U.PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado

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

Escola: A Hegemonia de diferentes Espaços

Rute Emília Bettencourt Lopes

2021

U.PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Escola: A Hegemonia de diferentes Espaços

Relatório apresentado à 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
Professora Estela Cunha
Local
Escola Secundária Aurélia de Sousa

RESUMO

Escola: A Hegemonia de diferentes Espaços, trata-se de um relatório no contexto de um estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Aurélia de Sousa, enquanto estudante do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este relatório é composto por sete capítulos (cada capítulo contendo uma interpretação do espaço diferente), divididos em duas partes.
A primeira parte - *Dispositivos de Regularização* - é formada por um conjunto de interpretações de espaços externos: *Espaço Físico*, *Espaço Disciplinar*, *Espaço do Saber e Espaço Hierárquico*. Cada um deles possuidor de diferentes ferramentas encontradas ao longo do estágio, analisadas segundo uma perspetiva pessoal e tornadas essenciais na perceção das engrenagens que constituem o sistema educativo. A forma como tudo o que o constitui é calculada, de modo a manter a ordem no indivíduo que é encarado como uma máquina à mercê de um poder subentendido. O sujeito é, assim, preparado para corresponder a um modelo de sociedade ideal.

A segunda parte, denominada de *Introspeção*, é reservada a dois espaços lidos de uma perspetiva mais interna: o *Espaço do Desconhecido* e o *Espaço Fragmentado*. Aqui, é exposta uma análise introspetiva sobre a experiência individual e conta os relatos mais íntimos de uma frustração que, mais tarde se mostrou imprescindível na elaboração de um pensamento crítico, sobre uma postura enquanto estagiária num presente conturbado e compondo assim uma posição enquanto professora para o futuro.

Palavras-Chave: Espaço, Poder, Indivíduo, Sociedade, Sistema Educativo.

ABSTRAT

School: The Hegemony of Different Spaces, this is a report in the context of a pedagogical internship carried out at the Secondary School Aurélia de Sousa, as a student of the master's degree in Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education.

This report consists of seven chapters (each chapter containing a different interpretation of space), divided into two parts.

The first part, *Regularization Devices*, is formed by a set of interpretations of external spaces: *Physical Space*, *Disciplinary Space*, *Knowledge Space and Hierarchical Space*. Each one of them possesses different tools found throughout the internship, analyzed from a personal perspective, and made essential in the perception of the gears that constitute the educational system. The way in which everything that constitutes it is calculated, to maintain order in the individual who is seen as a machine at the mercy of an implied power. The subject is thus prepared to correspond to an ideal model of society.

The second part, called *Introspection*, is reserved for two spaces read from a more internal perspective: *the Unknown Space and the Fragmented Space*. There's an introspective analysis of the individual experience that is exposed and tells the most intimate accounts of a frustration that later proved essential in the elaboration of a critical thought about my posture as a teacher in a troubled present, thus composing a position as a teacher for the future.

Keywords: Space, Power, Individual, Society, Educational System.

RESUMÉ

École : L'hégémonie des différents espaces, il s'agit d'un reportage dans le cadre d'un stage pédagogique réalisé au Lycée Aurélia de Sousa, en tant qu'étudiante du Master en Enseignement des Arts Visuels en 3e Cycle de l'Enseignement de Base et en Secondaire Éducation.

Ce rapport se compose de sept chapitres (chaque chapitre contenant une interprétation différente de l'espace), divisés en deux parties.
La première partie, *Dispositifs de Régularisation*, est constituée d'un ensemble d'interprétations d'espaces externes *: Espace Physique*, *Espace Disciplinaire*, *Espace de Connaissances et Espace Hiérarchique*. Chacun d'eux possède des outils différents retrouvés tout au long du stage, analysés d'un point de vue personnel et rendus indispensables dans la perception des rouages qui constituent le système éducatif. La manière dont est calculé tout ce qui le constitue, afin de maintenir l'ordre chez l'individu qui est vu comme une machine à la merci d'un pouvoir implicite. Le sujet est ainsi préparé à correspondre à un modèle idéal de société.

La seconde partie, appelée *Introspection*, est réservée à deux espaces lus d'un point de vue plus interne *: l'Espace Inconnu et l'Espace Fragmenté*. Une analyse introspective de l'expérience individuelle y est exposée et raconte les récits les plus intimes d'une frustration qui s'est avérée plus tard essentielle dans l'élaboration d'une pensée critique sur ma posture d'enseignant dans un présent troublé, composant ainsi une position d'enseignant pour le futur.

Mots-clés : Espace, Pouvoir, Individu, Société, Système éducatif.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à Raquel Marques, colega, amiga e confessionário. Foste um grande pilar de sustentação a tudo isto. Muito obrigada, por nunca me deixares vacilar.

Aos meus pais, por me terem dado a possibilidade de escolher os caminhos que quis percorrer e sempre me deram o apoio para concretizá-los.

A todo o meu círculo de pessoas especiais, amigos e família, por compreenderem a fase de ausência e continuarem a torcer por mim.

A todos os professores do MEAV que contribuíram para o meu crescimento.

À Catarina Martins, pela orientação.

À Estela Cunha, pelos ensinamentos e total disponibilidade para ajudar.

Às colegas do MEAV, que permaneceram sempre juntas ao longo destes 2 anos, não podia ter pedido melhor.

E por fim, mas não menos importante, quero agradecer a mim, por acreditar em mim e por nunca desistir.

ABREVIATURAS

PIA – Processo individual do aluno

ESAS- Escola secundária Aurélia de sousa

DT – Diretor de turma

V – Você

T – Tu

EE – Encarregado de Educação

TPC – Trabalho para casa

ÍNDICE

0. INTRODUÇÃO 11

0.1 Espaço da escrita 13

1. DISPOSITIVOS DE REGULARIZAÇÃO 15

1.1 O espaço físico 17

1.1.1 Uma varanda 17

1.1.2 A sala de aula 27

1.2 O espaço disciplinar 34

1.3.1 PIA 35

1.3.2 Perfil do aluno 38

1.3 O espaço do saber 46

1.4 O espaço Hierárquico 52

1.4.1 A estagiária 52

1.4.2 Cortesias 58

2. INTROSPEÇÃO 63

2.1 O espaço do desconhecido 65

2.1.1 Confronto entre a expectativa e a realidade 66

2.2 O espaço fragmentado 75

2.2.1 Devaneios sobre uma experiência de estágio 75

2.2.2 Desabafos de um diário 77

3. CONCLUSÃO 86

4. BIBLIOGRAFIA 88

5. DOCUMENTOS 89

5. WEBGRAFIA 90

6.VIDEOS 90

INTRODUÇÃO

Numa manhã de outubro, eu e a Raquel, estrangeiras no Porto, situadas precisamente no mesmo tempo seguimos de diferentes partes da cidade com o mesmo destino de viagem. Cruzando o mesmo tempo e espaço com motivos iguais, íamos de encontro ao espaço que nos acolhera e que seria, a partir desse momento, transformado em objeto de escrita, em objeto simbólico de um ponto de viragem no MEAV. (Um dia pergunto-lhe o que é que ela estava a sentir nesse momento. Eu estava feliz, mas com aquele friozinho na barriga, muito parecido com aquele nervoso miudinho do primeiro dia de aulas).

A este espaço dá-se o nome de Escola Secundária Aurélia de Sousa, foi concebida em 1948. Dada a industrialização e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, oferecia inicialmente o "Ciclo Preparatório técnico e o Curso de Formação Feminina, com as espacializações de Bordadeira – Rendeira, Modista de Vestidos, Modista de Chapéus e Modista de Roupa Branca"[1]. …À medida que os paradigmas sociais foram evoluindo e, com eles, se foram estabelecendo novas necessidades sociais, a escola foi progredindo, sendo que "a Escola é hoje frequentada por cerca de 1200 alunos, em regime diurno, distribuídos pelo Ensino Básico e Secundário."[2]

Uma narrativa é composta por vários tipos de espaços: o espaço físico, lugar onde se realiza a ação; o espaço social – meio social a que pertencem as

[1] Fonte: https://ae-aureliadesousa.com/es-aurelia-de-sousa/
[2] Fonte: https://ae-aureliadesousa.com/es-aurelia-de-sousa/

personagens; e espaço psicológico – espaço vivenciado pela personagem, segundo o seu estado de espírito ou lugar de pensamento e emoção da própria. É sobre os espaços que constituem a ESAS que recai a minha escrita, espaços que são discursivos mesmo quando não falam. É sobre esses espaços discursivos, aqui entendidos na sua pluralidade, que me debruço. Esses que mesmo sem dizer nada e que, na sua mudez, montam e desmontam narrativas repercutoras de uma determinada ideologia. Alguns desses espaços serão comuns a todas as escolas, outros fornecem características específicas da própria escola onde, durante este ano, habitei.

O ESPAÇO DA ESCRITA

Cada vez que tentei escrever este relatório, em cada parágrafo, frase, virgula ou ponto final, ressaltava sempre uma espécie de névoa, que se fazia prolongar ao longo da escrita, e que névoa malcheirosa. Tinha um ar pessimista, e ainda assim muito superficial naquilo que deveria ser um objeto de profundidade. Como o mar, aquele mundo desconhecido, sombrio e profundo que fica lá na sua quietude, no seu silêncio próprio de si mesmo e do seu conjunto de espécies que o compõe. Mas aqui não era caso para permanecer na quietude, naquele impasse do receio. É sim o espaço onde posso gritar, mas com algum cuidado para não ferir tímpanos mais sensíveis, as entranhas de uma alma quase adormecida pela névoa que se fazia sentir.

"Espaço. Nem tanto esses espaços infinitos, cujo mutismo é tão
prolongado que termina desencadeando algo semelhante ao medo,
nem o já quase domesticado interplanetário, intersideral
ou espaços intergalácticos, mas espaços que estão muito mais próximos ..."[3]
(Perec, 2013: p.5)

[3] Texto original: "Space. Not so much those infinite spaces, whose mutism is so
prolonged that it ends by triggering off something akin to fear,
nor the already almost domesticated interplanetary, intersidereal
or intergalactic spaces, but spaces that are much closer to hand..."(Perec, 2013: p.5)

1

Dispositivos de regularização



Fig1.[4] - *As pirâmides de Gizé*

[4] Fonte: https://segredosdomundo.r7.com/piramide-de-queops/

O ESPAÇO FÍSICO

Uma varanda

O meu primeiro olhar sobre o edifício da Aurélia de Sousa, ainda sem saber a sua história, remontou-me de imediato para o antigo regime ditatorial e conservador que se fez sentir entre 1933 e 1974 no nosso país. A sua fachada de grande impacto, alta, linhas retas e os materiais que a constituem transmitem uma sensação de frieza austera. Reparei na varanda e pensei automaticamente que por ali se encontrava a direção da escola, isto por todas as características mencionadas anteriormente transmitirem um tanto de poder sobre algo ou alguém. Virada para os portões principais da escola numa posição de vigia, esta fachada não passa despercebida e pode ser lida como um "(...) aparelho arquitetural [capaz] de criar e sustentar uma relação de poder" (p. 224), segundo questões levantadas por Foucault (1987). Imaginamos que, dali, é possível um olhar sobre tudo o que se passa cá em baixo: alguém vê, e alguém é visto. Imediatamente as questões de poder e vigilância faladas por Michel Foucault, encontram eco no nosso olhar.

> "Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação, esse modelo do acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas." (Foucault, 1987: p. 197)

Em relação às disposições no espaço que perpetuam uma determinada ordem hierárquica que favorece o olhar superior de uma direção sobre aqueles que estão sobe sua jurisdição, Foucault, no seu texto *vigiar e punir*, comparando escolas, hospitais e prisões, menciona a técnica de vigilância em *panóptico*, onde "[a] inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda a

parte: “Um corpo de milícia considerável, comandado por bons oficiais e gente de bem” (p.219). É estabelecido um governo que impõe uma ordem considerada a correta (- por quem?), a qual os sujeitos a este sistema devem integrar e agir consoante a mesma.

O efeito de vigilância em panótico tem revelado uma eficácia na perpetuação de uma linguagem que é dominante em relação a outras vozes emudecidas, pois faz “(...) com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação;” (p.224), já que a disposição do espaço faz com que não seja necessária a constante presença do elemento superior hierárquico que comanda a instituição. A simples presença da estrutura edificada demarca a organização do espaço por hierarquia, anunciando uma forma de poder omnipresente que é, segundo Foucault (1987), *visível e inverificável* “Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (p.225)

Desta forma, a presença do olhar da direção sobre o que acontece no piso inferior da fachada da instituição escolar não é necessário, pois já se faz notar a presença hirta e constante da varanda imponente, para criar um sentimento de vigia. “Pouco importa, consequentemente, quem exerce o poder. Um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina.” (p. 225). Por sua vez, o indivíduo sujeito a este mecanismo e aos efeitos de propagação simbólica nele implicados, passa a ‘auto vigiar’ e a moldar o seu comportamento, segundo os modelos que são requeridos pela cultura dominante.

> “O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens” (Foucault, 1987: p.228)

O olhar sobre o espaço físico oferece ao próprio sujeito uma associação de ideias constante, sobre tudo a que o observador tem acesso. O nosso cérebro é extremamente rápido ao fazê-lo, funciona como um processo automatizado e acontece sem nos apercebermos na maioria das vezes. Mas se pensarmos conscientemente sobre as emoções e sensações que somos capazes de obter através dos espaços, de objetos, pessoas e do mundo que nos rodeia, somos capazes de entender que tudo isso tem um motivo. Esse motivo envolve o que já foi experienciado, a nossa memória armazena aquilo que sentimos em determinada situação e vai repetir essa sensação em futuras situações idênticas. Então a vivência do sujeito trabalha também o seu nível de memória e prepara-o para novas situações. (Vieira, 2018)

O meu olhar sobre o espaço físico pode ser tanto fruto da minha educação, como das minhas vivências externas à escola. Um complementa o outro e ambos andam lado a lado. Fui programada, perante a observação de uma fachada imponente com uma larga varanda com vista privilegiada para quem lá entra e a passa a habitar, a associar-lhe a um elemento da comunidade de topo. Neste caso particular, em que se trata da fachada de uma instituição escolar, este elemento seria a direção da escola, que é quem tem, perante a ordem hierárquica o poder absoluto sobre a mesma. A complexidade de fatores que causam em mim uma determinada cadeia mental de associações, tornam natural esta ligação entre o espaço de varanda e a direção da escola.

Na dissertação defendida por Ana Vieira (2018), *O Espaço Habitado – para além do espaço geométrico*, no capítulo sobre as relações emocionais entre o Homem e os espaços, fazendo referência a Botton. A, torna evidente que o nosso cérebro funciona pela associação de memórias e que “Mesmo sem perceber, ao olharmos edifícios, mobiliários e objetos, fazemos associações a histórias ou momentos emocionais vivenciados.” (p.33) e por isso a sensação de que “As construções ‘falam’ connosco ao despertar-nos lembranças e momentos vividos.” (p.33)

“Dificilmente, ao nos depararmos com algo novo não faremos uma ligação com algum momento de nossa história, situações, espaços, produtos, cheiros, enfim, tudo em nosso redor nos marca de alguma maneira e faz referência a algo já experienciado (Botton A. , 2007).”(Vieira. A, 2018: p.33)



Fig. 2 - *Varanda do Buckingham Palace* [5]

Existe alguma semelhança?
Não terá o mesmo peso visual,
mas em contextos diferentes?



Fig.3 - *Varanda da ESAS* [6]

[5]Fonte: https://de.123rf.com/photo_14145885_london-uk-june-16-the-royal-family-appears-on-buckingham-palace-balcony-during-trooping-the-colour-c.html

[6] Fonte: https://www.jn.pt/nacional/a-lista-das-800-escolas-abertas-para-filhos-dos-profissionais-de-saude-11934699.html#media-1

Passando a entrada e já dentro da instituição escolar, descubro que a varanda com tanto peso na fachada não é habitada pela direção, mas sim por um grupo, dentro da hierarquia da comunidade escolar, também privilegiado. Recordo o dia em que entrei no espaço com o nome de: sala de professores e notei, por detrás das portadas de vidro que espelhavam uma belíssima luz natural e aqueciam aquele mobiliário antigo de madeira maciça, a dita varanda onde estive, muitas vezes, estranhando esse novo lugar de poder que antes nunca tinha habitado.

Toda esta sala (e as narrativas que a constituem) emana desconforto, com um ligeiro tempero a mofo. As cadeiras estufadas em veludo verde com aquele aspeto roçado pelos anos, um piano sem música abandonado num canto, prateleiras sem graça, os avisos que não lhes reconheço sentido, e... de repente, para meu alívio, encontro algo com que me posso identificar e existir – há uma máquina de café – finalmente encontro propósito e vou sentar-me naquela cadeira roçada durante algum tempo, para saborear um café ao final da manhã e colocar a conversa em dia. Procuro companhia neste momento de descontração, rodeada por uma faixa etária que vai dos 50 aos 65 anos. Falam de doenças, do covid, especulam sobre o fecho das escolas, leem os avisos para os professores que são fixados na parede, falam do tempo ou até mesmo daquela patanisca que comeram ao almoço. Já sem energia para me abstrair das conversas, mexo o café e penso. Sou professora, estou na sala dos professores... é este o meu lugar.

Aquela varanda foi, portanto, um espaço importante para questionar, mas também para respirar fundo e desanuviar da saturação do ar na sala dos professores e da saturação implicada na sustentação do meu novo papel enquanto professora, sem que este fosse posto em causa.

Dirigi-me então à varanda com uns 4m de comprimento, muitas vezes, para sacudir o pó e apanhar alguma vitamina D. Nesta pude ver, nos meus tempos de espera antes do almoço, o movimento frenético gerado na entrada

da escola. Vejo alunos a sair, alunos a entrar, portões a abrir para os carros passarem e eu já encadeada pelo sol. Sabem aquelas vizinhas de varanda que ficam na sua casa, o seu lugar seguro, a observar o que se passa lá em baixo sem que nada lhes toque? Sim, aquele ângulo de visão de cima para baixo, que tão pouco acostumada estou a experienciar na instituição escolar, tendo em conta que antes sempre fui aluna e nunca tive acesso a um espaço como este, lá no alto, um pouco menos pressionado por sentimentos de vigia. Neste caso dentro de um espaço limitado por um gradeamento, como se de uma arena se tratasse, vigio eu da varanda o que acontece no rés do chão desta fachada, como um observador imóvel lá no alto, enquanto o observado circula segundo as jurisdições do meu olhar.

Se pensarmos no Coliseu em Roma, a sua estrutura em anfiteatro, dá ao espectador essa perspetiva de cima para baixo, neste caso o imperador é o observador que assiste às lutas, por vezes contra animais, a que são sujeitos os gladiadores (por norma prisioneiros obrigados a lutar pela sua própria sobrevivência). Se nesta varanda colocarmos o/a professor/a como imperador e os/as alunos/as como gladiadores/as, é-me permitido conotar o/a professor/a como imperador e os/as alunos como gladiadores/as? E será perigoso colocar no lugar do animal o sistema? Se o/a gladiador/a vencer à besta, ou seja, se o/a aluno/a corromper o sistema, este terá ainda o imperador/professor para corrigir essa falha aplicando uma sanção e colocando de novo o/a aluno/a à prova. Se o sistema vencer, é porque temos um indivíduo que deixou morrer parte de si para se encaixar, para ser aceite e para ser bem considerado por algo que prevalece sobre ele/a.

> "Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos — isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar" (Foucault, 1987: p.221).



Fig. 4 - *Jean-Léon Gérôme* - *Ave Caesar! Morituri te salutant* [7]

[7] Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ave_Caesar!_Morituri_te_salutant,_by_Jean-L%C3%A9on_G%C3%A9r%C3%B4me.jpg

De onde surge o pensamento ou digamos antes assim a sensação que nos é causada pelo impacto de um simples espaço? O que é que levamos na nossa bagagem que nos faz ter de forma inconsciente determinadas perceções do ambiente, espaços e objetos que nos rodeiam? É "...necessário entender que o ser humano deve ser compreendido na sua totalidade, através da sua cultura, história, experiência, memória, necessidade, desejo e o seu gosto pessoal, sendo que os espaços estão inseridos nesse contexto." (Vieira, 2018: p.9)

Durante o percurso escolar é estudado um grande leque de obras monumentalmente arquitetónicas que ficaram para a história como sendo as obras de maior destaque. A arquitetura fora utilizada como expressão simbólica de poder e autoridade, expressa também estruturas socioeconómicas com uma mensagem de solidez e robustez. Uma das características que é normalmente comum a todas elas, é a sua dimensão. E como exemplo disso temos as pirâmides do Egito (Fig.1), onde a sua dimensão simbólica transcende para a dimensão física. Enquanto os arranha céus são construídos para corresponder a uma determinada função de poupança de espaço urbano, a altura das pirâmides neste caso é indicadora de uma crença religiosa. Quanto mais alta for a sua estrutura mais perto esta estará do céu, ou seja, do divino. Mas não só, a sua grandiosidade é também utilizada como símbolo de poder. A altura está sempre associada a um pódio, onde o mais alto é o mais bem-sucedido, o melhor, o mais importante, o intocável, o observador, o mestre, o que aplica a sanção. Essa potência que se carrega do subordinado e do subordinador com o simples vislumbre de uma varanda traz à tona aquilo ao que vou chamar de espaço hierárquico.

A sala de aula

Agora num espaço físico mais previsível que é 'a sala de aula', encontro-me a debater comigo própria uma série de questões sobre o meu posicionamento dentro desta. Quando dizemos 'a sala de aula' por si só já lhe atribuímos uma conotação, sabemos que é um espaço fechado por 4 paredes, com mesas e cadeiras, algumas janelas e uma porta. Visualizamos este cenário sem ser necessário conhecer 'a sala'. Enquanto sujeitos escolarizados numa cultura ocidental, já temos uma ideia formada sobre a sua planta e estrutura, sabemos de início que é ali que vai estar um/uma professor/a com um grupo de alunos e alunas de idades semelhantes, e é dentro daquelas paredes que acontece o maior ritual para o qual a escola serve.



Fig. 5 - *Sala de aula do Estado-Novo* [8]

[8]Fonte: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g230085-d10312073-i190121115-Museu_Escolar-Leiria_Leiria_District_Central_Portugal.html

Sobre a minha postura face ao espaço, notas do diário de bordo:

Houve uma gradação na forma como era exposta aos alunos ao longo do tempo. Quem diria que as diferentes localizações dentro da sala podiam alterar completamente a forma como me sentia em relação ao espaço.

a. Colocar uma cadeira ao lado da secretária do professor, ficar lá sentada apenas num contexto de observação de aula. A minha dúvida passava por: observar o quê ou quem? Os alunos? O professor? Senti-me um corpo estranho ao espaço envolvente, e essa estranheza também se manifestou pelos alunos que me observavam como algo a mais colocado na sala, uma nova presença que não era pertencente ao normal funcionamento da aula. Passava por mim aquela sensação de 'a aluna que foi ao quadro', e ficam todos a prestar atenção ao meu próximo passo.
b. Sem cadeira – em pé ao lado do professor – está a melhorar, já me sinto um pouco mais solta e pronta para circular mais livremente pela sala.
c. Sentada do lado dos alunos com as costas encostadas à parede, virada para os alunos que estavam de lado para mim – horrível, péssimo. Sentia o desconforto deles ao sentirem-se observados tão de perto.
d. Em pé ao fundo da sala- bem mais confortável. O calor humano traz a sensação de pertença ao espaço.

No artigo, *Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space*, naquilo a que o autor, Lim, O'Halloran (2012), chama semiótica espacial da pedagogia, apresenta um estudo sobre a posição do/a professor/a em relação aos/às alunos/as e o que significam esses espaços dentro da sala de aula. Destaca 4 espaços: Espaço Autoritário, Espaço Pessoal, Espaço Supervisor e Espaço Interacional.

(1) “O espaço em frente à mesa do professor e no centro da sala de aula pode ser descrito como o espaço autoritário, onde o professor está posicionado para conduzir o ensino formal, bem como fornecer instruções para facilitar a aula. [9]”(Lim, 2012: p. 237)

Poderei assim associar a estranheza que senti neste espaço na alínea a) com o Espaço Autoritário que o autor define, sendo que essa estranheza poderá estar associada à distância que se torna evidente na relação do aluno com o professor “Seguindo a discussão de Matthiessen (2010) sobre os conjuntos de distâncias de Hall (1966), a distância material no Espaço Autoritário constrói um teor formal na relação entre professor e alunos.”[10] (Lim, 2012: p. 237-238)

(2) “[...] o espaço atrás da mesa do professor pode ser descrito como o Espaço Pessoal, onde o professor faz as malas e se prepara para o próximo momento da aula. No entanto, o mesmo espaço pode ser transformado num espaço autoritário, quando ele/a começa a ensinar por trás da mesa do professor. Essa reconfiguração do espaço é observada quando o professor aponta e ensina com o visualizador localizado na mesa do professor.”[11] (Lim, 2012: p. 238)

(3) “O Espaço de Vigilância, localizado dentro do Espaço de Supervisão, é onde o controle e o poder extremos são exercidos implicitamente por meio de uma sensação de monitoramento "invisível". Por exemplo, o

[9] Texto original: “The space in front of the teacher’s desk and in the front centre of the classroom can be described as the Authoritative Space where the teacher is positioned to conduct formal teaching as well as to provide instructions to facilitate the lesson. (Lim, 2012: p. 237)

[10] Texto original: Following from Matthiessen’s (2010) discussion of Hall’s (1966) distance sets, the material distance in the Authoritative Space constructs a formal tenor in the relationship between teacher and students (Lim, 2012: p. 237-238)

[11] Texto original: the space behind the teacher’s desk can be described as the Personal Space where the teacher packs and prepares for the next stage of the lesson. However, the same space can be transformed into an Authoritative Space when she starts to teach from behind the teacher’s desk. This reconfiguration of the space is observed when the teacher points and teaches with the visualiser located on the teacher’s desk.” (Lim, 2012: p. 238)

> professor está posicionado no fundo da sala de aula, muitas vezes, mas nem sempre, silenciosamente, observando as costas dos alunos enquanto eles realizam suas tarefas. Isso forma um Panóptico (Foucault, 1977/1995) onde o controle e o poder são exercidos sobre os alunos por meio de uma vigilância invisível. Foucault (1977/1995) explica, "o principal efeito do Panóptico: induzir no recluso um estado de visibilidade consciente e permanente que assegure o funcionamento automático do poder" (1977/1995, p. 195). O posicionamento do professor no fundo da sala de aula segue este princípio onde o poder é exercido através da vigilância de um ponto de vista, construindo uma sensação de "visibilidade permanente". Dessa forma, significados de poder e autoridade são construídos e afirmados por meio do posicionamento do professor em relação aos alunos."[12] (Lim, 2012: p. 238)

Posto isto, e comparando com o que foi escrito sobre a minha experiência sensorial no espaço, no ponto d), está implícita nessa sensação de conforto um posicionamento onde posso observar, mas não sou observável pela grande massa, a sensação de controlo sobre a totalidade do espaço bem como do controlo absoluto sobre os sujeitos. É onde me encontro numa posição de poder máximo sobre o sujeito, o poder do olhar sobre as suas costas, sem que estes me possam olhar de volta, controlando então, não só o espaço, não só o sujeito, mas também a ação.

[12] Texto original: The Surveillance Space, located within the Supervisory Space, is where extreme control and power are exerted implicitly through a sense of 'invisible' monitoring.
For example, the teacher is positioned at the back of the classroom, often but not always, silently, watching the backs of the students as they go about their tasks. This forms a Panopticon (Foucault, 1977/1995) where control and power are exerted over the students by means of invisible surveillance. Foucault (1977/1995) explains, 'the major effect of the Panopticon: to induce in the inmate a state of conscious and permanent visibility that assures the automatic functioning of power'(1977/1995, p. 195). The positioning of the teacher at the back of the classroom follows this principle where power is exercised through surveillance from a vantage point, constructing a sense of 'permanent visibility'. In this manner, meanings of power and authority are constructed and asserted through the positioning of the teacher in relation to the students(Lim, 2012: p. 238)

(4) O Espaço Interacional é realizado pelo professor em pé ao lado da mesa dos alunos ou entre as fileiras de carteiras dos alunos. Isso geralmente ocorre durante as atividades dos alunos, nas quais os alunos estão a trabalhar numa tarefa definida individualmente ou em grupos. A maior proximidade entre o professor e o (s) aluno (s) facilita a interação e reduz a distância interpessoal."[13] (Lim, 2012: p. 238)

Este espaço pode ser confundível com a parte inicial do Espaço Supervisor, em que o autor usa como exemplo a circulação do professor entre as carteiras apenas num contexto de supervisionar os trabalhos, mas esse espaço irei abordá-lo mais à frente, na p.73, deste relatório.

O autor descreve estes posicionamentos sempre a partir daquilo que é um modelo de sala de aula tradicional, esta tem se mantido fiel à sua organização espacial, mas com uma pequena diferença da escola antiga.

Embora a escola se tenha mostrado conservadora e pouco recetiva à mudança, após a queda do Estado Novo em 1974, e pelas mudanças de ordem política e social, o sistema educativo viu-se obrigado a acompanhar esta mudança e a redefinir a sua estrutura organizacional. Iniciando-se esse processo através da Lei nº46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Foi a lei que, após 10 anos da Constituição da República, implementada com o intuito de estabelecer o quadro geral do sistema educativo (Cap.1, artº1), deu origem à reforma do mesmo. Mais tarde, pela década de 80/90, "…intensificaram-se os debates em torno de conceitos como, a descentralização, a desconcentração, a participação, a autonomia e a formação dos professores, incentivando-se os estabelecimentos para a tomada de decisões." (Ferreira, 2004: p. 136). Esses debates impulsionadores deram origem ao decreto-lei nº43/89 de 3 de fevereiro, (mais tarde revogada e atualizada) que declarava

[13] Texto original:) The Interactional Space is realised by the teacher standing alongside the students' desk or between the rows of students' desks. This usually occurs during student activities where students are working on a set task individually or in groups. The closer proximity between the teacher and the student(s) facilitates interaction and reduces interpersonal distance."(Lim, 2012: p. 238)

então autonomia aos estabelecimentos. “Na prática, isto significou uma importante transferência de poderes do Ministério para as escolas, na sequência de uma “deslocação de poder” antes operada por iniciativa dos atores escolares através de processos de mobilização e de participação ativa (cf. Stoer, 1985, p. 67; 1986, p. 138; Lima, 1988; 1992).” (Lima, 2009: p. 228)

Estas mudanças que foram sido desenvolvidas por fatores políticos e sociais conferem também ao estabelecimento uma necessidade de se reformular enquanto espaço. Para isso, aquele que era de existência habitual (no regime político até 1974), o estrado, dedicado ao espaço do/da professor/a, foi retirado numa tentativa de ‘modernização’ da escola. Como se pode observar um exemplo da escola antiga através da imagem anterior (Fig.5). O/a professor/a passa então ao mesmo nível dos alunos/as – o chão- deixando de lado a sua posição de máxima autoridade e refletindo a imagem de uma nova escola que se diz, para todos.

A minha pergunta é, o que é que mudou ou o que é que foi pensado para retirarem o estrado que se encontrava como delimitação do espaço dedicado a este? O objeto (estrado) por si só emanava uma carga simbólica de um regime ditatorial, simbolicamente refletia a presença do poder político dentro da escola e carregava em si mesmo o peso autoritário que era transmitido por quem o utilizava. Em termos sensoriais, ele visualmente já não existe. Mas o espaço dedicado só e unicamente ao/à professor/a continua lá. Tudo se mantém, a mensagem a transmitir mantém-se, apenas foi retirado um adereço indicador desse lugar. Esse espaço que está pré-definido como o espaço do mestre do saber – a quem pertence todo o saber – é um espaço com um simbolismo tão intenso que me dá até uma certa comichão em ocupar, (é estranho). Mas essa estranheza passa com o tempo? Será que a certeza de um lugar fixo, um lugar destinado a quem de direito gera ao longo do tempo uma sensação de conforto? E será que o conforto dado por essa certeza leva a um estigma de autoridade? Como se tratasse de um ‘ganho’ de território. Ou será

que a sala de aula se define como um território que pertence na sua totalidade ao mestre do saber? “O que significa tomar posse de um lugar? A partir de quando algum lugar se torna verdadeiramente seu?”[14] (Perec, 2013: p. 24)

A sala de aula é um espaço dedicado a quem nele habita – professores/as e alunos/as, e a sua utilização está condenada a uma única função – a aula – o espaço onde se dá a aprendizagem, ou seja, o mais importante para a escola. É o espaço que vai servir todos os princípios da instituição, no entanto, por parte dos/as alunos/as, a sua permanência nele é definida por um horário rigoroso, e pela presença obrigatória de uma figura superior, figura essa dotada de maior responsabilidade, detentora da chave e decisora sobre todas as ações que dão vida ao espaço morto. O seu peso simbólico bem como das posições que ocupam os seus elementos exacerba uma espécie de poder de culto sobre este, é então mais um alicerce que sustenta as operações de poder que constituem a instituição.

[14] Texto original: What does taking possession of a place mean? As from when does somewhere become truly yours?” (Perec, 2013: p. 24)

O ESPAÇO DISCIPLINAR

Este espaço disciplinar de- compõe dois dispositivos de poder que tendem à homogeneização do indivíduo, o *Processo individual do Aluno* e o *Perfil do Aluno*. Dois documentos referentes ao/à aluno/a, um com uma função caracterizadora e individualista, e o outro que prescreve o que é esperado do/da aluno/a enquanto cidadão/ã responsável à saída da escolaridade obrigatória, e de carácter coletivo. Segundo Foucault "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (Foucault, 1987 : p.164-165).

PIA

Aos muitos espaços de acesso exclusivo a elementos da comunidade educativa que se encontram num determinado patamar da hierarquia, existe um, dedicado às funções de DT. Uma sala, onde se alinham inúmeros armários metálicos semelhantes a cacifos. Dentro desses armários, estão centenas de pessoas, dá para acreditar? Parece que estão lá presos a tentar chegar a Nárnia, mas na verdade estão lá presos para chegar a lugar nenhum, estão lá para depois voltarem para as suas casas, um dia.

Na primeira semana de estágio em que tive acesso a este armário, encarei com as fileiras de aglomerados de papel de frente e, enquanto as observava, pus-me a pensar (interrompe-me um professor qualquer – "estás a olhar para onde? – Enquanto fecha o armário – cuidado! Ainda és expulsa do estágio, estes documentos são de sigilo absoluto!"). Como um espaço de arquivo onde consta a informação registada de todos os alunos/as inscritos na escola, neste armário existem compartimentos (caixas) destinados a cada turma, e todos os anos o DT responsável por um conjunto de alunos/as, recebe uma caixa destas com a turma que lhe foi atribuída. Estas caixas contêm um dossier por aluno/a e a esse documento dá-se o nome de PIA – processo individual do aluno. Este é o espaço do/a aluno/a, todos os outros são da escola. Aqueles mais ou menos escassos centímetros (dependendo do que é 'merecível' de neste ser distinguido), destinados a um dossier que contém os seus registos. Embora este seja o único espaço físico que pertence realmente ao/à aluno/a, já que é ele/a que indiretamente o habita, é também um espaço privado, ao qual este/a não tem acesso – um tanto contraproducente.

O/A DT ao receber estes documentos, faz uma breve apreciação sobre eles. Aberto o portfolio e analisando o seu conteúdo, entende-se que se trata de um documento caracterizador do aluno, diz-nos coisas como: problemas de saúde, atestados, escolas frequentadas, classificações obtidas, repreensões, sanções, méritos e etc.

Este documento funciona também como um registo criminal, onde a sanção aplicada relativamente a algum comportamento que não vá de encontro ao comportamento desejado, fica lá registado. Este, acompanha o aluno e serve de exemplo, para posteriores ações pecaminosas, funcionando assim como um manual de instruções.

Aquilo que acontece nestes processos individuais de cada aluno pode ser comparado ao que acontece com um aparelho eletrónico. Quando se observa que há uma avaria no aparelho, verifica-se se a explicação para o erro através da consulta deste manual, para mais eficazmente se compreender ou, com sorte, se consertar o problema. Se for um erro comum, ou próximo de um erro anteriormente executado, é visto como algo já expectável de acontecer - o que não tem remédio, remediado está. Dá-se um suspiro e diz-se: pois, deste aqui já era esperado. A semelhança parece óbvia. Qualquer comportamento reincidente de um estudante, quando inscrito no espaço do comportamento indesejável ou desobediente, ativa uma espécie de repetição. Aos olhos de educadores, esse comportamento parece sempre esperado e tende-se a justificá-lo por uma série de razões que já se encontrariam evidentes numa análise do passado daquela pessoa. Na verdade, a ideia do registo individual do aluno assenta num princípio biográfico, semelhante ao registo criminal. As várias 'anomalias' vão sendo somadas e registadas, criando um perfil de comportamento expectável. Por outro lado, quando um aparelho sem histórico de erros avaria, esse é um comportamento anormal – pode ainda ser salvo. O recurso novamente ao manual de instruções, conduz a uma análise mais aprofundada, com o intuito de perceber o que terá levado a máquina a errar.

É dada mais atenção a uma máquina sem registo de anomalia por ser um comportamento incomum e em alguns casos esta será livre do castigo que visa corrigir o erro. Num e noutro caso, existirão sempre mecanismos para lidar com o erro: num caso, mais ligados a castigos ou sanções disciplinares, à inscrição em formas corretivas e terapêuticas e sempre a partir de uma perspetiva moral, na qual os estudantes deverão perceber que erraram e que se devem autocorrigir para poderem ter 'um futuro'.

Vejamos com mais detalhe. Podemos verificar diferentes tipos de punição para diferentes tipos de erro. Se estamos perante um erro comportamental, quando o indivíduo age de forma considerada incorreta em qualquer que seja o espaço escolar, a sua punição poderá passar por trabalhos 'forçados', a ida para a sala de acompanhamento ao aluno, a suspensão temporária das suas atividades letivas ou até mesmo a expulsão. "... o que se procura reconstruir nessa técnica de correção [...] é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele." (Foucault, 1987 : p.148).

Outro tipo de punição, é aquele que classifica segundo uma escala de 0 a 20 (no caso do ensino secundário) os objetos de avaliação, como é exemplo as fichas de avaliação ou os exames. Pode ser entendido como punição pois o ato de corrigir está presente na própria ação que advém desses objetos. Assim, irei chamar de erro intelectual, aquele em que a classificação sobre esses objetos de avaliação se dá como negativa ou não proveitosa, no que toca aos saberes à priori estipulados por um currículo.

Perfil do aluno

Se o espaço disciplinar se concentra na disciplinação do indivíduo, e na tentativa de o fazer corresponder aos pré-requisitos determinados para o bom funcionamento da sociedade, na procura da sociedade idealizada, então é importante perceber o que é que é realmente esperado do/a aluno/a, e para isso é feita uma breve análise ao documento: Perfil dos alunos para o séc. XXI

> "O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece uma visão de escola e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Professores, educadores, gestores, decisores políticos e também todos os que direta ou indiretamente têm responsabilidades na educação encontram neste documento a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo. [15] (p. 7)

[15] Perfil dos alunos para o séc. XXI

Neste documento, é feita uma apresentação da empresa que se trata o sistema educativo, sendo que nos apresentam a visão, valores e transformam a missão em: princípios. Prevê assim, o corpo desejado ao fim da escolaridade obrigatória, definida como: 12 anos de escolaridade obrigatória. Este corpo idealizado deverá fazer-se cumpridor de um preenchimento que diz respeito às seguintes características:

Visão

"Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;

Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;

Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;

Que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;

Capaz de pensar critica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;

Apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;

Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social."[16] (p. 10)

[16] Perfil dos alunos para o séc XXI

Valores

"Entende-se por valores as orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir.

Os valores não são o resultado de uma compreensão, e ainda menos de uma compreensão passiva de informações, nem de atitudes apreendidas, sem significado para o próprio sujeito. O processo é mais complexo e multilateral. Trata-se da relação construída entre a realidade objetiva, os componentes da personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos.

Todas as crianças e jovens devem ser encorajados a pôr em prática, nas suas atividades de aprendizagem, os valores que devem pautar a cultura de escola, mais ainda o *ethos* da escola:

Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.

Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.."[17] (p. 11)

[17] Perfil dos alunos para o séc. XXI

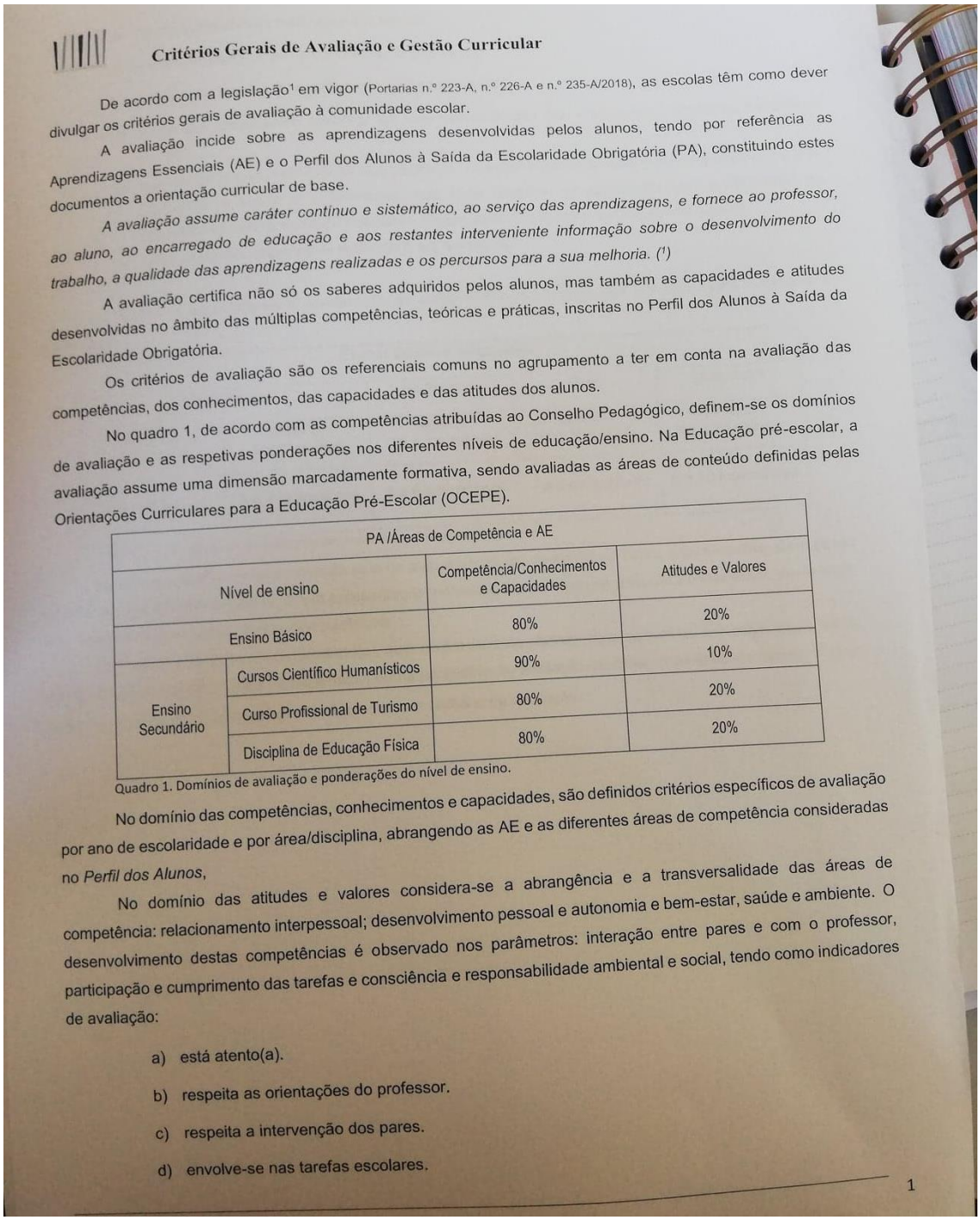
Logo após este universo de características, são apresentadas as competências que se devem fazer corresponder. Está delineada a matriz de um compromisso, para a sociedade, que se compromete no desenvolvimento de inúmeras competências, que deverão estar interiorizadas no corpo completo ao fim de 12 anos.

Este compromisso de ordem capitalista, discursa de forma ornamentada umas palavras como, "A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia."[18] (d'Oliveira Martins, 2017: p.6). No entanto, procura-se estabelecer o indivíduo desenhado como o modelo perfeito (sabe-se lá aos olhos de quem, e a quem pertence tal definição de perfeição), substitui-se a "tentativa uniformizadora" de cariz mais grotesco, pelo "quadro de referência". Que por si só exclui quem não se encontra moldado ao perfil após os 12 anos. (Assis, 2017). Foi estipulado este período de tempo que determina o fim da produção da máquina, quando este se dá por terminado, a máquina já se encontra autónoma o suficiente para escolher continuar ou não nos aprimoramentos do seu ciclo de produção, ou seja ingressar num novo ciclo de estudos. Sendo que, neste caso em que se coloca o/a aluno/a como máquina, pode dizer-se que esta é constituída por diferentes componentes. O que faz com que, a probabilidade de nenhuma delas acabar o seu ciclo de produção da forma idealizada, aumente, pois há quem necessite de mais tempo, de outros ritmos e de diferentes formas de aprendizagem.

Será que a escola desenvolve mecanismos que vão de encontro a este perfil ou os ignora? A verdade é que o peso do saber se evidencia muito, em relação ao peso dedicado às atitudes e valores, em qual dos dois se insere

[18] Perfil dos alunos para o séc. XXI

eficazmente o desenvolvimento desses mecanismos que propõe o perfil do aluno?



Critérios Gerais de Avaliação e Gestão Curricular

De acordo com a legislação[1] em vigor (Portarias n.º 223-A, n.º 226-A e n.º 235-A/2018), as escolas têm como dever divulgar os critérios gerais de avaliação à comunidade escolar.

A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), constituindo estes documentos a orientação curricular de base.

A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes interveniente informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria. (1)

A avaliação certifica não só os saberes adquiridos pelos alunos, mas também as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das múltiplas competências, teóricas e práticas, inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Os critérios de avaliação são os referenciais comuns no agrupamento a ter em conta na avaliação das competências, dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes dos alunos.

No quadro 1, de acordo com as competências atribuídas ao Conselho Pedagógico, definem-se os domínios de avaliação e as respetivas ponderações nos diferentes níveis de educação/ensino. Na Educação pré-escolar, a avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa, sendo avaliadas as áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

PA /Áreas de Competência e AE			
Nível de ensino		Competência/Conhecimentos e Capacidades	Atitudes e Valores
Ensino Básico		80%	20%
Ensino Secundário	Cursos Científico Humanísticos	90%	10%
	Curso Profissional de Turismo	80%	20%
	Disciplina de Educação Física	80%	20%

Quadro 1. Domínios de avaliação e ponderações do nível de ensino.

No domínio das competências, conhecimentos e capacidades, são definidos critérios específicos de avaliação por ano de escolaridade e por área/disciplina, abrangendo as AE e as diferentes áreas de competência consideradas no *Perfil dos Alunos*,

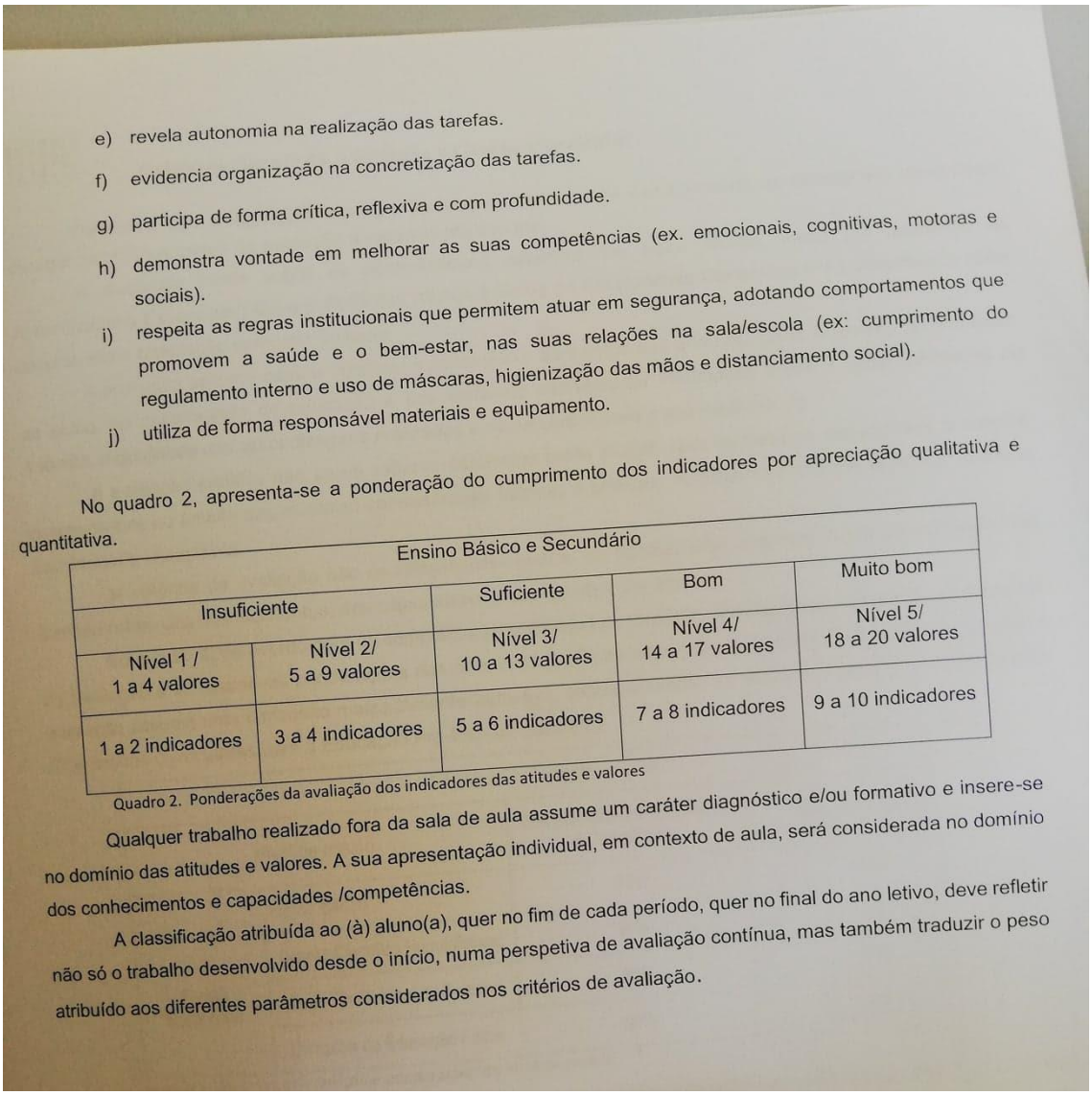
No domínio das atitudes e valores considera-se a abrangência e a transversalidade das áreas de competência: relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia e bem-estar, saúde e ambiente. O desenvolvimento destas competências é observado nos parâmetros: interação entre pares e com o professor, participação e cumprimento das tarefas e consciência e responsabilidade ambiental e social, tendo como indicadores de avaliação:

a) está atento(a).
b) respeita as orientações do professor.
c) respeita a intervenção dos pares.
d) envolve-se nas tarefas escolares.

1

Fig.6 - *Documento utilizado na ESAS com os critérios gerais de avaliação e gestão curricular*. [19]

[19] Fonte: captado através do telemóvel pessoal, em contexto de estágio.



e) revela autonomia na realização das tarefas.

f) evidencia organização na concretização das tarefas.

g) participa de forma crítica, reflexiva e com profundidade.

h) demonstra vontade em melhorar as suas competências (ex. emocionais, cognitivas, motoras e sociais).

i) respeita as regras institucionais que permitem atuar em segurança, adotando comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, nas suas relações na sala/escola (ex: cumprimento do regulamento interno e uso de máscaras, higienização das mãos e distanciamento social).

j) utiliza de forma responsável materiais e equipamento.

No quadro 2, apresenta-se a ponderação do cumprimento dos indicadores por apreciação qualitativa e quantitativa.

Ensino Básico e Secundário				
Insuficiente		Suficiente	Bom	Muito bom
Nível 1 / 1 a 4 valores	Nível 2/ 5 a 9 valores	Nível 3/ 10 a 13 valores	Nível 4/ 14 a 17 valores	Nível 5/ 18 a 20 valores
1 a 2 indicadores	3 a 4 indicadores	5 a 6 indicadores	7 a 8 indicadores	9 a 10 indicadores

Quadro 2. Ponderações da avaliação dos indicadores das atitudes e valores

Qualquer trabalho realizado fora da sala de aula assume um caráter diagnóstico e/ou formativo e insere-se no domínio das atitudes e valores. A sua apresentação individual, em contexto de aula, será considerada no domínio dos conhecimentos e capacidades /competências.

A classificação atribuída ao (à) aluno(a), quer no fim de cada período, quer no final do ano letivo, deve refletir não só o trabalho desenvolvido desde o início, numa perspetiva de avaliação contínua, mas também traduzir o peso atribuído aos diferentes parâmetros considerados nos critérios de avaliação.

Fig. 7 - *Verso do documento utilizado na ESAS com os critérios gerais de avaliação e gestão curricular.*[20]

[20] Fonte: captado através do telemóvel pessoal, em contexto de estágio.

Segundo o documento da ESAS – *Critérios gerais de avaliação e gestão curricular* – é feita uma alusão ao perfil do aluno como sustentação daquilo que é pretendido avaliar no que toca às suas competências. Ora, essas competências no perfil do aluno são ilustradas segundo um gráfico que mostra serem o resultado da junção de 3 critérios: conhecimentos + capacidades + atitudes = competências. Na ESAS, o peso das capacidades é superior ao das atitudes e valores, indica-nos que, para a escola o saber mais importante é o saber que o currículo propõe (conhecimentos), e não tanto o que o perfil do aluno apresenta como essencial na formação do indivíduo 'perfeito'. Então pode dizer-se que neste caso, a escola, de forma individualizada e autónoma tem o poder de decisão sobre estes documentos orientadores e projeta ela própria um tipo de aluno/a/indivíduo/a/cidadão/ã para o mundo. Poderá chamar-se a isso o que intitulam pela flexibilidade de um perfil? "a flexibilidade é instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens"[21] (p. 8)

Neste caso, a flexibilidade é a forma ginasticada que a escola encontra para a obtenção do perfil desejado, e recorre assim ao seu próprio documento, que é criado a cada 4 anos com o nome de *Projeto Educativo*, este funciona como uma espécie de perfil do aluno, mas adaptado às necessidades individuais da escola. Será que essa flexibilidade, na prática, garante corresponder às necessidades individualizadas de cada aluno? O perfil do aluno afirma que "Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos."[22] (p.6)

Essa flexibilidade, ao mesmo tempo que procura garantir de forma eficaz, a preparação dos diferentes indivíduos para uma sociedade ideal, está também a assumir a sua própria falha ao afirmar que a sociedade humana é

[21] Perfil dos alunos para o séc XXI
[22] Perfil dos alunos para o séc XXI

imperfeita, quase no sentido de culpabilização do próprio ser, para a impossibilidade de se atingir um ideal. Caso esta fosse perfeita, existiria uma fórmula única na formação do indivíduo, não seria necessária a flexibilidade, nem existiriam desvios. Segundo estas afirmações, então se a sociedade humana se tornasse perfeita isso seria equivalente a uma desregrada maquinaria do ser humano.

Estes dois documentos que pertencem ao espaço disciplinar proliferam de forma direta e por vezes indireta o,

> "tipo de relação que a instituição escolar, nos últimos duzentos anos, tem procurado desencadear no interior de nós mesmos: a de por intermédio de discursos pedagógicos que invocam constantemente a autonomia, o interesse e a liberdade do aluno, tudo na realidade fazem para tornar natural a homogeneização e a hierarquização, objetivando as múltiplas praticas de trabalho que garantem a seletividade mais brutal." (Ramos do Ó, J, 2016: p. 215)

O ESPAÇO DO SABER

Passando agora de um espaço físico para um espaço do intelecto, o 'espaço do saber' inicia-se com uma passagem dedicada a um episódio vivenciado durante o estágio, e o seu prolongamento estende-se para aquilo que são consideradas as capacidades reais ou fictícias em relação ao/à aluno/a.

O breve episódio que antecede as reuniões de notas, é um pequeno momento onde a voz do/a aluno/a se torna voz ativa. Breve, pois dura sensivelmente 10 minutos, não se pode ocupar muito tempo de aula, "há matéria para ser dada!" Os/as alunos/as reúnem-se durante este tempo para responder a um questionário de satisfação/opinião sobre a escola e a comunidade escolar, bem como a questões sobre as relações interpessoais entre colegas. Acontece de uma forma artificial e ao mesmo tempo pouco crente, tanto da parte do/a aluno/a, como do próprio professor, dando a entender que se trata apenas de um documento obrigatório, mas não fundamental. A importância desta concretização fica àquem do expectável. Será isso uma reação face ao que propõe o próprio documento? As suas perguntas já estão estabelecidas de forma a garantir respostas previsíveis, não deixando espaço para um pensamento mais prolongado. A escola cria mecanismos de forma bastante calculada. De modo a manter uma determinada ordem idealizada, é oferecido ao/à aluno/a este espaço para a opinião tratando-se de um privilégio momentâneo e único, em vez de o naturalizar e tornar frequente.

Após concluírem o questionário, as suas respostas serão apresentadas na reunião de notas pelo delegado de turma, mas antes disso o DT, que supervisionou a reunião dos alunos, reescreve e retoca o discurso da forma que acha mais correta e apresentável. Este ao ser arranjado, deixa exposta uma noção sobre este grupo de alunos/as que não corresponde à verdade, nem à sua forma natural de comunicar. Tornando visível uma tendência forçada para um crescimento antecipado que ao fim ao cabo, não existe. Porque não houve essa instrução, porque o " [...] O Velho não embrutece seus alunos ao fazê-los soletrar, mas ao dizer-lhes que não podem soletrar sozinhos; portanto, ele não os emanciparia, ao fazê-los ler palavras inteiras, porque teria todo o cuidado em dizer-lhes que sua jovem inteligência não pode dispensar as explicações que ele retira de seu velho cérebro. "' (Rancière, 2002: p.39)

Para Rancière, o 'velho' dedica-se ao método atual de ensino onde o mestre não pretende que o ignorante atinja a emancipação total, ele necessita de criar uma dependência no ignorante, de forma que este tenha dentro de si a ideia de que nunca poderá evoluir sem a sua instrução, e que mesmo evoluindo nunca poderá chegar ao nível do mestre, que se tem como o único detentor do saber e "o aluno é aquele a quem falta alguma coisa. O aluno é aquele que ainda não está completo".[23] (Biesta, 2010: p. 542).

E apresenta-nos o novo método, onde sobrevaloriza uma aprendizagem emancipada, o indivíduo aprende o que quer no seu próprio ritmo. "Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador" (Rancière, 2002: p. 28). Chama a isso o ensino universal, aquele que é aprendido com as vivências. Não há espaço para o mais inteligente ou o menos inteligente, mas sim para pessoas com diferentes capacidades entre si, diferentes desejos e diferentes aptidões. E por isso "*esse*

[23] Texto original: "The learner is the one who is missing something. The learner is the one who is not yet complete." (Biesta, 2010: p. 542).

Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência." (Rancière, 2002: p. 30) Deveria fazer parte do bom funcionamento da escola, esta seria transformada num espaço de aprendizagem mútua, onde o saber, independentemente de qual saber, seria considerado como parte essencial do progresso coletivo. Na verdade,

> "quando necessário, todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo, ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade" (Rancière, 2002: p. 29).

A ordem das coisas quer-se sossegada, dificilmente será alterada pois isso implicaria uma grande mudança estrutural, atacando desde o cerne à superfície, então continuamos a trabalhar sob velhos métodos que indicam um caminho facilitador, controlado e de encontro à ordem pré-definida. E deixo em aberto a questão trazida por Foucault e citado por Jorge Ramos do Ó "mas o que há afinal de tão perigoso no facto de os discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?" (Foucault, 1997: 9 e 17)." por (Ramos do Ó, J, 2016: p.117).

*

Prolongando o episódio que antecede a reunião de notas, podemos dar um salto ao que se chama: o dia de notas. O dia em que os EE's vão recolher a 'sentença' dos/as alunos/as. Este cenário para muitos pode ser normal e natural, mas para mim não é. Ainda me recordo quando ia com a minha mãe buscar as notas e a espera infinita naqueles corredores que nos levavam ao abismo, as conversas entre pais, EE e professores sobre o desempenho dos seus educandos, "o meu filho é fantástico, tem notas excelentes", depois os

que se mantinham calados por acharem não ter motivos para gabarolices, os que o único contacto com a escola era nesse dia e os que se ressentiam pelo 'insucesso'. Era um inferno competitivo a ecoar na mente, enquanto o nível de ansiedade ia subindo ao aproximar-se a minha 'sentença'. Para muitos, este dia vem enunciar as capacidades do aluno, o seu nível de inteligência, o ser mais capaz nisto e menos capaz naquilo, o dia que pune ou o dia que dá mérito.

No *Espaço Disciplinar*, abordei uma forma de punição sobre o *erro intelectual*. Essa punição é concluída no dia de notas e entregue pelo DT. Foucault, diz que "o agente de punição deve exercer um poder total, que nenhum terceiro pode vir perturbar; o indivíduo a corrigir deve estar inteiramente envolvido no poder que se exerce sobre ele" (Foucault, 1987 : p. 148). Remete-se para a ideia de que o detentor de maiores capacidades e conhecimentos é aquele que se eleva na pirâmide hierárquica, e tem em si o maior poder sobre as coisas, bem como o poder de punição. Determinando assim o que Rancière (2002) chama de *Hierarquia das capacidades*, em que é considerado que, quanto mais alto o nível de capacidades, mais poder tem o sujeito. E afirma que: "O problema era a *emancipação: que* todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão da sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso." (Rancière, 2002: p.29). Por isso não seria favorável que o poder se diluísse, ou seja, que todos fossem classificados sobre o mesmo nível de capacidades, pois seria o fim dos subordinadores e dos subordinados.

O que este dia vem enunciar são as meias capacidades/verdades do indivíduo que o sistema educativo nos impõe, como sendo as capacidades totais e verdadeiras, mas, no entanto, "Todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem."(Rancière, 2002: p. 33). O ensino universal defendido por Rancière (2002), compõe a outra metade do Homem, e só através dos dois ele seria completo. Mas em vez disso, o "velho" cria uma escala

que caracteriza o indivíduo a nível cognitivo, vai do negativo ao positivo e propõe a classificação de um aluno, com base apenas num dos lados do saber. Esta distinção entre saberes provoca de forma imprudente a desigualdade entre alunos/as. "Isso é o que constantemente precisa ser verificado, ou seja, 'o princípio da igualdade de todos os seres falantes' (ibid., P. 39), a crença de que 'não há hierarquia de capacidade intelectual', mas apenas 'desigualdade nas manifestações de inteligência'"[24] (Biesta, 2010: p. 544)

Assim, esse meio saber "Foi-lhe ensinado [...], logo, ele aprendeu, logo, ele pode esquecer. Atrás de si escava-se, novamente, o abismo da ignorância. Eis, no entanto, a maravilha da coisa: essa ignorância, a partir daí, é a dos outros." (Rancière, 2002: p.33).

Sendo assim, o dia de notas, é (mais) um dia em que se contribui para esta farsa do saber. Onde se dá sucesso a uns e insucesso a outros, com base naquilo que foi a avaliação de um nível cognitivo sobre um saber que é estipulado à posteriori como o único saber válido e fundamental.

> "Em seguida, passa-se a um nível superior: outros rudimentos, outro livro, outros exercícios, outro professor... A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber do explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno." (Rancière, 2002: p. 33)

[24] Texto original: "This is what constantly needs to be verified, i.e. 'the principle of the equality of all speaking beings'(ibid., p. 39), the belief that 'there is no hierarchy of *intellectual capacity*' but only 'inequality in the *manifestations* of intelligence' (ibid., p. 27)" (Biesta, 2010: p. 544)

Fazendo a ponte com a pergunta deixada em aberto anteriormente, “mas o que há afinal de tão perigoso no facto de os discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?” (Foucault, 1997: 9 e 17).” por (Ramos do Ó, J, 2016: p.117).

Qual o discurso que está presente na escola?

A escola apresenta uma reprodução da história que diz respeito apenas aos conteúdos desejáveis. Por exemplo, em História e Cultura das Artes, questões como a do poder, são pronunciadas através de um discurso elegante e inquestionável, enfatizando o seu conteúdo como o único e mais importante dos saberes, aquele que é estipulado pelo currículo, currículo esse que faz a distinção entre quem entra, de quem nunca aparecerá nos discursos proliferados dentro do estabelecimento. Esta imposição de saberes sobre o sujeito ocorre sem que este se aperceba e redu-lo a um instrumento, dominado por uma determinada ideologia. Segundo Karl Marx, “…ideologia tinha dois significados: tanto eram conceitos falsos e ilusórios sobre a realidade como conjuntos de ideias que refletiam os interesses e as experiências de grupos de indivíduos…”[25]. Neste caso, refiro-me a um conjunto de ideias que reflete os interesses de um grupo sobre outro grupo. Ou seja, a escola utilizada como ferramenta para a produção do sujeito de acordo com as ideias de um poder superior. Sendo assim, a sua autonomia revela-se escassa na tomada de decisões sobre os discursos que prolifera, e transmite a sensação de que é também manipulada por grupos superiores, que lhe oferecem uma sensação de poder disfarçado, ele existe e ao mesmo tempo não. O mesmo acontece sobre os membros que habitam este espaço, gerando em cada um, no seu patamar hierárquico, uma ideia de poder sobre o outro de uma forma ilusória. “A educação tem por objetivo satisfazer as necessidades da sociedade em que se encontra.” (Talhamento, p.6)

[25] Fonte: https://www.infopedia.pt/$ideologia

O ESPAÇO HIERARQUICO

Este é o espaço dedicado ao “ser” interior, e de que forma as nossas relações interpessoais e respetivos níveis de tratamento criam lacunas em relação à nossa postura no espaço, que nos distanciam de uma relação com a escola e de toda a sua envolvência.

A estagiária

Ainda não sou professora – já não sou aluna. Eu sou estagiária!

Num corredor qualquer do edifício da escola Aurélia de Sousa, havia uma placa em que dizia: proibida a passagem de alunos. E eu fiquei lá, parada, à espera de encontrar alguém que me pudesse indicar se me era permitida ou não a circulação naquela zona. E porquê? Porque eu não sabia qual o meu lugar, como se pertencesse a um espaço que não existe verdadeiramente.

Serei eu aluna? Professora? Professora estagiária? Significa que sou professora, mas aluna ao mesmo tempo? Então qual é o meu lugar dentro da escola, dentro da sala de aula? O que é que eu posso dizer, o que é que eu posso fazer, o que é que é permitido, o que é que é proibido? Acredito que estas questões passem pela cabeça de qualquer estagiário e é por isso que decidi escrever sobre essas banalidades que na verdade ocupam o nosso pensamento e nos atormentam durante todos os dias desta experiência.

Numa troca de experiências e conversas com colegas de MEAV, uma colega mostrou-me um repositório que criou com os trabalhos dos alunos resultantes da sua atividade na experiência de estágio. No fim desse repositório: estava assinado com o nome dela e de seguida – professora estagiária, depois o nome da sua professora cooperante – professora. Ao que perguntei de imediato: o que é que me faz sentir a mim e às minhas colegas que devemos assinar quaisquer documentos com a nomenclatura de: professora estagiária?

Não está em questão, o ser ou não ser estagiária, nem o nome em si, o meu questionamento passa pela necessidade de frisar o meu posicionamento na hierarquia de poderes deste espaço e a forma como essa necessidade não se mostra consistente quando me encontro num espaço que também não sabe se lhe pertenço, onde por vezes sou chamada aluna, estagiária ou doutora.

O próprio nome: estagiária, é indicador de aprendiz e tem também como a função de pré-aviso para o eventual erro. A falha é inevitável, faz parte do ser humano independentemente da classe social, do sítio de onde vem, do seu emprego e etc... Mas na escola, o espaço para a falha encontra-se muito limitado, esta funciona para conduzir ao sucesso, e caso contrário, ela procura meios para justificar os motivos da falha e assim corrigi-los. Neste caso, o facto de me ser instruído que devo assinar como: Rute Professora estagiária, está de certa forma a premeditar que eventualmente algo pode estar errado, porque ainda estou a aprender. Mas sendo que, sou estagiária e assino como tal, entrego de bandeja essa possibilidade, e ao mesmo tempo encontro-me a justificar que a causa da possível falha se deve ao facto de ser aprendiz, e ainda não ter posse de todo o saber necessário, para me tornar completa, para me tornar professora.



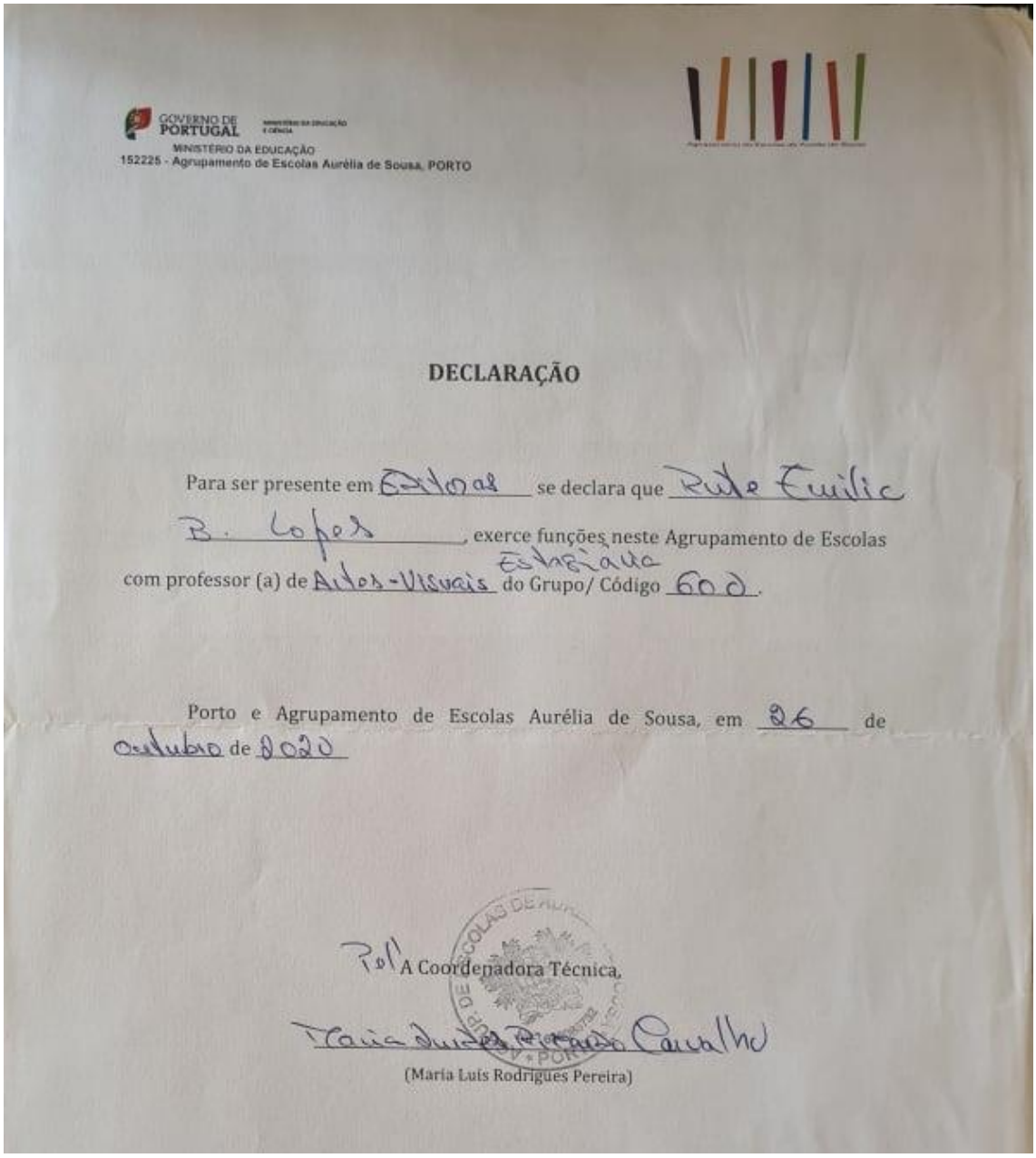
Fig. 8 - *Cartão pessoal da ESAS* [26]

Afinal sou aluna…

…Ou

…Talvez…

[26] Fonte: captado através do telemóvel pessoal.



GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
152225 - Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, PORTO

DECLARAÇÃO

Para ser presente em Estágio se declara que Rute Emília B. Lopes, exerce funções neste Agrupamento de Escolas com professor (a) de Artes-Visuais Estágio do Grupo/ Código 600.

Porto e Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, em 26 de outubro de 2020

A Coordenadora Técnica,

(Maria Luís Rodrigues Pereira)

Fig.9 - *Documento para obtenção de manuais escolares.*[27]

[27] Fonte: captado através do telemóvel pessoal.

O documento anterior trata-se de uma declaração assinada e carimbada pela escola para a obtenção dos manuais escolares nas respetivas editoras. Pergunto-me (perdão se já forem perguntas a mais), em que é que mudou o meu direito à obtenção desses manuais o facto de terem escrito propositadamente (à mão) como se pode ver, o nome: estagiária? Está a olhos vistos que a perpetuação de poder se dá, não só de uma forma disfarçada, na penumbra, mas também a olhos vistos. Há uma necessidade intrínseca, uma fome desmedida de absolutismo que impõe uma determinada posição, segundo a estrutura piramidal, neste espaço. Uma sujeição do corpo incompleto e obediente, mas ao mesmo tempo, como se pode observar através dos documentos anteriores, e com a vivência do dia-a-dia no espaço, que essa necessidade não se mostra consistente pelos diferentes membros que o constituem, gerando assim uma sensação comichosa sobre o nome que me é imposto.

É um ciclo sem fim, e como diz Rancière (2002): "Assim vai a crença na desigualdade. Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda, para rebaixá-lo; não há espírito inferior que não encontre outro mais inferior ainda, para desprezar." (Rancière, 2002: p.51). A forma que a escola usa de um poder hierárquico sobre todos os corpos, faz-nos questionar ao próprio estagiário qual o seu espaço de pertença, quais os passos a tomar, que papel posso ou não desempenhar?

A professora cooperante sempre se mostrou recetiva com a nossa chegada à escola e tentou colocar-nos presentes em todos os momentos que fazem parte do seu dia-a-dia enquanto professora. Já para alguns colegas essa recetividade não se fazia sentir tão bem, o clima de desconfiança era percetível. Houve um momento, em que a nossa presença foi dispensada de uma reunião de notas. Eu e a Raquel, como estagiárias sem o direito de questionar ou refutar, aceitámos a decisão sobre a nossa não comparência na reunião, mas com algum ressentimento face à falta de confiança depositada em nós.

Esse ressentimento aos poucos foi-se transformando numa vontade desmedida de questionar o meu lugar. É interessante pensar que, num momento do passado pertenci a um espaço idêntico sem questionar a minha pertença a esse espaço, fazia parte do ciclo natural das coisas e dos acontecimentos. Mas no momento que me encontrei lá, com o nome estagiária, parece que tudo muda, parece? ou muda mesmo? É sinónimo de uma breve passagem por um espaço físico carregado de muitos pesos simbólicos, de muitas atrações. É uma passagem por um espaço físico idêntico ao que pertenci no passado, mas desta vez com um novo olhar, um olhar que analisa, um olhar curioso e impaciente. Dou por mim a escrever no meu diário de bordo, mas já não sei bem o que escrever, parece tudo tão superficial. Tenho na consciência, que devo aproveitar a experiência ao máximo, para crescer e pôr em prática a atividade do/a professor/a, mas algo me faz recuar, impossibilitando de ver este espaço como um espaço familiar, talvez porque vai durar pouco. Ao mesmo tempo sinto que não quero pertencer ao espaço porque à partida já sei que em breve o abandonarei. É apenas um excerto daquilo que será o resto da vida. Funciona como o trailer de um filme, que só nos mostra aproximadamente 3min de algumas cenas escolhidas, para nos despertar o interesse (ou não). E para percebermos se queremos mesmo ver o filme na integra.

Cortesias

É imprescindível falar das formas de tratamento utilizadas e como diferem consoante os diferentes graus da pirâmide hierárquica. Começo por dizer que o processo que me levou a situar-me nesse espaço do discurso, passou pelo pensamento: do que deveria ser o politicamente correto, para: a forma que me sentia confortável na transmissão das minhas ideias.

Mas o que me levou a pensar que havia uma forma correta de comunicar? O que despertou em mim a necessidade de pensar que tipo de diálogo deveria estabelecer? Seria a necessidade de me posicionar num espaço? A forma como comunicamos influência as nossas relações, sejam elas profissionais, pessoais ou familiares… e, no meio destas, onde se encontra a relação professor/a-aluno/a?

Num artigo de opinião do observador escrito por Lucy Pepper:

> "Há uma subserviência terrível em tratar o patrão por você, enquanto ele a trata por tu. É perturbador quando, ao sermos apresentados a alguém, lhe aplicamos um diplomático "você", apenas para depois ficarmos a ponderar, à medida que tornamos amigos, quando será altura certa para lhe dizer "sou TU, por amor de deus!!!" Conheço bons amigos que ainda se tratam uns aos outros por você depois de mais de 30 anos de amizade, e pergunto-me se é só porque nunca chegaram a ter a conversa" Nem sequer existem regras concretas para as famílias. Há famílias onde toda a gente é tu, sem falha. E há famílias para quem só a relação de sangue justifica o tu, e onde os genros e noras são você para sempre." [28]

[28]Fonte: https://observador.pt/opiniao/tu-voce-ou-senhor/

Aos poucos ia iniciando o meu diálogo com os alunos/as, num contexto que se diz formal, na sala de aula. Sentia-me constrangida por não saber se havia uma forma correta de comunicar e de me dirigir ao aluno/a, pois se nem eu sabia a que espaço pertencia como estagiária, também não poderia saber se havia alguma regra de comunicação. Embora observasse que o tratamento entre professor/a e aluno/a se manifestava sempre com uma barreira transparente através do 'você', eu quando tentava colocar essa barreira entre mim e os/as alunos/as sentia que era uma ação muito forçada.

'Você' – é muito impessoal. Apercebi-me desde logo que a distância causada por esse 'tipo de tratamento' não ia de encontro à forma de comunicação que pretendia estabelecer com os alunos. Será benéfica essa distância? Optei por experimentar outra forma de comunicar e travar essa impessoalidade, tratando por 'tu' – sem querer faltar ao respeito, essa alteração influência muito a forma como nos encontramos perante o aluno, mais predispostos a uma intimidade que por vezes se torna necessária nesta relação de aluno/a-professor/a. Sendo o/a professor/a alguém que prepara o/a aluno/a para o futuro, ou seja, uma das alavancas de preparação do indivíduo, não seria benéfico colocar de lado estas formas hierarquizantes e concentrarmo-nos no que realmente há de importante na ação que é ser professor/a?

Na sequência da minha posição enquanto estagiária. Tratar por você e assim ser tratada, punha-me num patamar hierárquico dos professores. Então tratá-los por tu, apesar de me deixar mais confortável, também poderia ser uma demonstração através do discurso, de que ainda não tinha atingido o patamar do/a professor/a. Distinguindo-me então ainda mais da professora cooperante e mostrando que efetivamente existem diferentes posições.

Após algum tempo a pensar nestas questões, também é necessário apresentar o outro lado da moeda. Será que ao tratar o/a aluno/a por 'tu', não estarei também a manifestar uma autoridade um tanto arrogante perante este?

> "Porém, aos poucos, essa forma de tratamento real foi estendida aos nobres e fidalgos e pessoas de hierarquias mais altas passaram a tratar seus "inferiores" por T, a fim de demonstrarem seu poder e superioridade sobre eles, condicionando-os, conforme a regra, a serem tratados por eles por V, a forma não recíproca e mais cortês de tratamento. Ou seja, para Brown & Gilman (1960), a flutuação entre os usos de T e V fez com que, aos poucos, o T ganhasse tal caráter semântico diferenciado, de inferioridade e/ou de familiaridade (Brown & Gilman, 1960, p. 255). Isso levou Brown & Gilman (1960) a observarem que, entre os séculos XII e XIV, houve a cristalização de um conjunto de normas para os usos das formas T e V ligadas ao uso não recíproco dessas formas, o que esses teóricos chamaram de *semântica de poder*34 (Brown e Gilman, 1960, p. 255), em que: *Pode-se dizer que uma pessoa tem poder sobre outra na medida em que é capaz de controlar o comportamento da outra. O poder é uma relação entre pelo menos duas pessoas, e não é recíproca no sentido de que ambas não podem ter poder na mesma área de comportamento (...): o superior diz T e recebe V. Existem muitas bases de poder - físicas, de força , riqueza, idade, sexo, papel institucionalizado na igreja, no estado, no exército ou na família*. (Brown & Gilman, 1960, p 255)"[29] (Carvalheiro, Valéria, 2016: p. 92-93)

[29] Texto original: *One person may be said to have power over another in the degree that he is able to control the behavior of the other. Power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal in the sense that both cannot have power in the same area of behavior (...): the superior says T and receives V. There are many bases of power – physical, strength, wealth, age, sex, institutionalized role in church, the state, the army, or within the family*

Estas regras de etiqueta vão sofrendo algumas alterações ao longo do tempo, no entanto é importante perceber que aquilo que me pode deixar mais confortável não é sinónimo do estabelecimento de uma relação próxima, para isso seria imprescindível que o espaço da comunicação entre professor/a e aluno/a se mostrasse igual para ambos. Ou seja, se o professor sente que a barreira imposta pelo V não é benéfica e decide tratar por T, deve então encorajar o aluno a tratá-lo por T de forma a igualizar a sua altura no patamar da pirâmide. Posso então, responder à questão que tanto me incomodava de início, não existe uma regra para o tipo de discurso, existe sim uma escolha refletida sobre a relação que o/a professor/a pretende adotar e sobre o seu posicionamento quer no discurso, quer no restante espaço envolvente.

O mesmo se pode aplicar à forma de tratamento que aplicamos quando nos referimos à própria palavra 'alunos'. Ao longo da escrita direciono-me a estes como alunos/as que são, mas se tentar arranjar um termo para a substituição da palavra aluno/a, como por exemplo: discente. O seu sentido conotativo não altera, porque predispõe sempre que o aluno/a ou o discente é alguém a quem falta alguma coisa, é o ser ainda incompleto, apenas será completo ao sair da escola deixando para trás essa nomenclatura que vem antes do nome próprio. "Basicamente, significa que anexamos placas de aluno a eles para indicar que ainda não são - ainda não têm conhecimento, ainda não são habilidosos, ainda não são competentes, ainda não são autônomos e assim por diante."[30] (Biesta, 2010: p. 541)

[30] Texto original: "It basically means that we attach learner plates to them in order to indicate that they are *not yet*—not yet knowledgeable, not yet skilful, not yet competent, not yet autonomous, and so on." (Biesta, 2010: p. 541)

Retirando a palavra aluno/a do cardápio, teríamos sujeitos pertencentes a um espaço de aprendizagem e deixaríamos de ter um nome que classifica e distingue do resto dos membros da instituição. Para que essa palavra deixasse de existir, todo o sistema educativo teria que passar por uma transformação colossal.

2

Introspeção

Os espaços abordados até ao momento foram de encontro ao desenvolvimento de pequenos destaques encontrados no dia-a-dia na ESAS. Tornaram-se essenciais na construção da minha perceção do que é o espaço escola, e o que implica cada palavra ou ação sobre o sujeito subordinado ou subordinador. A necessidade que me levou a procurar entender as engrenagens que fazem parte deste sistema foi a de querer refletir sobre a minha própria postura nesta experiência, da forma mais clara possível, e por isso os espaços seguintes dedicam-se a essa reflexão.

ESPAÇO DO DESCONHECIDO

Ao longo do ano fui escrevendo alguns desabafos momentâneos que me fizeram refletir posteriormente sobre as minhas ações, e perceber a razão pela qual não nos é aludida uma imagem de estágio, ao longo do primeiro ano. A preocupação do MEAV com os/as seus/suas alunos/as sempre foi de alertar para: não especular sobre um tipo de escola, um tipo de professor, um tipo de organização ou um tipo de alunos/as. Não percebia o porquê de me deixarem na incógnita relativamente ao que seria uma experiência de estágio, mas a verdade é que não nos podiam preparar para uma experiência tão singular e íntima. Seria um discurso irrealista e estaríamos a ser alvo de um conjunto de influências que iriam interferir com a nossa própria expectativa e com aquilo que iriamos 'ter em conta' que seriam as nossas ações/reações ao longo dessa experiência. O conselho que me foi dado foi para aproveitar o máximo e abrir os braços a este estágio.

Mas como é normal em todo o ser humano, criamos sempre algum tipo de expectativa por mais pequena que ela seja. No meu caso aconteceu de uma forma bem mais intensa do que estava à espera, criei vários cenários diferentes daquilo que me esperava e foi nesse sentido que resolvi escrever em 3 camadas, 3 momentos diferentes.

As expectativas são sempre associadas a um tempo futuro, aquele que ainda está por vir, que ainda não foi vivido, mas terá sido pensado. Mas neste caso vou transformar a coisa de outra forma. As expectativas serão transformadas numa história fictícia, algo pensado, mas que não aconteceu, e será relacionada com o tempo passado. O choque com a realidade vou associar ao presente, o tempo em que está a ser vivida a experiência, e o futuro será composto pela linha de pensamento onde intercalo os dois tempos anteriores e os questiono.

Confronto entre a expectativa e a realidade

Passado - Ficção

Presente - Realidade

Futuro - Transformação

1.

Aposto que este estágio vai ser desgastante, com a pandemia, obrigatoriedade de utilizar máscara o dia inteiro e novas regras.

Mal sabia eu que o uso da máscara e o desinfetar as mãos era apenas um pormenor. Estamos no ano de 2020/21, a viver (seria mais, sobreviver) uma pandemia que parou o país, e o mundo. Não estou a dizer que esta pandemia possa servir de desculpa para uma visão retorcida sobre o passado e presente, mas ela é real! E tudo muda sobre aquilo que eu especulei de uma vivência na escola. E nisso a ESAS sempre se mostrou rígida e inabalável no que toca às regras de segurança determinadas pela pandemia.

Deparei-me com um cenário de uma escola extremamente controlada pela pandemia que se vive atualmente. As linhas no chão que nos dizem o sentido correto para circular, as máscaras obrigatórias, os espaços interditos especificamente aos alunos, horários desfasados de forma a evitar aglomerações. Dentro da sala os alunos não podiam circular, mudar de lugar ou emprestar material, as salas tinham que ter as janelas e portas abertas, mesmo com temperaturas rigorosas durante o inverno, e desinfetadas após cada utilização, a circulação do professor em torno das mesas dos alunos era também proibida.



Fig. 10 – *Corredores da ESAS, delimitados pelas regras de segurança.* [31]

Embora estes espaços se encontrem delimitados por estas regras e inicialmente eu tenha pensado que me fariam perder o que para mim é essencial, como a relação que é criada entre professor/a-aluno/a. Essas regras vieram evidenciar ainda mais a distribuição e a organização do indivíduo no espaço. Tornou-se ainda mais notório a existência de um lugar destinado a "…cada indivíduo […] e em cada lugar, um indivíduo" (Foucault, 1987: p.169). Esta organização dos espaços dedicados aos diferentes membros da comunidade tende a "… estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e

[31] Fonte: Fotografia tirada a partir do meu telemóvel, em contexto de estágio.

como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o
comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos." (Foucault, 1987: p.169)

Evidenciam uma forma de controlo que estava disfarçada e evidenciam a desigualdade. Como se pôde notar, na disciplina de Educação Visual, uma disciplina sobretudo prática que exige por parte dos alunos a posse de algum material, agora é bem mais percetível que estes trabalhos se encontrem por vezes longe da sua finalização pela falta do material. Os/As colegas tinham o hábito de emprestar materiais entre si, de forma a se completarem uns aos outros nas suas necessidades. Antes da pandemia não devia ser tão evidente esta troca de materiais de carteira em carteira pois não havia uma regra tão rígida que o proibisse.

A relação entre aluno/a-professor/a fica comprometida no aspeto em que a utilização das máscaras e as distâncias de segurança nos afastam tanto fisicamente como mentalmente. Mesmo que esta relação se torne de difícil crescimento é preciso ter em conta que, ao mesmo tempo estamos juntos pelas mesmas circunstâncias que nos afetam de igual forma a todos, o vírus não escolhe classes, profissões ou graus hierárquicos.

2.

Quando entramos todos dentro da sala, os/as alunos/as sentam-se nos seus lugares, faz-se a chamada e damos início à nossa aula. É de notar um ambiente frenético e saudável, o espírito de entre ajuda e respeito pelo outro faz-se sentir. Aquela turma intitulada pela turma dos 'mal comportados', ou os 'difíceis', são sem sombra de dúvidas os que me dão aquela sensação de desafio extra.

No início de cada aula faz-se a chamada, há alunos/as que se atrasam quase sempre, estes quando chegam passam por um 'ritual' – a regra do bom adestramento é então: ficar na porta à espera que o/a professor/a acabe de marcar as presenças, só então quando este terminar é que se pode dizer aquele 'feitiço' que suaviza o atraso: "Desculpe o atraso professora, posso entrar?" Por vezes, o feitiço não funciona à primeira, por isso, antes deste chegar ao seu lugar com a devida permissão passa pelo teste final: "qual é o motivo do atraso?" "onde é que esteve?" se for na primeira aula da manhã – "onde é que mora?".

Na continuidade do funcionamento normal do início de aula, pergunta-se pelo TPC, é confirmado à distância se todos têm o material necessário, marcam-se faltas de TPC e faltas de material, numa plataforma à qual os EE também tem acesso à sua consulta, sempre que pretenderem.

"sentem-se nos vossos lugares, tirem as pastas da carteira, apenas quero ver o material pedido para a aula e comecem a trabalhar imediatamente".

Alguns alunos demoram a reagir a esta ordem, são 'preguiçosos', outros gostam de conversar, são 'distraídos'. As consideradas 'boas alunas' que não gostam muito de comunicar, ou por outras palavras, não me passam cartão mesmo. Mas trabalham, é isso que importa, e trabalham bem porque estão

quietas no seu canto sem causar distúrbios na sala. Por vezes até são usadas como um modelo comparativo entre colegas. "Se estivessem calados a trabalhar como as vossas colegas, já teriam acabado".

É assim, que se ocupam no mínimo 15/20 minutos de uma aula, a registar todas as faltas e a dar as instruções para começarem a trabalhar. Este 'ritual' de início de aula mantém-se em todas as disciplinas e ao longo dos anos não sofreu alterações, trata-se de um método militarizado que cria um impacto imediato no/a aluno/a. Esses instrumentos que dizem respeito às pequenas ações que iniciam o 'ritual', nomeados por Foucault dizem respeito a: "…horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos." (Foucault, 1987: p. 48). São instrumentos utilizados para o bom adestramento do indivíduo, e que procuram criar "o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele." (Foucault, 1987: p. 48)

Desde o momento que se está no intervalo, ao momento que se passa da linha da porta, para dentro da sala, há uma diferença comportamental. É como se o corredor simbolizasse liberdade para serem quem são, e a sala de aula transmita o desconforto causado pelo seu peso simbólico. Podemos notar o impacto que a entrada na sala tem sobre os/as alunos/as, passam por um processo de 'castração' repentino, em que a sua liberdade perde as asas momentaneamente, e os reprime, obrigando a deixar do lado de fora a sua própria essência, e passando a agir perante uma ordem autoritária, que detém o poder dentro deste espaço.

As alunas ditas ‘bem-comportadas’ e produtivas, são as principais ‘vítimas’ de um controlo sobre o sujeito, vão de encontro ao que é pretendido, o ser obediente, o que não questiona e apenas faz o que é pedido, correspondem à docilidade.

> “O Homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (Foucault, 1987: p. 163).

Fazem corresponder ao ideal de aluno/a que é imposto, as suas almas deixam-se corromper por um sistema que manípula e transforma essas almas em “ Homem-máquina”. Os seus movimentos passam a ser mecanizados por uma formatação que se quer ativa, elas não sabem que são vítimas do sistema, ele não comunica as suas intenções de forma clara. Mas utiliza métodos, que vão de encontro ao seu agrado, a forma como são recompensadas através dos estímulos positivos, fazem também parte desses métodos. Como se tratasse de propriedade adquirida, são também utilizadas em termos comparativos, como exemplo do bom comportamento e do sucesso. Sem se aperceberem que de forma silenciosa se colocam num patamar diferente ao dos comparados, causando assim um nível de competitividade pouco saudável.

3.

Sento-me com os/as alunos/as, ajudo-os a manipular os materiais, trabalhamos todos para o mesmo fim. Somos todos iguais, não há os bons nem os maus. Aqui ninguém faz esse tipo de apreciação. Aprendemos nesta escola os valores humanos, a separar o bem do mal no sentido legitimo.

Não só pelo facto de a pandemia não permitir essa interação, também tenho dúvidas sobre até que ponto teria essa liberdade enquanto estagiária.

A inserção do corpo estagiário no contexto da escola e da sala de aula foi sofrendo alterações gradualmente, como se tratasse de um corpo estranho ao espaço, que estivesse a ser (re)plantado com muito cuidado. O facto de o/a aluno/a querer ou não a minha presença ao lado dele/a pode ser também questionável, de certo modo a minha vontade em circular à volta deles enaltece o sentido de autoridade sobre eles. Facto que inicialmente contestei, pois via essa ação como um simples ato de ajuda e aproximação, mas pude reparar com algumas leituras que existem pormenores que fazem toda a diferença sobre a nossa posição no espaço, em como isso influência o decorrer de uma aula, e tem um impacto mais ou menos positivo no/a aluno/a. Não devo ser eu a escolher esse tipo de participação. É sim uma decisão que deve passar pela necessidade desenvolvida pelo/a aluno/a.

Se falamos constantemente na autonomia do/a aluno/a para a criação de um trabalho nas disciplinas de artes visuais, é importante manter esse espaço deles/as, para eles/as. Para que não se sintam observados no momento da sua criação, para que não haja um sentido repressivo, que é o olhar do professor enquanto circula ao lado das carteiras. Esta circulação, obriga o/a

aluno/a a ser produtivo/a, e por vezes nos momentos em que o próprio não sente essa disposição para o trabalho, pousa o lápis e descansa, assim que se apercebe da aproximação do/a vigilante, volta a pegar no lápis e simula essa produtividade, que é facilmente percebida pelo/a vigilante como uma simulação. No entanto, sendo ou não uma simulação, sacia essa autoridade imposta pelo subordinador na ação de circular.

Trazendo de novo o artigo, *Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space*. O autor fala sobre a circulação do professor em torno dos alunos:

> "Também há ocasiões em que o professor se move entre as fileiras da carteira dos alunos sem oferecer consulta ao (s) aluno (s), mas principalmente para fins de supervisão. O professor também pode andar ao lado das fileiras de carteiras dos alunos, bem como para cima e para baixo na lateral da sala de aula, transformando esses locais no Espaço de Supervisão. Isso geralmente acontece durante as atividades dos alunos, quando uma tarefa é definida para os alunos realizarem individualmente ou em grupos. Isso foi observado em salas de aula de inglês no Reino Unido por Kress et al. (2005), que explicam que o professor 'patrulha' neste espaço de sala de aula de forma a garantir o cumprimento dos alunos ao conjunto de tarefas."[32] (Lim, 2012: p.238)

[32] Texto original: There are also occasions where the teacher moves between the rows of the students' desk without offering consultation to the student(s) but primarily for the purpose of supervision. The teacher may also pace alongside the rows of students' desks as well as up and down the side of the classroom transforming these sites into the Supervisory Space. This usually happens during student's activities when a task is set to the students to perform individually or in groups. This has been observed in English classrooms in the UK by Kress et al. (2005), who explain that the teacher 'patrols' in these classroom space so as to ensure compliance of the students to the task set. (Lim, 2012: p.238)

No entanto o que diferencia este espaço (*Espaço de Supervisão*) dentro da sala de aula, do *Espaço Interacional* falado anteriormente, é a própria ação em si. A ação de circular é vista como um ato de controlo do subordinador para o subordinado. Se o/a professor/a refletir sobre esta ação poderá sim utilizar este espaço mais próximo do aluno, para o ajudar, mas anulando a ação de circular e adotando a técnica do *Espaço Interacional* que "…é realizado pelo professor em pé ao lado da mesa dos alunos ou entre as fileiras de carteiras dos alunos (…) A maior proximidade entre o professor e o (s) aluno (s) facilita a interação e reduz a distância interpessoal." [33] (Lim, 2012: p.238)

[33] Texto original: "The Interactional Space is realised by the teacher standing alongside the students' desk or between the rows of students' desks (…) The closer proximity between the teacher and the student(s) facilitates interaction and reduces interpersonal distance." (Lim, 2012: p.238)

ESPAÇO FRAGMENTADO

No espaço anterior abordei 3 episódios sobre o que seria a minha expectativa versus a realidade, fi-lo por achar fundamental acrescentar a este objeto de escrita não só composto por leituras, preocupações, problematizações, mas também me dedicar a um espaço onde possa falar abertamente dos fragmentos que constituem a experiência, de notas que são escritas ao longo do estágio e de simples desabafos, que hoje me fizeram olhar para trás com outro olhar e com novas perspetivas.

Devaneios sobre uma experiência de estágio

Quando organizei a minha proposta didática para a disciplina de Educação Visual, trabalhei sobre ela com a professora cooperante, discutimos o que seria ou não possível de realizar e encaixei-a na grelha que corresponde ao programa estabelecido pela escola.

Como objetivo inicial tinha escrito:

"O desafio que proponho é convidar os alunos a olhar e a tornarem-se mais conscientes daquilo que os rodeia no dia-a-dia. Procurar todas as possibilidades que existem dentro da mesma imagem, retirar-lhe todas as suas definições e desafiar os alunos a atribuir-lhe novas histórias ou propriedades. O ato de ver, como um ato pensado."

Como já tinha executado o exercício (de uma forma um pouco mais complexa, adaptei à turma uma versão mais simplificada) e para mim pareceu-me resultar numa proposta rica em potenciais explorações do pensamento artístico proveitosas para desenvolver na disciplina de Educação Visual, decidi apresentá-la. As minhas expectativas apontavam com confiança para determinadas formas de executar a proposta, o que não deixou que colocasse em causa o facto de os resultados saírem de formas não esperadas. Estas imprevisibilidades não foram bem recebidas no meu íntimo, sendo que a minha desilusão apontou para a minha própria sensação de falha perante a atividade, mas a verdade é que agora agradeço por ter corrido tal como correu. O estágio não se define pela atividade mais ou menos bem-sucedida, mas sim pela aprendizagem que retiramos desse conjunto de experiências.

Atkinson faz uma abordagem sobre isso no seu artigo *How student teachers form identities*. Conta em primeiro lugar a história de Angela que se está a iniciar também como professora e passa por um processo idêntico ao meu.

> "Ela está se a posicionar e os seus alunos dentro de um discurso pedagógico particular no qual certas relações de poder se manifestam na forma de uma pedagogia didática e instrucional. Tudo isso parece ser o resultado de uma aula particular que não saiu de acordo com o planeado. Ângela culpa a si mesma, ou seja, ela culpa o planeamento e a organização da aula, que ela interpreta como falha e mal sucedida. Para ela, dar escolha a essa classe é visto como um erro. Ela não reconhece nesta fase de aprender a ensinar que colocar em prática pedagogias é algo que vai requerer aperfeiçoamento, que vai requerer prática."[34] (Atkinson, 2004: p.382)

[34] Texto original: "She is positioning herself and her students within a particular pedagogic discourse in which certain power relations manifest themselves in the form of a didactic and instructional pedagogy. All this seems to be the outcome of a particular lesson that did not go according to plan. Angela blames herself, that is to say, she blames her planning and organization of the lesson, which she interprets as flawed and unsuccessful. For her, giving this class choice is perceived as a mistake. She does not acknowledge at this

Desabafos de um diário

"foi dito que eram livres de usar qualquer tipo de material na composição final, e foi batalhado sobre isso inúmeras vezes. uma parte do exercício era justificar a escolha do material por isso mesmo, para perceber que resultado plástico eles queriam dar ao trabalho e porquê, mas nem assim. Acabaram todos por usar o mesmo material e na justificação a maioria respondeu que o material escolhido foi lápis de cor porque ficava bem."

"Para alunos de 9°ano, os trabalhos correspondem ao 1°ciclo."

"Não há noção de composição plástica na turma, são poucos os casos."

´

"Dificuldade na observação e analise das imagens de uma forma mais tridimensional"

"Os alunos precisam de muito apoio para não ficarem desmotivados, é uma diferença drástica, fiquei triste, e desiludida com os resultados. Os feedbacks que escrevi não são a mesma coisa como estar presente no momento, na sala a discutir essas ideias com o aluno, podia ter trazido essa discussão para os comentários de

stage of learning to teach that putting pedagogies into practice is something that will require perfecting, that will require practising!" (Atkinson, 2004: p.382)

forma mais clara mas…achei que não seria eficaz e sempre tive uma pressão sobre ser o máximo sucinta na forma como fazia os comentários." (no ensino à distância)

"Posto estes resultados tenho pensado no desenvolvimento de outra atividade caso a cooperante assim o permita, para haver oportunidade de ver outros trabalhos ou noutras temáticas e assim entender melhor o que se passa com a turma"

Tal como Agnela, no artigo de Atkinson (2004), eu também passei pela fase de negação e de certo modo criei também "…uma identificação imaginária, uma imagem imaginária dos seus alunos ao concebê-los como incapazes de lidar com a escolha e que, portanto, requerem instruções explícitas" [35] (Atkinson, 2004: p.383). E por isso, na tentativa "…reduzir a possibilidade de fracasso aos seus olhos, ao impor uma forma mais rígida de controle pedagógico…"[36](Atkinson, 2004: p.382), e após alguma insistência, sendo que para Atkinson (2004) "Esta resposta não é atípica de alguém que está a começar a ensinar"[37], resolvi criar dois documentos que continham algumas sugestões e dicas, juntamente com esses escrevi um apelo na tentativa de melhorar os resultados já obtidos (como já estávamos em ensino online, isto passou-se na plataforma classroom). O documento chamado *Linhas orientadoras*, continha aspetos a ter em conta, questionamentos, e de novo uma sintética explicação com um exemplo do que era pedido. O documento, *Materiais*, era uma compilação retirada do livro: *Manual de Educação Visual 7º/8º/9º*, sobre os diferentes materiais que poderiam usar e com exemplos de

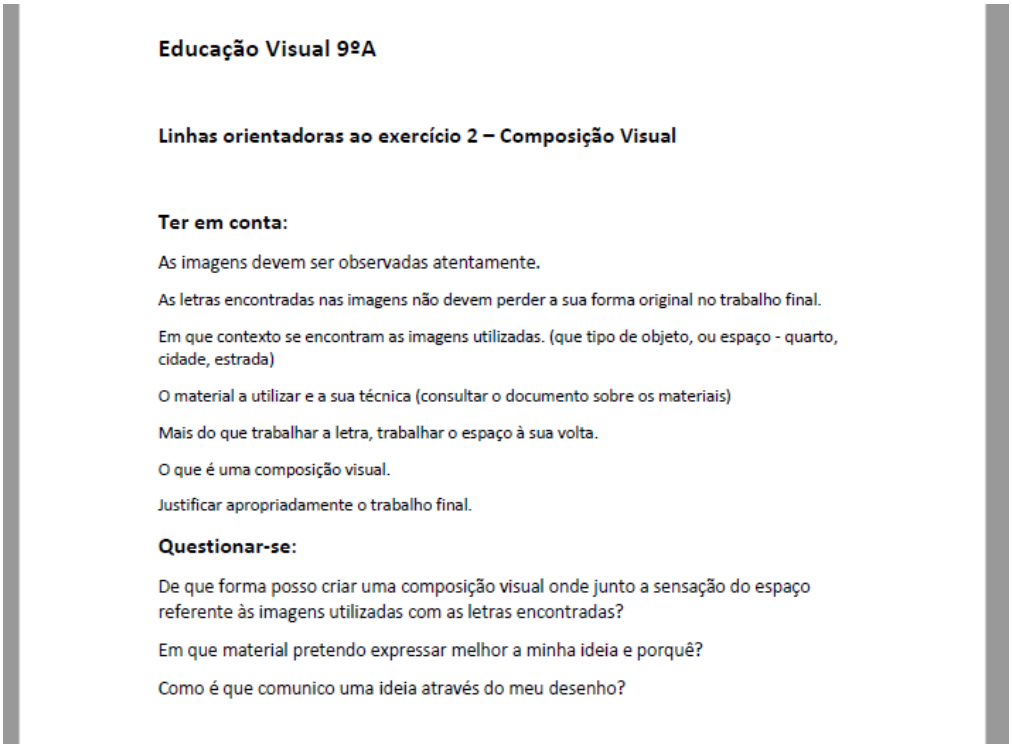
[35] Texto original: "Another reading of Angela's analysis can be made in which she creates na imaginary identification, an imaginary image of her students by conceiving them as unable to cope with choice and who therefore require explicit instructions." (Atkinson, 2004: p.383)

[36] Texto original: "to reduce the possibility of failure in her eyes, by imposing a tighter form of pedagogic control." (Atkinson, 2004: p.382)

[37] Texto original: "This response is not untypical of someone beginning to teach," (Atkinson, 2004: p.382)

obras onde se pode observar os diferentes resultados expressivos dados por esses materiais.

A escola exige o interesse dos alunos, mas esse interesse deve recair sobre as opções que a escola lhes dá, ou seja, é um interesse obrigatório, não acontece de uma forma natural. E por isso os interesses externos a este espaço ganham outras forças, pois foram deliberadamente acolhidos pelo aluno, mesmo que abominados pela instituição.



Educação Visual 9ºA

Linhas orientadoras ao exercício 2 – Composição Visual

Ter em conta:

As imagens devem ser observadas atentamente.

As letras encontradas nas imagens não devem perder a sua forma original no trabalho final.

Em que contexto se encontram as imagens utilizadas. (que tipo de objeto, ou espaço - quarto, cidade, estrada)

O material a utilizar e a sua técnica (consultar o documento sobre os materiais)

Mais do que trabalhar a letra, trabalhar o espaço à sua volta.

O que é uma composição visual.

Justificar apropriadamente o trabalho final.

Questionar-se:

De que forma posso criar uma composição visual onde junto a sensação do espaço referente às imagens utilizadas com as letras encontradas?

Em que material pretendo expressar melhor a minha ideia e porquê?

Como é que comunico uma ideia através do meu desenho?

Fig. 11 - *Parte do documento, Linhas orientadoras, enviado aos alunos num contexto de ensino à distância.*[38]

[38] Fonte: Screenshot do PDF criado por mim.



Pastel seco

O pastel seco (também se chama pastel de giz) é um material muito antigo.

À semelhança do pastel de óleo e do lápis de cera, apresenta-se em barras cilíndricas ou de secção quadrada (estas últimas de maior dureza).
O pigmento é misturado, geralmente, com goma-arábica (espécie de cola), que funciona como aglutinante.
O resultado da técnica de pastel usada pelo pintor francês La Tour assemelha-se muito ao de uma pintura, especialmente se a olharmos à distância.
Edgar Degas, um pintor do século XIX, também utilizou muito a técnica do pastel segundo uma característica distinta: a impressão dos riscos feitos pelas barras de pastel é deixada propositadamente, sem esfregar, permitindo uma maior expressão. O mesmo acontece no exemplo apresentado da pintora Paula Rego.

Fig. 12 - *Parte do documento, Materiais, enviado aos alunos num contexto de ensino à distância*.[39]

Comentário:

"Olá, já tive oportunidade de analisar todos os trabalhos entregues na última aula. Creio que o propósito do exercício não foi entendido pela maioria, os trabalhos parecem-me bastante inacabados para uma entrega final. O rigor técnico e estético ficou muito aquém do esperado para uma turma que, em breve ingressará no ensino secundário. É importante ter em atenção a apresentação dos trabalhos seja nesta disciplina como nas outras. Trabalhar numa folha A4, significa que podem ocupar-se da folha inteira, que há espaço para trabalhar fundos, adicionar elementos, volumes, cores…Algumas letras

[39] Fonte: Screenshot do PDF criado por mim.

estão a voar num espaço branco, e mais importante que trabalhar sobre a letra é trabalhar o espaço à sua volta, é o objetivo da composição visual**. Tiveram liberdade total para escolher materiais,** utilizar mais do que um material diferente e fazer experiências nesse sentido, mas a grande maioria optou por lápis de cor. Os lápis de cor têm mais funções do que apenas colorir, se bem manipulados. Existem técnicas de utilização destes que **deveriam** estar mais bem consolidadas. Em relação à justificação dos trabalhos, é importante perceber qual é a intenção das vossas escolhas e perceber o que vos fez seguir determinado "caminho". Deste modo, terão a oportunidade de melhorar os vossos trabalhos ou até de os refazer. Para isso vou anexar aqui dois documentos para vos ajudar nesse sentido, pois acredito que com dedicação consigam melhores resultados. Caso tenham dúvidas podem responder através dos comentários que têm sido feitos individualmente. Como a nossa aula passou a ter apenas um tempo em regime de aula online, esta melhoria será destinada ao segundo tempo da aula de forma assíncrona. Coloco aqui os ficheiros com antecedência para os lerem com calma e atenção."

Olho de novo com atenção, e percebo como está implícito que:

> "O termo 'livre' não tem apenas a conotação negativa de suspensão (livre de), mas também positiva, que é 'livre para'. Com base na terminologia de Giorgio Agamben, desejamos introduzir o termo profanação para descrever esse tipo de liberdade como a segunda característica da forma escolar."[40] (Gielen, P & Bruyne, P, n.d. p.73)

Esta profanação em torno da liberdade que a escola assume, a liberdade para… ou até mesmo a oferta de mais atividades na escola, trata-se de uma camuflagem, um poder camuflado com purpurinas que usa as palavras bonitas

[40] Texto original: "the term "free" does not only have the negative connotation of suspension (free from), but also a positive one, that is "free to". Drawing upon the terminology of Giorgio Agamben, we wish to introduce the term profanation to describe this kind of freedom as the second feature of the school form." (Gielen, P & Bruyne, P, n.d. p.73)

como: liberdade ou oferta, são, no entanto, mais uma engrenagem utilizada que determina quem tem o poder de oferecer tais purpurinas a quem, quem tem o direito a…ou a posse de…ou o controle para…

No meu discurso falo sempre na liberdade da escolha de materiais, no entanto exijo ao mesmo tempo que o façam. Esta liberdade imposta por mim deixa de ter o sentido real da palavra e passa a ser uma obrigação imposta. É oferecida esta liberdade como se tratasse de uma prenda ou um bónus extra, e logo de seguida é retirada pela frustração da não utilização dos diferentes materiais aos quais chamei 'livres', no final não passa de uma exigência. Está intrínseca a proliferação de um discurso ao serviço do poder, onde se oferece liberdade para algo quando essa deveria ser a normalidade – a manipulação de diferentes materiais para obtenção de diferentes resultados. Estes estímulos da 'liberdade para…', são nada mais nada menos que uma forma de garantir alguma ordem e o bom adestramento, são criados para mostrar que existe uma compensação para a ação.

Fragmentos onde reina a acusação perante as falhas, a procura pelo defeito ao invés da procura pelo motivo. Sempre foi mais fácil apontar o erro, pois os lados negativos têm sempre um lado mais forte e impactante. O ser humano é tendencioso no enaltecimento da dor e na dramatização dos insucessos. Mas é também importante entender que deve haver espaço para isso, um espaço onde é possível mostrar na sua forma crua um momento em que me senti completamente derrotada, para percebermos que isto é normal (e essencial) e que faz parte do nosso crescimento. Não existe uma fórmula nem uma resposta única, mas é fundamental que haja sim, uma constante adaptação.

Esta introspeção, sobre a minha ação-reação, foi uma mais-valia para me tentar encontrar no meio de toda aquela névoa que me cegava ao início, e que mais cedo ou mais tarde me vai cegar novamente, de forma involuntária, como cega outros, sem que na maioria das vezes se apercebam que contribuem para esta perpetuação do poder.

Foi a consciencialização de uma escola que existe e de uma escola que urgentemente terá que vir, terá que se transformar na sua forma e estrutura, os velhos hábitos deixam de ter a força para os quais foram criados e dão espaço a novos hábitos.

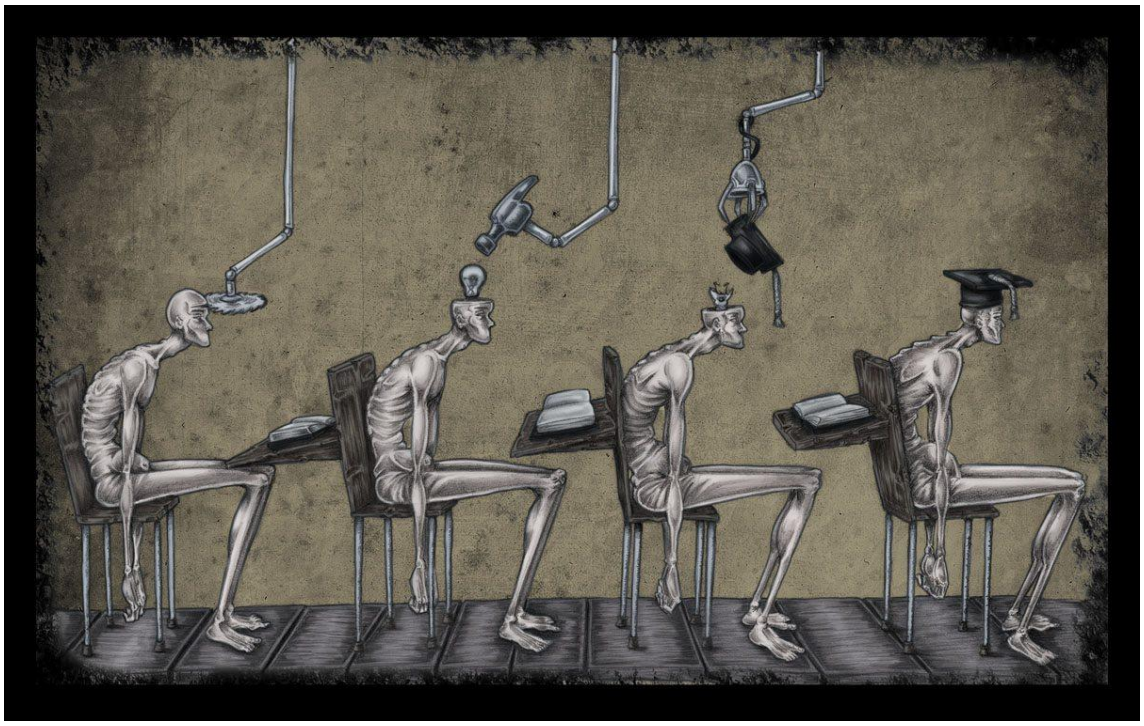


Fig. 11 - *Ilustração de Al Margen, critica à sociedade moderna*. [41]

"Tell me school. Are you proud of the things you've done?
Turning millions of people into robots.

Do you find that fun?"

(Prince, 2016)

[41] Fonte: https://www.facebook.com/AlMargenPagina/photos/522198207875146

CONCLUSÃO

Como qualquer instituição, a escola é programada e artilhada por uma série de ferramentas que se dizem ser indispensáveis para o bom funcionamento desta. A pirâmide hierárquica distribui as posições de poder sobre o outro ou sobre algo. Após analisados alguns dos espaços que formam a escola como instituição regulamentadora da sociedade, é possível perceber que esta não passa de uma ideologia rudimentar para os tempos que vivemos. O tempo de transformação, da critica, da criatividade e da envolvência do cidadão com o mundo.

Se nos concentrarmos nestes desdobramentos sobre espaços físicos e não físicos, podemos encontrar neles a forma de comunicar da escola, o que é que ela nos diz e que sujeito pretende formar. Vão de encontro à ordem que se pretende estabelecer, é o mecanismo encontrado pelos grandes para melhor exercer poder sobre o indivíduo, educando-o e castrando-o na definição daquilo que é bom e do que é mau. É como se fosse um grande caldeirão. Lá dentro contém vários ingredientes para fazer a caldeirada: os alunos, os professores, os funcionários, a direção. O cozinheiro não frequenta este espaço que é o caldeirão, mas está numa posição de poder sobre eles, é ele que escreve a receita e a usa por longos anos como se tratasse de uma relíquia deixada pela avó, apenas retifica os temperos caso ache necessário. E por isso, é importante perceber este relatório tendo em conta que não é apenas um objeto de escrita, mas também uma tentativa de posicionamento face ao que foi encontrado ao longo da minha experiência, é um alerta para todos os que se encontram presos a esta grande caldeirada sem que se deem conta dos malefícios que trará.

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, D. (2004). *Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education.* British Educational Research Journal, 30(3), 379–394. https://doi.org/10.1080/01411920410001689698;

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;

Biesta, G. (2010). *Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach.* Educational Philosophy and Theory, *42*(5–6), 540–552. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x;

Cavalheiro, V(2016). *As diferentes regras de uso das formas tu e você e suas influências na compreensão de narrativas literárias: PB e PE*;

Carolina, A., & Vieira, R. (2018). *O Espaço Habitado – para além do espaço geométrico*;

Ferreira, E. (2004). *A Autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés barro.* Educação Sociedade & Cultura, nº22, 133-152;

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (R. Ramalhete, Trad.) Vozes;

Gielen, P & Bruyne, P, (n.d.) *Teaching Art in the Neoliberal Realm, School - A Matter of Form*, Antennae Valiz, Amsterdam, 70-83;

Lim, F. V., O'Halloran, K. L., & Podlasov, A. (2012). *Spatial pedagogy: Mapping meanings in the use of classroom space*. Cambridge Journal of Education, 42(2), 235–251. https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629;

Lima, L. (2014). *E depois de 25 de Abril de 1974 : Centro(s) e periferia(s) das decisões*

no governo das escolas. Educação, Sociedade & Culturas, 12(43), 141–160;

Lima, L. C. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto, 19(1), 227–254;

Modesto,A, Alves,C & Ferrand,M (nd). *Manual de Educação Visual 7º/8º/9º*, Porto Editora.

Perec, G. (2013). *Species of Spaces*. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689–1699;

Ramos do Ó, J. (2016). *Sobre o Tradicional Cerco à Inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais*. 216–223.

Rancière, J., (2002). *O mestre ignorante*, (L. Valle, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora;

Talhamento, A., *Ideologia E Educação a Educação Pública Como Forma De Propagação Da Alienação Social e Um Possível Caminho De Superação*. Eixo 5: Trabalho-educação e a formação dos trabalhadores (educação profissional, tecnologias da educação, trabalho como princípio educativo),1–10.

DOCUMENTOS

Decreto-Lei nº46/86. (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14. https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada//lc/34444975/view?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2046%2F86;

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, (1989), *Autonomia e Gestão das Escolas (Legislação)*, Sindicato dos professores do Norte, https://www.spn.pt/Pasta/gestao + https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/610688/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2043%2F89;

ESAS, *Projeto Educativo*, (2018-2021), https://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018_2021.pdf;

Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, (2017), Versão para consulta pública, Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

Artigo de opinião: https://observador.pt/opiniao/tu-voce-ou-senhor/

Ideologia, https://www.infopedia.pt/$ideologia

Site da ESAS: https://ae-aureliadesousa.com/es-aurelia-de-sousa/

VÍDEOS

EA, Prince., *I sued the school system* (2016),
https://www.youtube.com/watch?v=dqTTojTija8



Porto, 2021