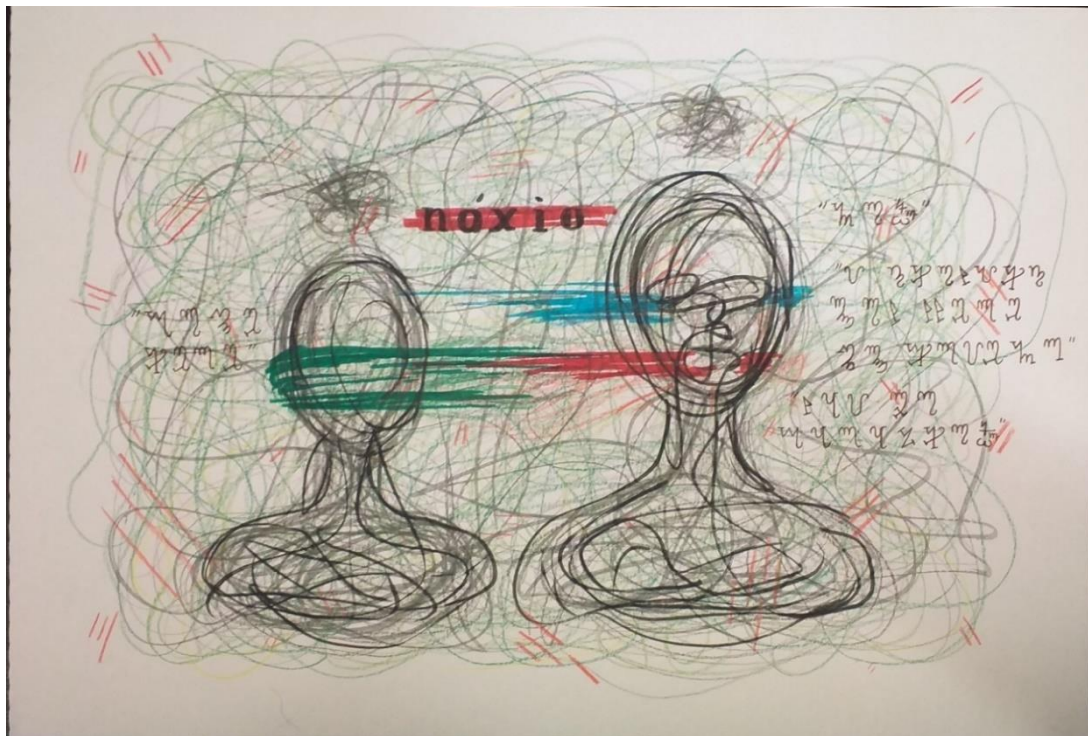
Fonte: Anônima, Experimentação de materiais e apontamentos de respectivas sensações. Papel A4. ESAS

Figura 9: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte II



Fonte: Anónima, Nóxió. Diversos materiais sob Papel A4. ESAS

Figura 10: Trabalho em contexto da atividade: Arte como Expressão de uma Ideia, Parte III



Fonte: Anónima, Nóxió. Lápis de grafite, marcadores de várias espessuras sob Papel A4. ESAS

Deixar de fazer perguntas

Apesar de não ser estatisticamente o mais sensato, a superconfiança do indivíduo nos seus julgamentos intuitivos, é, de facto, o que é mais desejado pelo próprio e pela sociedade, quando está diante de dilemas (a autoconfiança traz conforto cognitivo e credibilidade profissional), “(...) profissionais devem lidar com o fato de que é de se esperar que um especialista digno do nome exiba alto grau de confiança.” (Kahneman, 2011, pp. 281-282) Não demonstrar confiança nas convicções que são expostas socialmente, pode ser encarado como indicativo de haver falta de solidez e fragilidade nas mesmas.

A convicção oferecida pelos anos de experiência de contacto com múltiplas situações equiparáveis, ainda que distingam os indivíduos que têm uma prática fortalecida, podem causar um enrijecimento da sua postura em relação ao público do qual é responsável e cada vez menos lhes reconhecer diferenças. Com o passar do tempo, (...) podemos ficar cegos para o óbvio, e também somos cegos para nossa própria cegueira.” (Kahneman, 2011, p. 29) Se deixar de haver espaço para o autoquestionamento, tornar-nos-emos inábeis para distinguir humanamente indivíduos, para passarmos a ver uma multidão passageira que necessita de ser marcada com números que a descriminem quanto ao seu grau de correspondência com as aprendizagens que são exigidas pelo plano curricular. Através do contacto com centenas de estudantes diferentes, quanto mais alargado, mais se evidencia a tendência de automatizar o jogo de associações que os conduzem a um determinado agregado, localização de nascimento, evidências de um perfil de identidade, comportamento, etc, aos resultados que irá obter.

“Temos uma limitação desconcertante na nossa mente: nossa confiança excessiva no que acreditamos saber, e nossa aparente incapacidade de admitir a verdadeira extensão da nossa ignorância e a incerteza do mundo em que vivemos.” (Kahneman, 2011, p. 19).

Enquanto professor, facilmente se julga e se espera determinados comportamentos e resultados de novos alunos, considerando experiências com alunos anteriores. Tendo em conta que, enquanto estagiária inexperiente, foi um

automatismo difícil de aceitar como algo benéfico a adquirir, pergunto-me: Será este processo de automatização em relação aos modos de ver o público discente, indissociável do processo de maturação da profissão de professor?

O efeito Halo faz parte da natureza humana e não pode ser contornado, assim como as associações cognitivas que estabelecemos. Apesar da previsão baseada em memórias ser natural com a aquisição da experiência, não deixa de ser algo que se deve ter em conta, de modo a permitir que essas associações inevitáveis intervenham o menos possível na relação e nos resultados de novos estudantes. “O estereótipo pode tanto substituir a experiência quanto alterar o seu teor, conduzindo-a para o resultado previsto por ele.” (Crochík, 1996, p. 56) Estar atento à falibilidade das nossas crenças, abre a possibilidade de minimizar os erros sistemáticos que possam eventualmente advir desses julgamentos.

De modo a prevenir automatismos que prejudiquem a envolvimento do professor em novas experiências, há que ter consciência sobre a parcialidade natural de reconhecer primeiramente características que se deduzem boas ou familiares e as associações que a estas se façam. Para se saber gerenciar e medir as expectativas que fazemos, temos primeiro que aceitá-las como fazendo parte da nossa constituição, de maneira a não contribuir para a disseminação de uma pedagogia sustentada ingenuamente na “(...) filosofia positivista em que a neutralidade e imparcialidade são seus pilares” (Vaz & Nasser, 2018, p. 2). A imparcialidade, ao contrário do que exaltam discursos positivistas sobre o exercício da pedagogia, é uma utopia na função de se ser professor. Prova disso são variados estudos que apontam que “(...) as observações no boletim refletem mais a apreciação do professor do que o nível de educação do aluno (Sarrazy, 2001)”.

Podemos observar, dentro da instituição escola e de certos modos automatizados de atuar, a parcialidade para com a cultura dominante que está instaurada. Sendo que “a diferença é vista como ‘desvio’ do tradicional ou do normativo” (Alvarez, Vieira, & Ostrouch-Kaminska, 2017, p. 9), há uma tendência de a aproximar do que é a norma, ao invés de a incluir.

“(…) no próprio processo civilizatório está presente uma contradição que, ao mesmo tempo que permite o progresso, indica a manutenção da ordem social. Os preconceitos serviriam para auxiliar a conservação desta ordem, na medida em que tendem a fixar e a naturalizar a realidade a partir da qual são criados.” (Crochík, 1996, p. 50)

É, portanto, necessário haver um constante questionamento do nosso julgamento e reação a determinadas situações que acompanhe a nossa experiência, de modo a não provocar uma prática mecanizada que tratará os indivíduos sob nossa responsabilidade como uma massa homogênea e imutável de ano para ano, quando assistimos a uma era social de constantes transformações. O ensino, principalmente num contexto com o que presentemente observamos, não deve ser visto de forma cíclica e estanque.

Avaliação nas disciplinas artísticas

Para abordar a questão da avaliação, é importante mencionar que com este conceito, pretende-se não apenas aludir a processos avaliativos formais, mas também ao ato e efeito de julgar quotidianamente respostas em sala de aula como certas ou erradas, assim como os caminhos percorridos para chegar a uma determinada conclusão esperada pelo professor que se deixa guiar por um programa. Estes pequenos julgamentos diários, quase que sustentados na existência pela sua pequenez, contribuem, na sua inocência, para a propagação de uma prática artística domada por critérios estipulados num plano curricular.

Acompanhando o quotidiano de uma sala de aula e a produção de respostas respetivas a uma determinada disciplina, é perceptível o jogo dissimulado no qual todos os presentes estão sujeitos a jogar. O professor, nas expectativas que elabora consoante o que é exigido pelo plano curricular. E os alunos, na procura em corresponder corretamente com o mesmo. Tal jogo, automatizado pelo

funcionamento cíclico do sistema, pode tornar-se um sabotador para as disciplinas artísticas, tendo em conta que algumas das suas características, são antagónicas ao currículo e aos seus métodos estruturais (Nascimento & Batista, 2008).

De maneira a tornar as artes numa disciplina com uma estrutura categorizada, são criados um conjunto de regras e critérios que chocam quando confrontados com o que vá além desses mesmos critérios e que seja, por isso, imprevisível. Contudo, a imprevisibilidade, a espontaneidade, o improviso, o accidental, são conceitos que fazem parte do carácter das artes e delas não podem ser desassociados. O que resulta do choque entre as artes e o currículo pode ser castrador para quem vive a experiência artística, se não for atenuado por uma prática pedagógica tolerante e aberta ao inesperado.

“No entanto, os regimes de avaliação são muitas vezes fundamentalmente associados ao inverso: um aumento nas consequências do sucesso ou do fracasso, uma vez que são reconhecidos por medidas externas e padronizadas, daí a relação problemática de avaliação a procedimentos experimentais.”²⁴ (Adams, 2010, p. 695)

De forma a minimizar as limitações que poderão ser implicadas na exercício de uma prática pedagógica no ensino artístico, é importante, para o professor (enquanto detentor simbólico dos conceitos e fórmulas verdadeiras de conhecimento), saber moderar as reações ao que transcende o currículo, já que esta fuga no campo artístico é (ou deveria ser) frequente. Uma prática pedagógica que abranja apenas respostas previstas pelo currículo, pode transmitir a ideia errada sobre as potencialidades da prática artística e tornar-se, com isso, muito limitadora. Mas porque é necessário quantificar qualquer disciplina, é atribuído destaque à eficácia da técnica configuradora sobre qualquer outra aprendizagem mais abstrata que a disciplina das artes abranja. Criam-se conceitos e julgamentos sobre questões que se tornam, depois, um obstáculo para a perceção e para a abordagem de diferentes perspetivas.

25 Traduzido do original: “Yet assessment regimes are often fundamentally associated with the converse: an increase in the consequences of success or failure since they are recognised by external and standardised measures, hence the problematic relationship of assessment to experimental procedures.”

“Esses sistemas regulamentares e de responsabilização são projetados para desencorajar as crianças de cometerem erros e, de fato, de experimentarem, na crença de que o erro é uma condição prévia para o fracasso em termos de avaliação. O 'Erro' abrange quaisquer movimentos que se desviem das normas pré-determinadas, especialmente aqueles que colocam em risco os resultados da avaliação.”²⁵ (Adams, 2010, p. 695)

Claro está que a prisão em conceitos é algo que afeta não só os resultados da disciplina de artes, não só o modo como esta é abordada, mas também todo o funcionamento social. A existência de uma busca constante por regras e diretrizes torna-nos dependentes e dificulta o sentido crítico e inventivo. Fica, desta forma, limitada a multiplicidade de ligações entre conceitos (Nascimento & Batista, 2008).

A organização hierárquica do sistema social, tendo em conta uma determinada cultura dominante, é favorecida quanto mais homogênea, económica e útil for a massa de cidadãos envolvidos. Portanto, podemos entender a passividade e a aceitação de determinadas verdades unívocas, como um problema criado por consequência da formação de sujeitos que contribuam, sem questionar, para a sociedade. Formação para a qual a escola escolhe cooperar, mesmo que tal problemática se oponha ao que esta em parte, teoricamente, pretende desenvolver nos estudantes. Tendo em conta que faz parte das *capacidades transversais e áreas de competência do perfil do aluno*, o desenvolvimento do *pensamento crítico e pensamento criativo* (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2020), não pode o ensino, especificamente o ensino artístico, servir propósitos como a formação de cidadãos mais ativos e críticos ao invés de continuar como servente de um sistema que procura a docilidade do cidadão?

25 Traduzido do original: “These regulatory and accountability systems are designed to discourage children from making mistakes, and, de facto, from experimentation, in the belief that error is a precondition of failure in assessment terms. ‘Error’ encompasses any moves that deviate from predetermined norms, especially those that imperil assessment outcomes.”

Avaliação da atividade

Consonantes com as reflexões que fui debatendo ao longo do meu estágio, os critérios que procurei destacar na atividade que propus desenvolver, privilegiaram a coerência entre o exercício plástico (ou conjunto de exercícios) e a justificação das decisões formais tomadas, dada pelo estudante. É incentivado, deste modo, o seu sentido crítico, o olhar reflexivo para um conjunto de possibilidades de resposta certa que não se prenderá apenas com uma única solução. A valorização da justificação sobre as decisões tomadas ao longo do exercício pretende estimular, no estudante, um posicionamento crítico ativo sobre as suas representações gráficas e explorar de que modo estas são significativas para o próprio, para que este faça uma autoanálise e entenda quais são os seus critérios particulares.

“Reduzindo a hegemonia das formas de prática tradicionais, quando se avaliam desenhos de estudantes, e tentando explorar o que os desenhos podem significar para estes, pode-se alargar as abordagens interpretativas sobre as suas práticas de desenho e assim ajudar a promover uma mais inclusiva constituição de estudantes como desenhadores dentro das suas práticas representacionais locais.”²⁶ (Atkinson, 1998, pp. 53-54)

A avaliação formal, pela discriminação de critérios aos quais os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes deverão corresponder, inevitavelmente contribuem para o problema de limitar as possibilidades de conceção do exercício artístico, definindo as categorias do desenho que são relevantes e, desta forma, *produzir determinadas subjetividades* (Atkinson, 1998, p. 47). O estudante automaticamente é convidado a debruçar-se sobre as questões que são requeridas e não outras, tendo em conta que serão estas que ditarão o seu valor pautado. A avaliação exposta e comparativa, o número que traduz e quantifica a eficácia do

26 Traduzido do original: “Reducing the hegemony of traditional forms of practice, when evaluating pupils' drawings, and attempting to explore how drawings might signify for pupils, can broaden interpretational approaches to their drawing practices and thereby help to promote a more inclusive constitution of pupils as drawers within their local representational practices.”

discente na absorção dos conhecimentos lecionados, é o que, objetivamente, acaba por importar ao estudante, ao professor e a toda a instituição escolar, interessados em desfechos registrados como bem-sucedidos, ainda que apenas o sejam na sua forma aparente.

Os critérios gerais de avaliação podem ser encontrados no programa da respectiva disciplina e “(...) incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória para a Educação Artística.” (Rola, 2019, p. 4) Estes deverão ser adaptados, mediante a natureza do exercício que se pretende avaliar, competindo ao professor salientar os critérios que vão de encontro com as especificidades do exercício.

Pela importância conferida a determinados critérios que fazem parte da avaliação sumativa de um determinado exercício, esta por vezes acaba por se sobrepor e influenciar muito a metodologia do professor, deixando-o menos tolerante a aprendizagens que nela não constem. Isto porque os números que resultam dessa ponderação de critérios, ditam não apenas a qualidade do aluno, mas também a qualidade do professor, sujeito a avaliações externas que descuram outros esforços para além dos que os que esses números podem justificar.

“As práticas curriculares são entendidas, nos processos de avaliação externa de escolas, como tendo um propósito único, fixo e predeterminado: os resultados escolares dos alunos. Sendo que estes últimos são considerados e analisados à luz de padrões definidos externamente e descontextualizados” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 653)

Assim, a *avaliação externa das escolas* pressiona a prática pedagógica de encontro com um plano curricular, que acaba por consumir o objetivo da disciplina. Este é deturpado para privilegiar a preparação dos alunos para a linguagem requerida pelos critérios que são avaliados, descartando outras linguagens que estes possam não abranger. A avaliação deixa de estar ao serviço da aprendizagem, para a aprendizagem passar a estar ao seu serviço.

“Consideramos (...) que este sentimento pode conduzir à adoção de uma estratégia pedagógica mais transmissiva, uma vez que o foco está no resultado

final alcançado e não nos processos desenvolvidos ou na evolução conseguida em relação aos pontos de partida de cada aluno ou, ainda, o que é feito para manter os alunos motivados e na escola.” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 654)

Como tentativa de resolver a questão e distribuir o peso que se continua a atribuir aos resultados finais (que pode ser a nota de um teste ou, neste caso, o trabalho final de resposta a uma determinada proposta), tem-se atribuído um maior valor à avaliação contínua, de modo a ter atenção a características no processo de aprendizagem que na avaliação sumativa são ignorados.

No entanto, a avaliação sumativa e os métodos pedagógicos tradicionais continuam a prevalecer e a ter um peso muito maior no sistema escolar. “Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem.” (Fernandes, 2006, p. 22) Cada vez é mais difícil construir estratégias que inovem o sistema de ensino, quando a prática de docente se encontra progressivamente mais burocratizada. A burocratização e o envelhecimento da profissão retiram tempo e espaço mental para a criatividade e abordagem de novas metodologias.

A atividade desenvolvida em CEA-EP, foi pensada para funcionar, para eles e para mim enquanto docente, como uma oportunidade de questionar as crenças incutidas pelo sistema sobre a existência de uma única resposta certa, um único desenho ideal, para uma determinada proposta de trabalho. Para isso, foi constantemente lembrado que, nos vários exercícios propostos, o mais importante seria a coerência clara entre o pensamento e as soluções plásticas encontradas. A preocupação com a forma e composição plástica resultante, apesar de ser sempre tida em conta (principalmente na última fase da atividade), adotaria um papel secundário na avaliação. Deste modo, para além de um sentido crítico ativo sobre o exercício, o estudante participa ativamente na sua avaliação, no momento em que defende e justifica a utilização que fez de determinadas soluções. “O envolvimento dos alunos na avaliação desenvolve a consciência sobre as aprendizagens, a forma como as adquirem e promove a autonomia e a capacidade de reflexão.” (Direcção-Geral da Educação, 2020, p. 1)

Durante a execução prática, considerando o que procurava questionar com a atividade didática desenvolvida, tornou-se importante procurar a moderação das expectativas sobre os resultados e manter o diálogo, desenvolvido em contexto de sala de aula, aberto a novos olhares e interpretações para além do olhar do professor. “Procurar uma educação em que os alunos falem por si próprios pressupõe que devem ser encarados e tratados como participantes ativos no processo educativo e não como meros espectadores. A questão do diálogo é, pois, de extrema importância.” (Vaz & Nasser, 2018, p. 4)

Manter a abertura no discurso a novos olhares e soluções, foi sentido como um desafio, pois os alunos estão programados para receber a constante aprovação e orientações do professor sobre o desenvolvimento das várias propostas. Além disso, devido à minha inexperiência, acrescentou-se o obstáculo de entender e medir até que ponto deveria ser a minha prática aberta ao caos, para que isso resultasse a favor da aprendizagem do público discente e não a favor do desacreditar da disciplina, criando a imagem errada de recreio. Foi importante ter sempre atenção em manter o equilíbrio entre a transmissão de confiança para atravessar limites e a prática comprometida com a obtenção de resultados estimulantes para a aprendizagem. De modo a conseguir esse equilíbrio, foi mantida, durante a atividade, a discussão sobre o desenvolvimento da proposta, de modo a orientar o estudante através de um acompanhamento individualizado.

Foram considerados para avaliação dos *conhecimentos e capacidades* na atividade, quatro elementos de avaliação submetidos virtualmente, já que a atividade foi concluída em período de confinamento: três propostas práticas (onde constariam notas e desenhos) e um breve texto explicativo. A submissão dos trabalhos por conta e risco dos estudantes, revelou, no geral, falta de preceito para com a apresentação. As fotografias dos trabalhos, muitas vezes, foram enviadas com elementos de interferência como sombras, cortes ou desfocagem. Facto que acabou por contribuir para o aumento da frustração que é querer lecionar uma atividade de Expressão Plástica e perceber os seus resultados, através de exclusivamente meios digitais. Ultrapassando todas as questões condicionais do contexto que infelizmente vivemos, os resultados foram bastante satisfatórios

quando traduziam empenho, sendo que muitas vezes me vi surpreendida nas expectativas que involuntariamente criei sobre os mesmos.

Chegando a altura de colher os resultados da atividade, a tarefa de discriminar os vários trabalhos e atribuir-lhes um determinado valor, foi recebida com alguma autodesconfiança, provocada pelo ato de questionar o meu próprio julgamento. Seria, este, realmente imparcial e neutro às diferentes relações e percepções que fui construindo com, e sobre, os estudantes? Teria interferência, a simpatia ou antipatia desenvolvida por uma turma ou um estudante em específico, nos valores que pretendia atribuir-lhes?

Ponderando a questão da parcialidade dos professores na atribuição de notas, Kahneman aborda o efeito Halo, na medida em que o professor deixar-se-á influenciar por este na correção de provas, dando-lhe uma margem de falibilidade. O resultado obtido pelo estudante, na primeira questão da prova, vai propagar-se por este efeito, sobre as questões seguintes. Resultados positivos na primeira questão irá criar um julgamento geral mais otimista e, contrariamente, resultados negativos, produzirá uma visão da prova mais pessimista (Kahneman, 2011). Comparativamente, em *Um Estudo Sobre o Efeito Halo Na correção de Provas*, recolhido por Rafael Novôa Vaz e Lilian Nasser (2018), apesar de ser confirmada essa mesma parcialidade por parte do professor, é indicado um efeito diferente: resultados negativos na primeira questão, irão gerar um julgamento geral mais otimista, pelo sentido de zelo do corretor. “À medida em que a primeira questão estava incorreta, os licenciandos procuraram corrigir as questões seguintes com mais zelo, mais propensos a reconhecer e valorizar os passos corretos desenvolvidos pelos estudantes. Algo similar a uma compensação.” (Vaz & Nasser, 2018, p. 9) Tanto uma visão quanto outra, apontam para a falta de imparcialidade nos juízos avaliativos, sendo que as variações na forma como essa parcialidade atua, podem ser justificadas por inúmeras variantes das diferenças de contexto.

Perante os vários trabalhos, foi perceptível no meu sentir como professora, a dificuldade de não ser tendenciosa na atribuição de valores. Ser imparcial e tentar não favorecer trabalhos que fossem de encontro ao meu gosto pessoal e

expectativas sobre o exercício, revelou-se fundamental para assegurar uma avaliação mais justa. Para além disso, no exercício de avaliação, foi difícil compartimentar as atitudes e valores dos conhecimentos e capacidades em considerações como o esforço individual, por exemplo. Há uma tendência de querer premiar estudantes que demonstram mais acentuadamente querer aprender, mesmo que não exibam o mesmo domínio sobre a matéria lecionada que hipoteticamente outros, que se encontrem mais perto da cultura dominante.

Em suma, no ensino artístico, a avaliação criteriosa requer a tradução de conceitos abstratos em categorizações que facilitem o processo. Não se pode escapar ao exercício de categorizar elementos, independentemente do que estes valorizem, para que seja possível o exercício de avaliação. Mas pode-se questionar se não será possível expandir os critérios que são considerados, permitindo sobre os mesmos um outro olhar mais crítico e abrangente. No ato de avaliar os resultados obtidos, principalmente se se tratarem de disciplinas do ensino artístico, é necessário ter sempre presente a falibilidade que pode estar inerente a abstracionismos tabelados e ter atenção para não permitir que as impressões resultantes de um contexto externo ao processo de avaliação, influencie o julgamento do professor.

Notas conclusivas?

A dificuldade sentida na redação deste capítulo, pode dever-se ao facto de me ser difícil exprimir, em tom afirmativo, todas as reflexões que fui tendo ao longo de uma experiência muito particular no seu contexto (que espero não voltar a viver), apesar de sintomática de problemas que, através de outros tempos, contextos e vozes, fui identificando como persistentes.

Mesmo sendo este ano letivo marcado pela instabilidade inerente a um período de pandemia, ficou perceptível que a escola tem procurado alargar as estratégias e conceitos de aprendizagem, de modo a incentivar o espírito crítico e

capacidade inventiva dos estudantes. Mas entendi que esse alargamento pode ser questionado quanto às intenções e deturpações destes mesmos conceitos.

Encontrei os estudantes ainda enfileirados, perseguindo corredores de corpo restringido por regras de segurança. Encontrei-os de mente e gesto automatizados, a copiarem palavras escritas no quadro, educados na sua repetição e memória.

O paradigma tradicional da educação mantém-se, ainda que a escola reconheça ela própria, a necessidade de renovação. A resistência de velhas metodologias e perspectivas acerca dos vários significados simbólicos que atuam no espaço escolar, por parte dos professores, talvez possa ser explicada pelo envelhecimento do corpo docente. No entanto, a dificuldade da escola, enquanto instituição, em coexistir com conceitos abstratos e imprevisíveis, a necessidade de cumprir o seu propósito quanto à formação de sujeitos produtivos para a sociedade, pode sugerir-nos outras causas.

Servindo-se de discursos otimistas e aparentemente emancipatórios, afinal, a necessidade de renovação que é reconhecida pela instituição escola não terá como finalidade a formação do indivíduo que se encontre mais de acordo com os novos tempos? Não estaremos nós, agentes sociais, a sentir que é necessário renovar o estereótipo de bom adulto que é formado nas escolas, para que este seja adaptável, criativo, inventivo para resolver os problemas e sobreviver à instabilidade dos tempos contemporâneos, substituindo apenas um perfil de aluno ideal, por outro, igualmente excludente (Martins, 2018)?

A inclusão referenciada pelo sistema de ensino, quando confrontamos a escola como um espaço real (onde atuam discursos propagadores de uma cultura dominante), parece estar mais relacionada com a homogeneização de um público heterogêneo, para que este seja incluído numa sociedade onde terá de se comportar de acordo com as normas. Refletido sobre a significação aparente que os discursos escolares atribuem à inclusão, esta ainda está longe do que se quer e se faz pintar.

O conflito gerado pela colisão entre o novo e o velho, pode ter sido vivido de forma mais hiperbolizada, tendo em conta o contexto que experienciei. Neste, fui ensinada a esperar respostas certas, não apenas do estipulado pelo programa disciplinar, mas de tudo o que acontece no espaço escolar. A funcionar, enquanto

professor, como um agente de vigia, castrador de anormalidades e potenciador de discursos condicentes com o capital cultural dominante, no qual foi naturalizado. Fui ensinada a descrever dessas novas gerações, quanto à sua capacidade de autonomia e de agir em metodologias conflitantes com o surgimento de novos modos de ser e fazer, a estigmatizar as suas subjetividades.

O apelo dos discursos, propagados pela instituição escolar quanto à criatividade e ao espírito crítico são, pela exigência do cumprimento de respostas categorizadas como certas, postos em causa. Que incentivos são estes, se não outros modos de apelar à educação do sujeito como agente passivo e cumpridor de normas já estabelecidas?

Assim se semeou a minha carreira de docente, em terra de circunstâncias adversas. Na minha experiência de estágio, convivi com a tensão e instabilidade gerada do contexto de pandemia, com um fatalismo inerente ao destino da profissão quanto à sujeição a regras e desamor, com o sufoco trazido à profissão pelas limitações burocráticas cada vez mais exigentes. Pus em causa determinadas práticas pedagógicas, automatismos e (pre)conceitos educacionais. Senti e tentei cumprir, na medida do que me foi possível enquanto estagiária, o incentivo ao sentido crítico (tanto o meu, quanto o dos estudantes) na disciplina de Expressão Plástica.

Esta experiência de estágio pode ter terminado, mas também pode ser vista como apenas um esboço, um início de uma prática que trará consigo estas notas, dando-lhes continuidade. E, por isso, de conclusivas têm pouco.

Referências

- Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701. doi:10.1080/01425692.2010.515110
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2020). Gestão Anual do Programa 2020/2021- Disciplina de Expressão Plástica, 9º Ano de Escolaridade. *Departamento de Expressões – Complemento de Educação Artística*, p. 1.
- Alvarez, T., Vieira, C. C., & Ostrouch-Kaminska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: Que “Agenda” Para a Investigação Científica e para o Ensino e Formação? *ex aequo*(36), 9-22. Obtido em 10 de março de 2021, de <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>
- Alves, K., Lopes, A., & Pereira, F. (2018). O Efeito de Envelhecimento nas Práticas Profissionais: Perspectivas dos Professores do pré-escolar ao Secundário no Contexto Português. *XIV Congresso da SPCE* (pp. 413-420). Coimbra: Ciencias, Culturas e Cidadanias.
- Assis, T. (2017). Docência e investigação em Arte — política e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Em L. Correia, R. Leão, & S. Poças, *O tempo dos professores* (pp. 787-793). Porto: CIIE.
- Atkinson, D. (1998). The cultural production of ability in drawing. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), 45-54.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. Em J. Barroso, *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Benjamin, W. (1995). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Em B. Walter, *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 165-196). São Paulo: Brazileirense.
- Berger, J. (1999). *Ways of Seeing*. (L. Olinto, Trad.) Rio de Janeiro: ROCCO.
- Biesta, G. (2010). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 540-552. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1988). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. Nogueira, & A. Catani, *Escritos de Educação* (pp. 41-64). RJ: Vozes.
- Coelho, C. N., & Persichetti, S. (2016). Benjamin, o método da compreensão e as imagens dialéticas. *Líbero*, 19(37-A), 55-62.

- Corazza, S. (2001). *O Que Quer um Currículo? Pesquisas Pós Críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Cortesão, L. (2006). O Arco-Íris e o Fio da Navalha: Problemas de Educação face às Culturas: Um Olhar crítico. Em D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusão* (pp. 115-140). São Paulo: Summus.
- Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, 4(3), pp. 47-70.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: ASA.
- Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, 2(4), 206–219. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>.
- Direcção-Geral da Educação. (2020). *Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica Em Ensino à Distância nas Escolas*. Obtido em 7 de jan. de 2021, de Direcção Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- ESAS. (novembro de 2020). *Atividades- O Museu do Prado, uma exposição: As Obras de Arte falam/São Objetos de Comunicação*. Obtido em 06 de Maio de 2021, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: <http://ae-aureliadesousa.com/atividades.html>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2016). O Desenvolvimento do Currículo no Contexto de uma Avaliação de Escolas Centrada nos Resultados: que implicações? *Currículo Sem Fronteiras*, 16(3), 646-664.
- Fonseca, M. de J. (2013). Sobrevoando a Filosofia de Descartes: O seu Itinerário Filosófico. *Millenium*, 45(18). 63-101. Lisboa.
- Foucault, M. (1961). *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (1970). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. (L. F. Sampaio, Trad.) São Paulo, Brasil: Loyola.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir- Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1986). *Microfísica do Poder* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2009). O Sujeito e o Poder. Em H. L. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault. Uma Trajectória Filosófica. Para Além do Estruturalismo e da*

- Hermenêutica* (V. Portocarrero, & G. G. Carneiro, Trans., 2ª ed., pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gaztambide-Fernández, R. (april de 2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 211-236. doi:10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., . . . Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. *Perfil dos Alunos Para o Século XXI*. Ministério da Educação.
- Gonçalves, L., & Alírio, E. (2005). Programa de Oficina de Artes, 12º Ano: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. *Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.
- Inovar +AZ. (2021). *A Inovar*. Obtido em 03 de Maio de 2021, de Inovar +AZ-Sistemas de Informação: <https://inovar-mais.com/>
- Kahneman, D. (2011). *Rápido e Devagar, Duas Formas de Pensar*. (C. Leite, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva. Obtido em 21 de Abril de 2021, de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5658450/mod_resource/content/1/kahneman-daniel-rapido-e-devagar-duas-formas-de-pensar.pdf
- Lei nº46/86 . (1986). Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14. Capítulo 1, artigo 2º*. Obtido em 28 de abril de 2021, de https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202104281210/70486657/diploma/indice?p_p_state=maximized
- Leite, C., & Terrasêca, M. (1993). O/A Professor/a Educador/a. Em C. Leite, & M. Terrasêca, *Ser Professor/a num Contexto de Reforma*. Porto: ASA.
- Martins, C. (2016). (Im)possibilidades de um devir: a educação artística que se pensa. Em *Nós Pensamos em Todos Nós* (pp. 200-209). Lisboa: CCB Fábrica das Artes.
- Martins, C. S., Sousa, I. & Pereira, V. (2017). (Im)possibilities and challenges of the arts in primary education. Can the art educator be a virus? Em C. S. Martins (Ed.), *Creative primary school partnership with visual artists* (pp.109-127). Porto: i2ADS/FBAUP.
- Martins, C. (2018). The fabrication of the chameleonic citizen of the future: Arts education in the advanced liberal society. *Derivas: Research In Arts Education*, 4, 107-117.
- Masschelein, J. (janeiro/junho de 2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33(1), pp. 35-48.
- Medina, T. (2002). Professores, Pais e Escolas: uma Relação a Construir. Em A. Cosme, & R. Trindade, *Manual de Sobrevivência Para Professores* (pp. 119-136). Edições Asa.
- Mello, I. M. (2012). Estudos sobre Nietzsche: O corpo criador, dançarino poeta da própria existência. *Trágica*, 5(1), 73-86.

- Mörsch, C. (fevereiro de 2016). Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. *Periódico Permanente*.(6), 1-32.
- Nascimento, C. C., & Batista, C. P. (julho/dezembro de 2008). Qual o lugar da arte no currículo escolar? *Revista Científica/FAP*, 4(2), 107-119.
- Ó, J. R. do (2016). Sobre o Tradicional Cerco à Inventividade Infanto-juvenil e o Amanhã da Escola como uma Comunidade de Iguais. Em *Nós Pensamos em Todos Nós* (pp. 213-219). Lisboa: CCB- Fábrica das Artes.
- Ordine, N. (2016). A utilidade do inútil, Um Manifesto. (Zahar, Ed., & L. C. Bombassaro, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil. Obtido em 20 de Março de 2021, de <https://asdfiles.com/3sckz~s>
- Patacho, P., & Santomé, J. (2017). "... cada macaco no seu galho". A participação democrática na escola pública. *Revista Portuguesa de Educação*, 275-304. doi:10.21814/rpe.11834
- Ranciére, J. (1987). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (L. D. Valle, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Rola, M. C. (julho de 2019). Disciplina de Complemento à Educação Artística: Programa de Expressão Plástica, 3º Ciclo Básico. *ESAS*.
- Saidah, B., & Louvet, E. (2019). Halo effect in education: A contextual understanding of social judgment mechanisms. *2019 Society for Personality and Social Psychology Convention*. Strasbourg: Universidade de Strasbourg.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Torre, E. H., & Amarante, P. (s. d.). Michel Foucault e a "História da Loucura": 50 Anos Transformando a História da Psiquiatria. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 3(6), 41-64.
- Vaz, R. F., & Nasser, L. (2018). Um Estudo Sobre o Efeito Halo na Correção de Provas. *VII Encontro de Educação Matemática*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Wendt, D. (julho de 2010). Professor e Artista Uma Reflexão Sobre a Prática Docente a Partir da Experiência Artística. *Eletras*, 20(20), 17-25.