

Por uma aprendizagem participada

RESPEITO, AFIRMAÇÃO E ESCUTA DAS
VOZES DOS ALUNOS

Cristiana Santos

2º CICLO - MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

2022

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Faculdade de Belas Artes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Por uma aprendizagem participada
respeito, afirmação e escuta das vozes dos alunos

Cristina Moreira Santos

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

Orientadora: Manuela Ferreira

Professor Cooperante: Joaquim Pimenta

Local do Estágio: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

2022

Avisos Legais

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

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

Resumo

O presente relatório incide sobre o estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves, localizada em Valadares, no ano letivo de 2021/2022.

O foco da reflexão, investigação e prática assenta sobre os direitos de participação das crianças e a sua ampla desconsideração, nomeadamente no contexto da educação escolar. Há uma busca por compreender o contexto presente e suas dificuldades naquilo que é o respeito, afirmação e escuta das suas vozes enquanto alunos, mas também por reconhecer boas práticas e princípios, naquilo foram as aproximações a uma ação docente capaz de instigar a participação, a cocriação e corresponsabilidade, numa construção individual e coletiva dos percursos formativos, sociais e culturais. Na mesma lógica de ideias, procurou-se colocar em diálogo os direitos de participação da criança com as práticas artísticas, entendendo a educação artística como espaço potencial para a expressão das diferentes vozes dos alunos e para a construção de culturas próprias capazes de reconfigurarem imagens e realidades, numa prática pedagógica participativa.

Na reflexão das experiências de formação vividas mobilizam-se as leituras teórica de autores dos campos das ciências da educação e educação artística, essenciais para desenvolver uma visão mais aprofundada e crítica sobre o tema em questão.

Por último, o relatório expõe e analisa a proposta de Unidade Didática levada a cabo com alunos de uma turma do 9º ano, na disciplina de Educação Visual, e que, pretendendo afirmar-se participativa os convidou a defini-la coletivamente e a partir dos seus interesses e vontades. Destaca-se o processo de diálogo, construção e criação que acompanhou a intervenção de estágio, naquilo que foram os seus alcances e limitações e naquilo que foram as aprendizagens significativas acerca da prática pedagógica e da profissão docente no âmbito da educação artística.

Palavras-chave: participação, direitos da criança, vozes dos alunos, escuta, educação artística

Abstract

This report on the pedagogical internship carried out within the scope of the Master in Arts Teaching in the 3rd Cycle of Teaching and Secondary Education at the Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves Secondary School, located in Valadares, in the academic year 2021/2022.

There is a quest not only to understand the present context and its difficulties in the recognition of their voices as students, its respect, affirmation and hearing, but also in the acknowledge of good practices and principles, in what is the search for an educational action capable of instigate participation, co-creation e co-responsibility, in an individual and collective construction of the students' educational, social and cultural paths. Following the thread of ideas, there was a search in setting into dialogue children's participation rights with artistic practices, understanding the artistic education as a potential space for the expression of students' voices, in what is the construction of their own cultures and reconfigurations of different images and realities, in a participatory pedagogical practice.

I seek to articulate the problematizations and observations made in the context of the internship with theoretical reading of some authors, which gave me a deeper and more critical view of the topic in question.

Reflecting the lived experiences of this educational path, I bring to the discussion theoretical authors of the education and art fields, essential to develop o deeper and more critical vew on the topic in question

Finally, the report exposes and analyses my proposal for a Didactic Unit, carried out with students from a 9th grade in Visual Education class, which aims to affirm itself as participatory, inviting students to define it, collectively and based on interests and wishes. I highlight the process of dialogue, construction and creation that accompanied my internship intervention, in what defined its scopes, limitations and significant learning about pedagogical practice and the teaching profession in the field of artistic education.

Key-words: Participation, children's rights, student voices, listening, artistic education

Résumé

Ce rapport sur le stage pédagogique effectué dans le cadre du Master en enseignement des arts dans le 3^e cycle de l'enseignement et de l'enseignement secondaire à l'école secondaire Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, située à Valadares, au cours de l'année académique 2021/2022.

Il y a une quête non seulement pour comprendre le contexte actuel et ses difficultés dans la reconnaissance de leurs voix en tant qu'étudiants, leur respect, leur affirmation et leur écoute, mais aussi dans la reconnaissance des bonnes pratiques et des principes, dans ce qu'est la recherche d'une action éducative capable de susciter la participation, la co-création et la coresponsabilité, dans une construction individuelle et collective des parcours éducatifs, sociaux et culturels des élèves. En suivant le fil des idées, on a cherché à mettre en dialogue les droits de participation des enfants avec les pratiques artistiques, à appréhender l'éducation artistique comme un espace potentiel d'expression des voix des élèves, dans ce qu'est la construction de leurs propres cultures et les reconfigurations des différentes images et réalités, dans une pratique pédagogique participative.

Je cherche à articuler les problématisations et observations faites dans le cadre du stage avec des lectures théoriques de certains auteurs, ce qui m'a apporté une vision plus approfondie et plus critique du sujet en question.

Reflétant les expériences vécues de ce parcours éducatif, j'apporte à la discussion des auteurs théoriques des domaines de l'éducation et de l'art, essentiels pour développer un regard plus profond et plus critique sur le sujet en question.

Enfin, le rapport expose et analyse ma proposition d'Unité Didactique, réalisée avec des élèves de 9^{ème} en classe d'Éducation Visuelle, qui vise à s'affirmer comme participative, invitant les élèves à la définir, collectivement et en fonction de leurs intérêts et souhaits. Je mets en lumière le processus de dialogue, de construction et de création qui a accompagné mon intervention de stage, dans ce qu'il en est de ses portées, limites et apprentissages significatifs sur la pratique pédagogique et le métier d'enseignant dans le domaine de l'éducation artistique.

Mots-clés : Participation, droits des enfants, voix étudiantes, éducation artistique

Siglas

AE – Associação de Estudantes

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CBAE – Choice Based Art Education

CD – Cidadania e Desenvolvimento

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CLIL - Content and Language Integrated Learning

ESDJGFA – Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves

EV – Educação Visual

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

MEAV – Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

OA – Oficina de Artes

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo de Escola

UD – Unidade didática

Índice de figuras

Figura 1 – “Grau de frequência das tarefas que foram realizadas pelos representantes de acordo com o ciclo escolar” (Pereira, Mouraz, Figueiredo, 2013)	13
Figura 2 – “A escada da participação” (Hart, 1992)	38
Figura 3 – “Caminhos para a participação” (Shier, 2001)	40
Figura 4 – Alunos a criar uma <i>stop motion</i> no corredor da escola	90
Figura 5 – Alunos a criar uma <i>stop motion</i> no corredor da escola	90
Figura 6 – Dinâmica colaborativa de definição de critérios de avaliação	94
Figura 7 – “School Circles” (Ozório, Shread, 2018)	142

Índice

Avisos legais	III
Resumo	IV
Abstract	V
Résumé	VI
Siglas	VII
Índice de figuras	VII
Índice	VIII
Índice de Apêndices/Anexos	X

Introdução	1
I. O contexto e os atores - caracterização	5
1.1. Escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves	5
1.1.1. Dos documentos de referência para a organização e funcionamento das escolas: qual o lugar da participação?	6
1.1.2. Dos documentos orientadores da ESDJGFA: qual o lugar da participação?	9
1.1.3. Os alunos do 9º “X”	15
II. Observar, refletir, problematizar	17
2.1. Observar e registar o observado – construir um conhecimento situado	17
2.2. Os alunos na escola	17
2.3. Os alunos e o professor na(s) sala(s) de aula	20
2.4. A participação dos alunos - um problema persistente e mote para construir a unidade didática	25
III. Enquadramento teórico	29
3.1. Participação da criança e seus direitos	29
3.1.1. Crianças e direitos	29
3.1.2. Participação e direitos de participação: tensões e questões	32
3.1.3. Tipos e níveis de participação	36
3.1.4. Participação das crianças/jovens: obstáculos e desafios	42
3.2. Entre a escola e a participação	45
3.2.1. Escola e processos de escolarização	45
3.2.2. A alunização das crianças e jovens, ofício de aluno e culturas de resistência	48

3.2.3. A escola como um contexto de participação	53
3.3. Educação artística, práticas culturais e participação	56
3.3.1. Práticas artísticas como processos participativos	57
3.3.2. Educação artística como práticas participativas e culturais	59
IV. Intervenção de Estágio Pedagógico	68
4.1. “Aprendizagem participada”: criar condições e instigar disposições para promover práticas de participação dos alunos	68
4.1.1 Desejos, dificuldades, negociações e possibilidades	68
4.1.2. Uma possibilidade: formalização da proposta de projeto para a UD	70
4.1.3. Resistências e (re)negociações da proposta com os professores	78
4.1.4. Dificuldades e impasses – reflexões e aprendizagens	79
4.1.5 Promover práticas de participação com os alunos na disciplina de CD – avanços, recuos, ziguezagues	81
4.1.6. Aprender a promover e a construir a participação com os alunos – reflexões e aprendizagens	82
4.2. Unidade Didática de EV	88
4.2.1. Da construção à implementação da UD em EV	88
4.2.2. Da participação desejada à participação possível - reflexões e aprendizagens	93
Considerações finais	96
Bibliografia	103
Apêndices/Anexos	109

Índice de Apêndices/Anexos

Apêndice 1 – Respostas dos alunos – dinâmica World Café	109
Apêndice 2 – Proposta de Projeto Curricular Transversal em CD	111
Apêndice 3 – Quão importante é a tua opinião? Inquérito aos alunos	115
Apêndice 4 – Gostos, aversões e propostas (por ordem de importância coletiva)	116
Apêndice 5 – Resumo das Aprendizagens Essenciais de EV, 3º ciclo	119
Apêndice 6 – Propostas dos Alunos para a UD	120
Apêndice 7 – Registo da proposta de UD para EV construída coletivamente	125
Apêndice 8 – Ficha de Trabalho – Animação <i>Stop Motion</i>	126
Apêndice 9 – Critérios de Avaliação, construídos colaborativamente com os alunos	134
Apêndice 10 – Animações <i>Stop Motion</i> criadas pelos alunos do 9ºA	135
Apêndice 11 – Formulário de questões para auto e heteroavaliação	136
Apêndice 12 – Respostas ao formulário anterior	137
Apêndice 13 – Sociocracia	141
Anexo 1 - Ficha de Autoavaliação da ESDJGFA de EV	

Introdução

Entrei no MEAV sem qualquer intuito de ser professora numa escola pública, por não acreditar no sistema e na forma como ele está organizado. Quis fazer este mestrado para ter uma maior preparação para a prática educativa em contextos de educação não formal, que é onde me sinto “em casa”. Apesar de, durante o mestrado, me ter aproximado à ideia de ser professora, de ter sentido vontade em integrar o sistema com o intuito de o subverter, ao estagiar voltei a ter sentimentos mistos em relação à minha possível futura profissão. Antes do MEAV, a minha crítica ao sistema escolar era forte, mas também fortemente desinformada, não porque o que pensava estivesse longe da realidade, mas porque se baseava, sobretudo, em suposições e generalizações da minha própria vivência como aluna. Hoje sinto que a minha resistência ao sistema educativo se enraizou através da experiência direta no contexto presente e compreendo-a com outra profundidade. Já não são apenas reminiscências do passado ou especulações que dele derivam. Hoje, sinto-a no meu corpo. Sonho com outros espaços escolares, outras relações de poder, outras formas de aprender e ensinar. Sonho com um sistema desburocratizado. Sonho com uma educação para a liberdade.

Paulo Freire, no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1997), fala-nos da consciência da temporalidade humana que nos distingue de outros animais pelo reconhecimento da causalidade das nossas ações, das consequências das nossas intervenções, que alteram e moldam a nossa realidade. Nessa consciência, o autor refere que o ser humano se pode relacionar com a realidade de duas formas: adaptando-se (com apatia e conformidade), tornando-se “homem-objeto” (*idem*, p. 36) ou, pelo contrário, integrando-se, deixando a esfera biológica ou natural para participar na dimensão criativa, através de uma permanente atividade crítica, tornando-se “homem-sujeito” (*ibidem*). Só a última é potencial para a apropriação de um “domínio que lhe é exclusivo - o da história e o da cultura” (*idem*, p. 41). No entanto, torna-se difícil encontrar espaços de integração e consciência crítica na ausência de liberdade.

Na escola, apesar de o discurso educativo poder indicar o contrário, as práticas parecem encorajar os alunos a aceitarem a posição do “homem-objeto”, pela falta de espaço de escolha e de participação, por toda a diretividade presente, pela cultura do mérito, o incutido medo de errar, pelo dedo apontado que os reduz a meros espectadores. “Podemos viver num estado democrático e, no entanto, as diferentes dimensões e instituições da vida comunitária permanecerem autoritárias”, sublinha a Carta do Porto Santo (2021, p. 4). É importante, por isso, que não vejamos a democracia ou a participação assente em práticas institucionalizadas, formais e burocratizadas, mas antes como uma dimensão essencial para a constituição de comunidades mais livres, mais presentes, implicadas e críticas;

comunidades que se compõem por “homens-sujeitos”, reconhecendo os seres humanos como seres capazes de criar, construir e transformar o mundo, acreditando que “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1997, p. 39). Neste sentido, numa sociedade democrática, que pugna pelos ideais da igualdade de oportunidades e da justiça social, não será também o sistema educativo escolar responsável pela promoção destes espaços e destas práticas no seu seio? Não será possível criar condições nas escolas para que os alunos, ao tomarem decisões relativas aos seus processos e percursos formativos, construam diferentes relações com o saber e o aprender, relações estas mais implicadas e adequadas aos seus interesses e necessidades? Ao disporem de oportunidades para participarem efetivamente no quotidiano escolar, não estaremos a incentivar experiências e competências para instigar uma cultura educativa e escolar mais humana, inclusiva e justa, de produção de conhecimento ao invés da que observamos hoje, contaminada pelos interesses económicos, tecnicista, individualista e competitiva, que parece ver os alunos apenas como objetos, destinatários e consumidores passivos do conhecimento? Não será importante repensarmos a escola pública e propormos novas abordagens mediante as perspetivas e contributos dos alunos, aqueles a quem a escola se destina?

Esta escrita e a respetiva experiência de estágio brotam de uma vontade de refletir criticamente de que forma, e até que ponto, o professor pode ser um agente potenciador da educação pela liberdade, enraizando-se naquilo que foram as observações, reflexões e problematizações. Quando falo em liberdade, refiro-me à noção que se constrói na relação com o outro e não na visão de um individualismo exacerbado. Refiro-me à liberdade de escolha e de expressão pessoal, à possibilidade de tomar parte ativa em, de confrontar, negociar, decidir, acordar, comprometer e, com isso, de reconstruir e reconfigurar o mundo e nosso espaço nele *com* os outros.

A educação como prática da liberdade é uma utopia realizável que pode assumir diferentes expressões. Na minha perspetiva, a participação é aquela que se evidencia, por observar, e ter observado, uma ausência de espaços de decisão e participação, nas diferentes dimensões da esfera escolar. Pretendo, assim, refletir sobre os modos como o professor pode contribuir para proporcionar a criação de oportunidades para a participação, na procura de desencadear e gerar relações e sentimentos de uma maior pertença dos alunos ao espaço que deve ser, efetivamente, seu; na possibilidade de co-construirmos aprendizagens significativas e com sentido, e as suas próprias experiências formativas em detrimento de uma massificação de formas de aprender e de ensinar, predefinidas, padronizadas, rotinizadas, naturalizadas – por isso mesmo não questionadas nem problematizadas e ainda menos, desafiadas. Apesar de entender que este deve ser um trabalho de todos os professores e de todas as disciplinas, como futura professora do grupo 600 pretendo refletir

especialmente sobre o meu espaço de ação, entendendo as práticas artísticas e o espaço de atelier, como lugares potenciais à expressão das vozes e culturas dos alunos.

A conversão da experiência vivida no estágio num texto escrito que procura ir além do mero relato circunstancial para sublinhar a descrição, análise e reflexões que contribuíram para a formação pessoal e profissional como futura docente, organiza-se em torno de um conjunto de capítulos que se articulam entre si:

- no capítulo I, *O contexto e os atores – caracterização*, apresenta-se a Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, dá-se conta do seu funcionamento geral e analisam-se os documentos de planeamento institucional e estratégico que orientam a sua ação educativa, nomeadamente o PEE (2017), o Regulamento Interno e o Manual de Procedimentos Disciplinares (2022). Analisam-se também alguns documentos orientadores nacionais, como é o caso do PASEO (2016), do “Estatuto do Aluno e Ética Escolar e o Regime de Autonomia” (2012), e do “Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” (2008). Apresenta-se ainda a turma do 9º ano com que realizei a minha unidade didática (UD), recorrendo a dados recolhidos em conversas informais com os seus professores e com os próprios alunos¹ nas observações das aulas e intervalos.

- no capítulo II, *Observações, reflexões e problematizações – à procura de uma unidade didática com sentido*, recorre-se a dados recolhidos nas observações em sala de aula para dar conta de como se foi construindo a relação com as professoras e os alunos da turma, e de como a partir dessas reflexões se foi identificando um problema recorrente em torno da participação. Uma vez debruçada sobre a temática, tornou-se essencial que a conceção e implementação da UD em Educação Visual a realizar no estágio pedagógico pudesse ser configurada com a co-participação e co-decisão dos alunos.

- no capítulo III, *Enquadramento teórico*, recorre-se a contributos do campo das Ciências da Educação e do campo da Educação Artística para explicitar os conceitos-chave que permitiram refletir sobre questões relativas à participação das crianças² e jovens no espaço escolar e, em particular, no contexto das disciplinas artísticas. Neste sentido, aborda-se o conceito de participação e a sua relação com as crianças/jovens, discutindo-se os tipos e níveis de participação assim como os modos de resistência que permitem refletir

¹ Reconheço e valorizo a discussão no sentido de encontrar uma linguagem não discriminatória em razão de género. No entanto, não tendo encontrado outra solução, uma vez que a opção do ele/ela prejudica a legibilidade e apresenta-se como binário, neste documento foi usado o masculino genérico para denotar o género humano, ou seja, homens, mulheres e outros géneros não binários.

² Segundo a CDC (1989) o termo criança refere-se a seres humanos com menos de 18 anos e é usado a partir do pressuposto que, independentemente da idade, qualquer criança tem o direito e a capacidade de participar de forma efetiva e significativa, reconhecendo o seu valor. Reconhece-se, no entanto, que crianças com diferentes idades se expressam, pensam, vêm e relacionam-se com o mundo de diferentes formas.

criticamente sobre a cultura escolar e as arenas de participação potenciadas, ou não, no contexto da escola. O conceito de escola e os processos de escolarização e alunização são igualmente fundamentados para dar conta da ordem e da cultura escolares e da pertinência que ali assume o respeito pelos papéis e funções institucionais atribuídos às crianças/jovens como alunos; aspetos essenciais para compreender como acontece a sua participação nos espaços escolares, até que ponto e de que modos a escola contribui para criar uma cultura de participação infanto-juvenil influente, e para refletir sobre quais os obstáculos e mitos que impedem que a cultura participativa aqui se enraíze. Reflete-se, também, como a educação artística e suas práticas podem ser vistas como processos participativos, na criação de realidades, expressão de vozes e construção cultural, nomeadamente na reformulação de imagens, significados e ideais.

- no capítulo IV, *Intervenção no Estágio Pedagógico*, descreve-se e analisa-se criticamente a experiência de formação inerente à realização da UD na disciplina de Educação Visual de uma turma do 9º ano. Aqui se explicitam os processos relativos quer à co-conceção da UD quer à sua implementação e avaliação, envolvendo negociações com professores e alunos, adesões e resistências, avanços e impasses, e a mobilização de estratégias de intervenção para lidar com imprevistos de vária ordem. As reflexões possibilitadas acerca daquilo que poderá ser uma prática pedagógica centrada no espaço de decisão e participação dos alunos constituem aprendizagens cujos saberes e fazeres me depararam e preparam com aquilo que é essencial para me construir como professora, quer fora, quer dentro da escola

Considerações finais, sistematizam as reflexões que foram sendo feitas ao longo do processo de estágio pedagógico, muitas vezes deixando mais perguntas do que respostas, na crença de que, a partir do posicionamento numa abordagem crítica e inquisitiva me aproximo daquilo que me parece essencial: a ideia de que o professor está em constante aprendizagem e que é através da sua vulnerabilidade com os alunos que se podem construir novos espaços de relação, de aprendizagem e de participação social.

I. O contexto e os atores - caracterização

1.1. A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA) está localizada em Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia, servindo uma vasta área que inclui as freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena e Gulpilhares.

A oferta educativa da escola inclui o ensino regular do 3º ciclo do Ensino Básico (625 alunos) bem como o Ensino Secundário (954 alunos), com os Cursos Científico-Humanístico, em todas as áreas, e Cursos Profissionais (Técnico de Análises de Laboratório, Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia). Isso significa que a escola é frequentada por 1640 crianças e jovens com idades entre os 12 e os 20 anos, e que tem 144 docentes. As estatísticas desta escola mostram que neste ano letivo existem 23 alunos repetentes, 32 de nacionalidade estrangeira (apenas um que não tem português como língua materna).

Esta escola foi fundada em 1978 e até hoje já recebeu várias intervenções, destacando-se a última, em 2009, que se concretizou numa remodelação profunda dos espaços e equipamentos. Para além das salas de aulas - incluindo um estúdio de fotografia, atelier de cerâmica, pavilhão gimnodesportivo e algumas salas com computadores -, a escola tem um bar e refeitório - docentes separados de discentes -, biblioteca escolar e uma sala de professores, espaço privilegiado para a socialização dos mesmos. No entanto, assinala-se a falta de um espaço interior de socialização dos alunos, como uma sala polivalente. O espaço exterior da escola é amplo e arborizado e nele há, também, uma estufa e horta.

À entrada e saída da escola existe um posto de controlo - os alunos são obrigados a passar o seu cartão de estudante na portaria. Na escola não existe campainha para regular os tempos dos horários, o que faz com que os alunos tenham que estar atentos às horas de saída ou entrada nas salas de aula. Nos intervalos, como os alunos não podem sair da escola costumam encontrar-se sobretudo nos espaços exteriores e, quando chove, nos corredores interiores ou exteriores que ligam os vários blocos. Vê-se, também, um grande aglomerado de alunos num espaço coberto fora da escola, ao lado de um café que também é altamente frequentado pelos mesmos apenas nas horas de almoço ou quando terminam as aulas, momentos em que os alunos são autorizados a sair da escola.

No presente ano letivo, 2021/22, a administração da escola ficou assegurada por uma Comissão Administrativa Provisória (CAP), a aguardar a eleição da sua nova direção, uma vez que o diretor anterior se aposentou e não houve, imediatamente, candidatos ao seu lugar. Isto implicou que vários documentos orientadores não fossem atualizados, nomeadamente o PEE proposto para os anos de 2017-2021, e que algumas mudanças tenham sido descontextualizadas, por exemplo, na distribuição docente.

A ESDJGFA aplica o projeto CLIL (Content and Language Integrated Learning) desde o ano letivo de 2013/14; uma abordagem educativa onde uma língua adicional, neste caso o inglês, é usada nas aprendizagens de diferentes disciplinas. O projeto CLIL não só prima pela utilização do inglês como língua de formação e aprendizagem como também pela utilização da metodologia de projeto, muitas vezes numa abordagem interdisciplinar. Existe entre uma a duas turmas do 3º ciclo enquadradas no projeto CLIL por ano. A admissão dos alunos a este projeto é feita através de concurso, sendo as notas o principal critério de seleção - um critério insuficiente devido ao seu carácter de exclusão, e que se afasta da missão expressa no PEE, tal como pode observar-se no excerto seguinte:

Na assunção de que a Escola, enquanto instituição, tem um papel insubstituível no combate à desigualdade e à exclusão social, a escola secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves baseia o seu trabalho educativo no conhecimento das características dos alunos e do seu enquadramento na comunidade, atendendo aos problemas, necessidades e mais-valias de que são portadores, “numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória. (PEE, 2017/2021, p.5)

No sentido de se conhecer melhor a ESDJGFA, importa ainda contextualizá-la tendo em mente os documentos orientadores nacionais e os da própria escola, particularmente no que se refere ao lugar que a participação ali ocupa, ou não.

1.1.1. Dos documentos de referência para a organização e funcionamento das escolas: qual o lugar da participação?

A organização e funcionamento da ESDJGFA também subscreve muitos dos princípios enunciados naquele que é reconhecido como um dos documentos nacionais, orientador: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2016). Aqui se afirma que no mundo presente, “tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador” (Martins, 2017, p. 5). Tais intenções definem-se a partir de chavões democráticos que elegem como valores educativos a promover a *liberdade, cidadania e participação, curiosidade, reflexão e inovação* e como Áreas de Competência essenciais aos alunos para enfrentarem os desafios das sociedades contemporâneas o *Pensamento Crítico e Criativo, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*. No mesmo documento, no capítulo relativo às “Implicações Práticas”, explicita algumas sugestões de práticas pedagógicas e didáticas de forma a alcançar aquilo a que se propõe. Refere a necessidade de relacionar as aprendizagens e conteúdos com situações e problemas presentes no quotidiano dos alunos, privilegiando a experimentação, assim como a observação e questionamento das realidades, promovendo também trabalhos cooperativos

entre os pares, no reconhecimento de si, do outro e do mundo. Entre outros, sublinha também a importância de:

promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente. (p. 31)

Torna-se evidente, que a participação dos alunos é relevante para alcançar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Contudo, percebe-se sob a capa deste discurso de cariz humanista e plural, uma definição de um perfil que se espera reconhecer no final da escolaridade obrigatória, a partir daquilo que são as diretrizes e agências internacionais, nomeadamente a OCDE:

Para a elaboração do Perfil dos Alunos foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (p. 10)

Apesar de podermos facilmente reconhecer valores e princípios de índole humanista, verifica-se que os mesmos são definidos, também, a partir de um interesse de cariz de desenvolvimento económico, transmitindo a ideia de que os alunos são produtos de uma construção política e económica, sublinhando a supremacia da Europa/Ocidente e suas respetivas organizações, que têm vindo a estabelecer uma ordem hegemónica e legitimada daquilo que são definidos os objetivos e metas, tanto a nível do currículo e dos resultados académicos, mas também, como vemos neste documento, dos princípios, valores e competências. Para além disso, reforça a ideia de que estes não são sujeitos valorizados pela sua infância e presente, mas sim como futuros cidadãos adultos, que deverão ter as competências e o perfil adequado às necessidades que as diretrizes internacionais definem como necessárias num futuro dito incerto (cf. capítulo III). A participação, desta forma, apresenta-se apenas como um meio para chegar a um fim, não sendo valorizada *per se*, como ato de respeito, expressão e escutas de múltiplas vozes. A escola não se abre, neste sentido, à ideia de a participação poder ser uma oportunidade de reconfigurar os espaços-tempos escolares a partir dos contributos dos alunos, uma vez que ela está sob influência das diretrizes nacionais e dos pressupostos internacionais, submetida a um duplo poder.

Outros documentos legislativos mais ou menos recentes contribuem para alimentar tensões e incoerências existentes. Esse é o caso do Decreto-lei 51/2012, que regula o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Com o objetivo de definir os direitos e deveres dos alunos, o seu conteúdo dedica especial atenção aos deveres denotando-se que a maioria dos direitos se justifica pelo cumprimento dos deveres. Por exemplo, o aluno tem o direito de

Participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respectivo regulamento interno” e o dever de “Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos (p. 5104 e 5105).

Por outro lado, o direito a “usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso” implica o respectivo dever de “Estudar, aplicando -se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral” (*ibidem*). Os direitos e deveres são relativos a dimensões de provisão e proteção, sendo três dos direitos relativos à participação. Dois deles, referem-se à participação institucional, por representação, elegendo ou sendo eleito. Num outro ponto, o documento define como direito do aluno:

Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse (p. 5104).

Apesar de a maior parte dos direitos dos alunos se definir pelo cumprimento dos seus respetivos deveres, aqui o mesmo não se aplica, devendo, neste caso, ser um dever da escola potenciar a expressão das vozes dos alunos relativamente a críticas e sugestões acerca do funcionamento da escola. A forma como o direito está descrito implica uma autonomia da criança, que deverá, não só ter conhecimento do seu direito, como aplicá-lo, por sua própria vontade. Não reconhecendo uma cultura participativa na escola, torna-se difícil que isso aconteça (cf. capítulo III).

Acompanhando o que já foi referido, há uma observância da disciplina sob pena das respetivas medidas sancionatórias, em ordem a uma obediência acrítica:

A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola, de forma reiterada e ou em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, nos termos dos artigos seguintes. (p. 5109)

O capítulo IV “Disciplina”, que a anterior citação introduz, tem mais de 6 páginas, incluindo 29 artigos. Há, portanto, uma descrição e definição minuciosa das medidas a serem tomadas no caso do desrespeito dos deveres dos alunos, especificamente no que diz respeito à indisciplina. No entanto, não se observa o mesmo no caso do incumprimento dos seus direitos, que deviam ser assumidos por parte da comunidade escolar, designadamente o direito a participar.

O Decreto-Lei 75/2008, em vigor, que regula o *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, torna nítida a hierarquização do poder no seio escolar ao posicionar os alunos como os últimos da cadeia. Aqui, a sua participação apenas existe sob a forma de representatividade e, nos limites, da opinião, ao invés da ação e da decisão, enquanto *encenação participativa* (Lima, 1988, p.167). Os alunos fazem parte integrante do Conselho Geral, sendo representados por um número reduzido de colegas, sempre inferior ao número dos restantes representantes:

a representação dos discentes assegurada por alunos maiores de 16 anos de idade ou (...) onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno pode prever a participação de representantes dos alunos, sem direito a voto, nomeadamente através das respetivas associações de estudantes. (Decreto de Lei 75/2008, p. 2345).

Apenas a partir do 3º ciclo, os alunos fazem parte integrante do Conselho de Turma, responsável pela “organização, acompanhamento e avaliação das atividades a desenvolver com os alunos” (idem, p. 2351), e que é constituído pelos professores, dois encarregados de educação e um representante dos alunos da turma (sendo excluídos na discussão sobre as avaliações). Até lá, estas responsabilidades ficam sempre ao encargo dos professores. O capítulo V deste documento, intitulado “participação dos pais e alunos”, é o capítulo mais curto, com apenas dois artigos. O primeiro afirma “aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (idem, p. 2352). O segundo: “O direito à participação dos alunos na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada processa -se (...) designadamente através dos delegados de turma, do conselho de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno” (ibidem). Curioso é notar que a participação dos alunos é colocada junto e a par com a dos pais, ainda que ambos detenham posições sociais desiguais entre si e perante a escola, e desempenhem papéis muito diferentes no seu seio.

1.1.2. Dos documentos orientadores da ESDJGFA: qual o lugar da participação?

Dois documentos são essenciais à organização e funcionamento da ESDJGFA: o Projeto Educativo Escola (PEE, 2017) e o Regulamento Interno.

O PEE (*idem*) refere, logo na primeira página, a “auscultação dos elementos da comunidade educativa” na construção do mesmo, nomeadamente no que diz respeito aos princípios, boas práticas e medidas a desenvolver no âmbito da Flexibilidade e Autonomia. No entanto, não há qualquer menção ao processo de auscultação ou seus resultados, pelo

que se torna inevitável questionar, antes de mais, que elementos da comunidade educativa foram, efetivamente, escutados; o que foi feito com essa informação e onde ela está presente no PEE; e de que modos esse processo foi comunicado aos demais e desenvolvido.

Explicita ainda que, sendo objetivo da escola “formar cidadãos conscientes, informados e responsáveis, participantes na vida social, cultural, política e económica” (*idem*, p.5) tal será alcançado a partir da “qualidade do ensino das aprendizagens, a formação pessoal social e cívica, numa perspetiva de construção holística de conhecimento” (*ibidem*), no pressuposto de “forma[r] alunos capazes de, pelas suas competências (...), se tornarem cidadãos de pleno direito” (*ibidem*). Sublinha-se a palavra “participantes” e a ideia de que para isso contribuirão as aprendizagens e conhecimentos – o direito à informação é essencial para participar - mas o documento não identifica de que modos aquela é ou pode ser instigada e construída no quotidiano da escola. É igualmente importante reconhecer, na vontade de construir, no futuro, cidadãos de pleno direito, o não reconhecimento dos direitos dos alunos como crianças/jovens no presente e no aqui e agora dos seus contextos de vida. Ou seja, a presença de uma conceção de criança/jovem como seres “ainda não”, inacabados e incompletos, sublinha a sua negatividade por relação com os adultos (Sarmiento, 2000), ao mesmo tempo que passa a ideia de que para alguém ser reconhecido como cidadão de direito necessita adquirir uma dada formação, sendo através dos contributos e retribuições económicos e sociais aportados por essas competências aprendidas que tal condição assim se definirá e legitimará. Ora, contrariamente a estas visões adultocêntricas que tendem a prevalecer na sociedade e na escola, as crianças/jovens são hoje reconhecidas como cidadãos de direito desde que nascem, independentemente do contexto e das suas capacidades. Até que ponto tais conceções interferem e afetam as suas práticas de participação no contexto escolar?

O PEE (2017) propõe, também, “desenvolver as atividades de aprendizagem com base na consecução de projetos de desenvolvimento pessoal e social, bem como de promoção da intervenção cívica e democrática” (p. 6), prosseguindo um discurso generalista e sem maiores explicitações acerca dos processos e relações entre professores e alunos. Não sendo estas relações isentas de jogos de poder, de que oportunidades e experiências de participação beneficiarão os alunos?

Já na operacionalização da ação educativa com enfoque o aluno, são definidos objetivos, estratégias, recursos e metas que reconhecem, entre outros, a importância das

representações, competências e culturas de que [o aluno] é portador [para] encorajar, desenvolver e pôr em prática valores: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade (PEE, 2017, p. 11).

No entanto, subsiste nas metas um foco na redução dos incidentes disciplinares e na taxa de insucesso, na erradicação do absentismo e do abandono escolar, em prol do aumento da taxa de conclusão e de sucesso académico, referindo sempre as percentagens desejáveis. Ou seja, a relação entre os objetivos e estratégias e as metas tendem a privilegiar, mais uma vez, os resultados académicos, reforçando a ideia de que as práticas educativas, nomeadamente a relevância das subjetividades dos alunos, são meios para alcançar os fins desejados.

As preocupações enunciadas no PEE (2017) refletem-se igualmente no “Manual de procedimentos disciplinares alunos ESDJGFA” (2022), que, contrariamente, foi atualizado neste ano letivo. Este começa por reconhecer que “de ano para ano, surgem mais alunos a evidenciar maiores lacunas no âmbito das regras elementares do saber estar desencadeando, por vezes, comportamentos potenciadores de situações de indisciplina” (p. 1). O documento torna evidente que não pretende estabelecer regras rígidas a cumprir, “porque as dinâmicas de espaço de aula são específicas de cada turma e de cada professor” (*ibidem*), mas enumera algumas sugestões. Entre elas, a implicação dos alunos na definição de regras, afirmando que “a corresponsabilização dos alunos neste processo é um fator decisivo para que se sintam parte ativa. Todas as regras podem ser alteradas, mas, até à construção de um consenso, prevalecem as existentes” (*idem*, p.2). As sugestões são expostas numa detalhada tabela que define uma relação direta entre comportamentos indesejáveis e medidas sancionatórias, evidenciando uma estrutura hierarquizada de poder na sala de aula e na escola em que a supremacia do professor na relação com os alunos se expressa no uso de palavras relativas a estes como “sem autorização”, “de forma desordeira”, “despropositadamente”, “inadequado”, “desadequado”, “não acatar com as ordens do professor” e “não cumprir” (p. 8-11). Esta tabela ocupa 4 páginas do “Manual de procedimentos disciplinares alunos ESDJGFA” (2022), com 42 comportamentos e medidas sancionatórias classificados como “leve”, “grave” e “muito grave”, tornando difícil não pôr de parte o caráter homogeneizador, normalizador e disciplinador da atual instituição escolar.

No capítulo deste Regulamento que remete à representação dos alunos é afirmado que estes, nos termos da lei, podem reunir-se em assembleias de delegados de turma ou assembleia geral de alunos e que são representados pela associação de estudantes, pelos representantes dos alunos no conselho geral, delegado ou subdelegado de turma nos conselhos de turma e pela assembleia de delegados de turma. Subscrive-se, assim, um modo de participação dos alunos sempre através da delegação de poder por via da representação. O Regulamento Interno, afirma ainda, no que diz respeito à eleição de representantes:

Não podem ser eleitos ou continuar a representar os alunos nos órgãos ou estruturas da escola aqueles a quem seja ou tenha sido aplicada, nos últimos dois

anos escolares, medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registrada ou sejam, ou tenham sido nos último dois anos escolares, excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos em qualquer ano de escolaridade por excesso grave de faltas, nos termos do presente regulamento (*idem*, p. 84)

Esta observação parece sublinhar a necessidade de os representantes eleitos serem considerados alunos exemplo e exemplares para os demais colegas; ou seja, bem-comportados, ordeiros e disciplinados, e com resultados acadêmicos positivos.

A assembleia geral de alunos, segundo o Regulamento Interno (2018-2023), é convocada pelo diretor da escola, com a solicitação de 1/3 dos alunos da escola, da associação de estudantes ou pelos representantes do conselho geral. Isto significa que o processo tende a ser iniciado e desencadeado do topo da hierarquia estatutária socio-escolar para a sua base, uma vez que o requisito de mobilizar 1/3 dos pares pode ser, por si só, motivo de desmotivação para os alunos solicitarem uma assembleia geral. No que respeita às eleições de delegados e subdelegados, sublinha-se, de novo, a procura por um dado perfil de aluno:

responsável e assíduo, exemplar em termos de comportamento, com capacidade de liderança, bom relacionamento interpessoal e fácil capacidade de comunicação, espírito metódico, dinâmico, com capacidade de tolerância, bom senso, ponderação e compreensão, com uma permanente disponibilidade para a resolução de problemas (Regulamento Interno, 2018, p. 85).

Esta quase infindável lista de atributos e qualidades que se procuram no delegado e subdelegado, mais uma vez acentuam a pessoa do representante como alguém extraordinário e excecional a nível sociopsicológico, moral e cívico, o que implica processos de classificação, comparação, hierarquização e distinção entre pares, mas também da exclusão de alguns. Compete ao delegado de turma: “a) representar a turma nas reuniões do conselho de turma; b) dar conhecimento à turma dos assuntos tratados nas reuniões onde compareceu como seu representante, excepto tratando-se de assuntos de natureza confidencial; c) representar a turma na assembleia de delegados de turma; d) ser o porta-voz da turma perante os órgãos e estruturas da escola; e) colaborar com o diretor de turma, com os professores e com os assistentes operacionais na manutenção de um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos; f) reunir com os colegas da turma para apreciar matérias relacionadas com a turma e com a escola em geral”. Compete ao subdelegado de turma: “a) substituir o delegado de turma nas suas faltas e impedimentos; b) colaborar com o delegado de turma para a existência de um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos; c) apoiar o delegado de turma no exercício das suas competências” (p. 85). Reconhece-se, a partir das competências dos delegados e subdelegados, que estes, mais do que serem porta-vozes autorizados e um meio para defenderem os interesses dos alunos e expressarem as suas vozes plurais, contribuindo para participarem ativa e coletivamente no

dia a dia da escola, parecem existir para reforçar a ordem e estruturas institucionais da escola.

Para contextualizar e reforçar a caracterização feita anteriormente, reporto-me também a estudo “Student Participation” (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2013), que investiga as experiências de 207 alunos, delegados e subdelegados de turma de 10 agrupamentos de escolas nacionais, representativos da maioria dessas escolas. Todas elas usam a participação por representante; apenas uma das 10 escolas (em 7 de 33 turmas) tem práticas de assembleias de turma regulares (semanal ou mensal). Concluíram que a participação mais comum é no conselho de turma; que é feita sempre por representação, havendo uma aprendizagem na capacidade de pensar a partir de um coletivo em detrimento de uma posição pessoal (50/50); que as escolas acreditam que o efeito da intervenção dos alunos nas decisões é sempre ou quase sempre efetivo. No entanto, a maior parte dos alunos acredita não fazer parte das decisões da escola, ter pouco impacto no governo da mesma (estes são os alunos que participam ativamente) e a maioria não quer repetir a experiência afirmando que os assuntos são normalmente apontados pelos professores. Os resultados deste estudo permitiram concluir que a participação dos alunos nas escolas existe a partir de um estatuto previamente estabelecido, decorrente de um contexto político que apenas parece querer encenar a participação. A persistente preferência das escolas em usarem este sistema de representatividade pode indicar a atratividade de um modelo de participação familiar aos adultos e que pode ser influenciado ou moldado por eles. Isto implica um nível de tokenismo que não passa despercebido dos alunos (Black, 2013). Nesta estrutura de participação, as crianças participam mediante limites muito bem definidos,

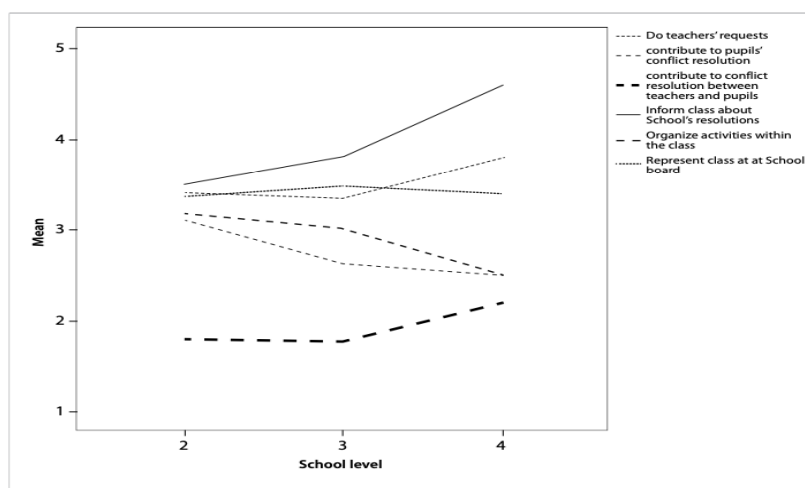


Figure 2. Degree of frequency of tasks that were performed by the representatives according to the school cycle

Legend:

- 1 (.....). Runs small errands for teachers, such as fetching anything lacking in class
- 2 (- - - - -). Resolves minor conflicts between students in class
- 3 (- . - . -). Resolves minor conflicts between students and a teacher
- 4 (————). Conveys messages of the class director or the School Directorate to students in the class
- 5 (— — —). Organizes or helps organize activities in which the class participates, such as games, school projects, etc.
- 6 (.....). Represents the class in formal occasions

Figura 1 - Grau de frequência das tarefas que foram realizadas pelos representantes de acordo com o ciclo escolar (Pereira, Mouraz, Figueiredo, 2013)

sem conhecimento do contexto e processo e, quase sempre, sem qualquer real envolvimento, respondendo, quase sempre, às necessidades e vontades dos adultos responsáveis e, maioritariamente, sem uma real representação dos seus pares (cf. capítulo III).

Os temas em que os alunos participam, segundo o estudo mencionado (com 79 referências) são: comportamento dos alunos (32), qualidade das instalações (18), reclamações, pedidos, propostas e sugestões (15), sugestões de atividades extracurriculares (6), performance académica (5) e julgamento das ações dos professores (3). As tarefas mais comuns (figura 1), indo do mais ao menos frequente são: passar informação, concretização de pequenas tarefas a pedido dos professores, representar a turma em ocasiões formais, assistir na organização de atividades na sala de aula, gerir conflitos entre alunos da turma e gerir conflitos entre alunos e professores.

O estudo apresenta a incoerência entre os assuntos que os alunos dizem levar para as assembleias e os assuntos que os professores reconhecem - isto porque estas partilhas ou discussões podem trazer tensão e incerteza aos professores, levando-os a resistir ou a ignorar o *feedback* dos alunos. Ainda que os alunos estejam representados nos conselhos de turma, esta representação é manipulada no sentido de alcançar uma maior disciplina e atitudes positivas relativamente às aprendizagens por parte dos alunos (Pereira, Mouraz & Figueiredo, 2013). Estas ideias são mediadas pelos próprios colegas que os representam através de mensagens que tendem a normalizar e a induzir uma aprendizagem de comportamento, que os professores vêm como melhor. Concluindo, aquilo que a participação nas escolas silencia é a própria voz do aluno, utilizando a participação como mais um dispositivo disciplinador e normativo, expressando e reforçando as relações de poder presentes na escola. Ao contrário daquilo que se preconiza, os alunos aprendem que não têm poder de construção, de decisão, aprendem que ser cidadãos ativos é respeitar as regras e fazer o que lhes pedem, que a própria organização escolar define o seu papel. A escola está a ensinar e a preparar para a própria estrutura social que vivemos.

A atual participação discente na estrutura escolar, reafirma as conclusões do estudo sobre a participação dos alunos, realizado por Lima (1988), presente no livro *Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos*. O autor definiu esta participação como uma *Participação Indireta, Formal, Passiva e Convergente*, relativamente à representatividade (processo democrático), à sua regulamentação (base de legitimação), à sua forma (envolvimento) e à orientação em relação aos objetivos da organização. Lima caracteriza a «atual [1988] situação da participação discente [como] uma situação que qualificamos como sendo uma disforia, de crise e de participação passiva» (p. 21). As crianças/jovens participam, então, em processos participativos descaracterizados e manipulados pelas intenções dos adultos, traduzindo-se, muitas vezes, por processos

ritualísticos, a partir da aplicação de modelos e conceitos externos desenquadrados, que nada têm em conta as especificidades locais e características das crianças (cf. capítulo III).

Aparenta haver uma procura, a partir dos documentos oficiais, de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania (nomeadamente através da disciplina Cidadania e Desenvolvimento), com o intuito de expressarem as suas vozes. No entanto, o exercício da cidadania continua a fazer-se por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e nas propostas de intervenção, mas escassa visibilidade no quotidiano dos alunos. Ainda que se considere haver práticas de participação, o estudo afirma que há, no entanto, uma falta de capacidade de audição, “vozes não significam nada se não forem ouvidas” (Noyes, 2005, cit it Pereira, Mouraz & Figueiredo, 2013), colocando, por isso, em causa, a qualidade da participação dessas práticas.

Em suma, os documentos e estudos apontam que a participação que se promove na escola pretende, por um lado, reproduzir as hierarquias e estruturas escolares, não reconhecendo o valor das subjetividades e vozes dos alunos, e, por outras, alcançar certos fins, previamente definidos e calculados, enquadrados pelas metas de sucesso académico. Isso pode significar que muitas das estratégias de participação dos alunos se enquadrem numa mera resposta burocrática à demanda de implicar os alunos no processo de tomada de decisão, mas não visam alcançar uma participação efetiva (Black, 2011).

1.1.3. Os alunos do 9º “X”

A turma do 9º é constituída por 27 alunos, maioritariamente masculina - 18 do sexo masculino e 9 do feminino –, com idades entre os 14 e 15 anos e já se conhecem desde que se encontraram no 7º ano de escolaridade.

Com efeito, a turma está enquadrada no projeto CLIL desde o 7º ano de escolaridade, mostrando ótimas competências no uso da língua inglesa - muitas vezes, conversam entre si em inglês. Uma vez que para participar no projeto CLIL é feito um concurso, a maioria das turmas selecionadas, segundo os docentes, definem-se por serem aquelas cujos alunos obtêm bons resultados académicos e estes tendem a ser provenientes de famílias localizadas em grupos das classes média/alta; famílias estas normalmente preocupadas com os percursos formativos dos seus filhos, tal como acontece também nesta turma.

Os professores da turma do 9º “X” apesar de a reconhecerem com uma turma com excelentes resultados no 7º ano de escolaridade, expressam agora preocupações com aquilo que consideram ser a sua incapacidade de acompanhamento das aulas, de ritmo de aprendizagem e de cumprimento de tarefas, salientando o seu mau comportamento e a desobediência. Comentam, entre si, que a pandemia, juntamente com a chegada à adolescência, transformou a turma de forma profunda. Numa das reuniões de conselho de

turma, a turma foi definida com bom aproveitamento, mas os professores caracterizaram a generalidade dos alunos como “mal-educados”, “desassossegados e inquietos”, “pouco concentrados”, “imaturos” e “rebeldes”. Na reunião de conselho de turma da avaliação do 3º período e final de ciclo, muitos comentários acerca dos alunos concluíam que estes teriam sido incapazes de rentabilizar todas as suas capacidades. No final do 3º ciclo, 7 alunos foram propostos para o quadro de excelência, mediante o reconhecimento do perfil apropriado e a sua conjugação com uma classificação média de 4,5 ou superior. Algumas freguesias pertencentes ao conselho de Vila Nova de Gaia, oferecem uma verba para ser distribuída pelos alunos do quadro de excelência, recebendo então, um valor em dinheiro: “um dos alunos alega que receberia 175” (NC, 17/05/22). Apenas uma aluna apresentou notas negativas no final do ciclo.

Em conversas informais com os alunos fora da sala de aula percebi que se dividem em dois grandes grupos: os *cromos* e os *fixes*. O grupo dos *cromos*, que partilharam por duas vezes esta informação comigo, intitulam-se assim sem agregar qualquer sentido depreciativo à palavra, considerando que “ser *cromo* é bem mais interessante do que ser *fixe*” (NC, março e maio 2022). Alguns alunos *cromos* consideram os *fixes* como pessoas “falsas”, “barulhentas”, que “desconhecem os limites” e “não sabem quando estar calados e quando devem falar” (NC, maio 2022). Explicam que

a turma está junta desde o 7º ano, ainda que haja alunos que se conhecem de anos anteriores, e que no início eramos todos muito unidos. Foi no 8º ano que começou a divisão entre *cromos* e *fixes* (NC, Maio, 2022).

Ao falar com alguns dos alunos *fixes* sobre a turma, estes reconheceram que há uma divisão em grupos, mas afirmaram não chamavam *cromos* aos colegas nem os viam de forma depreciativa; apenas consideram que uns se dão melhor com uma parte da turma e outros com outra. No fundo, acreditam que se dão bem e que são capazes de colaborar nas aulas. Com efeito, estes dois grupos coabitam no mesmo espaço, mas admitem que não se relacionam como amigos, mostrando desagrado com alguns comportamentos. Os *cromos* admitem que há alguns *fixes* com quem têm uma relação mais amigável, mas que estes estão numa zona cinzenta entre os dois grupos.

II. Observar, refletir e problematizar

Construir uma Unidade Didática com sentido

2.1. Observar e registrar o observado – construir um conhecimento situado

A procura por uma experiência de estágio significativa e localizada no contexto específico, não se pode distanciar de uma observação atenta, no sentido de adquirir conhecimentos sobre a realidade, ao invés de partir de pressupostos e preconceitos que, tendencialmente, cristalizam visões e perspectivas, neste caso sobre a educação e as respectivas relações inerentes. Neste sentido, a observação participante atenta permitiu-me conhecer melhor a escola, o funcionamento das aulas e as relações entre professores e os alunos. É importante reconhecer, ainda, que as observações não são neutras, acompanhadas, sempre, de subjetividades construídas pelas experiências vividas ao longo da minha vida.

As observações, durante a experiência de estágio, foram objeto de registo escrito, sublinhando-se a sua importância para os processos de reflexão crítica e de auto-consciencialização acerca das relações com os outros e, portanto, comigo própria. Estes registos serviram de objeto de análise, tendo sido trazidos excertos dos mesmos para este relatório, no sentido de contextualizar as observações ou reflexões críticas a partir de situações reais e vividas em primeira pessoa.

Desde o primeiro momento que entrei na escola, fui imediatamente transportada para as memórias da minha própria vivência como aluna do ensino básico e secundário: muito pouco parecia ter mudado. Que alunos, e que pessoas dos alunos está esta escola a construir? Onde estão os espaços de ação, de liberdade, de construção, de criação do aluno naquilo que é parte significativa da sua experiência de vida, naquilo que é o seu percurso formativo, social e cultural? O que foi possível observar na escola e nas salas de aula?

2.2. Os alunos na escola

Os temas da participação e democracia são cada vez mais evocados na escola, estando essa linguagem impregnada nos documentos orientadores. No entanto, ao serem capturadas pela linguagem institucional e burocrática, ao serem trazidos para um contexto educativo enraizado na ausência das mesmas, torna-se difícil reconhecer o valor destas aprendizagens que, muitas vezes, se resumem a conceitos ou ao cumprimento de papéis e tarefas pré-estabelecidos, por exemplo no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e no Regulamento Interno da escola ESDJGFA (cf. Capítulo I).

Reproduzem-se assim na escola os modelos de participação institucionais à imagem dos modelos utilizados na esfera adulta e política, como é o caso da democracia por

representação, através da ação dos delegados e subdelegados nas escolas. Acresce que, a longa lista de responsabilidades do Regulamento Interno da ESDJGFA (cf. Capítulo I) não se traduz em gestos participativos, senão em “reunir com os colegas da turma para apreciar matérias relacionadas com a turma e com a escola em geral” (p. 85), ainda que não esteja implícito que estas apreciações sejam comunicadas e escutas pelos adultos. No entanto, no decurso do estágio, ainda que esteja explícito no Regulamento Interno que os delegados são convidados a estar presentes nas reuniões do Conselho de Turma, das três reuniões que presenciei, não havia um único aluno.

Por outro lado, por aquilo que observei, as assembleias de delegados ou assembleias gerais parecem não tomar lugar. Ainda que não tenha aberto diálogo com nenhum elemento da Associação de Estudantes (AE), sendo este o órgão que tem uma maior oportunidade de participação dentro do espaço escolar, representando os alunos, fui observando a sua presença a partir dos comunicados nas aulas e dos comentários dos alunos. A AE parece reduzir a sua ação à campanha eleitoral, à organização do baile e viagens de finalistas. Na última aula que lecionei no contexto da UD:

os alunos estavam a apresentar o seu trabalho, quando outros alunos batem à porta, espreitam, reconheceram que estávamos a fazer uma apresentação, e disseram que “talvez seja melhor voltar noutra altura”, fechando a porta. Os alunos na sala de aula mostram-se chateados e explicam que era a AE, que iria falar sobre o Baile de Finalistas (NC, Maio 2022).

A participação da AE parece focar-se em questões recreativa e de carácter hedonista, ao mesmo tempo que reproduz os papéis previamente estabelecidos, reconhecendo que, quando fui aluna, este era também o espaço de ação da AE.

O registo destas ausências de participação dos alunos nos órgãos da escola é revelador de como aquela, ao ficar confinada à linguagem institucional e burocrática, compromete as vozes estudantis que, assim, não parecem ser, de todo, escutadas. Como é possível participar significativamente se os limites, formas e intenções estão previamente definíveis por aqueles que detêm o poder? Não será este tipo de participação, como também o parlamento jovem, o orçamento participativo e outras iniciativas, apenas disponíveis para um pequeno grupo de pessoas, que possivelmente representam as crianças ou jovens que melhor assumem o *ofício do aluno*? (Perrenoud, 1995).

Uma vez falando de democracia por representatividade, de que forma a eleição dos representantes de turma procura ser uma prática inclusiva e uma representação das minorias? Qual será a capacidade de um sujeito representar os seus colegas se (1) não sabe como; (2) não há um espaço de diálogo e escuta apropriado; (3) não há uma valorização e aceitação da diferença no contexto escolar? Durante o tempo de permanência na escola, constatei que os delegados eram chamados pelos professores para cumprir pequenas

tarefas, como chamar alguém, distribuir/recolher documentos, passar uma mensagem à turma ou outro professor, não tendo observado, em nenhum momento, espaço para que ela/ele reconhece-se e representasse a opinião dos pares. Observei um único momento de consulta:

o professor pergunta à delegada se o teste pode ser feito na data sugerida, no sentido de não sobrepor com outros testes no mesmo dia, ao qual a aluna responde positivamente (NC, Novembro, 2021).

Na turma do 9º ano que acompanhei de perto, o aluno delegado era do sexo masculino, com bons resultados académicos, tendo sido selecionado para quadro de honra no final do ano letivo, boas capacidades de comunicação e participação nas aulas, boa relação com os colegas, mostrando respeito e consideração pelos demais. Isto vem reforçar a importância de o representante ser um aluno exemplar e excepcional (cf. capítulo I), tanto a nível académico como social, moral e cívico, implicando a exclusão daqueles que não obedecem a esses ideais enquanto, ao mesmo tempo, fortalece a estrutura e ordem escolar. Sendo os delegados aqueles que, normalmente, respondem melhor ao *ofício do aluno*, serão eles capazes de arriscar a sua imagem e reputação expondo problemas que ponham em causa a sua boa relação com os professores ou o seu estatuto de bom aluno? A partir da posição como aluno e da socialização da estrutura escolar, o delegado sabe quais são os seus limites de ação e, por isso, aquilo que ele partilha parece estar, à partida, condicionado, com essa liberdade ou falta dela, tornando a sua participação limitada.

Ora, esta questão torna-se particularmente relevante por realçar a importância que têm os grupos de pares na infância, atentar às redes de sociabilidades que se tecem a partir daquelas relações e que são essenciais para, coletivamente, construir processos de inclusão social e por não negligenciar os diferentes interesses e poderes ali em presença. Conhecemos o sentimento de pertença quando somos reconhecidos, confiados, quando sabemos que importamos e que as outras pessoas nos importam também. Não será importante promover esse sentimento de conexão e pertença dentro da comunidade escolar, representativa de espaços sociais marcantes nas experiências de vida das crianças e jovens? Será, portanto, importante poder refletir de que forma estes modelos de participação na escola poderão estar a aproximar ou a distanciar-se de uma cultura participativa. Pensando na necessidade de haver um modelo que organize a participação de forma institucional, não será necessário outro(s) modelo(s) para os contextos escolares, uma vez que ele representa necessidades e relações completamente diferentes de outros contextos políticos?

Refletindo, agora, sobre o PEE (2017) e as minhas observações, torna-se, para mim, inevitável lê-lo com alguma desconfiança, sobretudo depois de reconhecer as retóricas dos documentos orientadores nacionais (cf. Capítulo 1). O PEE (2017) assume uma visão da educação holística, com foco na formação pessoal, social e cívica, ainda que, em nenhum

contexto (seja no PEE, seja na observação real), se consiga perceber o que se entende por “construção holística de conhecimento” - o que eu observo é a perpetuação de uma visão autoritária, diretiva, pouco implicada e fragmentada de práticas pedagógicas. Questiono-me porque há um documento de ‘sugestões’ concretas para o professor lidar com comportamentos de indisciplina no “Manual de procedimentos disciplinares alunos ESDJGFA, mas não, um documento com sugestões práticas e recursos para alcançar a tal aclamada educação humanista (ainda que isso não pudesse ser apresentado como uma solução). A atenção que a indisciplina tem e a forma como ela é encarada só sublinha o desencontro entre os alunos de hoje e a estrutura escolar. Não será importante reconhecer os comportamentos indesejados como resistências, como sinais de uma necessidade por mudança e não como comportamentos a corrigir?

No mesmo manual é feita uma referência às regras estabelecidas, sugerindo que elas possam ser discutidas e reconfiguradas com os alunos. Apesar da pertinência do método proposto, a experiência de estágio tornou evidente que este processo não toma lugar na generalidade das práticas dos professores e nas salas de aula, não sabendo os alunos do seu direito para repensarem regras que aparentemente são impostas e não debatidas. O facto de afirmar que, “até à construção de um consenso, prevalecem as existentes” (p. 2), indica a possibilidade de não haver qualquer discussão ou debate na construção do mesmo. Desta forma, mantém-se uma ideia normalizada do que é o ‘saber estar’ na sala de aula, que, a partir, mais uma vez da minha experiência, significa estar quieto, em silêncio, mostrando uma postura corporal direcionada para a frente da sala e direita, focado naquilo que o professor está a dizer ou na tarefa proposta, sem qualquer perturbação. Nesta perspetiva este espaço de co-criação e participação apenas serve de retórica e não se verifica na prática.

2.3. Os alunos e professores na(s) sala(s) de aula

À exceção da ausência do toque de campainha para marcar tempos letivos e tempos de recreio e de cada uma das turmas estar alocada a uma sala fica devido à pandemia, as salas continuam organizadas da mesma forma, com as mesas e cadeiras dispostas em filas, direcionadas para o quadro e lugar do professor, evidenciando a hierarquia de poder e de saber. O conhecimento continua fragmentado por disciplinas.

Durante o estágio, foi-se tornando-se claro que os alunos estavam, na sua grande maioria, desinteressados, “os alunos reclamam, uma vez mais, sobre a sobrecarga de trabalhos e testes que têm das outras disciplinas” (NC, novembro 2021), entendendo-os como obrigações a cumprir. Este tipo de comentários foram frequentes ao longo do ano letivo. A única coisa com que, alguns, pareciam preocupados era em cumprir ou cumprir bem, dando grande importância aos resultados escolares ao invés das aprendizagens em si: “o aluno começou o diálogo perguntando-me que nota daria ao seu trabalho” (NC,

novembro, 2022). Este tipo de observações foi recorrente, tanto durante o desenvolvimento dos trabalhos, como após estes terem sido avaliados, pedindo a minha opinião, ora com a esperança de serem reconhecidos, ora pela vontade de colocar a minha opinião em contraste com o do professor, no sentido de questionar a sua autoridade.

Estas constatações apontam para práticas escolares em que a reprodução desta lógica assente no desempenho para os bons resultados durante os doze anos de ensino obrigatório contribui para produzir um determinado tipo de aluno, e estes parecem ter interiorizado que os papéis que podem assumir ou é o de cumpridores ou rebeldes, no sentido de responderem com prontidão e assertivamente àquilo que lhes é pedido, ou manifestarem-se em oposição. Nesta perspetiva, o ato de aprender continua a fundamentar-se numa lógica de transmissão de conhecimento, do professor para os alunos, parecendo estes serem um recetáculo de informações, consumidores passivos, ao invés de produtores de conhecimento. As perguntas estão pré-definidas, as respostas são preparadas, decoradas e reproduzidas nos testes.

Na sala de aula observei diferentes formas de os alunos estarem: ora de mostrar o silêncio e passividade ora de resistir e mostrar inquietude. Alguns alunos mantêm-se concentrados, seguem a voz do professor, tiram notas e participam quando e sobre o que é solicitado:

a aluna pede à professora para mostrar outra vez o slide, pois não tinha tido tempo de apontar tudo (NC, maio 2022).

Outros, sentam-se em silêncio e devaneiam, desligados do que está a acontecer dentro da sala de aula:

A professora chama a atenção ao aluno que está a olhar lá para fora, com um ar sonhador, completamente alheio do que se passava na sala de aula (NC, Janeiro, 2022).

Outros, sentam-se em raiva, provocada pela imposição que exerce sobre eles, do tédio e da ortodoxia ou encontram formas de subverter as regras, contornando-as através de subterfúgios:

duas das alunas estavam constantemente a falar de assuntos não relacionados com a aula ou escola (séries, amigos, coisas que viram no telemóvel, etc), usando o telemóvel para auxiliar as suas conversas (NC, Fevereiro, 2022).

reparei que os alunos estavam a trocar os trabalhos com os colegas, no sentido de estes resolverem os exercícios por eles (NC, Novembro 2021);

a professora chamou um aluno a atenção pela perturbação que estava a causar na aula e ordenou que este fosse dar uma corrida à volta da escola e voltasse quando terminasse. O aluno acabou por sair, mas rapidamente voltou, sem a professor se

aperceber, tornando-se claro que não tinha feito o que a professora pediu (NC, Janeiro, 2022).

Outros, por fim, revelam o seu desagrado, a sua inquietação, aqueles que, segundo os professores, desestabilizam a turma e perturbam o bom funcionamento da aula:

Em certo momento, depois de ter pedido para fazerem menos barulho, a professora ameaçou um dos alunos de o pôr na rua se ele não se sentasse direito (*já te disse várias vezes*). O aluno claramente sentiu-se ofendido e injustiçado, perguntando *porquê eu?, não sou só eu a fazer barulho* (NC, Novembro, 2021)

Estes são os que reivindicam que cumprir não é a sua função.

Reconheço, a partir destas observações, uma variedade grande de comportamentos relativamente ao professor e à aula, refletindo sobre os múltiplos modos de ser aluno e representar esse papel, enquanto, ao mesmo tempo, questionando de que forma é que isso se relaciona com oportunidades de participação. A forma como cada um, a cada momento e situação, escolhe agir e atuar, define-se como o esplendor do seu espaço de participação, reconhecendo, uma vez mais, que os comportamentos que não se enquadram no ideal e no expectável, podem ter a potencialidade de se afirmar como formas de questionar a ordem e a estrutura escolar.

As relações de pertença dos alunos no contexto escolar são difíceis de reconhecer, independentemente da forma como estão e se relacionam na sala de aula. É apenas no tempo dos intervalos, na relação com amigos e colegas, mais livres de olhares avaliadores, analíticos, calculistas que eles parecem pertencer àquele espaço e tempo, relacionando-se de forma mais implicada e íntima, nas relações que estabelecem. Isso observa-se e sente-se, sempre que chega à hora de término de uma aula:

[não há campainha na escola], mas o aluno A e B já arrumaram os seus materiais nas mochilas e já se começam a levantar e a preparar para sair, justo no último minuto de aula. E saem a correr da sala. (NC, Novembro, 2021)

Há uma urgência por sair da sala, de ir para o pouco espaço de liberdade que ainda parecem sentir ter como seu e para si dentro da escola, o recreio; um tempo para aproveitar ao máximo – falar, namorar, jogar, comer, estar ao telemóvel, etc. Uma vez o tempo de intervalo ter terminado, observa-se um tardar em chegar à aula.

No contexto de sala de aula, a participação que existe parece definir-se pelo simples envolvimento de alguém em certa atividade, a capacidade de responder às perguntas e tarefas do professor, mas nunca na criação de espaços de decisão e corresponsabilidade. O espaço de expressão das vozes dos alunos e sua escuta, não parece existir. As propostas em Educação Visual e Desenho A pareceram-me bastante fechadas e pré-determinadas,

havendo pouco espaço para a criação despreocupada das expressões dos alunos, que apenas parecem ser estimuladas a partir de questões formais:

I'm going to the museum é o projeto a ser desenvolvido em OA no primeiro período: o 1º trabalho é fazer um auto-retrato; o 2º é escolher um museu qualquer que inclua trabalhos de arte moderna e desenhar a fachada; a 3ª parte, consiste em escolher uma obra do museu (os exemplos que a professora vai dando remetem sempre para a pintura) e fazer uma cópia da obra de arte escolhida em grafite; a 4ª, escolher uma secção da obra e ampliar numa folha A4 (técnica livre); a 5ª parte, criação de uma composição livre, uma reinterpretação da obra escolhida, em técnica livre; a 6ª, em fazer nova composição, desta vez a pares, que cruze duas obras diferentes. (NC, Outubro, 2021)

Na aula de Desenho A, a professora explica-me o próximo projeto: a ideia é que, a partir de uma colagem feita por ela, os alunos façam uma cópia, a lápis de cor, com o objetivo de trabalhar as questões da cor. Explicou-me que antes permitia que eles fizessem as suas próprias colagens, mas que depois só apareciam carros e telemóveis por todo o lado. (NC, Novembro, 2021).

O aluno perguntou à professora “quando é que aprendemos sobre personagens?”. A professora diz que talvez um dia possam fazer algo desse género e que nos trabalhos mais livres, de ilustração, que o aluno pode colocar lá os seus *bonecos*. (NC, Dezembro, 2021)

(...) a professora comentou que na autoavaliação do 2º período, um aluno deixou a observação de que “a professora deixa pouco espaço para a criatividade”. Ela mostrava a sua perplexidade e incompreensão, uma vez que acredita que as suas propostas permitem que os alunos sejam criativos de várias formas. (NC, Dezembro, 2021)

Uma vez que as propostas de trabalho apresentadas em EV e Desenho A maioritariamente definem previamente o formato, tema/forma, materiais, etc, mesmo os trabalhos artísticos continuam a ter que responder a uma série de itens que devem ser cumpridos, permitindo criar apenas dentro dos limites estabelecidos pelo professor. Este, por sua vez, tem alguma liberdade na definição das suas abordagens e propostas, ainda que tenha que responder aos documentos orientadores (Aprendizagens Essenciais e Conteúdos Curriculares). A professora que acompanhei mais de perto, sublinha o seu interesse em “trabalhar de forma articulada com a professora de História, criando projetos interdisciplinares” (NC, Novembro, 2021). Em Desenho A, observo uma maior tendência por exercícios que promovem competências de desenho, experimentando diferentes técnicas, materiais e conteúdos curriculares. Neste sentido, as disciplinas de EV e Desenho A, fabricam sujeitos específicos, que não só se definem pelas exigências e orientações dos documentos oficiais, mas, também, pela própria visão que o docente tem relativamente às práticas artísticas, trabalhando a partir das suas tendências, apetências, interesses e gostos. Torna-se claro, ao mesmo tempo, que os alunos não têm grande espaço para serem

participantes ativos nestes contextos do seu percurso formativo, tendo apenas a liberdade para tomar decisões relativamente a dimensões formais.

Desta forma, as disciplinas artísticas aproximam-se muito mais às dinâmicas de escolarização do que às áreas artísticas em si. Além disso, durante a pandemia, uma vez que a cada turma foi atribuída uma sala para todas as disciplinas, os professores de Educação Visual deixaram de ter acesso a espaços próprios para as práticas artísticas:

A professora argumenta que se torna difícil, por exemplo, pôr 25 ou 30 alunos a pintar com guaches sem acesso a água, em mesas pequenas. Neste sentido, as propostas que observei serem dadas aos alunos tinham como suportes folhas A4 e A5 e cartolinas, utilizando sobretudo marcadores, lápis de grafite, lápis de cor e pastel de óleo para as suas criações. (NC, Janeiro 2022)

Torna-se evidente, através desta observação, que mesmo na disciplina em que se poderia esperar uma maior liberdade, uma vez que as práticas artísticas constituem meios de expressão das subjetividades e vozes dos alunos, os alunos continuam a ser convidados a cumprir e a tomar decisões limitadas no respeito a questões formais ditadas pelo professor. Em nenhum momento durante o estágio ouvi algum professor perguntar aos alunos o que gostariam de aprender, que sugestões tinham ou mesmo o que achavam da atividade proposta. Não há uma escuta dos alunos no que diz respeito aos seus interesses, necessidades e desejos, o professor continua a ser o soberano, quem fala e manda calar. Não obstante, convém não esquecer que sobre eles, sublinha-se, da mesma forma que os alunos, a necessidade de cumprimento, desta vez relativa às orientações superiores, quer da escola, quer do Ministério da Educação. Talvez isso também contribua para que os professores se mostrem mais cansados, menos pacientes e com mais dificuldade em compreenderem e ajustarem as suas abordagens à nova geração. Talvez por isso, também os alunos se mostrem, muitas vezes, aborrecidos, e me digam que acham a escola *uma seca*, têm dificuldade em reconhecer o valor e propósito de certas disciplinas, nomeadamente de Educação Visual:

A aluna disse-me, baixinho enquanto a professora falava, que ninguém na sala estava interessada em EV, que ninguém ia seguir artes no secundário (NC, Abril, 2022).

Esta observação não só vem sublinhar o desinteresse na disciplina (que não era assim tão generalizado como a aluna afirmava), mas também a visão instrumentalizada das disciplinas e conteúdos, que parece apenas interessarem numa lógica de profissionalização, não reconhecendo o seu valor pela dimensão cultural e artística *per se*. Admite-se que visão desta aluna esteja fortemente condicionada pela alunização (cf. Capítulo III) a que tem sido sujeita durante os seus nove anos de escolarização.

Mais tarde no estágio, ao dialogar com os alunos sobre a CDC (1989), especificamente sobre os direitos de participação, um ou outro aluno que se expôs a falar sobre isso disse considerar que os professores permitiam a sua participação, o que me deixou bastante admirada. Reconheci, pouco depois, que essa percepção tem a ver com a falta de conhecimento do que é, ou não, participar e dos seus níveis de envolvimento. Possivelmente o aluno estaria a considerar a ideia de participação como a envolvimento dos alunos nas atividades. Este tipo de situações, obriga a refletir que as crianças não podem conhecer aquilo que ainda não conhecem. Se a sua realidade é caracterizada pela ausência da participação, no sentido de poderem expressar as suas vozes e estas serem escutadas e consideradas, aquilo que consideram participar resume-se àquilo que elas apenas sabem ser o possível. Tudo o que possa estar para além disso, é-lhes desconhecido e, de certo modo, impensável, e portanto, inimaginável. Os efeitos da não participação ao nível das consciências individuais e coletivas podem ser profundos e por isso é crucial não apenas informar as crianças sobre os seus direitos, mas ir mais longe e poder dialogar e construir com elas uma perspetiva mais informada e refletida sobre o que isso significa a partir delas. Mais do que apenas dialogar, é preciso ainda ter oportunidades e condições para experienciá-la, de forma que seja entendida como uma vivência que se pode traduzir em aprendizagens significativas acerca da participação e da valorização das subjetividades individuais, e não como um conceito abstrato e vazio de sentido.

No entanto, no final do ano, já depois de eu expor e começar a concretizar a minha UD, a professora A pediu aos alunos que dessem ideias para propostas didáticas a trabalhar no 3º período, o que me pareceu uma ótima conquista. Esta situação requer reconhecer que pode ser difícil, sobretudo para uma equipa docente envelhecida, repensar as suas abordagens, conceber e preparar espaços de aprendizagem diferentes, mais inclusivos e participativos.

2.4. A participação dos alunos - um problema persistente e mote para construir a unidade didática

Comecei o estágio na procura por observar o máximo de aulas, turmas e contextos possíveis, a partir daquilo que era a disponibilidade apresentada pela escola e pelo professor Cooperante. Observei cinco diferentes professores do grupo 600, que incluíam turmas e disciplinas artísticas do terceiro ciclo, como Educação Visual e Oficina de Artes e do secundário, Geometria Descritiva A, Desenho A, Oficina Multimédia e Clube de Cerâmica.

Do que foi possível observar na escola e nas salas de aula várias interrogações se tornaram insistentes: Que alunos, e que pessoas dos alunos está esta escola a construir? Onde estão os espaços de ação, de liberdade, de construção, de criação do aluno naquilo que

é parte significativa da sua experiência de vida, naquilo que é o seu percurso formativo, social e cultural?

Estas questões ganhavam nova força sempre que, mesmo em coisas que me parecem banais, os alunos continuavam a não ser escutados:

a professora chega à sala e o aluno está noutro lugar que não o seu - devido às medidas de prevenção ao COVID, os alunos tinham um lugar fixo e não deveriam mudar de lugar. Imediatamente, a professora começa a falar alto, de forma impositiva, não querendo sequer auscultar a razão para aquela mudança. Alegava que tinha que cumprir com as regras e que ninguém deveria sair do lugar estabelecido, repetindo isto continuamente, ameaçando chamar o diretor. Enquanto os alunos tentavam explicar o porquê da mudança de lugar, com dificuldade e sem espaço de escuta, finalmente conseguiram esclarecer que a mesa onde o colega deveria estar, tinha uma das pernas partida e que outros professores já teriam permitido aquela mudança. A professora continuou a sua posição, sugerindo como solução trocar a mesa de sítio e não o aluno. Assim foi. (NC, Outubro, 2021)

Neste pequeno incidente, foi possível observar dois comportamentos dos professores que foram, no tempo, reafirmados noutros contextos de sala de aula e que se definem pela falta de capacidade de escuta dos alunos e pela necessidade de cumprir com ordens superiores, sem que haja, da sua parte e à partida, flexibilidade na procura por encontrar soluções adequadas à situação específica. A partir deste pequeno episódio, que decorreu logo no início do estágio, comecei a trazer uma maior atenção à relação professor-aluno, no sentido de observar as dinâmicas de poder estabelecidas e perceber até que ponto ambos estão, pela escolarização e alunização, condicionados a este comportamento, sendo difícil, por isso, construir novas relações.

Ora, não existe escola sem alunos. No entanto, eles não são os seus protagonistas. As suas vozes, dentro do contexto escolar, são menosprezadas. Como se todos soubessem o que é melhor para eles, menos os próprios. Talvez o foco não esteja no bem-estar de cada aluno, mas no ideal abstrato e único de aluno, que permite a continuidade da instituição escolar, na certeza de que os alunos passam e mudam, mas a estrutura escolar mantém-se, rejeitando vulnerabilidades. Como podem os alunos ter interesse pela escola, se esta não produz neles um sentido de pertença, de intimidade, não os instiga de modo que se entusiasmem, a vivam e se impliquem nela?

A partir do segundo período, escolhi uma turma para acompanhar mais de perto, à qual fiz a proposta da UD: uma turma do 9º ano. Os professores queixavam-se pelo seu mau comportamento. A sua atitude durante a aula de EV e AO, e a partir dos comentários de outros professores, mostrava que muitos dos alunos, maioritariamente rapazes, não cumpriam com as regras - usar máscara, não usar chiclet, não mudar de lugar, não andar

pela sala, não conversar com os colegas, etc - ou com as tarefas (demorando muito mais tempo do que estipulado), desrespeitando, muitas vezes, a autoridade dos professores.

Apesar de não cumprirem, não se podia afirmar que eram alunos totalmente desobedientes, uma vez que, quando chamados à atenção, corrigiam o seu comportamento, ainda que fosse temporário. Numa das reuniões de Conselho de Turma no 1º período, gerou-se uma discussão entre professores perante uma sugestão de se marcar falta disciplinar quando houvesse comportamentos displicentes e as dúvidas suscitadas uma vez que os alunos não mantinham os seus comportamentos disruptivos depois de chamados à atenção. Os alunos pareciam ter encontrado, então, uma forma de não cumprir, jogando nos e com os limites daquilo que poderia ser considerado comportamento indisciplinado. Esta foi uma das características que me apelou a trabalhar com esta turma.

Os comportamentos observados nesta turma apresentavam-se e eram interpretados por mim como uma forma de resistência à obediência complacente. Independentemente de ser, ou não, um gesto conflitual premeditado, os alunos questionavam, à sua maneira, as regras e dobavam-nas à sua vontade, resistiam ao poder estipulado trazendo esse poder para as suas próprias mãos. Tais gestos tanto podiam surgir num movimento consciente de recusa de sujeição, como por alguma dificuldade implícita ou explícita de aprendizagem, o que normalmente ajuda a normalizar a relação entre aqueles que apresentam comportamentos desviantes e aqueles que têm insucesso escolar. Podemos considerar a resistência como a forma que os alunos encontram em participar de forma significativa dentro do contexto escolar?

Será possível que, a resistência, em vez de atuar na margem, possa estar no centro da educação? Não como algo que foi capturado por essa educação burocratizada e, nesse sentido, será institucionalizada e instrumentalizada, mas como um espaço de liberdade, para a dúvida e para o erro. Ou será que a resistência apenas pode existir pelo confronto direto, e por vezes violento, dos próprios limites?

Mediante as observações, reflexões e problematizações provenientes da experiência de estágio ao longo do ano letivo, mas sobretudo no primeiro período, pareceu-me pertinente repensar, através da minha UD, a forma como os conteúdos são trabalhados e apropriados, a diretividade do professor e das suas propostas, a ausência de espaço de decisão e co-criação dos alunos, a falta de autonomia e responsabilidade que acompanha o processo de ensino aprendizagem, os poucos espaços de expressão e escuta dos mesmos e a falta de pertença que estes sentem na sala de aula, que traz, muitas vezes, consigo ausência de motivação e interesse.

O presente relatório pretende então aprofundar a discussão teórica sobre o tema da participação da criança, considerando indispensável uma reconceptualização da infância contemporânea, refletindo sobre a sua importância nas dimensões sociais, políticas e

culturais, e questionando de que forma a ação pedagógica poderá estar ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos direitos de participação. Regresso e retomo, portanto, as inúmeras perguntas colocadas por Tomás & Fernandes (2013), por serem as mesmas que me instigaram e que pretendo colocar:

São as crianças ouvidas [na escola]? Podem influenciar a estrutura das atividades, o plano educativo ou a gestão do contexto educativo? Podem queixar-se acerca das decisões tomadas na escola? Promovem-se mecanismos e práticas participativas com as crianças. Os diversos espaços educativos, formais e não formais, asseguram ou mesmo encorajam o pensamento crítico e democrático? Desenvolvem uma compreensão mais profunda acerca da essência dos direitos humanos e direitos da criança? (p. 202)

III. Enquadramento teórico

3.1. Participação das crianças e seus direitos

A ideia de participação cidadã é um bocado como comer espinafres: ninguém é contra, em princípio, porque é bom para ti³.” (Arnstein, 1969, p. 1)

3.1.1. Crianças e direitos

Podemos analisar a história das sociedades ocidentais pela sua capacidade, ou falta dela, de envolver os grupos ou categorias de pessoas no direito a serem *escutadas*. Não será difícil reconhecer que a conquista do direito de participação em diferentes grupos minoritários não foi feita sem uma luta séria. Apesar de não ser linear, esta luta deve-se, também em parte, ao facto de que “adquirir direitos e privilégios por parte de pessoas até então reprimidas significa reduzir o poder de grupos de pessoas até então superordenadas” (Qvortrup, 2015, p. 85). As mulheres e os trabalhadores são apenas os exemplos mais evidentes de grupos de pessoas que tiveram que lutar pelo direito formal de defender os seus próprios interesses. Estas lutas são uma importante força pela defesa e implementação da democracia, no sentido de “desmantelar diferentes formas autocráticas e paternalistas de dominação” (*ibidem*). Qvortrup argumenta, com evidência na história, que um dos problemas dos movimentos de libertação é a naturalidade com que os grupos subordinados são perçecionados. Estas mudanças implicam, sempre, uma mudança de paradigma, de senso comum, da ordem social estabelecida. E, geralmente, há um compasso de espera entre aquilo que é a conquista do direito formal ou legal e a sua própria implementação e reconhecimento prático.

A consideração da infância como uma construção social e das crianças como atores sociais competentes, ativos e com 'vozes' que se tem vindo afirmar desde a década de 1990 (Corsaro, 2005; James, Prout & Jenks, 1998; Sarmiento, 2000; Ferreira, 2004) contribuiu para afirmar as crianças como cidadãs. Esta longa história significa que entre a descoberta da infância como um espaço, tempo e experiências próprias, diferentes das dos adultos, que acontece a partir do século XVI em diante (Ariès, 1960), passando pela afirmação dos direitos de liberdade, igualdade e fraternidade no século XVIII e as declarações dos direitos do homem em 1948, foi necessário aguardar até ao final do século XX para ver surgir o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações. As crianças conquistaram o seu direito formal de participação

³ As traduções de inglês para português que constam neste relatório são da responsabilidade da autora.

através da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, ratificada por cento e noventa e três países (até à data de fevereiro de 2007), incluindo Portugal. Estas mudanças vieram transformar o paradigma da participação infantil, sublinhando a sua importância e reiterando-o como um direito essencial, sobretudo através dos artigos 12º, 13º, 14º, 15º, 17º e 31º. Apesar de a participação infantil se ter constituído como um direito, os direitos a ela associados parecem ser os mais desvalorizados da CDC (1989), por não ser mensuráveis e não serem assumidos como essenciais - “é um dos direitos mais alargadamente violados e desconsiderado em quase todas as esferas da vida da criança” (Shier, 2001, p.108), reforçando a ideia de Qvortrup (2015) de que entre a implementação formal do direito e a sua implementação, há normalmente um período grande de luta e persistência naquilo que são as mudanças de mentalidade e práticas:

O desenvolvimento do discurso relacionado com a promoção dos direitos da criança tem sido um facto dentro das instituições políticas e sociais, no entanto estamos ainda muito longe de uma situação ideal dos respetos por esses direitos. (Tomás, s/d, p. 1)

Em causa está a crítica à conceção tradicional das crianças como meras recetoras, passivas, da socialização adulta pela contraposição de uma outra em que elas são entendidas como seres que interagem e se relacionam ativamente com os outros, consigo próprias e com o seu meio envolvente de forma implicada, desde a mais tenra infância (Gibson y Pick, 2002). Corsaro (2005) argumenta que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e cultura, mas contribuem ativamente para produção e mudanças culturais” (p. 19), nomeadamente através do processo criativo de seleção e apropriação de informação, de negociação e partilha com os adultos e entre si. Ao mesmo tempo, “as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente pela reprodução social” (*ibidem*), estando, por isso, afetadas e influenciadas pela sociedade e cultura envolvente. Neste sentido, “a criança está sempre a participar e a integrar duas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas” (p. 27). Uma das mudanças mais significativas na vida das crianças é a saída para fora do contexto familiar, o que instiga, também, a produção e participação na cultural infantil, que é considerada pública, coletiva e performática (Geertz, 1973; Goffman, 1974), definida pela forma como os pares se relacionam, as rotinas e atividades que produzem e partilham, assim como valores e preocupações (Corsaro, 2005).

É importante definir que uma convenção é um acordo de vontades partilhado entre vários estados nações que estabelece normas de conduta sobre determinada matéria. Quando a Assembleia Geral das Nações Unidas adota uma convenção, os

estados que a ratificam têm que agir segundo a mesma, rever as suas legislações de acordo e prestarem contas, e, se não o fizeram, a ONU tem o direito a tomar medidas que exijam o seu cumprimento. Será importante, portanto, sublinhar que a CDC (1989) não é uma mera declaração, mas sim um documento com força de lei que exige aos estados a sua implementação. Neste sentido, a UNICEF argumentou que independentemente de um país ter ratificado a CDC, esta deveria servir como referência para a construção e implementação de programas que digam respeito às crianças e infância, tornando-se, de certa forma, um modelo de consenso global.

No entanto, será importante não entender o cumprimento dos direitos segundo uma racionalidade instrumental, com um formalismo técnico e racional na lógica da aplicação das leis, mas sim na procura por uma reflexão sobre os próprios procedimentos enquadrados nos contextos sociais específicos, numa perspetiva de emancipação, inclusão e realização cidadã, sem que se definam preconceitos universais, uniformadores e inquestionáveis sobre a criança e a infância (Tomás, s/d).

A CDC (1989) contempla um conjunto de direitos que podem ser agrupados em direitos de proteção, de provisão e, pela primeira vez, de participação, os chamados “três Ps”, e os estados parte “comprometem-se a permitir que as crianças expandam as suas capacidades em contextos sem fome, pobreza, violência, negligência ou outras injustiças ou dificuldades, respeitando, ao mesmo tempo, os seus direitos civis, económicos, sociais, culturais e políticos” (*ibidem*, p. 4). Estes direitos das crianças estão interconectados e são indivisíveis, ligados numa relação de igual importância. Só no reconhecimento dos direitos na sua totalidade é possível criar uma completa visão da sua implementação e respeito, naquilo que é a saúde, o bem-estar, o desenvolvimento e a ativa participação de todas as crianças. Há uma tendência de valorizar os direitos de provisão, especialmente no que diz respeito à alimentação e saúde, em detrimento dos outros. Apesar de se assumirem como indispensáveis na sobrevivência da criança, sem os restantes direitos, como o direito à educação, à brincadeira, à não discriminação o bem-estar e desenvolvimento psicológico e emocional serão prejudicados bem como os direitos à participação. Os direitos são, por isso, interdependentes: nenhum tem precedência sobre o outro. É na compreensão de todos os direitos que podemos compreender e pôr em prática os restantes.

3.1.2. Participação e direitos de participação: tensões e questões

Participar” significa “dar parte a; avisar, comunicar”, “ter ou tomar parte” e “ter natureza ou qualidades comuns a algum indivíduo”⁴, ou seja, implica fazer parte de algo, comunicar e partilhar algo em comum com outros. Esta é a natureza do ato de participar.

A construção deste sentido de pertença e de conexão social é, sobretudo, alcançada por processos de partilha de poder. Isso implica potenciar condições e relações de espaço e tempo e de oportunidades de diálogo e escuta, de negociação e, até, de conflito, naquilo que é a construção partilhada de realidades, no contraste e articulação entre as várias vozes que cada um é portador, provenientes das suas experiências e heranças culturais, que devem ser escutadas, valorizadas e respeitadas. A participação da criança, um direito consagrado CDC (1989), está presente nos seus artigos 12º, 13º, 14º, 15º, 17º e 31º. O 12º artigo declara que:

Os estados partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (CDC, 1989, p. 13).

Para além disso, a CDC (1989) declara também que

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (artigo 13º, p.13).

Woodhead (2005) argumenta que a CDC e os direitos de participação das crianças, nomeadamente os artigos 12º, 13º e 14º, vêm desafiar a forma como a sociedade vê as crianças, sugerindo uma necessidade de repensar as relações tradicionais entre adulto e criança, exigindo novas perspetivas. Não só altera, assim, o estatuto das crianças, mas assume que “respeitar os direitos das crianças muda a maneira como pensamos sobre nós mesmos” (*idem*, p.95).

Considerando que a participação é um processo social de interação e criação de espaços coletivos, é indispensável refletir a forma como os contextos específicos da criança, como as relações mais íntimas com a família, amigos e comunidade, como as estruturas sociais, políticas e económicas, vão condicionar de forma profunda as suas capacidades e competências, podendo estimular ou constranger (Sarmiento & Fernandes & Tomás, 2013). No que diz respeito às relações de contexto pessoal é irrefutável considerar que a capacidade de participação e escuta estão altamente condicionadas pela hierarquia de poder presentes,

⁴ In dicionário *online* priberam, consultado em maio 2022

especialmente nos contextos familiares. Por isso se torna tão importante que nos espaços partilhados coletivamente, nas instituições, organizações e comunidades, as crianças sejam participantes ativas, sendo informadas, sendo-lhes facilitados acessos à informação e tendo oportunidades para partilhar informações, na afirmação dos seus direitos de audição na consulta e partilha de decisão sobre questões que lhes dizem respeito. Por um lado, estes são contextos potenciais para promover a participação das crianças uma vez que envolvem diferentes pessoas e relações, fora daquilo que são os espaços e hierarquias familiares próximos e específicos; por outro, é a partir destas práticas que a própria visão da família, da comunidade e sociedade, sobre as crianças pode transformar-se e uma nova cultura participativa emergir. Esta perspetiva vai ao encontro do comentário produzido pelo Comité dos Direitos da criança (nº 12, 2009) que reforça a importância de concretizar os direitos de participação:

O direito de a criança ser ouvida impõe obrigações aos Estados-parte para reverem a sua legislação no sentido de introduzir mecanismos que permitam à criança o acesso a informação apropriada, apoio, feedback relativamente às suas opiniões e procedimentos de queixa, compensação ou reparação (ponto 48).

O mesmo documento reforça a importância de pôr em prática o artigo 12º de CDC, de oferecer formação adequada ao conjunto de profissionais que trabalham com crianças, o que inclui os professores e educadores.

Não desconsiderando a importância destes documentos, eles próprios evidenciam que a implementação e prática dos direitos de participação fica comprometida, por se tornar um processo dependente e mediado por adultos, condicionado pelas suas perspetivas daquilo que é o conceito de participação, da sua intencionalidade e intensidade, bem como acerca do que reconhece como sendo as competências da criança. Isto impede ou torna muito difícil que as crianças sejam autonomamente capazes de se assumirem como interlocutoras e reivindicadoras dos seus próprios direitos (Tomás & Fernandes, 2013).

A tendência de ver a participação a partir da perspetiva dos adultos, cruza igualmente na dimensão das próprias linguagens. A consideração da fala como o modo de expressão mais legível para se poder participar ignora todas as outras formas de comunicação, tão importantes para as crianças. Mesmo antes de conseguirem articular palavras e construir frases, as crianças já constroem e produzem visões sobre as coisas, as pessoas e o mundo e são capazes de ter e manifestar as suas opiniões. Neste sentido, a participação não deve ser associada a uma idade mínima nem ser limitada às expressões de linguagens adultas, mas sim incluir, reconhecer e respeitar outras formas de comunicação não verbais como a brincadeira, linguagem corporal, expressões faciais, desenhos e pinturas, através das quais fazem escolhas, expressam preferências e demonstram compreensão do seu ambiente (Landsdown, 2010).

As definições destas dimensões dos direitos de participação das crianças constituem-se como referências-chave dadas as múltiplas interpretações que coexistem acerca deste conceito. Com efeito, ao nível do senso comum o termo é usado para descrever formas de interações sociais: as crianças participam em conversas, jogos, atividades culturais, etc. Não obstante, *participar* não se refere apenas ao envolvimento individual em certa atividade, mas ao processo de partilhar com outros, coletivamente, poderes e decisões que afetam a vida da criança e a vida da comunidade em que esta vive (Hart, 1992), um direito fundamental de todos os cidadãos, essencial para democracia. Tal como afirmou Arnstein a participação implica “a redistribuição de poder que permite que os ‘não-têm’ cidadãos, presentemente excluídos de processos políticos e económicos, sejam deliberadamente incluídos” (1969, p. 1). Isto sublinha que, apesar da participação ser para todos, pode ser particularmente relevante sobretudo para as minorias, para grupos sociais que têm menos poder e cujas vozes são menos ouvidas e tida em conta, como é o caso das crianças/jovens:

A participação das crianças nunca se tornará uma realidade sem responsabilizar totalmente os governos pela introdução da legislação, política e prática de forma a garantir que as crianças possam reivindicar seu direito de serem ouvidas e ser levados a sério em todas as decisões que os afetem. (Landsdown, 2010, p. 11)

Neste sentido é importante que estas políticas e práticas emergjam, sobretudo, no contexto da escola, uma vez que é o espaço central de aprendizagem e socialização das crianças e jovens. Será importante, no entanto, poder traduzir as retóricas dos documentos oficiais, associadas à participação como a CDC (1989) e à educação de base humanista (PASEO, 2016) em práticas significativas para as próprias crianças/jovens. Para tal importa refletir sobre os modelos de participação já existentes, repensando-os a partir daquilo que são os contextos específicos e os sujeitos que evidenciam características e necessidades próprias. Daí que as crianças deveriam ser incluídas nas tomadas de decisão que dizem respeito a opções dentro do contexto escolar, como o conteúdo das ações educativas, os recursos, tempos e formas de os pôr em prática (Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2007).

Bae (2015) define uma das “armadilhas” da participação infantil como a tendência de

colocar muita ênfase em perspetivas que consideram as crianças como autónomas, competentes e seres consistentes, subestimando dimensões mais ‘dependentes e vulneráveis’, e naquilo que são práticas da participação mais individualistas, com base nas ‘ideias de autodeterminação e de escolha individual’ (p.13).

Concordando com a autora, releva-se o valor da participação a um nível individual, mas, sobretudo, coletivo, naquilo que se pode definir por uma experiência de participação

que é capaz de gerar uma conexão emocional, um sentido de pertença e “o prazer de colaborar e compartilhar” (*ibidem*), dismantando, desta forma, a ideia de “consumidores individuais”, tão presente na estrutura escolar.

Por outro lado, uma vez que a participação está associada à ideia de democracia, aquilo que é compreendido e definido por democracia pode também trazer alguma complexidade à questão. O seu entendimento, sobretudo como referência aos contextos mais tradicionais e comuns de processos democráticos, como a escolha individual, as eleições, a representação, o voto por maioria, etc, e a institucionalização de práticas a partir desta perspectiva, correm o risco de simplificar e automatizar processos, de enfatizar os aspetos e procedimentos formais, em ambientes pautados pela burocracia e controlados por regras, com poucas possibilidades para a diferença e diversidade (cf. Bae, 2015). Acresce que a ênfase pode estar no processo democrática em si, como algo que é vivido pelas crianças (Rinaldi, 2005). Idealmente, isso significa que as formas de democracia podem assumir outros contornos e, idealmente também, sendo as próprias crianças/jovens a defini-los.

Por último será importante considerar o 31º artigo da CDC, que estabelece que:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Como se abordará já de seguida, o nível de participação que Hart (1992) define como o 7º degrau da escada de participação da criança acontece quando um projeto é “iniciado e conduzido por crianças”: estas iniciam e lideram os processos, regras, resultados, propósitos e prioridades, independentemente dos adultos. Este tipo de participação é a mais comum de encontrar nas brincadeiras livres. Neste sentido, o brincar é um processo com um nível de participação significativo, que decorre a partir da visão das crianças/jovens, e um meio de tomarem as suas próprias escolhas, de um modo em que se sentem mais livres para expressarem as suas intenções, opiniões, críticas, reflexões sobre experiências vividas, sentimentos.

Neste sentido, o artigo 31º da CDC, que diz, também, respeito ao espaço de brincadeira, em conjunto com o 12º e 13º artigos, definem-se como os mais importantes em matéria de direitos de participação das crianças (Alderson, 2008). Brincar, pode ter várias particularidades, não se define pela atividade em si, mas pela atitude intrínseca. A partir dos estudos feitos por Peter Gray (2013), podem-se definir por cinco características: é auto-escolhido e auto-dirigido; é uma atividade onde os meios são mais importantes que o fim; contém estruturas ou regras que não são ditados pelas necessidades físicas, mas emanam das mentes dos que brincam; é imaginativo, não literal, mentalmente retirado, de alguma forma, da vida “real” ou “séria”; envolve um estudo mental ativo, alerta, mas ausente de

stress. Quanto mais uma atividade se enquadrar nestas características, mais facilmente se chamará de brincar. Quantas destas características não poderíamos, nós, usar para construir com eles, também, uma aprendizagem participada, implicada e interessada no contexto escolar?

3.1.3. Tipos e níveis de participação

Embora a participação seja vista como algo bom e positivo, vários são os estudos e autores que referem ser este o direito que mais dificilmente é respeitado em termos da sua implementação e prática (Shier, 2001; Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007). Horeli (1998) menciona que a participação das crianças na transformação das esferas públicas é quase inexistente, referindo também a falta de literatura relativa ao assunto. Chawla (1997), afirma haver uma cultura de marginalização, por parte dos adultos, relativamente à participação das crianças, reconhecendo-as com capacidades de contribuir de forma inovativa naquilo que pode ser a melhor dos espaços sociais que elas habitam.

A complexidade da participação das crianças, agravada com a relevância da sua contextualização e da sua significação para elas, implica considerar que não há respostas simples ou feitas à medida para garantirem uma participação significativa ou bem-sucedida. Por isso têm vindo a ser desenvolvidas diferentes propostas visando quer a compreensão e a análise dos níveis e tipos de participação que ocorrem ao nível das práticas quer a identificação de princípios chave que podem contribuir para definir as condições contextuais e relacionais para a ação participativa. A ênfase não se coloca tanto nos resultados, ainda que reconhecendo a sua importância, mas, sobretudo, nos processos que envolvem as crianças na partilha de poder e na expressão das suas vozes.

Arnstein (1969), como muitos outros autores depois dela, desenvolveu uma escada de participação pensada para a participação de adultos, onde identificou diferentes níveis que podem ir desde uma participação manipulativa ou não participação - onde as vozes não são efetivamente escutadas -, até à participação onde indivíduos ou conjuntos de pessoas realmente são envolvidos na transformação de realidades, a partir da partilha de poder.

Hart (1992), partiu da metáfora da escada criada por Arnstein e construiu uma nova, para o contexto da participação com crianças e jovens, contemplando 8 degraus. Os primeiros três níveis desta escada são considerados como não participação e expressam-se sob as formas de manipulação, decoração e tokenismo. Os restantes cinco níveis expressam diferentes níveis de participação, indo desde “atribuído, mas informado” a “consultado e informado”, “iniciado por adultos, decisões partilhadas com as crianças” até “crianças iniciam e dirigem” e, por fim, “crianças iniciam e partilham decisões com os adultos” (figura 2).

Nos níveis de não participação, considera-se “manipulação” quando os adultos criam formas de envolver as crianças sem que estas tenham qualquer compreensão dos assuntos e questões em causa, o que pode determinar que elas próprias não compreendem as ações das quais fazem parte. Hart dá o exemplo da construção de um *playground*: os adultos pedem às crianças desenhos do seu *playground* ideal, depois sintetizam as ideias a partir de uma visão adulta e distanciada, considerando, no final, que encontraram um *design* feito pelas crianças. O processo de análise e construção não é partilhado com elas e, normalmente, não é transparente para os restantes adultos. Elas não têm perceção de como as suas ideias foram usadas. Já o envolvimento das crianças na análise dos desenhos e na construção de alguns princípios por elas definidos seria suficiente para que o nível de participação passasse de manipulação a consultoria. É considerado “manipulação” quando os adultos têm autoridade total e inquestionável, abusando dela, não a usando no melhor interesse das crianças, apenas aparentando fazê-lo. O nível de não participação intitulado “decoração” refere-se às ocasiões onde as crianças são usadas, como a palavra indica, como decoração, por exemplo, como propaganda de alguma causa social, vestindo-lhes *t-shirts* sem que elas percebam o que estão a vestir. Aparentemente as crianças estão a participar na causa; no entanto, sem qualquer interesse e conhecimento da mesma. Estão apenas a segurar a posição dos adultos, tornando-a mais apelativa e sensacionalista (Hart, 1992). Já o “tokenismo” é usado para descrever as situações em que as crianças, aparentemente, têm voz, mas, afinal, pouca escolha ou nenhuma, tanto do assunto em si como do processo, da forma de comunicar ou espaço para formular as suas próprias opiniões (*idem*). Este tipo de participação pode acontecer muitas vezes por parte do adulto, de forma inconsciente, uma vez que lhes pode ser difícil libertarem-se da necessidade de controle. Por vezes a intenção de envolver as crianças é genuína e com o melhor interesse em vista, mas isso perde-se no processo pela ausência de atitudes, conhecimentos, ferramentas e contextos propícios à participação. O adulto pode potenciar este tipo de participação sem a reconhecer como manipulativa, cristalizando uma ideia errada, tanto nas crianças e jovens, como em si próprio. Por outro lado, o “tokenismo” pode acontecer de forma premeditada, quando se quer aparentar o envolvimento das crianças, mas com agendas já bem determinadas e fechadas.

Segundo Hart (1992), para um projeto ser realmente participatório há um número de requisitos necessários: “as crianças compreendem as intenções do projeto; sabem quem toma as decisões relativamente ao seu envolvimento e porquê; têm um papel significativo (em vez de decorativo); envolvem-se voluntariamente no projeto uma vez que este tenha sido apresentado de forma clara” (p. 11). Assim, o primeiro nível de participação na escada de participação é “atribuído, mas informado”, significando que as crianças são convidadas a participar voluntariamente numa tarefa ou atividade direcionada por adultos, em que se

cumpra os pontos acima descritos. O segundo nível é “consultado e informado”, referente a situações em que as opiniões das crianças são recolhidas, tidas em conta e reconhecidas por adultos na tomada de decisões. Para além disso, as crianças são informadas acerca do processo e seu intuito. “O projeto é desenhado e liderado por adultos, mas as crianças entendem o processo e as suas opiniões são tratadas com seriedade” (idem, p.12). Enquanto continua a ser um processo liderado e gerido por adultos, sem uma real partilha de poder e de co-responsabilidade na tomada de decisões, é capaz de reconhecer as crianças como especialistas e com experiências e opiniões que são importantes para informar as decisões dos adultos. Normalmente, este tipo de participação é usado em investigações, planeamento de processos, desenvolvimento de legislações, políticas ou serviços e nas decisões que afetam crianças individuais em contextos familiares, de saúde ou educação (Landsdown, 2010). O próximo nível de participação, “iniciado por adultos, decisões partilhadas com as crianças”, é considerado o nível a partir do qual participação acontece, uma vez que, apesar de o projeto ser iniciado pelos adultos, o processo de tomada de decisão é partilhado com as crianças. Esta participação colaborativa cria oportunidades para as crianças influenciarem tanto o processo como o resultado da atividade ou projeto em questão. “Iniciado e conduzido pelas crianças”, o quarto nível de participação, significa que as crianças iniciam e lideram os processos, regras e resultados; estabelecem os seus próprios propósitos, interesses e prioridades, independentemente dos adultos. Este nível de participação, como já referido, é mais comum de ser encontrado nas brincadeiras livres. Por último, “iniciado por crianças, decisões partilhadas com os adultos” é o nível de participação onde a iniciativa e ideia parte das crianças, mas onde os adultos são incluídos e necessários para mobilizar recursos ou funcionarem como facilitadores, mas não como líderes. Este é o tipo de participação porventura mais rara, não propriamente pela falta de desejo das

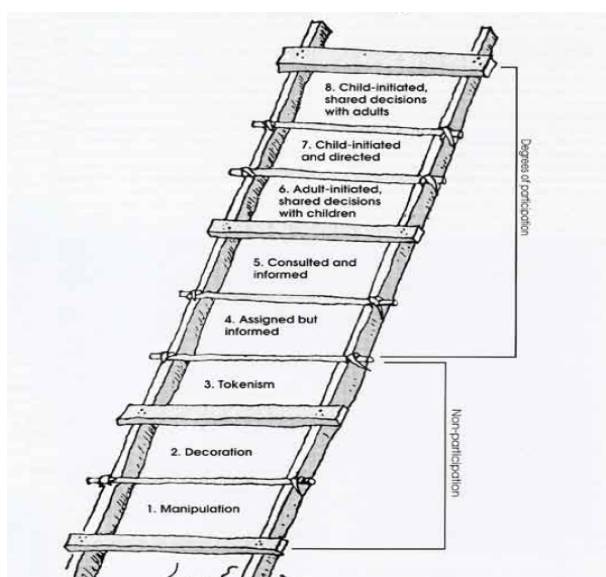


Figura 2 – “A escada da participação da criança” (Hart, 1992)

crianças e jovens se sentirem líderes e úteis, mas pela falta de espaço e cultura participativa, para além da falta de adultos capazes de se envolverem e potenciarem os interesses particulares delas, libertando-se da necessidade de controlo (Hart, 1992).

A ‘escada de participação’ de Hart influenciou muitas reflexões acerca de como podemos integrar de forma efetiva a participação das crianças na sociedade e de como a avaliar. No entanto, o próprio Hart esclarece que nós já evoluímos para

lá desta escada e que não será razoável fazer a avaliação da participação infantil apenas a partir destes conceitos. Ainda que haja elementos essenciais, o seu contributo é apenas parte de um *puzzle* e não deve ser considerado como a representação teórica total da participação da criança. Traduzir a participação em níveis pode sugerir uma hierarquia de experiências, no reconhecimento que o nível mais baixo é menos significativo do que o superior. No entanto, parece-me importante pensar que o processo participativo deve procurar ser adequado às competências das crianças/jovens envolvidos e estar aberto à sua constante reformulação e não supor que estas devem ser sempre envolvidas ao nível mais alto de participação. Ora,

diferentes crianças em momentos diferentes podem preferir participar em diferentes níveis de envolvimento e responsabilidade. O princípio mais importante é o da escolha: os programas devem ser desenhados para maximizar a oportunidade de qualquer criança poder escolher participar ao mais alto nível da sua capacidade (Hart, 1992, p.11).

Neste sentido, a escada com os níveis de participação não deve apresentar o mais alto nível de participação como o mais desejável, mas sim as várias possibilidades, que devem ser conscientemente escolhidas e reconhecidas, para não cair na manipulação ou em não participação. Hart reconhece também que não há diagramas capazes de definirem o desenvolvimento participatório e aconselha a que não se escolha uma abordagem prescritiva. Por outro lado, o nível de participação pode ser decidido tendo em conta o propósito do projeto ou até podem as crianças, deliberadamente, decidir de que forma querem ser envolvidas.

Não havendo uma cultura participativa forte, em que as crianças e jovens estejam habituados a ser envolvidos nas tomadas de decisão pode ser importante começar por um nível de consulta para que, à medida que adquiram competências e experiência, possam abraçar níveis mais profundos de participação e co-criação. Torna-se óbvio que aquilo que se torna imprescindível na procura de espaços participativos, é a transparência dos propósitos, processos e resultados. É isso que permite uma posição informada e a compreensão clara daquilo que se faz, ou não, parte. Esta transparência elimina, em grande parte, a possibilidade de se criarem imagens erradas do que é, ou não, participar, informar, consultar, tomar decisões, etc. Evita-se, assim, a manipulação e dissimulação de processos democráticos.

Por sua vez, Shier (2001), em “Pathways to Participation”, define um modelo que estabelece 5 níveis: 1. a criança é ouvida, 2. a criança é apoiada na expressão da sua visão, 3. a visão da criança é tida em conta, 4. a criança é envolvida no processo da tomada de decisões, 5. há uma real partilha de poder e responsabilidade com a criança na tomada de decisões. A cada nível de participação, os indivíduos, neste caso adultos, ou organizações

responsáveis podem ter diferentes níveis de compromisso com o processo de empoderamento da criança (figura 3).

São, por isso, identificadas três fases de compromisso em cada nível de participação: *aberturas, oportunidades e obrigações*. A *abertura* acontece quando há uma vontade de o adulto ou organização trabalhar naquele nível, apenas existe um compromisso de intenção, uma vez que poderão não haver condições para realmente fazer acontecer.

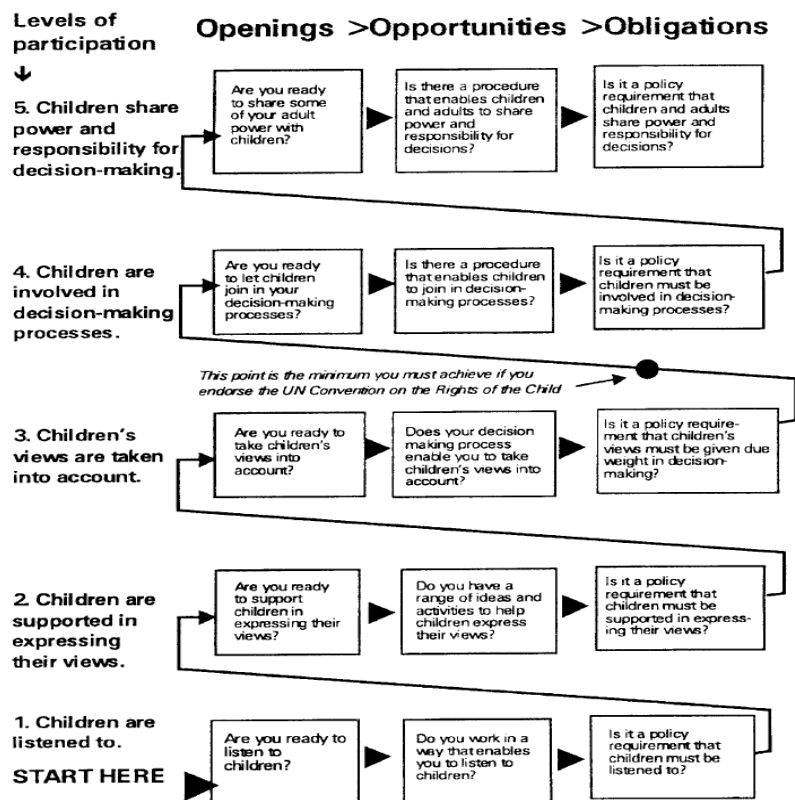


Figura 3 – “Caminhos para a participação” (Shier, 2001)

A *oportunidade* surge quando as necessidades para que aquele nível de participação aconteça são encontradas, que pode incluir recursos (humanos, materiais, etc.), competências e conhecimentos, desenvolvimento de novos procedimentos ou novas formas para estabelecer tarefas. A *obrigação* acontece quando um certo nível de participação se estabelece como política, seja de uma organização, seja de

um grupo de pessoas, exigindo o cumprimento dos adultos deste tipo de processos e procedimentos. Isto permite que certo nível de participação não seja apenas uma experiência pontual, mas, sim, algo que acontece sistematicamente e que faz parte do sistema construído.

Embora uma organização ou sujeito possam não se encontrar num único ponto do diagrama, mas em diferentes fases de diferentes níveis, relativamente a diferentes tarefas, o modelo define perguntas para cada fase de cada nível, tornando simples determinar em que estágio de participação se encontra, enquanto consegue identificar os próximos passos para uma evolução gradual no sentido de aumentar o nível de participação (Figura 2). Nesta abordagem, a partir das perguntas clarificadoras, entende-se mais a necessidade de perceber qual é o nível de participação mais adequado à tarefa ou projeto em mãos, em vez de querer alcançar um ideal preconcebido. Isto é sobretudo importante por questionar o

preconceito de que os níveis de participação mais altos são os que oferecem uma maior qualidade.

O’Kane (2003) define que para haver uma participação efetiva e significativa é necessário: um processo contínuo de expressão das crianças e a intervenção ativa na tomada de decisões em níveis distintos nas questões que os implicam; um intercâmbio de informações e diálogo entre as crianças e adultos sobre a base de respeito mútuo e a responsabilidade partilhada; o poder, na mão das crianças, de modelar tanto o processo como os resultados; o reconhecimento de que a capacidade, experiência e interesse das crianças, que estão em constante desenvolvimento, desempenham um papel chave na hora de determinar a natureza da sua participação. Tudo isto se pressupõe essencial na construção de espaços de efetiva participação, ainda que possa haver diferentes tipos e níveis de envolvimento e partilha de poder.

No geral, o contributo destes modelos de análise da participação, apesar de frequentemente conceptualizado segundo níveis ascendentes de crescente complexidade, não devem ser entendidos como meros medidores da qualidade da participação, mas, sobretudo, para refletir tanto sobre o *design* participativo de um certo programa como para potenciar uma análise crítica daquilo que se tem praticado em nome da participação e de que forma tais processos e relações estão a impactar a vida das crianças. Neste sentido, importa que as próprias crianças sejam diretamente envolvidas na avaliação do tipo de participação que estão a experienciar (Landsdown, 2010). Com efeito, muitas vezes, no desejo de identificar boas práticas, há a tentação de dicotomizar simplisticamente os processos participativos contrastando-os como opostos do tipo, entre a manipulação e o mais alto nível de participação e vendo as crianças como fantoches ou como protagonistas, desconsiderando que, na realidade, há muitas zonas cinzentas que precisam de atenção e de ser cuidadas. É importante reconhecer, também, que nenhuma abordagem pode ser definida, à partida, como manipulativa ou tokenista, ou com o desejo de reduzir o nível de participação da criança, uma vez que é no desenvolver do processo, por falta de tempo, atenção, recursos, experiência ou formação que se podem perder espaços de participação significativa – foca-se, muitas vezes, nos princípios da participação, mas ficam esquecidos a transparência dos processos, a avaliação e *feedback*, tão essenciais a estas práticas.

Promover espaços de participação das crianças significativos, em diferentes contextos sociais, é sempre algo difícil e deve entender-se que a qualidade de participação depende de muitas condicionantes. Muitos são os desafios no caminho na construção de espaços participativos - não só os adultos não estão preparados, como as próprias crianças não estão habituadas, o que faz com que a participação implique espaços e práticas altamente experimentais. Dentro do caminho, obstáculos aparecem e o desencontro das expectativas pode gerar frustração, os automatismos revelam-se e, por vezes, a vontade de

controle sobrepondo-se à vontade de querer que todos se envolvam. Por vezes, mesmo na luta contra a diretividade e a hierarquia de poderes, retomam-se os modelos diretivos e opressores. Reconheçamos que estamos numa constante aprendizagem, por caminhos pouco percorridos.

3.1.4. Participação das crianças/jovens: obstáculos e desafios

Não obstante o reconhecimento das crianças como cidadãs e dos direitos de participação que lhe são associados (CDC, 1989) ainda parecem permanecer as fórmulas e os princípios tradicionais que restringem o usufruto do exercício da cidadania à idade adulta sendo muitas as resistências que se colocam na sua prática e implementação, especialmente no que diz respeito aos espaços institucionalizados e suas práticas enraizadas, que acabam por ditar a norma relativamente à cultura participativa das crianças, no seio das respetivas famílias, escolas, espaços públicos e sociedade. Isso significa que, frequentemente, a infância encontra-se excluída de tal grupo hegemónico, sendo o fator idade, o primeiro fator inibidor do seu acesso ao exercício da cidadania (Tomás, 2007).

Outros fatores relacionam-se com as concepções de criança e infâncias vigentes, construídas e socializadas durante décadas e que entendem as crianças e a infância como “seres inacabados, matéria-prima a ser processada, barro a ser formado nas mãos hábeis dos seus mais velhos” (Qvortrup, 2009, p. 632). Estes entendimentos podem alimentar a infantilização da infância e relações paternalistas relativamente às crianças, mas podem igualmente alimentar a crença de que a participação delas é um desafio ao poder e à autoridade dos pais, famílias e professores. A CDC (1989), no artigo 5º, refere a responsabilidade que os pais e demais responsáveis pela criança, incluindo a comunidade alargada, têm no cumprimento dos seus direitos. No entanto, a constante necessidade de controle gera espaços muito reduzidos para a participação. Por outro lado, deparamo-nos muitas vezes com a crença de que as crianças devem distanciar-se ao máximo de responsabilidades inapropriadas, o que traz alguma subjetividade ao tema, uma vez que se torna difícil definir quais são, ou não, essas responsabilidades. Ao mesmo tempo, acredita-se que as crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não têm as competências necessárias para o exercício de tais direitos. Esta visão leva a um outro obstáculo - a crença de que as crianças não têm competência para tomar decisões – que, associado à falta de confiança na responsabilidade, racionalidade e consciência das crianças e à postura normalizada de que elas não terão grande coisa a dizer, colaboram na ausência de uma cultura participativa em casa e na escola em que dificilmente são educadas a participar. Acrescem, ainda, as relações de poder mais predominantes que se traduzem em relações verticais, tanto na escola, como em casa. É, por isso, muito difícil contrariar os

obstáculos referidos, estando os adultos, muitas vezes, pouco preparados para promover a participação. Na tentativa de criar momentos de participação, o adulto pode ter a tendência ou de acreditar que esta acontece automaticamente, assumindo uma postura ausente ou de mero espectador ou, num outro extremo, não sendo capaz de apelar à participação, pode cair na indução ou manipulação (muitas vezes de forma inconsciente). Daí que:

Muitas iniciativas acabam por falhar porque os adultos que estão a trabalhar com as crianças não reconhecem ou promovem o potencial contributivo da mesma e, consequentemente, falham por não renunciar o controlo sobre elas, favorecendo uma abordagem baseada na parceria e colaboração. Trabalhar com crianças não é suficiente. (Landsdown, 2010, p. 16)

A contínua dependência dos adultos, torna as crianças mais vulneráveis e expõe-nas a um maior potencial de exploração e manipulação por parte dos mesmos até porque, frequentemente, há um desconhecimento da própria criança relativamente aos seus direitos.

Com efeito, existe, latente, uma tensão e contradição entre participação e proteção assente na ideia de que, ao dar responsabilidades de participação às crianças, a infância será perdida e estas tornar-se-ão pequenos adultos (Tomás, 2007). Todavia, ao mesmo tempo, já se reconhece que para um desenvolvimento saudável da criança é importante que esta seja envolvida e escutada nas diferentes esferas da sua vida, essenciais para a construção de um sentimento de pertença em que participação e proteção contra riscos ou perigos seja equilibrada. Quando os adultos se comprometem na compreensão dos interesses, necessidades e desejos das crianças, e na solução de questões e conflitos que lhes dizem respeito, levando em consideração as suas opiniões, estão a reconhecer que os direitos delas apenas farão sentido para elas, se expressos através da sua participação ativa. Isso não significa que a criança terá total autoridade para tomar todas as decisões nem que ela se tornará déspota ou que acreditará ter o direito de fazer tudo. Pelo contrário, ao ter condições para participar – tempo, espaço, escuta, transparência, partilha de poder – a criança tem oportunidades de encontrar um espaço de valorização e compreensão por parte do outro, reconhecendo que a sua opinião é tão importante quanto as dos demais e pode, efetivamente, provocar mudanças. O foco da discussão não é se as crianças são, ou não, iguais aos adultos ou se devem ter os mesmos direitos sociais, civis e políticos, mas sim afirmar que crianças também são atores sociais e que, como tal, devem ser valorizadas as suas experiências e culturas infantis/juvenis e potenciada a sua co-criação de realidades socioeducativas, entendidas como práticas políticas quotidianas. Trata-se das crianças participarem nas decisões que mais as afetam no seu dia-a-dia e para as quais têm competências para dar opiniões e tomar decisões. Ora, a criança não terá possibilidades de

mostrar que é capaz se os adultos não criarem espaços para que elas experimentem e vivenciem processos de participação.

A participação para a emancipação exige um trabalho cuidadoso, exigente e criterioso do educador/adulto. Não acontece automaticamente, mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que vai se modificando com a idade e com a experiência e que se insere no complexo mundo das relações de poder. (Tomás, 2007, p. 53)

Isso requer um grande investimento na educação dos adultos, sobretudo profissionais que trabalham com crianças, no sentido de facilitarem processos de reconhecimento das crianças como membros da comunidade e de empoderamento infantil para exigirem e reclamarem os seus direitos (Lansdown, 2010). No entanto, Tomás (2007) refere que “há falta de tempo e de recursos financeiros necessários à promoção da participação” (p. 53), e que o envolvimento ativo das crianças em tomadas de decisão complexifica e atrasa o mesmo. Mas é só através das práticas participativas é que as crianças e adultos são capazes de adquirir experiência. Sem a educação para e na participação democrática é essencial uma vez que, “sem ela, há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico, adultonormativo, demagógico e manipulativo” (*ibidem*).

Linguagens tecnocráticas e estilos de negociação relativas a processos de tomadas de decisão mais comuns e utilizados pelos adultos, também tornam pouco plausível ou desejável a inclusão das vozes infantis (Chawla, 1997). Mais do que a tendência de os adultos reproduzirem os seus modelos de participação, é essencial encontrar formas mais adequadas à promoção da participação das crianças em cada contexto específico, nomeadamente nas escolas, no que diz respeito aos espaços, relações, organização e linguagens. Malone e Hartung (2010) explicam que:

Para promover as crianças como intelectuais, de forma orgânica, precisamos de reconhecer que elas têm diferentes critérios para aquilo que significa participar, e que simplesmente imitando os adultos nem sempre é a forma mais autêntica, empoderadora ou benéfica forma de participação (p.26).

“As dinâmicas familiares e escolares não estão preparadas para a participação da criança” (Tomás, 2007, p. 54). A própria hierarquia de saberes presente na escola, valoriza sobretudo as performances verbais, orais e escritas dos alunos, não considerando, em geral, os seus saberes, experiências e vivências, o que torna difícil a real participação tomar lugar (Tomás, 2007). Abraçar uma pedagogia participativa implica reorganizar essa hierarquia de saberes e poder dentro da sala de aula. Implica reconfigurar a diretividade das aulas

assumida pelo professor, dando algum poder aos alunos de construir os seus próprios espaços de ação e percursos formativos, dentro daquilo que são os propósitos explícitos.

3.2. Entre a escola e a participação

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. (Freire, 1997, p. 35)

3.2.1. Escola e processos de escolarização

A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega. Pedagogicamente, ela encontra-se enclausurada nas fronteiras da modernidade. A diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos ativos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram inventados para educar melhor as crianças, todas as crianças, e não para servir de pretexto (e desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos. Socialmente ela continua prisioneira de falsas conceções democratizantes que, na verdade, reproduzem a “lógica dos herdeiros” e privam os mais fracos de adquirirem o indispensável “capital escolar”. A abertura da escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização”. (Nóvoa, 2005, p.16)

A educação escolar, como outras dimensões da sociedade, constitui-se, continuamente, por aquilo que as sociedades foram, são e pretendem ser. Ao mesmo tempo, e o mesmo não se pode afirmar da mesma forma sobre as outras dimensões da sociedade, ela molda a realidade que vivemos e o futuro que está para vir. Nas últimas décadas (desde a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1986), a grande preocupação das medidas educativas tem sido, sobretudo, relacionada com a democratização da educação, no sentido de ela ser acessível a todos, independentemente do contexto socioeconómico das crianças. Falta, agora, compreender de que forma será possível oferecer uma educação de qualidade a todos, ajustando as práticas e ações educativas aos contextos e no reconhecimento das especificidades biosocioculturais dos alunos. Ao considerar que “Há uma *estranha familiaridade* na forma como se sucedem os projetos e as iniciativas, como se mobilizam os portugueses para o “grande desígnio”, a “grande batalha” da educação. No cômputo final, fica a constatação de um “eterno atraso” (idem, p. 12), o que Nóvoa pretende enfatizar é a discrepância que parece persistir entre as retóricas dos documentos orientadores e as práticas efetivas. O autor reforça a ideia de que a oferta de um percurso educativo para todos não é suficiente para este se democratizar. Na nossa inércia cultural continuamos a entender a educação pública como fator de mobilidade social, acreditando numa escola libertadora, quando no fundo ela apenas legitima as desigualdades, sanciona e

pune a herança cultural de cada um e entende o dom social como um dom natural (Bourdieu, 1989, cit in Nogueira e Catani, 2007, p. 41). O sistema educativo continua, então, a reproduzir a *lógica dos herdeiros*, perpetuando a dificuldade de, para aqueles que não o têm, adquirir o indispensável *capital escolar*. A apropriação da cultura escolar supõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem e que as condenam ao fracasso, como é exemplo o capital linguístico. Ao tratar de modo igual quem é diferente, a escola privilegia, dissimuladamente, os indivíduos que têm contextos culturais, sociais e económicos privilegiados. Há uma violência simbólica quando, de forma dissimulada, é imposto um arbitrário cultural como cultura universal, uma vez que não existe nenhuma cultura que se possa assumir superior ou inferior a outra. É através destas práticas que aqueles que não partilham o mesmo capital social, económico e cultural, são marginalizados, acreditando que não têm as mesmas oportunidades e opções daqueles que têm contextos privilegiados:

O que obtemos, a partir das probabilidades de acesso ao ensino superior é o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, se exerce com um rigor muito desigual, de acordo com a origem social dos alunos (...) mas mesmo quando não são conscientemente percebidas pelos interessados, tão fortes variações nas probabilidades objetivas, exprimem-se de mil formas no campo das perceções como um futuro “impossível”, “possível” ou “normal”, que se torna, por seu lado, uma determinante das vocações escolares. (Bourdieu, 1964, in Mónica, 1981, p.86)

Não só há um constrangimento prático e efetivo nas aprendizagens que a escola proporciona, mas também o desenvolver de uma perceção, de si mesmo e da sociedade, que condiciona a forma como ele ou ela vêm as suas possibilidades de futuro e papéis na sociedade.

Frequentar a escola não só permite aos alunos ler e contar, mas também os coloca numa fase inicial na hierarquia social e determina os seus sonhos de uma "vida boa". A escola faz isso ao mesmo tempo que proclama que abre oportunidades para todos. Mais do que qualquer outra coisa, a educação é uma grande promessa. Os alunos dos estratos mais baixos - especialmente aqueles que crescem em famílias de imigrantes - realmente aprendem antes de tudo a aceitar sua subordinação e a aceitar a gritante injustiça social que molda nossa sociedade como natural. (Varela, 2016, p. 49)

A educação escolar acaba por contribuir, desta forma, para construir possibilidades e/ou limites da existência de cada um, a partir daquilo que são os seus capitais sociais, económicos e culturais, tornando os processos de mobilidade social difíceis. A ascensão social possibilitada pela escola não acontece ao ritmo e no volume de sujeitos necessários para reduzir as assimetrias socioculturais e assegurar a justiça social e, ainda que exista alguma ela é alcançada com esforço e, frequentemente, à custa de processos de aculturação na cultura dominante (cf. Bourdieu 1989, in Nogueira e Catani, 2007). A instituição escolar,

nas suas finalidades, hierarquias disciplinares, relações, estratégias, recursos pedagógicos e avaliação, participa assim ativamente na fabricação de determinados tipos de sujeitos que se preconizam como tendo utilidades sociais diversas, prestando muito pouca atenção aos sujeitos situados que tem pela frente, ou seja, não levando em consideração as suas biografias nem a sua diversidade de gênero, idade, classe social, geográfica, etc.

Para além da reprodução social, a escola reproduz também uma ideia da criança como um ser por vir, e fá-lo a partir daquilo que é a sua própria visão, tanto da criança, como do futuro adulto ideal. Neste sentido,

as crianças são constantemente vistas como o nosso maior recurso, como capital humano em formação, como a nossa próxima geração ou outras expressões semelhantes voltadas para o futuro. (...) O que se destaca nesta poderosa imagem é que primeiro, as crianças não são a geração presente, mas a próxima, que ironicamente têm que se tornar adultos no entretanto (...). Segundo, elas são consideradas recipientes passivos de provisão e proteção, ineptas e vulneráveis como são presumidas ser (Qvortrup, 2009, p.632)

Estas são, portanto, instrumentalizadas naquilo que se definem como os propósitos dos adultos, que, enquanto crianças, são distantes e estranhos para eles. Desta forma torna-se difícil de reconhecer as crianças, tanto na perspectiva dos adultos, como das próprias, como sujeitos participantes ativos, por não reconhecer os seus mundos presentes, com grande probabilidade de negligência se não de instrumentalização no sentido de adequar às expectativas definidas pelos adultos sobre aquilo que é uma idade adulta de sucesso (*ibidem*).

A função mais importante de um indivíduo na sociedade é realizada quando ele é totalmente adulto, não quando é imaturo. Portanto, o tratamento da criança pela sociedade é principalmente preparatório e a avaliação dela principalmente antecipatória (como uma caderneta de poupança). Qualquer doutrina que veja as necessidades da criança como primordiais e as da sociedade organizada como secundárias é uma anomalia sociológica. (Davis, 1940, p. 217)

Qvortrup (2009) afirma que até agora tem-se considerado que aquilo que é positivo para as crianças é, também para a ordem social, mas questiona o que aconteceria se isso não fosse o caso; o que aconteceria se tivéssemos que escolher entre as crianças e uma economia próspera? A questão que o autor deixa é: “qual dos motivos está a prevalecer: o respeito pelas crianças ou a condutividade para benefícios futuros?” (p. 633). Esta aproximação da escola com o contexto empresarial, de cariz capitalista, é notória na sua estrutura organizacional, quer pelas suas dinâmicas, quer pela implementação no seu léxico do uso de palavras como *gestão*, *recursos*, *resultados*, *competências* e *eficiência*, evidenciando uma lógica de permanente prestação de contas, burocrática e quantitativa, em detrimento

de perspectivas humanas da educação assentes no reconhecimento e inclusão do valor da criança e das suas vozes e no envolvimento delas naquilo que é a construção dos seus espaços, tempos e aprendizagens.

Dentro da lógica da preparação da criança com um adulto por vi, ao longo do percurso educativo é inculcido aos alunos um ideal moral e cívico, como um ser obediente, social, harmonioso e são. A partir do paradigma funcionalista de Durkheim, podemos observar a escola como o meio para a criação de uma certa padronização ou homogeneidade social, que se estabelece em prol de um bem comum, sob uma dimensão de consenso, na consciência que os interesses da sociedade vêm sempre antes dos do indivíduo:

A sociedade apenas pode subsistir se existir entre os seus membros uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando de antemão na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva exige (...). Durkheim, s/d, p.16

Existe uma tendência, por parte do sistema escolar, em *classificar, rotular* ou até *patologizar* (Hacking, 2011) o aluno, assumindo diferentes tipificações (negativas) de alunos: lentos, preguiçosos, distraídos, atrasados, desinteressados, conversadores, extrovertidos, inquietos ou introvertidos. Depois de identificado o “tipo” torna-se mais fácil corrigi-lo ou até “curá-lo”.

A questão que então se coloca é que, ao invés de interpretar o comportamento desviante à norma idealizada pela escola como um problema a ser resolvido, será mais desafiador potenciá-lo, no sentido de escutar as vozes daqueles que se sentem marginalizados, inadaptados, desintegrados, ouvindo as resistências como um alerta crítico sobre o ambiente, a estrutura e as dinâmicas escolares, entendendo as resistências não como uma patologia, mas sim como os sintomas que a apontam e denunciam a violência simbólica que se exerce na escola e a reprodução social que através dela se legitima. Ora, é na escuta destas resistências que a escola se pode aproximar dos alunos e das suas culturas e a uma reconstrução democrática e participativa de uma escola mais inclusiva, mais capaz de potenciar aprendizagens e educação a todos.

3.2.2. A alunização das crianças/jovens, ofício de aluno e culturas de resistência

Apesar de serem chamadas de crianças, quando estas ingressam na escola aos 6 ou 7 anos são obrigadas a aprender e a assumir um outro papel para passarem a ser, estar e a agirem como alunos pelo menos durante 12 anos. Neste longo percurso, elas são sujeitas a uma diretividade assertiva e ao cumprimento de um conjunto de regras impostas, a ritmos e requisitos de exigência académica iguais para todos (ou quase todos) que criam um stress

constante para se estar à altura ou então um sentimento de desistência por incapacidade de acompanhar. Ninguém discute ou consulta para nada (ou nada de realmente importante).

Este tipo de práticas perpetua-se porque as crianças/jovens, educadas a não questionarem o seu papel como alunos, tendem a conformar-se “às regras de um jogo que não foi com elas negociado, pois não o aceitarem pode condicionar as suas vidas e, portanto, o seu “sucesso”” (Araújo, s/d). Como diria Bourdieu (1964), é esta crença e aceitação das regras do jogo (a *illusio*) a condição da sua perpetuação. Essas regras do jogo constituem aquilo que se define como *currículo oculto* (Silva, 1994), que representa uma dimensão implícita no processo educacional não mensurável, expressa no ambiente escolar, na sala de aula, na forma como as mesas são organizadas, nos métodos pedagógicos, na própria vivência diária, nas interações entre os professores, os alunos e o saber, nas regras estabelecidas e respetivas sanções e em muitas outras dinâmicas invisíveis, que não estão prescritas formalmente na instituição escolar. Tudo isso ensina às crianças e jovens determinados valores, comportamentos e atitudes bem como o respeito pelas estruturas hierárquicas que definem as próprias relações de poder. Por outras palavras, o *currículo oculto* está intimamente relacionado com a reprodução das normas sociais e os comportamentos coletivos no seio da escola e da escolarização, socializando as crianças e jovens para a futura integração numa vida em sociedade - existe uma ansiedade perante a ideia de preparar os alunos para um futuro que é incerto, em vez de permitir a fruição do sujeito do presente. Neste sentido pode-se afirmar que, muitas vezes, as práticas escolares enraizadas não permitem que o próprio currículo oficial implemente algo novo. Por exemplo, o currículo oficial procura aprofundar os conceitos da democracia, mas se o ambiente escolar e/ou o professor for altamente autoritário a lição democrática pode tornar-se distorcida.

Para além das relações de poder que a escola ensina, ela constrói, também, uma relação com o saber algo peculiar. Fá-lo, através de métodos demasiados formais e fechados, da compartimentação dos saberes em disciplinas e distância relativamente à vida e ao mundo real, da repetição de exercícios, da forma forçosa como todos têm que aprender o mesmo da mesma forma e ao mesmo tempo, do peso dos resultados académicos, do excesso de trabalho de casa. Os alunos são constantemente excluídos da busca, do processo de investigação e criação que é aprender, da própria construção do saber; as perguntas já vêm feitas e com respostas dadas para que as memorizem.

O conhecimento é lhes dado como um cadáver de informação - um corpo morto de conhecimento - e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona do programa oficial. (Freire, Shor, 1986, p. 11)

Apesar de esta citação ter sido escrita há quase 40 anos, continua atual e, isso, só fortalece a ideia de que as relações pedagógicas continuam enraizadas nas práticas do passado, assentes em processos de alunização das crianças. Esta relação, imposta, com o saber, mata a curiosidade, que constitui o motor para uma aprendizagem interessada.

O *currículo oculto* evidencia, sobretudo, as relações de poder presentes. Numa sala de aula onde, ano após ano, o professor dita as regras, define tarefas a cumprir, narra aquilo que deve ser memorizado e determina a avaliação de cada um; o aluno aceita e enraíza em si uma cultura de submissão à conformidade e silêncio e quietude física, intelectual e social, de não participação, por já não acreditar que a educação possa incluir o prazer de aprender, momentos de inspiração ou comédia, ou que se relacione de forma mais direta com a sua realidade.

Mediante este sistema podem surgir diferentes respostas: os que desistem porque não conseguem acompanhar (normalmente os que estão mais distantes do *capital escolar*), os que cumprem com ótimos resultados e rigor, que acreditam que o sucesso escolar é essencial para uma vida próspera (normalmente os que têm maior exigência por parte da família e mais facilidade no processo de aprendizagem dado o seu *capital escolar*) e os que cumprem com o mínimo porque não têm motivação para fazer melhor ou que vão jogando com as regras do jogos escolar por não estão dispostos a abdicar dos seus interesses e de uma certa autonomia. Torna-se evidente, para a maioria dos alunos, que não há outra forma de ter sucesso escolar se não o de cumprir: se o aluno não cumpre, não passa para o nível seguinte, o que implica criar medidas de avaliação e aprendizagens específicas, ou seja, baixar o nível de exigência e ter um maior acompanhamento e supervisão; aqueles que cumprem com excelência são bonificados; os que não cumprem são prejudicados e sancionados, sujeitos a uma comparação constante do que está certo e errado, do que é bom e mau.

Como já referido, a partir da perspetiva da reprodução social de Bourdieu, existem profundas separações e tensões derivadas das diferenças socioculturais dos alunos e a escola não está alheia a isso. Paul Willis, no seu livro *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (1991), desafia esta visão, que tende a conceber os atores sociais de forma passiva, mostrando que, dentro da escola, os alunos enquanto jovens têm e partilham com outros interesses e ações informados pelas suas culturas juvenis, produzindo entre si contextos passíveis de potenciarem e explorarem as margens de autonomia relativa que dispõem. O seu uso coletivo para afrontar o poder instituído gera aquilo que designa por resistências à cultura escolar e aos grupos sociais que ela representa. Nesse sentido, o que normalmente é visto como indisciplina no contexto escolar é, na sua perspetiva, uma forma de resistência à cultura escolar, uma oposição à autoridade e uma rejeição a colegas conformistas (alunos bem-comportados). Afirmam-se como resistentes à

cultura escolar, apostando numa atitude desafiadora, provocatória, de rejeição e de desdém face à autoridade e ao conformismo, numa lógica de contracultura e, nesses processos produzem uma cultura própria: privilegiam o fazer em detrimento do estar sentado, quieto e a ouvir, contrapondo-se aos princípios que estruturam o desempenho do *ofício do aluno*, numa necessidade de afirmação de uma suposta utilidade. Estes jovens, muitas vezes, já conscientes que o seu futuro não passará pela continuidade dos estudos, permitem-se arriscar no desafio à escola sem temer as consequências porque percecionam, observam e elaboram um conjunto de reflexões críticas acerca das práticas educativas, da atitude dos professores, da diretividade, da falta de pertença, e, afinal, da incapacidade da escola garantir a igualdade de oportunidade de sucesso.

A resistência escolar envolve comportamentos opositores, normalmente de alunos de grupos sociais desfavorecidos que, na escola, são confrontados com normas, valores e linguagens dos grupos dominantes da sociedade, o que, normalmente, os leva ao fracasso académico (Erickson, 1984). Em alguns estudos, as diferenças de linguagem e discurso entre a escola e os contextos familiares ou comunitários foram reconhecidos como capazes de afetar o conflito e resistência, influenciando as conquistas académicas (Erickson & Shultz, 1982). Existe, portanto, a necessidade destes alunos resistentes de intervirem, de se tornarem visíveis, de se fazerem ouvir a alto e bom som, principalmente para aqueles em que a cultura escolar não faz parte do seu léxico social (Willis, 1997). Esta resistência não é considerada “como evidencia da inata incapacidade do estudante, mas como resistência política. Em tentativas autodestrutivas de contra-ataque, o aluno resiste a ser definido pela escola como uma pessoa de menos valor que os outros” (Erickson, 1984, p. 538). Não sendo a transgressão e a indisciplina, enquanto resistência, exclusiva de alunos de contextos sociais e culturais desfavorecidos ou com fracos resultados académicos, mas focalizada nestes, percebemos que ela pode ser demonstrativa dos processos de *reprodução social* de Bourdieu, que a resistência é um sinal da falta de familiaridade com a cultura escolar (Willis, 1997). Porém, para aqueles que a cultura escolar faz parte do seu léxico familiar, social e cultural, o ato transgressor enquadra-se como um gesto de privilégio. Talvez a indisciplina dos “privilegiados” possa ter um papel pertinente no sentido da resistência como crítica à cultura escolar. Pois, se dos “desprivilegiados” a escola e a sociedade não esperam nada, e a sua manifestação pode ser encarada como sinal de ignorância e falta de civismo, quando a esta se junta a resistência dos “privilegiados”, ela já não pode ser encarada da mesma forma, tornando, então, visíveis, algumas das fragilidades da instituição escolar. Ou seja, talvez os alunos não estejam dispostos a aprender o que a escola oferece, nem como oferece:

Ao limitar suas análises, os teóricos da resistência ignoraram formas menos óbvias de resistência entre os estudantes e muitas vezes interpretaram mal o valor político da resistência aberta. Por exemplo, alguns alunos minimizam sua

participação nas práticas escolares rotineiras ao mesmo tempo em que exibem conformidade externa à ideologia da escola, optando por modos de resistência que são silenciosamente subversivos no sentido mais imediato, mas têm potencial para serem progressivos a longo prazo. (Giroux, 1983, p. 287-28)

Da mesma forma que há resistências visíveis e conflituais, há também outras resistências que se demonstram pela ausência de reação, num cumprimento cuidado das obrigações. Estas resistências, Alpert (1991) define como “resistências sutis e não revolucionárias” e alega que “indicam um amplo sentimento de insatisfação com a instrução em sala de aula”, indicando, ao mesmo tempo “conformidade com os procedimentos do sistema educativo” (p. 356). Os sujeitos aqui tidos em atenção são aqueles que, apesar de resistentes, mais se aproximam a um cumprimento do *ofício do aluno* (Perrenoud, 1995). Nestes casos, os alunos mostram uma obediência consciente à máquina escolar, não só pelo medo às sanções e punições, mas também pela necessidade de sucesso escolar, que surge ora como exigência das aspirações familiares ou comunidades ou pela cultura dos pares e possível competitividade. Cumpre, muitas vezes recorrendo a artimanha e subterfúgios, dissimulando, assim, a sua resistência.

Esta, sugere Alpert (idem), advém muitas vezes de uma

abordagem de ensino que atribui superioridade ao conhecimento e habilidades disciplinares em detrimento do conhecimento pessoal dos alunos, modos individuais de expressão e estilo de linguagem único e cotidiano (p. 357).

Há, neste sentido, uma discrepância substancial entre as culturas juvenis e a abordagem académica. Apesar da desconexão com a escola, ao se relacionar com a estrutura escolar, o sujeito que não se mostra resistente está consciente das violentes características do processo de escolarização e opta por adotar uma postura de sobrevivência, percorrendo o seu caminho sem grandes atribulações, aproveitando, apenas, o que no seu entender, lhe possa ser útil. Pelo seu carácter invisível dentro da mancha escolar, estes resistentes *sutis ou não revolucionários*, afastam-se do trabalho colaborativo e associativo, optando por estratégias muito mais de introspeção (Alpert, 1991).

Percebemos, pela visibilidade dos comportamentos de resistência reativos, ruidosos e conflituais que esta manifesta ter um carácter coletivo e expansivo, funcionando já numa lógica de participação, colaboração ativas e culturas juvenis (Willis, 1981), virada para a intervenção, que contrasta com a introspeção da resistência *sutil ou não revolucionária* (Alpert, 1991).

Pensando os alunos como sujeitos biosocioculturais, ou seja, com experiências sociais e culturais próprias que vão reproduzindo e construindo as suas próprias culturas enquanto tal, vemos a escola como um espaço onde estes “desempenham um papel ativo no quotidiano, definindo, de facto, o que é a escola, enquanto limite e possibilidade, num

diálogo ou conflito constante com a sua organização” (Dayrell, 1996, p. 25). Neste sentido, apesar de atuarem de forma divergente, não serão as resistências, a expressão máxima da possível participação dos alunos na escola? “Estes comportamentos podem ser considerados modos legítimos de participação numa sociedade democrática nas quais as escolas operam” (Alpert, 1991, p. 352). Pelo seu carácter crítico, questionador e *desconfiado*, talvez seja esta a participação necessária na contemporaneidade, numa clara tentativa de aproximação à ideia de contemporâneo de Agamben (2009) como aquele que fazendo parte do seu tempo tem o afastamento necessário para que o possa entender e, desta forma, atuar nele:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. (Agamben, 2009, p.58-59)

3.2.3. A escola como um contexto de participação

Nas últimas décadas, a participação das crianças e jovens tem sido objeto de discussão política e pedagógica, ainda que seja difícil reconhecerem-se práticas efetivas naquilo que é a educação escolar, como já foi evidenciado nos capítulos I e II. Nesta linha, Bessante (2004, p. 387) observa que “a maior parte dos governos ocidentais agora defendem uma maior participação dos jovens como parte de um discurso sobre a cidadania moderna”, podendo reconhecer esta perspectiva nos documentos orientadores educativos nacionais, nomeadamente na nova disciplina Cidadania e Desenvolvimento que pretende o desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática. Num ambiente onde se espera que os jovens adquiram valores democráticos, isso levanta a questão de quais valores eles realmente aprendem numa situação em que suas habilidades são tão estreitamente definidas e em que as realizações de alguns são muito mais valorizadas do que as de outros (Biesta e Lawy, 2006).

Fielding (2004) questiona se esta procura por uma maior participação das crianças se afirma

como parte de um projeto essencialmente neoliberal, como parte de um envolvimento democrático ressurgente, como parte de uma promoção foucaultiana da "governamentalidade", uma mistura de todos ou alguns destes, ou algo bem diferente que precisa ser nomeado de forma mais eloquente e convincente do que outros discursos e estruturas permitem atualmente. (p. 198).

Ora, a estrutura institucionalizada de participação dos alunos mais comum nas escolas públicas passa pela representatividade através da eleição de delegados de turma, na sua participação nos conselhos de turma, conselho de delegados e assembleias de alunos

(cf. Capítulo I). Não só esta estrutura parece mostrar a falta de participação significativa, como a própria ideia de representatividade vem evidenciar a presença da *lógica dos herdeiros* e da reprodução social de Bourdieu.

As vozes que se querem ouvir são as responsáveis, inteligíveis e úteis, que pertencem à “norma mítica” do estudante branco, de classe média, homem, com posse de um pensamento racional e capacidades argumentativas de debate. São excluídas as vozes incompreensíveis, recalcitrantes ou mesmo até detestáveis. Essas vozes são silenciadas porque não correspondem aos discursos dominantes nem às aspirações acadêmicas das escolas. (Taylor & Robinson, 2009, p.168)

Como Paulo Freire sugere, “O exercício da fala, a meu ver, deveria preceder o uso do grito. É lógico que, após falar e não ser ouvido, o grito acaba por ser a única forma de mover e comover” (1967, p. 91). Reconhecendo o uso do grito como atos de resistência conflitual, torna-se evidente que estes surgem, sobretudo, quando não se promovem espaços de diálogo e escuta. Paulo Freire diz que “Sem diálogo não há comunicação e sem comunicação não pode haver uma real educação” (Freire, 1970, p.74). O diálogo, presente naquilo que experienciamos na escola pública contemporânea é um diálogo subjugado e controlado, normatizado em função de certos produtos. Na sala de aula, mantém-se a diretividade de um diálogo unidirecional, alienado dos seres ali presentes, incluindo, muitas vezes, o próprio professor, sem espaço para questionamentos ou reflexões. Em vez de se praticar uma educação que se abre para a ação e a acolhe na perspectiva de transformação e mudança, continua-se a preparar para uma adaptação ingênua dos alunos, na crença de que esse é o seu lugar (voltando aos conceitos de “sujeito-objeto” e “sujeito-homem”, cf. introdução). No contexto normativo escolar,

existe uma dinâmica e complexa rede de relações entre os alunos e destes com os professores, num processo contínuo de acordos, conflitos, construções de imagens e estereótipos, num conjunto de negociações, onde os próprios atores, professores e alunos, parecem não ter consciência da sua dimensão. Essa rede aparece como relações naturalizadas, óbvias, de qualquer sala de aula. (Dayrell, 1996, p. 19)

Neste sentido, as relações e construções das realidades acontecem com pouca atenção ou consciência, numa lógica mais próxima com a reprodução, num diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos e professores se passam a identificar. Em contraste, poder potencializar espaços de diálogo livre, propondo a expressão das vontades, das inquietações, das resistências, dos conflitos, é poder potencializar uma transformação, aprendizagens individuais e coletivas, sempre numa relação de construção atenta sobre si, os outros e o mundo. Nesse sentido, como podemos suscitar e alimentar um diálogo que, ao mesmo tempo, possa

albergar a partilha, a tolerância, o compromisso, enquanto dá espaço à rutura, ao conflito, à resistência?

Paulo Freire acredita que a *palavra autêntica* é aquela capaz de transformar o mundo.

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é praxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (Freire, 1970, p. 44)

Encontra-se, no diálogo, a possibilidade de uma construção partilhada, reconhecendo, antes de mais, que cada ser individual é portador de um conhecimento e voz específicos, provenientes das suas experiências e heranças culturais e que, por isso, deve ser escutada e respeitada. Neste sentido, Freire reconhece dois direitos essenciais à classe trabalhadora (que muitas vezes é excluída do diálogo):

Primeiro, conhecer melhor o que ela já conhece a partir da sua prática. (...) O segundo direito é o de conhecer o que ainda não conhece, portanto, de participar da produção do novo conhecimento. E não é possível participar da produção do novo conhecimento se não se tem o direito de participar da produção mesma. (Gadotti, Freire & Guimarães, 1989, p. 54, 55)

Assim, participar é ser incluído no diálogo, tanto na partilha daquilo que já conhece, reconhecendo o seu valor e permitindo aos outros, também, conhecer; tanto na construção de novo conhecimento, na implicação da sua construção. Acreditando que é no diálogo que as realidades se constroem e se transformam, “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (ibidem, p.45).

A natureza do diálogo encontra-se tanto na harmonia como no conflito, no reconhecimento que, contrastando ideias com outros, encontramos formas diferentes de pensar e estar, que permitem, a todos, re-pensar e pensar diferente, reconhecer outras possibilidades, promover um sentido crítico de olhar o mundo e o outro, educando para a diferença e para a necessidade da resolução das divergências, ora a partir da aceitação das mesmas, ora na construção de novos saberes.

Ao invés de ressaltar a ideia de convencer como ato de persuadir e, no fundo, de vencer o outro à base de argumentos, prefiro interpretar o convencer como a ação de, conhecendo juntos, vencer com (Gadotti, Freire & Guimarães, 1989, p. 28).

Ou seja, não se reconhece o diálogo conflitual como uma necessidade de argumentar, convencer e vencer o outro, mas sim reconhecer que ambos estão na busca de conhecer e construir o mundo e que, por isso, o valor do diálogo é ele em si.

O interesse por esta dimensão conflitual prende-se pela própria abertura que ela possibilita, num confronto com o “normal” e com o que é socialmente aceite de bom grado. Entender — e incentivar — a não conformidade, a recusa de submissão, a contrariedade, a provocação e, mesmo até, a indisciplina dos alunos é dar-lhes espaço e oportunidade para manifestarem o que os inquieta, o que os incomoda, promovendo lugares para perguntas e não respostas, tentando contrariar uma realidade em que “cada vez se atribui menos espaço a conflitos e controvérsias suscetíveis de conduzir a confrontos dolorosos” (Han, 2020, p.11).

É a partir do conflito de ideias que os sujeitos se colocam na posição de negociar, no sentido de encontrar uma (ou mais) resposta(s) capaz de reconhecer as várias posições. O ato de negociar reconhece, à partida, a vontade de um entendimento, a vontade da participação de todos naquilo que é a construção de algo, em detrimento da assunção que alguém mais capaz poderá decidir por todos. A negociação implica uma escuta ativa, uma comunicação clara, a capacidade de nos vermos no lugar do outro, a flexibilidade para ceder a nossa posição individual naquilo que se pressupõe ser uma construção coletiva, no encontro de todos. Nessa negociação, na procura por um entendimento dentro daquilo que pode ser um conflito, o resultado pode ser o reconhecimento da divergência e sua aceitação, por exemplo encontrando múltiplas respostas para uma mesma pergunta. Por outro lado, pode resultar o consentimento, onde todos assentem a necessidade de uma resposta, na crença que essa será a mais adequada àquele contexto coletivo. É nesta ginástica partilhada que, sublinhando, se encontram os espaços de participação significativa, onde todos são convidados a ser envolvidos a partir daquilo que são as suas vontades, capacidades e necessidades.

3.3. Educação artística, práticas culturais e participação

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (CDC, 1989, artº 3º)

Este é um dos artigos que, a par do artigo 12º (CDC, 1989), defendem constitucionalmente a participação da criança na vida cultural e artística, na procura por igualdade no seu acesso, usando de liberdade de expressão “sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (idem, art 12º). Sabendo que há diferentes concepções sobre o que

significa participar bem como de formas de participar e de expressar necessidades e vontades importa, no contexto do MEAV, refletir acerca das relações entre expressões artísticas, participação e cultura, considerando as potencialidades e constrangimentos tanto a nível da fruição e interpretação, mas, sobretudo, ao nível da criação.

3.1. Práticas artísticas como processos participativos

Muitos artistas contemporâneos escolhem as práticas artísticas como formas de participarem como cidadãos na construção da sociedade e da democracia. A partir do seu olhar, das suas reflexões acerca daquilo que os cativa, que os irrita na realidade social, as práticas artísticas comunicam e partilham informação, outras leituras e interpretações da realidade que, apelando às emoções, imaginação e desafiando paradigmas, contribuem para afirmar ou reivindicar espaços de protesto, expressar objeção e desaprovação, alertando para situações de demagogia, injustiça e desigualdade, despertando consciências e provocando mudança de mentalidades. As práticas artísticas, enquanto linguagens culturais que podem tocar em todas as questões sociopolíticas, potenciam então formas de participação distintas da participação política institucionalizada, com uma linguagem própria e única, eventualmente mais acessível, direta e próxima das pessoas, podendo, até, envolver-se diretamente com elas, provocar, convidar..., especialmente aquelas que, à partida, não se sentem interessadas ou capazes de participar ativamente na esfera política. “A liberdade de criar e ter acesso a ideias e objetos que expandem a mente - talvez seja o que melhor ilustra o pensamento democrático” (Freedman, 2003, p. 69).

Jameson (1984), que argumenta que houve uma mudança na esfera cultural, sobretudo a partir do surgimento de uma cultura visual mais abrangente, que transformou fundamentalmente a natureza do discurso político, as interações sociais e identidade cultural, refletindo o poder que as práticas artísticas têm na construção e desconstrução das realidades. Em parte, a liberdade na democracia contemporânea é refletida precisamente pela forma como as artes visuais cruzam fronteiras artísticas e sociais. Eyerman, sugere que a arte pode ser vista como um “espaço experimental”, visto como

uma forma de atividade social da qual emergem novos tipos de identidades e práticas... Como uma prática cognitiva, arte é um espaço para criação individual e coletiva que pode oferecer à sociedade ideias, identidades e ideais... Como um movimento social, a arte abre espaço para a experimentação social e política, bem como estética (2006, p. 19).

Neste sentido, apesar das práticas artísticas, em si, poderem não trazer poder aos artistas naquilo que é a tomada de decisões políticas relativamente às suas realidades,

podem exercer pressão aos decisores políticos e trazer poder na afirmação dos seus pontos de vista, na liberdade de expressão, na construção de novas imagens, novas identidades, na criação de um sentido de pertença a uma dada comunidade. Podendo abraçar contextos mais abrangentes, com um crescente foco na formação e reflexão de ideologias e identidades, em comunidades e na sociedade, Giroux (1995) afirma que

em questão está a necessidade de os trabalhadores culturais desenvolverem uma visão coletiva na qual os binarismos tradicionais de margem/centro, unidade/diferença, local/nacional, público/privado possam ser reconstituídos por meio de representações mais complexas de identificação, pertencimento e comunidade (p.13).

Se as práticas artísticas forem potenciadas em diferentes contextos, a partir da expressão de diferentes realidades, começamos o caminho da mudança, ainda que contínua, complexa e multifacetada, no reconhecimento e valorização da diferença, trabalhando para uma transformação crítica da submissão e das condições opressivas para uma prontidão para mudar essas condições. As práticas artísticas, sejam elas em contexto profissional, social ou educativo, têm a responsabilidade de reciclar ideais e colocar em questão os dualismos e binarismos que Giroux acredita que devem ser reconstruídos, relevando a sua complexidade e não linearidade. Desta forma, as práticas artísticas apresentam a crítica como uma força construtiva nas comunidades artísticas, precisamente porque abrem discussões que, de outra forma, poderiam manter-se encerradas. De uma perspetiva social, a crítica não só ajuda participantes, sejam artistas ou espectadores, a fazerem os seus próprios julgamentos e a refletirem nas suas posições, mas também a compreenderem que o discurso das suas posições, críticas, currículo, etc, criam um meio social de possibilidades. Muitos educadores de arte que trabalham a partir de perspetivas sociais (Blandy & Congdon, 1987; Freendman, 1987) tendem a ver a crítica como um processo democrático (Freedman, 2003).

Algumas práticas artísticas podem assim ser vistas como formas de ativismo, pela capacidade de criarem democracias baseadas no pensamento crítico, tomando riscos, instigando cidadãos insurgentes no sentido de desafiar o poder político e cultural. James Jasper (1997) cria um paralelismo entre o artista e o protestador, acreditando que eles são chave para articular diferentes formas de ver, julgar e pensar o mundo.

A cultura e as práticas artísticas indo muito para além dos criadores e espectadores provocam visões e identidade, fazem-nos pertencer, aprender, re-aprender, questionar, duvidar. É através da cultura que a sociedade se constrói e reconstrói na(s) sua(s) identidade(s), comunidades e pertenças. Mas é, também, na criação e na fruição da cultura que os sujeitos definem aquilo que são, individualmente, na relação com os

outros e na sociedade. Neste sentido, a arte e a cultura são formas privilegiadas de participação social e política.

3.2. Educação artística como práticas participativas e culturais

Eisner (2008) concorda com Read (2008) quando afirma

que o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas-artes não têm o monopólio do artístico (p. 9).

É nesta acepção, e especialmente quando a prática pedagógica se constitui num contexto escolar normativo, que se torna importante repensar a sala de aula como um espaço-tempo aberto à expressão, exploração e ampliação das vozes dos alunos sob múltiplas formas, encarando as práticas artísticas como algo o mais abrangente possível, no reconhecimento que, cada vez mais, os limites que definem a arte se tornam menos perceptíveis e identificáveis e que, enquanto práticas criativas, não fecham as aprendizagens apenas dentro daquilo que é considerado como artes visuais. Isso significa que mais do que um espaço de criação artística e de aprendizagem sobre os elementos que a constituem, as aulas de educação artística centradas nas decisões dos alunos, ou seja, na sua participação, potenciam aprendizagens em vários sentidos e com sentido para eles, quebrando a fragmentação do conhecimento e sua reprodução.

Sem pretender apresentar uma visão instrumentalizada das práticas e educação artística, evidencio os argumentos que muitos educadores artísticos e teóricos têm usado para fundamentar a potencialidade destas promoverem junto das crianças/jovens a participação cultural e democrática, na aceção de construírem as suas próprias realidades. Freedman e Stuhr (2004) argumentam a capacidade de as práticas artísticas convidarem a um pensamento crítico e analítico em relação à realidade, na procura por uma ação e construção, de maneira informada, consciente e colaborativa, de identidades pessoais e comunitárias. Greene (1995) acredita e argumenta que tais práticas desenvolvem a consciência necessária para construir uma democracia mais justa. Por outro lado, através de práticas artísticas, as crianças podem participar da democracia explorando e representando o *eu* usando signos e significados socialmente construídos (Gude, 2009). Fishman descreve a educação artística potencialmente como “ativismo cultural” (p. 66), uma vez que permite que as crianças/jovens afirmem as suas experiências pessoais como culturalmente válidas. Na sala de aula, os alunos podem

assumir papéis como artista, crítico e público, e nesses papéis colaboram para produzir significados culturais compartilhados a partir de experiências pessoais (Sullivan, 1993). A criação de comunidades de práticas artísticas no contexto escolar é, então, entendida como um contexto para desenvolver identidade participativa, enquanto a identidade participativa permite à criança/jovem transformar as próprias práticas da educação artística em atividades com significado pessoal.

Douglas e Jaquith discutem sobre Educação Artística baseada na escolha (*Choice-Based Art Education - CBAE*) e afirmam como esta potencia as escolhas e vozes dos alunos

providenciando o desenvolvimento de comportamentos artísticos na descoberta daquilo que significa ser artista, através de uma autêntica criação artística. A possibilidade do aluno fazer a sua própria escolha e decisões relativamente ao seu trabalho é um fator que contribui para a criatividade (2009, p.3).

CBAE parte de quatro práticas base: (1) *estudantes como artistas*, (2) *pedagogia*, (3) *conteúdo de sala de aula* e (4) *avaliação* (Douglas & Jaquith, 2009). *Estudantes como artistas* é o primeiro e provavelmente o mais importante elemento deste modelo pedagógico, que significa que os alunos controlam os materiais, temas e abordagens artísticas (p.10). A *pedagogia* pretende definir os papéis que alunos e professores têm dentro da sala de aula CBAE – estes são responsáveis por demonstrações em pequenos ou grandes grupos, discussões, recursos e exemplos, apoiando as necessidades de todos os alunos, no sentido de criar uma sala de aula inclusiva. Estes selecionam o seu nível de desafio e os professores ajudam-nos a ajustar as suas necessidades, aparelhando os objetivos dos alunos com as suas capacidades e competências. O papel do aluno é o de explorar materiais e processos no sentido de criar autênticas experiências de aprendizagem e poder aplicá-las no processo criativo. A terceira prática, *conteúdo de sala de aula*, inclui a estrutura de tempo, o ambiente e a organização do espaço, no sentido de criar um contexto de aprendizagem ideal, adaptando às necessidades específicas da turma. Por último, a *avaliação* é um processo contínuo de documentação do crescimento e aprendizagem dos alunos.

A abordagem CBAE tem como princípio base a aproximação da sala de aula a um espaço de atelier aproximados aos dos artistas, onde se identificam ideias, problemas de interesse, selecionam materiais e métodos, praticam, aperfeiçoam e concretizam o seu trabalho, na procura por práticas artísticas mais próximas das dinâmicas disciplinares da arte e criação. Quando Douglas e Jaquith (2009) afirmam os alunos como artistas, refletem, também, de forma geral, o que os artistas fazem:

brincam com materiais; sonham e imaginam; concebem e expandem ideias para fazer arte; consultam outros artistas para ter uma outra perspectiva do seu trabalho; arriscam inícios falsos e abandonam tentativas fracassadas; utilizam materiais de forma tradicional e idiossincrática; combinam materiais; comentam sobre as suas vidas, crenças, cultura popular, política e história; realizam vários trabalhos ao mesmo tempo, concluem várias peças separadas espontaneamente ou trabalham por semanas em uma única peça; seguem uma ideia particular ao longo do tempo; ou aceitam os erros como trampolim para novas direções (p. 5).

Apesar de poder ser considerado redutor nomear as atitudes mais comuns dos artistas, estes princípios são interessantes para repensar a sala de aula das disciplinas das artes visuais, numa aproximação às práticas artísticas. Como os adultos, crianças/jovens de todas as idades têm ideias próprias capazes de se traduzirem em produções artísticas e a capacidade de tomar decisões informadas sobre a forma como querem alcançar o seu trabalho. Ao trabalhar a partir destas perspetivas, professores e alunos acompanham os processos criativos, num cenário rico onde brincar e criar podem ser, muitas vezes, indistinguíveis. Enquadrando, aqui, a escada de participação de Hart (1992), poderia visualizar que esta abordagem de educação artística teria capacidade de potenciar projetos “iniciados por crianças, decisões partilhadas com os adultos”, onde a iniciativa e ideia parte das crianças, mas onde os adultos são incluídos e necessários para mobilizar recursos ou funcionarem como facilitadores, mas não como líderes. Através desta abordagem, os alunos podem aprender que os materiais e métodos criativos não estão fixos na aplicação específica dos projetos orientados pelo professor, mas que são maleáveis e capazes de se adaptar às intensões artísticas pessoais. A sala de aula como atelier é um espaço onde a aprendizagem e a exploração de construção de identidades pode acontecer, em grande parte porque providencia espaço para alunos e professores negociarem o que é importante na criação artística, aproximando-se a uma abordagem mais próxima aos dos artistas: como uma atividade de criação de significado pessoal e cultural.

Esta busca por uma aproximação às práticas artísticas torna-se ainda mais pertinente ao reconhecer as “alquimias curriculares” que Popkewitz (2010) observa, onde a tradução dos campos disciplinares para disciplinas escolares é manipulada a partir de lógicas da psicologia do século XX, naquilo que é a construção desejada e ideal da criança e aluno: “As ferramentas intelectuais das pedagogias escolares têm muito pouco a ver com os campos disciplinares. As estratégias psicológicas que definem historicamente as disciplinas escolares são estratégias de governação do que a criança é e deve ser” (p. 1). Reconhecemos, assim, que é comum no contexto escolar que as disciplinas de educação artística se mantenham distantes às práticas artísticas e aos seus

respetivos domínios, e muito mais próxima da ideia de escolarização (cf. capítulo III). Nesse sentido,

a atenção pedagógica à participação e autonomia no currículo é cada vez mais ordenada, gerenciada e delimitada com a opinião especializada e icônica da ciência que, de fato, estreita os espaços em que a reflexão e a ação devem ocorrer. (Popkewitz, 2010, p. 2)

Numa procura por uma aproximação às práticas disciplinares artísticas, e distância à reprodução da escolarização e alunização, torna-se relevante pensar quais as dimensões que se podem articular, que não se definem apenas pelo espaço de decisão e liberdade, naquilo que é uma vontade de reconfigurar e tornar menos linear a visão que os alunos podem ter e construir sobre as práticas artísticas.

A variedade e conexões de diferentes formas de cultura visual na era pós-moderna desloca a ênfase das práticas e da educação artística das preocupações formais para as interpretações de significado (Freedman, 2003). Apesar de o significado ter sido sempre vital para a arte, nunca teve o destaque e a importância que tem nas práticas contemporâneas, mas, sobretudo, na esfera da educação artística, onde o currículo continua a focar-se, generalizando, na forma e nas competências técnicas, em oposição ao seu conteúdo (cf. capítulo II). Historicamente, a estética analítica possibilitou o surgimento do formalismo, que carrega consigo o pressuposto de que a experiência estética é um mero acoplamento sensorial com elementos e princípios do design e não uma experiência significativa e interpretativa (*ibidem*). No entanto, ao analisarmos as práticas artísticas contemporâneas reconhecemos que o significado e conteúdo são inerentes à experiência artística, muitas vezes rejeitando mesmo o formalismo a favor de usos simbólicos que sugerem múltiplos significados.

Para além das questões formais e conceptuais, as práticas artísticas definem-se, em grande parte, pelo seu contexto, que incluem culturas, nações, comunidades, instituições, incluindo as próprias escolas e as condições sociopolíticas sob as quais as práticas artísticas acontecem, são vistas e estudadas. Os contextos incluem teorias e modelos, como os modelos de estética, infância e currículo que moldam as nossas visões sobre arte e ensino. É a partir do próprio contexto que as práticas artísticas surgem, muitas vezes, como já mencionado, como crítica social ou política, como reivindicação de espaços de protesto, de reconstrução de realidades e identidades. Os contextos também incluem as condições e ambientes que tornam as práticas artísticas dos alunos possível, desde aquilo que os alunos veem todos os dias, às suas emoções, opiniões e crenças (*ibidem*).

É na apropriação destes conceitos e realidades, que os alunos são capazes de compreender as várias dimensões que as práticas artísticas envolvem, configurando, a partir dessa consciência, as suas próprias criações, compreendendo que aquilo que expressa parte do seu contexto específico, das questões estéticas e formais e do significado e da simbologia que acompanham. Sobretudo, é através delas que são capazes de reconhecer a complexidade desta área disciplinar, reconhecendo o seu valor naquilo que pode ser a sua participação e expressão das suas visões, opiniões, necessidades, vontades e emoções. Por outro lado, estas preocupações serão em vão se se mantiver a mesma abordagem curricular e os exemplos de arte limitados à história de arte hegemónica e colonial, incapaz de mostrar inclusão da diversidade de culturas e etnias, tanto ao longo do tempo, como na arte contemporânea (*ibidem*). Falar de culturas participativas e democráticas será fundamental para proporcionar uma visão mais alargada e diversa daquilo que são e foram as práticas artísticas a partir dos diferentes contextos históricos e culturais, que não só são capazes de reconstruir a visão sobre a arte, mas, também e sobretudo, sobre a própria história e realidade presente, reconfigurando narrativas, identidades, conceitos, questões de raça, de género, etc.

Freedman (2003) defende que neste tipo de abordagem, onde o aluno é convidado a expressar e participar culturalmente relativamente ao seu contexto, experiências e herança cultural, o grande propósito é a sua dimensão social – as criações não se definem pela expressão de emoções ou para apreender questões formais e estéticas, ela é a personalização de assuntos sociais, políticos e culturais⁵. Esta visão é essencial na vontade de criar uma abordagem de educação artística que aproxima os alunos das práticas artísticas em relação com o seu próprio mundo. Estas perspetivas promovem diálogo e relacionam os objetos e ideias desenvolvidos na sala de aula com questões culturais, identitárias, sociais e múltiplos discursos de arte que habitam fora do contexto da escola. Neste sentido, convida-se a que os alunos construam uma maior compreensão e significado relativamente a uma cultura visual mais abrangente e complexa e que, cada vez mais, define as vidas, identidades e culturas juvenis. Parte da responsabilidade dos educadores artísticos no próximo século seguramente será promover uma reflexão sobre a importância e poder das imagens e da liberdade e responsabilidade que acompanha esse poder. Isto implica que a educação artística não seja vista apenas como um espaço criativo, de expressão e apreensão de conceitos relativos às suas áreas disciplinares específicas, mas também uma forma de explorar e descobrir mais sobre o mundo e a realidade próxima ou distante, possibilitando, desta forma, a inclusão dos mais variados interesses individuais ou coletivos na sala de aula,

⁵ Esta questão tornou-se visível a partir das temáticas definidas pelos alunos na UD: 3 em 6 são sobre a guerra entre Rússia e Ucrânia, que acabara de começar (cf. capítulo IV)

criando pontes entre várias áreas disciplinares, saberes e conhecimentos, sublinhando, uma vez mais, a quebra com a visão de um conhecimento fragmentado e sua reprodução. Procura-se que os alunos aprendam, sobretudo, a saber aprender, a saber investigar, a ser capaz de reconhecer e utilizar estratégias para produzir significados individuais e culturais.

Se, por um lado, as práticas artísticas permitem uma aproximação e exploração do mundo e das múltiplas realidades, permitem, ao mesmo tempo, potenciar uma aproximação e exploração do *eu*. A criança adquire um sentido de si mesma ao brincar livremente com materiais, imagens e ideias (Lowenfeld, 1952). A importância não reside na qualidade do produto artístico, mas sim na profunda conexão entre o *eu*, o processo, os materiais e o produto. Há, portanto, uma interligação entre a capacidade de atenção ao mundo, ao mesmo tempo sobre a sua própria forma de interação com ele. “Essa consciência dual intensificada é uma característica definidora do processo artístico” (Gude, 2009, p. 7). Esta não é uma viagem para um *eu* interior e isolado, nem uma viagem para fora deste mundo, mas a capacidade desenvolvida de estar ciente de um auto-processo através do qual se percebe e interage vividamente com um mundo de objetos e ideias.

A partir desta lógica de ideias, a educação artística configura-se como práticas que podem ajudar e convidar cada pessoa a contar a sua própria história. Lowenfeld (1952) descreve as histórias como um meio de autoidentificação. A partir de uma série de ferramentas, materiais e contextos, os alunos são capazes de desenvolver as habilidades necessárias para representar as suas experiências na sua plenitude, complexidade e contrariedade, representando as suas experiências de vida em imagens, palavras, sons, movimentos, através de contrastes e comparações, justaposições e camadas, reverberações e silêncios (Gude, 2009). Contar a própria história, representando a autoexperiência, é mais do que simplesmente re-apresentar a sua própria experiência. A estrutura do *eu* não é formada apenas pelo que aconteceu, o que se experienciou, mas também como se compreendeu e interpretou essa experiência - no momento da experiência inicial e em reflexões posteriores (Hillman, 1975). Ao ser manifestada, a história/imagem entra no domínio da cultura, da significação. O criador só pode significar, só pode contar a sua história, pintar a sua imagem no contexto de outros significantes, outras histórias, outras imagens, outros pedaços de significado com os quais o aluno/criador/artista formula o seu próprio significado único (Hebidge, 1979). Desta forma, é capaz de configurar e reconfigurar-se a si mesmo, através da expressão e revisita daquilo que sentiu e viveu, interpretando e reconfigurando essas experiências em materializações, através de sistemas de significação que foram desenvolvidas por outros e apropriados por ele. Quão mais abrangente e diversas forem as experiências em

educação artística, seja pelos espaços ocupados, pelas ações promovidas, pela convivência com obras artísticas tanto tradicionais como contemporâneas, ora por estímulos das mais variadas ordens, mais ampliado é o reino a partir do qual podem criar significados pessoais. Ao contribuir para o reservatório de significantes e significações, os alunos moldam-se a si mesmos e remodelam a cultura, mudando subtilmente todo uso futuro desses significantes, toda construção de significado coletivo futuro (Gude, 2009). “Por meio da exposição e experimentação, os jovens desenvolvem os seus próprios idiomas únicos de investigar e fazer: eles criam as vozes através das quais contribuem e moldam o diálogo democrático público” (*idem*, p. 9).

Ao mesmo tempo, em cada história contada, diferentes pessoas a observam e contemplam, conferindo-lhe diferentes significados. É neste reconhecimento que os alunos são capazes de compreender que a percepção de cada pessoa é única e envolve, sempre, a projeção do *eu*, da sua própria realidade, naquilo que experiencia. Isto vem reforçar a percepção de que somos um coletivo de pessoas que veem e experienciam o mundo de formas muito diferente. Esta aprendizagem é essencial para compreender e promover uma cultura democrática e participativa, naquilo que é o respeito pela diferença e luta pela igualdade. A democracia exige que a diferença seja percebida não como um ataque à individualidade, mas como um convite a ser mais completo e mais aberto, incorporando as sensações e experiências dos outros nas suas próprias percepções do mundo, numa construção conjunta, remetendo para a relação dialógica de Freire (cf. ponto 2.3). A capacidade de investigar e representar experiências, de se relacionar com tradições e inovações, de criar e partilhar significados, de reconhecer a diversidade de ver e sentir o mundo, estabelece uma cultura participativa democrática naquilo que é o respeito, a afirmação e a escuta das múltiplas vozes, no poder para experienciar, para refletir em liberdade e representar sem medo. Para que esta abordagem tome lugar, é importante reconhecer a importância da libertação da necessidade de controlo e da tendência de definir o que está certo e errado, dando espaço ao aluno de explorar e tirar as suas próprias conclusões, em vez de determinar, à partida, as tarefas, perguntas e respetivas respostas. Pretende-se, pelo contrário, que as perguntas possam ser feitas pelos próprios alunos, ao mesmo tempo que se reconhece que a resposta não está ainda dada nem definida, que ela pode apresentar múltiplas versões e pontos de vista, não se fechando em si. Esta conceção é pertinente em qualquer contexto educativo, mas, ainda mais, no contexto da educação artística, uma vez que estas práticas se afirmam, cada vez mais, fora dos limites, fora daquilo que é comum e normativo, no sentido de criar novas imagens, definições e significados. É, portanto, necessário reconhecer nos alunos o *status* de atores no processo de aprendizagem, assumindo que contribuem igualmente para a produção do saber e não apenas para o seu consumo.

Nós [professores] pomos uma maior ênfase na previsão e controlo do que na exploração e na descoberta. A nossa inclinação para o controlo e previsão é, num nível prático, compreensível, mas também exige um preço; nós tendemos a fazer coisas que sabemos como prever e controlar. Abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. (Eisner, 2008, p.11)

É neste processo de descoberta e de abertura à incerteza que acredito poder criar-se espaços de exploração, de curiosidade, onde a relação com o saber deixa de ser hierarquizada e fragmentada, para se ver como uma extensão do *eu*, sem se assumir presunçosa, poderosa, certa e determinada, mas sim vulnerável, incerta e crítica. Por isso, é necessários que os professores criem espaços que possibilitem aos alunos experienciar “a liberdade de seguir as suas ideias e aprender através da capacidade de arriscar” (Douglas & Jaquith, 2009, p.5).

Neste sentido torna-se, também relevante reconhecer a potencialidade do erro, pois é na valorização do mesmo que se legitima as suas aprendizagens. Na cultura escolar, o erro, como já referido, é sancionado, depreciado. Na perpetuação desta visão, educamos as crianças e jovens a acreditar que o erro deverá ser, sempre, evitável. Se acreditamos que o erro deve ser evitável, dificilmente seremos capazes de explorar livremente, pois não somos capazes de correr esse risco. Ficamos, então, numa incapacidade de arriscar, de ir para além dos nossos limites, das nossas capacidades, no medo de não sermos capazes. Ao valorizar o erro e a capacidade de enfrentar os riscos e os medos, transformamos a própria relação com o saber e a aprendizagem, criando uma postura mais natural e real daquilo que significa viver. Pela lente das práticas artísticas, o erro assume-se essencial naquilo que é a experimentação e construção de um caminho criativo, uma vez que o artista, antes de chegar ao(s) resultado(s) final(ais), percorre uma série de processos que o permite descobrir os materiais, os conceitos, as relações, numa procura do que melhor representa aquilo que pretende expressar. Esse processo é, também, uma intensa vivência emocional, que coloca o artista de frente tanto com as suas expectativas, angústias, desilusões, como a sua própria superação, naquilo que se constitui como uma contínua aprendizagem. O erro e o processo assumem-se, neste sentido, como a parte mais essencial dentro de uma sala de aula, uma vez que é através dele que grande parte das aprendizagens tomam lugar.

Apesar de acreditar que a liberdade se assume aqui como elemento essencial, assim como a possibilidade da tomada de decisões em relação à construção do seu percurso formativo dentro das disciplinas artísticas, não pretendo desconsiderar a importância dos limites. É no jogo e na exploração de ambos que se constroem espaços de exploração e desafio constantes. Sabemos perfeitamente que uma folha branca e a

liberdade para fazer qualquer coisa, pode deixar qualquer pessoa nervosa e desconfortável (ainda que possa reconhecer a sua pertinência). É, por isso, importante balancear ambos, fazendo desafios que criam estímulos, que expõem dificuldades, riscos, dúvidas, que façam sair da zona do conforto, que deem a conhecer, que provoquem. Que os limites sejam apenas aquilo que liberta a faísca e que convida a percorrer caminhos não percorridos, não fechando as possibilidades daquilo que alguém pode expressar. Considero que de alguma forma, esse é o papel do professor, o de potenciar a liberdade, sendo, ao mesmo tempo, capaz de estimular e provocar, numa escuta constante daquilo que se afirma como as necessidades de cada aluno.

Parece-me ser na criação de espaços que sejam capazes de refletir e transmutar estas questões, que novas formas de estar e participar podem emergir, provenientes da construção de uma visão e experiência diferente sobre o conhecimento e o saber, as práticas artísticas, a relação professor-aluno, o erro, o processo, o próprio sujeito, que lentamente se sente mais e mais capaz de se expressar, por reconhecer, nestas práticas, a liberdade de ser quem é, de decidir por si, de assumir as suas escolhas, as suas vozes. É a partir desta visão que me parece, também, possível, encontrar espaços mais democratizados de educação e de criação artística, na valorização, uma vez mais, das heranças culturais e sociais específicas de cada um, na construção do seu próprio caminho, desligados de pressupostos, de papéis predefinidos, de exigências colocadas por uma classe soberana.

IV. Intervenção no Estágio Pedagógico

análise crítica do processo

A partir da caracterização da escola e seus atores, das observações, reflexões e questionamentos e das perspectivas teórico-conceituais para fundamentar a problemática da participação, especialmente no contexto escolar e no âmbito da Educação Visual (cf. capítulos I, II, III), procurei desenhar e implementar uma Unidade Didática (UD) que se aproximasse daquilo que acredito poder ser uma relação e prática pedagógicas centrada nos alunos, inclusivas das suas vontades, interesses e heranças culturais com o objetivo de criar um maior sentido de pertença na escola e nas suas aprendizagens, e na procura por uma pedagogia de participação e escuta.

Enfatizando esse processo, naquilo que foram as sucessivas (re)negociações e (re)configurações que foi sofrendo a UD perante os constrangimentos e imprevistos ocorridos é possível identificar dois grandes momentos: um primeiro que procura criar condições e disposições para promover práticas de participação dos alunos a partir da intervenção na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD) ao longo do segundo período, culminando na construção colaborativa com os alunos da UD e um 2º momento que incide num projeto de *stop motion* desenvolvido e definido pelos alunos, na disciplina de EV, entre os meses de Abril e Maio. É a análise crítica das relações e práticas pedagógicas e participativas dos alunos que apresenta de seguida.

4.1. “Aprendizagem participada” - criar condições e instigar disposições para promover práticas participativas dos alunos

4.1.1. Desejos, dificuldades, negociações e possibilidades

Procurando a participação de todos e cada um, comecei por refletir de que forma poderia instigá-la, no sentido de criar condições e oportunidades para gerar um maior envolvimento, motivação, responsabilidade partilhada e autonomia; competências que me parecem essenciais para criar quer aprendizagens significativas e implicadas no contexto escolar, quer uma visão mais reconhecida da criança/jovem, em que seja e se sinta capaz de construir a sua própria realidade. Tinha ainda em mente que, associadas e inevitáveis à participação, estão as questões do diálogo, mas também do poder e dos conflitos, e das negociações e compromissos, todas elas essenciais a aprendizagens significativas e à construção de relações interpessoais saudáveis, na procura pelo respeito pela diferença (cf. Capítulo III).

A vontade de construir com os alunos aquilo que seria o projeto da UD a ser concretizada no contexto do estágio pedagógico na disciplina de EV, pautava-se assim pela

criação de um espaço de partilha, de colaboração e decisão coletiva, mobilizando dinâmicas que os convidavam a expressarem os seus gostos, aversões e propostas, no sentido de a virem a definir, em conjunto, entre si e comigo.

No entanto, tinha consciência que tinha pela frente três grandes desafios: i) o facto das práticas participativas desejadas irem ao arrepio das que estavam normalizadas por alunos e professores na escola (cf. Capítulo II); ii) o fator tempo necessário para criar condições e instigar disposições para a participação dos alunos, e iii) a minha pouca experiência no desempenho de funções docentes frente a um grupo de 26 alunos e as dificuldades que daí pudessem advir em termos de gestão das dinâmicas relacionais, negociações, conflitos...

Advogar a escola e a sala de aula como espaços essenciais para o exercício de práticas participativas e não apenas simuladas (cf. Capítulo III), e estas como veículos da expressão individual e coletiva das suas vozes, tornava fundamental que se criassem condições básicas assentes em relações de confiança e proximidade e isso implicava tempo *com* os alunos. O tempo letivo da disciplina de EV de que iria dispor para dinamizar a UD seria suficiente?

Percebendo que seria difícil apropriar-me do tempo letivo da disciplina de EV para a construção da proposta de UD *com* os alunos houve a necessidade de enquadrar e pensar a partir daquilo que são as estruturas, organização e funcionamento da escola (cf. Capítulo I), de forma a encontrar espaços de autonomia e liberdade que possibilitassem a sua concretização de um modo contextualizado, por via da interdisciplinaridade. É, pois, na tentativa de superar constrangimentos de tempo e, simultaneamente, de articular e aprofundar diálogos interdisciplinares, que identifico a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD). Com efeito, esta disciplina prima, pelo menos teoricamente, pelo desenvolvimento de competências democráticas – um propósito comum já que no centro do meu estágio e das minhas preocupações sociopedagógicas está a problemática da participação.

Uma primeira abordagem à docente de CD, ainda muito informal, é por ela bem recebida: expliquei que gostaria de trabalhar o tema da participação envolvendo os alunos na tomada de decisão daquilo que iria ser a UD que iria dinamizar em EV e que gostaria de saber da sua abertura para dinamizar algumas aulas em CD, de modo interdisciplinar, designadamente no que se refere às aprendizagens da disciplina relativas aos conteúdos dos direitos humanos e às instituições e participação democrática. Tentei explicar as minhas ideias de forma sintética e o mais claramente possível, embora ainda sem nada muito definido, uma vez que apenas as poderia desenvolver mediante o seu consentimento e colaboração e a aprovação do conselho de turma. Nesta primeira negociação da minha proposta, não me foram colocados obstáculos e foi-me dado o espaço para apresentar a proposta junto do conselho de turma. Paralelamente expus a mesma ideia ao professor

cooperante que, não se opondo, me alertou para o facto de os alunos já terem decidido, no início do ano, o tema a trabalhar em CD e para a necessidade de apresentar a proposta ao Conselho de Turma, uma vez que os projetos nesta disciplina devem ser interdisciplinares e aprovados pelos mesmo.

Abertas as possibilidades de articular EV e CD, apresentei a proposta de projeto para a UD em reunião do conselho de turma. Quando me foi dada a palavra reiterei o que já havia exposto junto da docente de CD, mas, nesta altura, alguns docentes presentes manifestaram a sua incompreensão alegando que

era necessário envolver outras disciplinas”, “era preciso uma definição concreta daquilo que se pretende fazer” e que “que não entendiam porque é que a vontade de incluir os alunos na participação e no desenho do projeto implicava a indefinição, a priori, de objetos finais” Os professores com quem já havia falado e iniciado negociações mostravam as mesmas preocupações (NC, janeiro, 2022).

Perante as dúvidas expressas propus-me a pôr por escrito a proposta apresentada para que esta pudesse ser devidamente esclarecida e apreciada. Era clara a importância de mostrar explicitamente a pertinência do projeto a partir dos pressupostos contidos nos documentos orientadores oficiais, tanto os gerais como o PASEO (2016) e a CDC (1989) (cf. Capítulos I e III), assim como dos objetivos específicos, relativos às aprendizagens e metodologias de CD, justificando a sua adequação com base nas competências que se pretendem desenvolver no 3º CEB. É a proposta de projeto elaborada e enviada aos professores cooperante, de CD e de EV, com o intuito de ser, posteriormente, apresentada em Conselho de Turma, que se apresenta de seguida.

4.1.2. Uma possibilidade: a formalização da proposta de projeto para a UD

A proposta *aprendizagem participada* pretende criar um espaço de reflexão e ação relativo ao tema da participação na escola, particularmente no contexto da sala de aula, propondo a construção **com** os alunos, daquilo que será a unidade didática que será dinamizada no contexto do estágio.

O projeto responde ao parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em Diário da República no dia 14 de julho de 2021, que sublinha a importância da “voz das crianças e dos jovens na educação escolar” (p. 75). Os conselheiros David Rodrigues, Inácia Santana, Joana Bacelar, João Pedro Louro e Sérgio Niza, que assinam o documento, consideram que “a escola desenvolveu uma cultura de transmissão de conhecimentos de sentido único: da escola para os alunos/as, com reduzidas possibilidades de acolher as suas intervenções” (*ibidem*), tornando-se essencial contrariar a perceção atual de que as crianças

são ‘futuros cidadãos’ em vez de ‘cidadãos efetivos’, vistas “como um recetor e um ser humano por vir, ainda desprovido de responsabilidade, de capacidade de decisão e de conhecimento suficiente sobre o mundo” (*ibidem*). O mesmo documento valoriza a voz nas suas várias dimensões: “como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania.” (*ibidem*).

Estas preocupações reiteram os direitos de participação, presentes nos seus artigos 12º, 13º, 14º, 15º e 17º, consignados pela “Convenção sobre os direitos da criança”, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. O 12º artigo declara que “os estados partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (p. 13). Para além disso, declara também que “a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (artigo 13º, p.13).

Neste sentido, o projeto pretende criar um espaço de expressão, escuta, discussão e decisão entre alunos e professores, a partir de dinâmicas de grupo e metodologias de tomada de decisão coletiva, capazes de promover a construção partilhada, a transparência e a co-responsabilidade naquilo que são práticas educativas que promovam simultaneamente, aprendizagens significativas e a participação influente. Em vez de, como professora estagiária, construir uma unidade didática *à priori* e a partir daquilo que são as metas curriculares previstas nos documentos legais e os meus interesses ou competências, pretendo antes abrir esse espaço-tempo de decisão àqueles que estão realmente implicados e a quem se destina. O propósito é o de escutar com atenção as vozes dos jovens a fim de trazer os seus interesses e subjetividades ao centro do processo educativo, reconhecendo-os como sujeitos capazes de formular opiniões e tomar decisões conscientes e responsáveis, promovendo assim a expressão, escuta, cooperação, participação, respeito, liberdade e reflexão; princípios que se apresentam como valores de núcleo central definido pelo “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Com efeito, os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida, o que pressupõe, também, o momento presente.

O projeto vai, então, de encontro a todos valores apresentados no núcleo central (Liberdade, Responsabilidade e Integridade, Cidadania e Participação; Excelência e

Exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação), cuja concretização depende, em grande medida, da oportunidade de aceder ao conhecimento de modo democrático, num espaço físico e emocional seguro. Ora, para aceder ao conhecimento de um modo democrático não basta que a escola seja acessível a todos, mas que nos processos educativos quotidianos haja condições pedagógicas para que o capital cultural e social de cada criança e jovem seja reconhecido, valorizado e respeitado. Trata-se de respeitar as raízes e biografias de cada um, a sua cultura, o seu ritmo, o seu entendimento sobre si, os outros e o Mundo, as suas opiniões, aspirações, desejos e expectativas presentes e futuras. Trata-se de praticar uma cultura pedagógica aberta ao questionamento e à desconstrução, sempre com o propósito de que do processo de reflexão e da discussão brotem ideias próprias, sem medo de errar, e em que o “erro” é tomado como integrante da própria formação.

Relativamente às Áreas de Competências do PASEO (2016), destaco que o projeto permitirá trabalhar diretamente as seguintes:

- Linguagens e textos
- Informação e Comunicação
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo
- Informação e Comunicação
- Raciocínio e Resolução de Problemas
- Saber Científico, Técnico e Tecnológico
- Relacionamento Interpessoal
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
- Sensibilidade Estética e Artística

Relativamente às Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, destaco que o projeto permitirá trabalhar diretamente as seguintes:

- Direitos Humanos
- Instituições e participação democrática

“Módulo 06: Cidadania e Desenvolvimento” (2018), por Cristina Milagre, Luís Gonçalves, Maria José Neves, Sofia Almeida Santos, um dos documentos orientadores da disciplina, afirma que

a Cidadania não se aprende por processos retóricos e ensino transmissivo, mas por processos vivenciais que sustentem a cultura escolar – assente numa lógica de participação e corresponsabilização entre todos os intervenientes da comunidade educativa” (p. 4).

É com base na conjugação destas várias premissas, que proponho trabalhar o tema da participação através de uma dinâmica pedagógica que envolve de forma prática os alunos na tomada de decisões num espaço coletivo, deixando claro a responsabilidade que essas

decisões acarretam. Refiro, também, que o mesmo documento torna relevante “aumentar a responsabilidade, poder e reconhecimento dos e das jovens estudantes na organização, ação e tomadas de decisão da escola – pluralidade de vozes” (*ibidem*), assim como “dar autonomia a práticas pedagógicas mais participativas, criativas e dinâmicas” (*ibidem*).

Neste seguimento, tem-se em atenção o documento “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (2017) que propõe que se atenda aos três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania, aos quais este projeto pretende responder:

Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos) (p 6).

Prevê-se que este projeto, que se inicia com as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento e de Educação Visual, venha a assumir facetas de interdisciplinaridade mais amplas, com o envolvimento de diversos professores desta turma, na exploração e desenvolvimento de conteúdos transversais e que se interseccionam com as questões da participação. Isso implica um diálogo com/entre professores e com os alunos a fim de se identificarem as articulações de conteúdo possíveis e a sua abertura para integrarem metodologias experienciadas na aula de Cidadania e Desenvolvimento, no decorrer deste projeto.

No final, espera-se a construção de um documento que deverá incluir todas as decisões tomadas em turma, que definam a unidade didática a pôr em prática por mim e pelos alunos em questão: tema(s) da unidade didática, materiais, metodologias, duração, planificação, objetos e critérios de auto e hetero avaliação.

Como já explicado anteriormente, o tema de participação será aplicado na construção com os alunos de uma unidade didática para a disciplina de EV, respondendo às Aprendizagens Essenciais que a disciplina propõe. Desta forma, na dinamização da unidade didática em EV, o projeto pretende democratizar o acesso à produção e fruição cultural, compreendendo os alunos como sujeitos e agentes ativos de mudança, construtores das suas próprias realidades, daqueles com quem se relacionam e da sociedade mais ampla. Assim, pretende-se que o tema da participação se expanda para a disciplina de EV, convidando os alunos a refletirem, ganharem consciência e expressarem as suas vozes através de práticas artísticas. Como afirmou Sophia de Mello Breyner Andresen, na intervenção que fez na Assembleia Constituinte, em 2 de setembro de 1975:

a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a

vida, mas sim para a transformar –para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça.

Este projeto procura cruzar várias experiências, linguagens, recursos, patrimônio, no sentido de cativar o sentido crítico, a sensibilidade estética, a criatividade, na procura de uma realidade mais inclusiva, democrática, onde a arte e a vida não se vêm isoladas, mas sim parte integrante de uma necessidade e de um bem comum.

Princípios

- Antes de serem alunos, as crianças e jovens são pessoas únicas e diferentes entre si, com contextos e experiências específicas que desenham a sua biografia e interesses. São sujeitos de direitos e deveres, com vozes, que devem ter espaços-tempo para se expressarem e serem escutadas.
- Uma vez que a escola é uma instituição socioeducativa onde os alunos ocupam a maior parte do seu tempo, ela não serve apenas para escolarizar, é também um contexto de educação, devendo potenciar o desenvolvimento pessoal e social.
- A escola representa um espaço social importante do quotidiano e da formação do jovem e, por isso, deve ser um contexto por excelência do exercício da cidadania, onde são respeitados os seus direitos e deveres, nomeadamente o da participação.
- Podem potenciar-se aprendizagens significativas quando há uma valorização dos interesses, das culturas e da participação influente do jovem naquilo que são as decisões que lhe dizem respeito, uma vez que isso permitirá a sua maior implicação na aprendizagem, assim como o habitar de espaços reconhecidos como seus, que promovem o seu bem-estar e respondem às suas necessidades.
- Para o desenvolvimento integral, pessoal e social, de uma criança ou jovem, é importante haver espaços que potenciem a expressão das suas vozes (orais, corporais, gráficas, audiovisuais, etc), a sua audição, a partilha e procura de informação, assim como momentos recreativos e lúdicos.
- No que diz respeito à expressão das vozes de cada aluno, não há pressupostos certos ou errados, desde que estes respeitem aquilo que são os princípios de respeito à vida e os direitos humanos.
- A participação deve ser livre e voluntária.
- Não se entende por participação a manipulação ou a partilha de informação. A consulta de opinião pode ser considerada participação se ela influenciar a tomada de decisão e implicar um processo transparente com os envolvidos. A participação mais implicada e influente é transparente, colaborativa, pressupõe corresponsabilidade, com o objetivo de co-decidir e co-produzir.

- Não há nenhum sujeito, seja aluno ou professor, que possa ser o detentor de todo o saber ou conhecimento.
- Cada sujeito, seja aluno ou professor, pode potenciar a aprendizagem do outro, numa lógica de coaprendizagem.
- O erro é produtor de aprendizagens. É importante poder encará-lo de uma forma positiva, em vez de recriminatória ou penalizadora.

Finalidades

- Informar, refletir e discutir sobre o tema da participação, cidadania e democracia, no contexto social, político e escolar, questionando o porquê destes direitos serem desvalorizados e menosprezados
- Envolver os alunos na tomada de decisões em assuntos que lhes dizem respeito, evocando o seu direito a expressão e audição, idealmente em várias disciplinas, especificamente na criação de uma unidade didática para disciplina de Educação Visual
- Criar condições para os alunos expressarem, partilharem e refletirem sobre aquilo que é a identidade individual e coletiva da turma
- Praticar a comunicação, diálogo, escuta e gestão de conflitos, compreendendo as dimensões do conflito, dissenso, consenso, negociação, compromisso e consentimento
- Trazer os interesses e subjetivações dos alunos para a escola, implicando-os, posteriormente, na construção de práticas artísticas
- Criar um espaço seguro para a discussão de temas que os alunos apontem como relevantes
- Refletir e recorrer a diferentes metodologias de decisão coletiva (autocracia, democracia, sociocracia)
- Proporcionar diferentes formas de relação com o conhecimento e a informação
- Potenciar trabalhos coletivos de colaboração e cooperação, integrando as dimensões dos interesses individuais e partilhados

Recursos materiais e tecnológicos

Papeis de diferentes formatos, post-it, riscadores (lápiz, marcadores), quadro branco, projetor, telemóveis (para os registos audiovisuais e pesquisa), outros materiais que se identifiquem como necessários ao longo das sessões

Interdisciplinaridade

Compreendendo que a disciplina de CD pressupõe interdisciplinaridade, os professores das restantes disciplinas são convidados a criar espaço para que os alunos possam tomar algumas decisões a partir daquilo que são as dinâmicas e currículos específicos (ex: trabalho individual ou de grupo; temas; objetos de avaliação). O projeto está aberto à integração de outros conteúdos e disciplinas, mediante o interesse dos alunos e professores.

Avaliação

Uma vez que o projeto procura a participação ativa dos estudantes, proponho que os objetos e critérios de avaliação possam ser definidos pelos alunos, podendo partir daquilo que está definido em Conselho de Turma. No final, e ao longo do projeto, haverá momentos de reflexão, auto e hétero avaliação.

Atividades e Planificação

Primeira Fase (2 aulas de CD):

1. “O que é participação?”, “o que é democracia?”, “que outras formas de decisão coletiva existem?”, “porque é importante participar?”, “em que contextos podemos participar?” - confronto de ideias pré-concebidas e discussão de conceitos
2. Convenção dos Direitos da Criança (1989)
3. Que participação existe na escola?
4. O que pode potenciar uma participação mais ativa, na escola, na comunidade, na sociedade?

Segunda Fase (3 aulas de CD):

1. Quem sou eu? Quem somos nós? O que tenho a dizer? Como cada um de nós participa? Identidade individual, identidade coletiva. Começar a identificar interesses e subjetividades que poderão ser mobilizadas na criação da unidade didática.
2. Como podemos participar como indivíduos, tomando decisões em conjunto?
3. Autocracia, democracia e sociocracia

Terceira Fase (4 aulas de CD):

1. Decidir, em turma, uma unidade didática para a disciplina de Educação Visual, implicando os interesses e subjetividades individuais e coletivas da turma num projeto comum que trabalhe as aprendizagens essenciais propostas pela disciplina. Aplicação da metodologia da sociocracia para

tomada de decisão. Objetos de decisão: tema, materiais, metodologias, objetos e critérios de auto e heteroavaliação, duração.

2. Fazer uma planificação.

Quarta Fase (1 aula de CD):

1. Reflexão e auto e heteroavaliação

Quinta Fase (5 aulas de EV):

1. Nas horas letivas de EV, aplicaremos aquilo que foi decidido em conjunto, concretizando a unidade didática planificada.
2. Em paralelo, se possível, em CD acompanharemos o trabalho desenvolvido em EV, usando o tempo para resolução de conflitos, tomadas de decisão sobre novas questões, reflexões, discussões, propostas, etc., fazendo um trabalho colaborativo e interdisciplinar entre as duas disciplinas.

Proposta de Calendarização

Dez aulas de 45 min da disciplina de CD, numa data a definir com os professores envolvidos. Estas dez aulas estão planificadas de forma a acontecer antes da UD de EV.

	Jan	Fev	Mar	Abr
	Cidadania e Desenvolvimento			Educação Visual
Primeira Fase	25	1		
Segunda Fase		8, 15, 22		
Terceira Fase			1, 8, 15, 22	
Quarta Fase			29	
Quinta Fase			5, 2, 19, 26	4, 11, 18, 25*
10 tempos + 4				8 tempos

*no mês de abril iniciar-se-ão as aulas na disciplina de EV e, se possível, continuar-se-á a acompanhar o projeto na disciplina de CD (nº de aulas não contempladas nas 10 aulas propostas). Esta calendarização é ajustável e deve ser flexível no sentido de poder ajustar às necessidades e desenvolvimento do projeto.

Assim que a unidade didática em EV começar, o ideal era poder continuar a acompanhar o desenvolvimento do projeto em CD, podendo estender o número de aulas mediante a disponibilidade. O número de aulas é flexível e idealmente ajustar-se-á mediante necessidade.

4.1.3. Resistências e (re)negociações da proposta com os professores

Enfrentadas as primeiras dificuldades e resistências, mas aproveitando ao máximo as brechas para manter a proposta de projeto em negociação, foi enviado o documento que a formaliza para os professores mais diretamente envolvidos: o professor cooperante e os professores de CD e de EV. O objetivo era enquadrar e esclarecer a proposta, primeiro, com estes professores, antes de a apresentar formalmente aos do Conselho de Turma.

Um dos professores, em resposta à proposta, escreve que lhe pareceu “muito bem e versátil. Como sabes estou sempre disponível para o novo e diferente. Já conheces a turma e sabes que há variáveis. Pensa que os alunos não podem dar o que não conhecem. Mas, penso que depois de bem alimentadas as ideias são sempre aplicáveis na Arte.” Ao afirmar a sua preocupação “pensa que os alunos não podem dar o que não conhecem”, reconhece a dificuldade deles em sair fora dos contornos dos seus conhecimentos e práticas prévias, ao mesmo tempo que alerta para as eventuais dificuldades que teria de enfrentar. (...) Outro professor, que não poderia acompanhar o meu trabalho em CD, explicitou que eu não poderia substituir o professor de CD, visto não ser essa a minha área de ação (...). Temia que esta proposta estivesse fora do contexto de estágio por envolver disciplinas que não fazem parte do grupo 600. (...) outro professor disse-me, com muita honestidade, que “não percebera nada do documento”, “não dizes qual é o objeto final esperado” e “escreveste para lá coisas que não me interessam para nada”. Manteve a sua disponibilidade para colaborar, mas indicando que deveria articular com quem tinham autoridade de decisão sobre o assunto (NC, janeiro 2022).

Voltando a ser confrontada com novas interrogações e percebendo que a incompreensão acerca da proposta persistia, procurei esclarecer, mais uma vez, as minhas intenções: trabalhar em colaboração com o professor, entendendo as aulas de CD como integrantes do processo de construção da UD em EV com os alunos, esse, sim, o tempo de lecionação enquadrado no estágio. Procurei também justificar mais explicitamente porque o objeto final do projeto a desenvolver não era definível à partida, pois desse modo continuaria a reproduzir práticas de não participação, de decoração ou tokenismo (Hart, 1992) dependentes das decisões do professor e da participação e decisões dos alunos.

Seguiram-se duas reuniões presenciais com os professores de CD e EV, onde tentei clarificar a proposta. Desta vez, o problema parecia residir numa perceção de que a minha intervenção junto dos alunos, instigando-os a expressarem as suas opiniões a propósito das questões da participação era demasiado aberta e vaga, e de que os papéis de professor e de aluno corriam o risco de se inverterem:

Foi-me sugerido trabalhar a partir do Orçamento Participativo das Escolas, ao invés de ir “de mãos vazias, decidir tudo com os alunos”. Uma vez que o Orçamento Participativo é uma forma de participação institucional, que obedece a uma série de predefinições e práticas burocráticas, que sugere um vencedor e uma série de perdedores, argumentei que tais processos não me pareciam corresponder àquilo

a que me estava a propor (...) Fui também confrontada com a opinião de que os alunos não devem ser responsáveis por competências que dizem respeito aos professores, como é o caso da definição de uma UD, de metodologias, critérios, organização de conteúdos, etc. (...) Finalmente, o professor mostrou-se aberto, dando-me liberdade e autonomia total para dinamizar as aulas. A minha vontade criar colaborativamente as dinâmicas de intervenção em conjunto, mas o professor foi indicando que preferia que eu assumisse o controle. Pediu-me para preencher um documento modelo de proposta de CD, mais pragmático, para enviar aos restantes professores do Conselho de Turma. (NC, janeiro, 2022)

Durante ambas as reuniões, que decorrem num clima de cordialidade, percebi e senti que ainda que não tenham compreendido na totalidade aquilo a que me estava a propor apesar dos meus esforços para esclarecer os princípios orientadores do meu posicionamento face à participação dos alunos (cf. Capítulo III e pt 1.3. deste Capítulo). Todos os professores estavam abertos a confiarem em mim, e isso tornou possível avançar. A proposta, redigida a partir do modelo da escola (Apêndice 1), foi enviada para todos os professores do conselho de turma - não houve um único a mostrar interesse em integrar o projeto nem a responder ao email, algo paradoxal, uma vez que sublinharam várias vezes tal ser necessário no desenvolvimento de projetos na disciplina de CD.

4.1.4. Dificuldades e impasses – reflexões e aprendizagens

As situações de sucessivos confrontos com dificuldades e impasses, que duraram algumas semanas, colocaram-me numa posição de desconforto e insegurança perante aquilo que imaginei que poderia ser o meu processo de estágio e aquilo que estavam a ser formas de constrangimento e de alguma pressão para que a proposta de projeto em que assentava a construção da UD respeitasse os trâmites esperados e usuais na escola (cf. Capítulo I e pontos 1.1. e 1.2. deste Capítulo).

Ver-me, repetidamente, a explicitar os pressupostos da participação dos alunos em que assentava a proposta apresentada em Conselho de Turma, e a sua incompreensão, constituem-se, por isso mesmo, em objeto de reflexão acerca dos limites que pesam sobre as conceções dos professores acerca dos alunos – a conceção tradicional do aluno parece continuar a reinar tornando inconcebível a ideia de um aluno participativo (cf. Capítulo III) –, das suas relações, processos de aprendizagens e conhecimento relevante ou funcionamento das instituições escolares. A observação das aulas mostrou como é importante o respeito pela ordem escolar – estar sentado, quieto, calado, focado no que o professor diz e na tarefa que ele prescreveu - e como nos projetos em curso os seus papéis fossem os de cumpridores e reprodutores do *ofício do aluno* (cf. Capítulo III). A participação parece definir-se pela possibilidade de os alunos responderem a propostas e projetos escolares predefinidos pelos professores ou direção da escola em que devem executar determinadas tarefas segundo procedimentos e regras mais ou menos rígidos e por etapas sequenciais até atingirem o

cumprimento dos resultados esperados. Ou seja, o que a escola tende a conceber como projetos de participação dos alunos consiste sobretudo em modos de não participação como a “decoração” e o “tokenismo” (Hart, 1992). Talvez por isso, só a ideia de convidar os alunos a participarem em todos os desenvolvimentos de um projeto se tenha apresentado tão estranha e de difícil aceitação.

A ambos os casos subsiste a ideia de que os papéis centrais do professor radicam na transmissão e reprodução da hierarquia de poder e saber, na visão de que o aluno apenas é capaz de aprender a partir de lógicas prescritivas e incapaz de opinar e se responsabilizar por decisões que lhe dizem respeito. Um tal entendimento do professor e aluno estende-se ainda a uma visão do conhecimento espartilhado em disciplinas que o “engavetam” e hierarquizam em função do mercado de valores académicos, não admirando, por isso, que não mais obstáculos tenham sido colocados à colaboração entre as disciplinas de EV e CD, por um lado, e, por outro, que nenhuma das outras disciplinas tenha aderido à proposta. Consequentemente, a colaboração de professores é restrita àquilo que interessa transmitir – seja servindo-se de interesses individuais, seja respondendo aos requisitos e orientações superiores – sendo difícil ultrapassar, no caso dos projetos, a lógica da instrumentalização de EV para “abrilhantar” os temas previamente eleitos em outras disciplinas. O uso “decorativo” de EV na escola, para recorrer à metáfora proposta por Hart (1992) a respeito da participação (cf. Capítulo III), impede uma participação efetiva na criação de projetos de natureza transdisciplinar, que implicam que haja um reconhecimento que o saber não existe fragmentado em disciplinas, suprimindo as fronteiras que existem entre elas, construindo um modo de pensar organizador que pode atravessar todo o projeto, através de uma interação que não se restringe apenas aos conteúdos curriculares, mas ao diálogo entre as várias áreas de saber, criando perceções, entendimentos e realidades mais completos e complexos. No entanto, isso só parece possível quando houver um reconhecimento do valor da educação artística e das práticas artísticas, permitindo que estas se afirmem por si sós.

O requisito de formalizar a proposta (ponto.1.2 deste capítulo) no modelo para projetos de CD (Apêndice 1) para ser validado no conselho de turma, sublinha uma vez mais a ordem e burocratização escolar. Este documento incluía a definição de: domínios e competências a desenvolver; conteúdos a trabalhar em cada disciplina; atividades a desenvolver; fases de implementação; recursos necessários; produto final e critérios de avaliação (do processo e do produto final). O que parece contar como projeto elegível no contexto escolar é algo que responde a estes elementos; ou seja, que o objetivo em processos e produtos previsíveis, racionais, controláveis, quantificáveis e sujeitos a medidas de classificação e avaliação do trabalho dos alunos e seus professores. A lógica da prestação de contas que acompanha e valida o trabalho dos professores está enraizada na necessidade de formular, antes de tudo, os fins ou objetivos – assim que eles são definidos, os meios são

formulados, implementados e avaliados os produtos/resultados. Se os meios não permitirem alcançar os resultados definidos e desejados, os meios são alterados continuando, num ciclo até que as consequências encontrem os fins. No entanto, e especialmente no que respeita às práticas artísticas e a espaços de participação significativa, definir *a priori* e arbitrária e unilateralmente os fins, apresenta-se como uma prática questionável, senão mesmo uma incongruência. Ambos exigem uma abertura ao processo e flexibilidade na construção e definição de objetivos, na ideia de que os fins devem seguir as dinâmicas processuais, com os seus avanços, recuos, impasses e descobertas, e os meios (cf. ponto 3.2. do capítulo III). Mesmo propondo um fim ou objetivo, que pode, em certos casos, ser importante, deve manter-se uma abertura para repensar aquilo que previamente foi definido, à luz das novas descobertas. É através da valorização do processo, do diálogo e da des/construção contínuas, que se criam diferentes relações com o aprender, mais distantes das lógicas rígidas, prescritas e controladas que se observou - a abertura para a surpresa e incerteza, para a exploração e descoberta são essenciais para criar brechas na nossa inclinação educativa para o controlo.

A estranheza, incompreensão e pouca flexibilidade que marcam este momento inicial do estágio mostram como as lógicas prescritivas e controladoras da escola a fecham em si mesma e dificultam novas abordagens e visões sobre os alunos, o saber e a relação professor-aluno. Num contexto onde persiste a reprodução dos modelos educativos normativos, torna-se então natural que qualquer abordagem que saia das suas lógicas desencadeie inúmeras resistências ao ser altamente questionada. Não obstante, importa reconhecer que, apesar das resistências iniciais dos professores e estrutura escolar, houve a capacidade para se irem construindo pontes de diálogo e de negociações, sobretudo por parte dos professores com quem iria trabalhar mais diretamente. A sua abertura para me aceitarem, e à proposta, e a flexibilidade e confiança por eles disponibilizada levam-me a refletir que parece haver um reconhecimento da importância de tais abordagens ainda que ela seja acompanhada com incertezas e dúvidas, possivelmente por identificarem a sua dificuldade de aplicação e de avaliação quantitativa, traduzida em classificações dos alunos.

4.1.5. Promover práticas de participação com os alunos na disciplina de CD: avanços, recuos, ziguezagues

Se aquando do desenho da proposta de projeto para a UD reconheci que poderia encontrar uma série de dificuldades e resistências que se poderiam impor nos processos da sua negociação e aceitação quer a nível pessoal, dos professores e estrutura escolar, também o seu desenvolvimento não foi linear, imediato ou fácil por parte dos alunos, desde logo, dada a constatação da ausência de práticas de participação na escola e sala de aula (cf. Capítulo II).

Aceite a planificação e proposta, o professor de CD mostrou-se disponível a colaborar no que fosse preciso, estando presente nas aulas, conquanto que não contasse com o seu

envolvimento mais ativo no trabalho de preparação e de dinamização das aulas: ao expor algumas propostas de atividades que tinha pensado trazer para promover a aproximação e a participação dos alunos, sublinhou que confiava totalmente em mim. A concessão desta ampla autonomia para desenvolver as dinâmicas de aula permitiu-me construir a minha abordagem com bastante liberdade e independência, mas não sem ter que enfrentar avanços, recuos, ziguezagues.

4.1.6. Aprender a promover e a construir a participação com os alunos – reflexões e aprendizagens

Tendo em mente as problematizações e justificações que presidiram ao design da UD a desenvolver em EV (cf. Capítulo II e pt.1.2. deste Capítulo), designadamente que para a maioria dos alunos, EV não se apresentava como uma disciplina de interesse ou pertinência, pareceu-me ainda mais relevante que esta proposta se pudesse aproximar dos interesses da turma. Nesse sentido, procurei trazer para o contexto da sala de aula aprendizagens das minhas experiências em educação não formal para dinamizar temas e conteúdos suscetíveis de instigarem uma participação ativa e implicada de todos os alunos. Simultaneamente foi necessário ir construindo com eles uma relação o mais transparente possível, tendo sempre o cuidado de os informar e de criar condições que facilitassem o seu envolvimento por via do diálogo, respeito, coresponsabilidade e poder partilhados na tomada de decisões durante todo o processo.

Uma vez introduzida pelo professor, explicada a minha presença na aula de CD, e expostas as minhas vontades e desafios, convidei a que os alunos refletissem sobre a CDC (1989), para perceber qual seria a perceção que teriam sobre os seus direitos, nomeadamente, sobre os direitos de participação.

A turma mostrou-se, inicialmente, muito tímida e pouco responsiva às minhas provocações. Dividi os alunos em quatro grupos e convidei-os a escrever em *post-its* os direitos das crianças que eles consideravam importantes estar presentes na Convenção. Tiveram facilidade em reconhecer a maior parte dos direitos, incluindo o da participação, alegando que já teriam falado anteriormente em CD, no 7º ano. Os direitos reconhecidos por eles foram: direito à alimentação (3); direito a ter amigos (1); direito à religião (1); direito a ser respeitado (1); direito à saúde (2); direito à habitação (4); direito à família (3); direito à educação (4); direito ao lazer (1); direito à felicidade (2); direito à cidadania num país/nome e nacionalidade (1); direito à liberdade de expressão e pensamento (3); direito à liberdade (1). A partir das suas sugestões, fomos debatendo em grande grupo, se todos concordavam com a sua pertinência e porquê, para além de referirem outros que poderiam não estar presentes ou apresentar-se na CDC com outras denominações. (NC, Fevereiro)

Apesar de atitude dos alunos se definir pelo cumprimento de mais uma tarefa, tal como já tinha observado frequentes vezes, acabaram por se mostrar interessados e

entusiasmados com as dinâmicas propostas. Neste processo, mais do que a sua adesão foi importante o debate que se gerou, uma vez que diferentes alunos puderam expor e contra-argumentar diferentes perspectivas, questionar e refletir a partir daquilo que foram as sugestões dos colegas, encontrando entendimentos comuns. Sendo um debate de turma, alguns mostraram-se mais participativos do que outros, sendo a partir desse reconhecimento que procurei, nas dinâmicas seguintes e na maior parte delas, apresentar propostas em pequenos grupos que criassem oportunidades para que todos se expressassem mais à vontade junto dos pares e se sentissem encorajados a tomar a palavra para o grande grupo. Ainda que nem todos se sentissem confortáveis a fazê-lo, a partilha e troca de opiniões em pequeno grupo parece ter funcionado.

“O que é participação?”, “o que é democracia?”, “que outras formas de decisão coletiva existem?”, “porque é importante participar?”, “em que contextos podemos participar?” foram algumas das perguntas que lançaram o debate *com* e *entre* os alunos, nas seguintes aulas de CD, permitindo relacioná-lo com a CDC (1989).

A dinâmica, intitulada *“world caffè”*, consistiu na divisão da turma em grupos, havendo um número de papéis com perguntas iguais ao número dos grupos. As perguntas passaram por todos os grupos, de forma a todos contribuírem para as respostas e reflexões. O objetivo foi, posteriormente, levar as sugestões dadas para um debate em turma, para aprofundamento a partir daquilo que eles já mostravam saber, valorizando esse mesmo conhecimento. Mostraram facilidade em responder às perguntas, ainda que um ou outro tenha ido ver à internet, mas agindo na mesma lógica a que estão habituados – como uma atividade prescrita, que têm que cumprir, evidenciando o esforço mínimo. Diziam “professora, já está” - tinham 5 minutos para responder a cada pergunta e passado 2 tinham a tarefa concluída. Convidava-os a refletir mais sobre o assunto, mas uma vez tendo cumprido com a tarefa, não a prolongavam. (NC, fevereiro, 2022)

Mostrando conhecer aquilo que se define por democracia, ainda que sublinhando, sobretudo, a sua dimensão institucional e governamental e a importância de reconhecer a voz e participação dos cidadãos (cf. Apêndice 2), o mesmo aconteceu relativamente à participação, acentuando a importância da expressão das suas opiniões e sentimentos, mas dando um claro realce à necessidade de o fazer de forma “ordeira e respeitosa” na relação com os outros. Estas primeiras respostas vêm evidenciar a reprodução de um ideal cívico (cf. capítulo III) com que os alunos se vão socializando na escola bem como facetas do ofício de aluno conformista, que tende a responder de acordo com o que já antevê ou sabe ser esperado como o correto (cf. capítulo III), mesmo que assim não seja para si próprio.

A minha intervenção no debate, foi no sentido de ampliar as noções de democracia, acrescentando a ideia de democracia direta que se usa na organização de grupos locais e que utiliza, normalmente, o voto, para tomar decisões que dizem respeito às suas próprias responsabilidades e autonomias. Por outro lado, foi debater a afirmação acerca da

participação “ordeira e respeitosa”, provocando os alunos sobre aquilo que diz respeito a participações que geram conflitos intelectuais porque capazes de construir mudanças sociais importantes. Uma aluna sublinhou que “não há certos nem errados”, o que me leva a reconhecer junto deles que é importante manter uma participação não violenta, mas que muitas vezes aquilo que necessitamos de expressar pode ir contra o que outras pessoas acreditam, não devendo isso assumir-se como impedimento para a participação.

Esta “deixa” abriu espaço para que outros assuntos inerentes à participação fossem abordados e debatidos: falámos sobre as várias linguagens que podem ser usadas para participar, para além de linguagem verbal; de que a participação implica não só uma expressão, mas a sua respetiva escuta. A importância da participação é afirmada, pelos alunos, naquilo que é a definição da sua própria voz, assim como o reconhecimento da dos outros, na procura por uma maior inclusão e capacidade de transformar as realidades. Acerca dos contextos de participação, foi referida a opção de voto, a partilha de opiniões através do diálogo e de manifestações públicas. Referiram a participação em “contextos políticos, escolares, sociais (conversas), ambientais, religiosos e culturais”, reconhecendo uma diversidade de espaços de participação.

A dinâmica desta sessão, convidando a participação de todos, promoveu uma primeira reflexão e discussão em pequenos grupos, levando depois as respostas, perguntas e provocações em que o debate ganhou com outra profundidade, e onde novos conceitos foram introduzidos. Isso traduziu-se na forma como todos os alunos, sem exceção, decidiram responder às questões colocadas.

Talvez por não ter indicado o tipo de resposta que procurava, todos as formularam a partir de frases bem construídas, muitas vezes até escrevendo “*Para completar a ideia dos colegas*” ou começando a frase com a pergunta, como por exemplo “*A democracia é...*”. Ou seja, os alunos optam por se expressar publicamente a partir da matriz de organização do pensamento, cuja formalização que lhes é constantemente pedida e lembrada no contexto escolar - escrever frases completas e bem construídas. (CN, fevereiro, 2022)

Ora, este tipo de dinâmica pedia uma atitude de *brainstorming*, imediatista, expressa por ideias soltas, palavras-chave, associações de ideias, etc., mas não me ocorreu que para eles assim não fosse. Mesmo informando os pequenos grupos que não tinham que escrever frases completas, que podiam só escrever palavras, não surtiu efeito. Parece estar, portanto, incorporado um *habitus* escolar que dispõe e condiciona os alunos a transporem relações com o conhecimento, professor e a escola previamente definidas acerca do que é a resposta certa e adequada a uma pergunta (Bourdieu, 1998), e/ou que usam socialmente para corresponderem ao que, enquanto alunos, acreditam ser esperado pelo professor, e optando por não exporem as suas opiniões enquanto crianças (Sirota, 2001; Perrenoud, 1995). No entanto, isso permitiu também aprofundar o meu conhecimento acerca dos conhecimentos

que os alunos detinham acerca da participação e, ao mesmo tempo, aproveitar a reflexão deles sobre os vários contextos de participação para sublinhar o contexto cultural, fazendo uma ponte com o projeto a desenvolver em EV. A participação na escola é, muitas vezes, confundida com o fazer parte de certas atividades, com a própria presença em sala de aula, a participação de projetos ou atividades extracurriculares; outros reconhecem espaços institucionais de participação escolar, como as listas para a associação de estudantes e respetiva eleição, e o orçamento participativo. Isto evidencia que não há uma cultura participativa na escola, ou que esta é muito limitada, uma vez que os alunos ora consideram a participação como estando reduzida à realização de atividades ora reduzida aos espaços escolares institucionalizados.

Introduzido, refletido e debatido o tema da participação a partir das perceções dos alunos, e reconhecida a sua importância, avanço para a proposta de uma dinâmica capaz de gerar uma participação mais livre, na vontade dos alunos começarem a partilhar informações sobre si e a turma, os seus interesses, receios, necessidades, etc., no sentido de cocriar, a partir das suas expressões, uma visão da turma mais próxima daquilo que se define pelas suas vozes. A ideia consistiu em partir dessas expressões para reconhecer interesses e vontades que fossem partilhadas pela turma, de forma a construir colaborativamente a UD a ser desenvolvida em EV:

Na aula seguinte levei três caixas com uma fissura para que eles pudessem colocar papéis com as suas opiniões ou contributos, de forma anónima. Expliquei o intuito desta dinâmica e perguntei-lhes o que deveriam perguntar as caixas. Por falta de sugestões, evidenciando uma vez mais a falta de cultura participativa, acabei por me sentir obrigada a sugerir três diferentes temas: “gosto”, “não gosto” e “proponho”. Os alunos acharam bem, tendo gostado especialmente da caixa “proponho”, mas depois de dados alguns exemplos. Voltei a pedir por outras sugestões, ainda sem respostas. A caixa ficou na sala de aula durante uma semana, com os três temas sugeridos por mim, convidando os alunos a colocarem anonimamente informações sobre eles, segundo os gostos, aversões e propostas. (NC, fevereiro, 2022)

(...) coloquei, na parede, quatro folhas, cada uma com um alvo desenhado, que pretendia auscultar qual o nível de participação que cada aluno sente nos vários contextos da sua vida: em casa, com os amigos, na escola e na sociedade (Apêndice 3). As folhas foram deixadas durante uma semana na sala de aula entre as aulas de CD, de forma aos alunos poderem responder o mais honestamente possível, sem o olhar analítico do professor. O registo era anónimo. a partir da pergunta “*Quão importante é a tua opinião ...?*” os níveis de participação foram por eles eram avaliados em quatro diferentes contextos: casa, amigos, escola e sociedade. Os dois contextos onde os alunos consideram que a sua opinião é mais importante foi com os amigos (19 respostas) e em casa (18 respostas),-que representam círculos sociais mais pequenos e íntimos, em contraste com a ideia de que a sua opinião na escola e na sociedade, contextos sociais de maior escala e complexidade, é pouco ou nada importante. (...) Uma vez recolhidas as opiniões individuais colocadas nas 3 caixas, na aula seguinte foram criadas uma lista de gostos, de aversões e de propostas que,

seguidamente, foram ordenadas em função da importância atribuída pelos alunos - o intuito era compreender de que forma os diferentes alunos da turma partilhavam e se reviam, ou não, com as opiniões dos restantes. Não sem divergências, conseguimos, em turma, reconhecer vários gostos, desgostos e propostas comuns, sendo a escola um dos assuntos mais presentes, seguida de outros interesses comuns: a música, os amigos, a natureza, o desporto/movimento (Apêndice 4). (NC, fevereiro, 2022)

Em ambas situações persiste a grande dificuldade dos alunos pensarem para além da normatividade escolar, o dito “pensar fora da caixa”. Quando participam, aquilo a que se propõem tende a ficar reduzido, primeiro, àquilo que sabem e conhecem; segundo, àquilo que consideram ser o esperado deles; terceiro, ao mínimo; quarto, à reprodução e /ou sob influência, em grande medida, do que os professores vão dizendo e sugerindo. Contando já com 9 anos de escolarização, os alunos, mostravam-se muito conformes às matrizes escolares e ao cumprimento do ofício do aluno tradicional (cf. Capítulo III), com poucas competências desenvolvidas para extrapolar alternativas a um quotidiano “normal” no contexto escolar e repensarem outros modos de ser/estar na sala de aula, como aconteceu na dinâmica “*world café*” ou com as 3 caixas com gostos, aversões e propostas. Parece ser-lhes difícil extrapolar o contexto escolar, uma vez embebidos nele.

Para além das dificuldades já mencionadas na dinamização da participação dos alunos nas aulas CD, outras sobrevieram em função da estrutura escolar e seus modos de funcionamento. Exemplo disso foi a constante dificuldade no cumprimento do calendário definido, uma vez que as aulas eram canceladas e substituídas por outros eventos escolares: duas aulas de CD foram alocadas para o trabalho com o psicólogo para este fazer testes psicotécnicos aos alunos. Acrescem às dificuldades de tempo as da sua gestão em CD onde dispunha de apenas 45 minutos com os alunos, uma vez por semana – o tempo de aula já era curto, e descontando os cerca de 10 minutos até estarem todos os alunos na sala de aula mais a utilização de 5 minutos para arrumar cadeiras, mesas, e chão, restava um tempo de aula cerca de 30 minutos, manifestamente insuficiente para desenvolver dinâmicas e criar espaços de confiança e partilha com os alunos.

Numa aula de EV, depois da permissão do professor, abordei como as práticas artísticas podem ser uma forma de participar culturalmente, no sentido de expressarem e partilharem, com um conjunto de pessoas, as vozes, visões, preocupações, medos, angústias e desejos do artista. Fizemo-lo através da pesquisa de práticas artísticas sobre temas que eles definiram como importantes para a sociedade contemporânea, em pequenos grupos (guerra, paz, LGBT, amor, liberdade e família). Os alunos foram convidados a escolher três obras de artistas que abordassem o tema escolhido pelo grupo, apresentando-os posteriormente à turma, evidenciando a intenção do artista. Os alunos poderiam optar por qualquer forma de arte, sublinhando a pertinência de pesquisa de formas de arte menos comuns, como a performance e a instalação. (NC, março 2022)

Tendencialmente os alunos optaram por apresentar músicas, pinturas e esculturas (alguns fotografia e cinema), reforçando, por um lado, as suas preferências e, por outro, o seu capital cultural, também construído a partir das suas experiências no percurso formativo, dentro do contexto da educação artística. Aquilo que reconheci nas respostas escolhidas foi a dinâmica ser entendida apenas como uma tarefa a cumprir, com esforço mínimo, daí resultando imagens *cliché* (por exemplo, a pomba branca do Pablo Picasso, remetendo para o tema da paz ou a estátua da liberdade, para o tema da liberdade) e uma apresentação à turma superficial, sublinhando questões mais formais, mostrando dificuldade em expor questões mais conceptuais e simbólicas.

Ainda assim, procurei refletir com eles como as práticas artísticas se podem traduzir em participações significativas na construção cultural, e prossegui levantando a questão:

como criar uma UD em EV tendo em conta os vossos interesses? Que práticas artísticas vamos explorar, que temas, que materiais? Que propostas têm? O que querem expressar, dizer? Procurei incentivá-los a decidir comigo como poderíamos pegar nas informações partilhadas e recolhidas até então para começar a pensar na UD. Sem ideias por parte dos alunos, mais uma vez preenchi o silêncio e falei-lhes das várias formas de arte que existem, no sentido de compreender quais suscitavam um maior interesse na turma, concluindo que estas eram a música, o cinema e a escultura. Depois, sem outras sugestões por parte dos alunos, voltei a colocar uma caixa de sugestões, desta vez com a palavra “ideias” escrita, e solicitei que escrevessem propostas ou ideias para construirmos a UD, pensando em tudo aquilo que temos vindo a refletir e partilhar nas aulas de CD. Passado uma semana, dentro das caixas havia apenas papéis que reproduziam a conversa tida anteriormente em turma, com as palavras “música”, “escultura” e “cinema” escritas em diferentes pedaços de papel. (NC, março 2022).

Se esta sessão continua a mostrar uma certa dificuldade dos alunos, primeiro, em compreender que o pedido era eles partilharem as suas próprias ideias para a UD (não reconhecendo, de alguma forma, o espaço de participação) e, segundo, a ir para além do que lhes tinha sido dito, não deixa também de me obrigar a refletir acerca do meu papel e das minhas intervenções durante este primeiro momento. Se é verdade que os diálogos, os esclarecimentos, as negociações e os embates havidos realçaram a importância do diálogo e o esclarecimento de informações, na construção de consensos terão sido, especialmente, os ziguezagues e os recuos que maior relevância adquiriram pelo seu valor formativo. Com efeito, talvez agora me encontre em condições de distanciamento que me permitem consciencializar que, apesar de não ter obtido os resultados desejados no que se refere a uma participação ativa dos alunos, um processo de apelo à expressão das suas ideias, opiniões, saberes, gostos, críticas foi desencadeado e alguns propósitos foram sendo encontrados. Um processo muito moroso e permeado com muitos silêncios. Incómodos para todos e para mim. Daí que, por momentos, tenha posto em ação abordagens mais próximas da cultura escolar,

propondo dinâmicas mais fechadas, direcionadas e controladas, facilitadoras de uma colaboração dos alunos no sentido das minhas próprias expectativas e objetivos. No entanto, este esforço para instigar a participação dos alunos, mesmo instrumentalizando a sua participação, deve ser compreendida num contexto em que, talvez sem isso, não fosse possível contrariar a inércia dos alunos em responderem deliberadamente, as suas pausas longas e os silêncios que esperavam que eu me adiantasse a eles. Neste sentido, ainda que possa haver dificuldade em reconhecer espaços de participação em CD, um caminho parece ter sido iniciado, possibilitando abrir momentos de reflexão, partilha, diálogo e escuta sobre os papéis dos alunos, professores e sua relação com o saber e poder, no contexto da escola. A participação, deste modo, define-se pelo próprio processo da sua construção com atores específicos em contexto, num emaranhado de diferentes tipos e níveis de participação e de participação, em cujos modos de agir, estar e sentir se espelha a complexidade da participação.

4.2. Unidade Didática de EV

4.2.1. Da construção à implementação da UD em EV

Apesar de poder e querer recorrer a outras dinâmicas para continuar a explorar as questões da participação nas aulas de CD com os alunos, e de saber e sentir que precisava de mais tempo para poder gerar mais espaços de partilha e de participação, este urgia e tinha de iniciar a UD em EV e de a desenvolver nas 5 aulas de que dispunha. Chegara a hora de passarmos à construção da UD, avançando com as informações que tinha recolhido até então para criarmos e decidirmos em conjunto o projeto a desenvolver:

Com a colaboração dos alunos relembrei o que expressaram serem os seus interesses e vontades ao longo do projeto para, partindo daí, pensar com eles as propostas a serem concretizadas em EV. Eles mostraram estar sem ideias. Mais uma vez, no sentido de os estimular e provocar assumi a liderança e a gestão da aula e dei alguns exemplos de projetos que poderíamos desenvolver com base naquilo que tínhamos recolhido. Desta vez mostraram interesse quando falei da possibilidade de fazermos animações *stop motion*, um projeto que articulava três dos seus interesses: música, cinema, movimento e tridimensionalidade. Lancei o desafio de se dividirem em grupos de 4 ou 5 elementos e desenharem uma proposta, a partir dos seus interesses, que deveria responder aos seguintes tópicos: título, tema, materiais, técnicas/formatos, objetos de avaliação, aprendizagens essenciais e uma pequena descrição (apêndice 6). A partir das várias propostas apresentadas por cada um dos grupos, a ideia seria analisar e debater as opções dadas e decidir coletivamente em turma, uma proposta única para ser desenvolvida em EV. Para criar condições para os alunos construírem a ideia de um projeto contextualizado partilhei um resumo das aprendizagens essenciais de EV (apêndice 5), com o sentido de compreenderem as aprendizagens que se espera que alcancem, e que, ao mesmo tempo, poderiam ser exploradas no desenvolvimento do mesmo com o meu apoio. Dos 5 grupos criados, todos optaram por propor que a UD consistisse na criação de uma animação *stop motion*. A maioria dos grupos

começou logo a pensar nas narrativas que pretendiam explorar com bastante entusiasmo, não se dando conta que aquilo que deveriam pensar e escrever naquele momento era a proposta de UD, pensada para toda a turma, para, só depois pensarem e decidirem como iriam responder à mesma. Também grande parte dos grupos definiu que o tema e os materiais deveriam ser livres, identificando a animação como o único objeto de avaliação. Um dos grupos propôs que as animações deviam ser um “skit humorístico” (uma sátira cômica à sociedade) e, outro sugeriu a utilização de personagens de desenhos animados já existentes. Todos propuseram trabalhar em grupo. Ultimada a proposta por todos os grupos (apêndice 6), fizeram a respetiva apresentação à turma, concluindo, em conjunto, a identificação dos elementos que tinham em comum, juntando todas as propostas numa só. (NC, março, 2022)

Um dos maiores desafios da participação em contextos coletivos, é a capacidade de encontrar respostas ou soluções a problemas de forma a integrar todos. Construir uma UD de forma colaborativa com os alunos assume-se nesse desafio. Para isso, fui colocando ao longo das aulas em CD, vários desafios de tomadas de decisão coletiva, dando exemplos daquilo que seria um modo de decisão autocrático, democrático e sociocrático. Propus que as tomadas de decisão da turma, sobretudo na construção da proposta, pudessem ser feitas através do consentimento e não da maioria, como seria mais comum numa democracia - eles próprios, para decidirem algo em turma, sugerem, imediatamente, o voto como solução. O objetivo seria o de poderem tomar uma decisão em que todos estivessem confortáveis com ela, ou seja, sem nenhuma objeção.

Foi muito compensador reconhecer o entusiasmo dos alunos nas tomadas de decisão, especialmente por sentirem que poderiam, a qualquer momento, rejeitar a proposta, apenas a partir daquilo que são os seus argumentos e opiniões. Uma vez rejeitando a proposta, o aluno ou outro deveriam encontrar uma nova solução que respondesse aos novos argumentos expostos e esses debates e negociações mostraram como esta abordagem poderia ser empoderadora, especialmente as minorias:

Um aluno, enquanto discutia a proposta do seu grupo para a UD, comentou comigo que não valia a pena fazer a proposta deles, uma vez que a maioria iria querer fazer alguma coisa relacionada com o futebol e que ele não teria hipótese de refutar. Relembrei-o que, uma vez que queremos fazer decisões em base do consentimento, a objeção dele e dos colegas em relação a essa proposta era suficiente para esta não ser aceite, podendo propor algo que respondesse às vontades e necessidades de todos e não apenas de uma maioria. Vi, na cara do aluno, alívio e algum entusiasmo. (...) Quando se decidiu o número de elementos que consistiria um grupo de trabalho, alguns alunos alegavam ser mais pertinente grupos grandes, de 5 ou 6, enquanto outros, com diferentes argumentos, defendiam que deveria ser, no máximo 4. Conseguiram encontrar uma solução que respondesse às posições de todos e, por consentimento, decidiram que cada grupo poderia definir o número de elementos, havendo um mínimo de 3 e um máximo de 6”. (NC, março, 2022)

Os alunos envolveram-se, com entusiasmo, nas tomadas de decisão, usando as expressões “consinto” ou “objeção” com determinação e pertinência, argumentando os seus pontos de vista. Dadas as semelhanças das propostas dos vários grupos, rapidamente consensualizamos as regras da proposta final: criar uma animação *stop-motion*, em grupos de 3 a 6 elementos, com temas e materiais livres, a inclusão de uma personagem de um desenho animado, devendo ser uma sátira cómica a algum aspeto da sociedade. Definimos, em conjunto, que a duração mínima fossem 25 segundos. Os alunos mostraram-se bastante satisfeitos com o resultado.



Figura 4 e 5 Alunos a criar uma *stop-motion* no corredor da escola

A partir da proposta construída em colaboração com a turma (Apêndice 7), procurei dividir as 5 aulas que teríamos disponível para o projeto nas várias fases de desenvolvimento, tentando cobrir os conteúdos e práticas associadas à criação de uma animação *stop motion* (apêndice 8). Assim, a primeira aula foi focada na criação do tema, guião e materiais, juntamente com a organização do grupo, gestão do tempo e distribuição de tarefas. A segunda aula serviu para a criação do *storyboard*, das personagens e cenários. A terceira e quarta aulas, para concretizar a animação. A quinta, para fazer a edição e sonoplastia (numa sala com computadores). A apresentação foi feita na aula de CD, com a presença das professoras A e F. A animação foi criada a partir da app *stopmotion*, que os alunos usaram a partir dos seus telemóveis, tornando todo o processo simples e acessível. Neste processo os próprios recursos da sala de aula foram mobilizados de formas pouco convencionais, incluindo a transferência de mesas e cadeiras para os corredores (onde havia melhor luz) revertendo o espaço de sala de aula, a partir das necessidades do projeto (figuras 4 e 5).

Os alunos mostraram-se bastante motivados no início do processo criativo, que consistia na definição da narrativa, ainda que nem todos tivessem contribuído para a sua construção. Ainda assim, este foi o momento em que pude observar um maior sentido de

colaboração entre os pares, através do diálogo e cooperação, na construção de algo comum. Aqui, sim, constatei que foram capazes de pensar por si e criar ideias que partiram das suas próprias vontades, interesses e preocupações. Das 6 animações feitas, 3 comentavam, de uma forma ou outra, a guerra da Rússia e Ucrânia (que tinha começado nessa altura), outra era sobre a morte de Hitler, outra sobre o preço do combustível e uma última sobre a importância de não julgar pela aparência. Outro momento em que os alunos mostraram entusiasmo, foi na animação dos elementos, começando a reconhecer os frutos do trabalho desenvolvido, observando a ilusão de movimento que conseguiam fazer a partir de recortes e objetos inanimados. Reconheci também motivação na edição e na criação da sonoplastia.

Durante o desenvolvimento da UD, acontece que tivemos 3 semanas de pausa entre as aulas de EV no decorrer da UD - as férias da Páscoa e um feriado -; lapso temporal que se fez sentir bastante no desenvolver do projeto, durante a qual os alunos foram lembrados múltiplas vezes que deveriam trazer os cenários e personagens prontos para começar a animar. No retorno dessa pausa, mostravam-se desligados do projeto, desinteressados, esquecidos, muitos deles não tendo trazido o trabalho feito e os materiais preparados. A longa pausa na sequência de atividades em curso da animação *stop motion* quebrou o ritmo que se estava a constituir - dos 6 grupos, apenas 2 estavam prontos para animar.

Além disso, houve pouca organização na maior parte dos grupos na sala de aula, havendo bastantes alunos pouco ou nada envolvidos no trabalho. Naquela aula, senti, definitivamente, uma descompensação entre a atitude que eu gostava de ter e a que tive, pela urgência que senti de cumprir com as tarefas, uma vez que as aulas e o tempo estavam contados. Lembro que fiz alguns comentários que não me orgulho, nomeadamente o de perguntar se os alunos desejavam ter uma avaliação negativa. Esta provocação, tão fora daquilo que eu acredito ser importante e correto, vem reforçar que, em momentos de insegurança e maior pressão de tempo, onde as expectativas são desencontradas e as emoções surgem, começam os automatismos a surgir, com muito pouco controlo sobre eles, e sobrevieram comentários e afirmações que, durante anos, eu mesma ouvi como aluna.

Houve, por isso, a necessidade de um acompanhamento do desenvolvimento do projeto de EV em CD, com o objetivo de refletir com os alunos o que consideravam estar a correr melhor e menos bem, visando um contínuo aperfeiçoamento para potenciar aprendizagens significativas para eles, a partir das experiências vividas, surgindo a necessidade de refletir, em termos pedagógicos e metodológicos, acerca dos modos de trabalho. Em discussão com os alunos, além da falta de tempo, eles reconheceram, também, a sua falta de organização e responsabilidade em resposta àquilo que se tinham proposto, identificando a dificuldade em trabalharem em grupos. A dificuldade em colaborar, cooperar e organizar o tempo entre os vários elementos, que foi observada na grande generalidade dos grupos, vem sublinhar a sobrevalorização de princípios individualistas e orientações para a

competitividade, o empreendedorismo, a meritocracia, etc, que distancia os alunos dos princípios de participação e cooperação, tornando difícil o seu exercício, mesmo em pequenos grupos.

Nas aulas seguintes os alunos mostraram muito mais empenho e dedicação, em parte reconhecendo que a reflexão e debate sobre o processo ajudou a reconhecer o que era preciso mudar e melhorar.

No que se apresentou como desenvolvimento do trabalho, nomeadamente na criação das personagens e cenários, a maior parte dos grupos mostraram pouca exploração e articulação dos conceitos visuais, como a cor, o espaço, o enquadramento, o ritmo, a escala, etc. Apesar de ter sublinhado várias vezes, através de exemplos, que as decisões que os artistas tomam, relativamente aos elementos visuais, ajudam ou não a contar a história, os alunos mostraram pouco cuidado ou atenção sobre os mesmos, mais uma vez passando a ideia da necessidade de cumprir, sem pensar de que modo, e que cada decisão visual tomada, afetaria a forma como a mensagem passaria.

Todos os grupos decidiram trabalhar com a técnica de recortes, a mais simples, dentro das várias técnicas diferentes de *stop motion* mostradas, excluindo trabalhar elementos tridimensionais, que se tinha evidenciado como interesse comum. Imprimir, pelo menos um cenário ou personagem, aconteceu em 4 grupos. Apenas um grupo criou todas as personagens e cenários. A maioria dos cenários e personagens foram desenhados no papel que tinham disponível (branco e A4 ou A3) com lápis grafite e/ou lápis de cor, materiais normalmente usados em EV. Um dos grupos utilizou recortes de revistas na criação dos cenários, apenas por sugestão da professora. Um dos grupos, que tinha utilizado papel branco e lápis grafite tanto nos cenários como nas personagens, passou a caneta preta os contornos depois de eu referir que a relação figura/fundo podia retirar alguma clareza na narrativa, uma vez que não existia grande contraste entre um e outro. O que quero evidenciar com estes exemplos é, como tem sido referido, a falta de cuidado e atenção nas escolhas estéticas e formais no desenvolvimento dos trabalhos.

Na parte da edição, evidenciou-se, na generalidade, bastante cuidado com a escolha dos sons, que ajudou muito a dar realismo ou humor à história, mas menos na edição da animação, com tempos, transições e enquadramentos que não favoreciam a narrativa.

No final da UD, os alunos apresentaram animações que, de forma mais ou menos simples, expressam as suas decisões, vontades, estéticas e, também, práticas de diálogo, organização e trabalho colaborativo (para ver as animações, consultar apêndice 9). As animações foram projetadas na 8ª comemoração da semana internacional de ensino artístico da UNESCO, um evento que aconteceu na escola, depois de os alunos terem decidido em conjunto a sua participação no evento.

4.2.2. Da participação desejada à participação possível – reflexões e aprendizagens

Procurei, durante todo o processo de construção e implementação da UD, que as sugestões, ideias e decisões partissem dos alunos, na procura de uma participação o mais significativa possível, e dirigida, ao máximo, por eles. Contudo, uma vez reconhecendo que na sala de aula não havia iniciativa por partes dos mesmos, na maior parte das vezes e, especialmente no início, insisti sempre para que o processo de desconstrução das formas de não participação e construção de processos de decisão fosse feito pelos alunos, tentando que as sugestões da minha iniciativa, umas já prevendo essa situação, outras emergentes no próprio momento, os instigassem a um posicionamento mais ativo e participativo.

Entre o posicionamento desejado - que os alunos, mediante a participação ativa explorassem, pesquisassem e descobrissem por si os processos criativos - e o que se tornou possível realizar, dou-me conta da premente necessidade por logo expor exemplos e conteúdos. Entendia que, pelas dinâmicas de participação e tomadas de iniciativa para ação observadas na turma desde o início do projeto corria o risco, se não o fizesse, que alunos não familiarizados e habituados ao exercício da participação dificilmente se iriam expor e proporem-se a explorar, por si sós e com autonomia, conteúdos desconhecidos e recursos geralmente ausentes das práticas pedagógicas. Neste sentido, e recuperando o que a professora ia referindo ao longo do ano letivo, “que os alunos não podem fazer o que desconhecem”, procurei criar o equilíbrio possível oferecendo alguns estímulos e disponibilizando informações acerca de conteúdos relativos à técnica, como é o caso dos planos, do enquadramento, do ritmo e movimento, da criação do guião e *storyboard* e o espaço de criação e exploração.

Assim, pensando na escada de participação de Hart (cf. capítulo III), identificaria este projeto como “iniciado por adultos, decisões partilhadas com as crianças” (Hart, 1992, p.12). Apesar de, em grande medida, o projeto ser direcionado por um adulto (nem que não seja a partir da minha própria vontade de que os alunos participem), a responsabilidade e poder de tomar decisões procurou ser partilhada com os alunos, em todas as fases do processo. Já a partir dos níveis de participação de Shier (2001), considero que procurei estabelecer os cinco níveis definidos pela autora: 1. a criança é ouvida, 2. a criança é apoiada na expressão da sua visão, 3. a visão da criança é tida em conta, 4. a criança é envolvida no processo da tomada de decisões, 5. há uma real partilha de poder e responsabilidade com a criança na tomada de decisões, ao longo do processo, ainda que, pelos próprios limites existentes na falta de familiaridade com práticas participativas, essa participação pudesse não ser sempre significativa.

Isso significa que outras questões se podem colocar quando, a partir das lógicas dos professores e da cultura escolar instituídas e dominantes na escola (cf. Capítulo I), reflito

acerca do meu desempenho no papel de professora, seja a propósito da “necessidade” de suprir silêncios e vazios dos alunos face a questionamentos e desafios lançados por mim quer em CD quer em EV, seja a propósito dos modos como as decisões foram negociadas e compartilhadas. Colocada neste ângulo não posso então deixar de considerar que também eu, mesmo dispondo de oportunidades no estágio para proporcionar espaços para a participação dos alunos no que diz respeito à construção da UD, trazendo para o contexto de sala de aula dinâmicas que os convidaram a pensar e agir a partir de outras perspectivas, experimentei grandes dificuldades em subverter a pressão para dar resposta e andamento ao projeto em curso como se apenas de mais uma tarefa a cumprir se tratasse, priorizando a calendarização das atividades do programa em conformidade com o que a estrutura normativa da escola requer.

Em todo este contexto, relações e processos, importa, porém, assinalar que ao longo do desenvolvimento do projeto em EV, ainda que lentamente e aos “ziguezagues” se fez sentir uma crescente capacidade de expressão e escuta por parte dos alunos, mostrando-se, na sua maioria, participativos e envolvidos. Numa das últimas aulas, por exemplo, enquanto refletíamos sobre como fazer a auto e heteroavaliação, perguntei que sugestões eles tinham:

Não houve sugestões. Perguntei como normalmente faziam; responderam que era através de uma tabela. Perguntei se queriam fazer em tabela. Disseram que sim. Perguntei se essa tabela seria só para eu ver ou se iria ser partilhada com os restantes colegas. Disseram que era só para mim. Entretanto, um dos alunos opinou que seria mais pertinente que essa informação fosse partilhada com os colegas e sugeriu que, em vez da tabela, poderiam falar em grupo sobre a prestação de cada e avaliar, em conjunto, o trabalho. Os restantes alunos da turma concordaram, desta vez evidenciando a dinâmica juvenil das relações de concordância com os pares. (NC, Maio)

Foi, então, assim, que foi feita a auto e heteroavaliação (apêndice 10 e 11), para além da ficha instituída na escola (Anexo 1). Os critérios de avaliação foram, também, sugeridos por eles e refletidos em grande turma (figura 6, apêndice 9). Não fiz nenhuma sugestão, tendo a decisão sido tomada a partir das suas experiências e necessidades manifestas pelos alunos.



Figura 6 Definição de critérios de avaliação colaborativamente

Até um primeiro momento, podemos observar uma interação de tipo tradicional entre pergunta direta e fechada do professor e resposta expressando a reprodução do *ofício do aluno*, observada em muitos outros momentos durante o desenvolvimento do projeto, alguns alunos parecem ter reconhecido verbalmente o espaço de participação criado e a pertinência que teve a colaboração dos alunos na construção da UD, criando um maior envolvimento e interesse dos mesmos. Por outro lado, importa igualmente compreender que os alunos podem ter sentido pouca vontade e à vontade em partilhar informações mais íntimas ou da sua vida privada, mantendo as respostas dentro daquilo que é esperado e partilhado entre eles - a escola.

Também o fator tempo influenciou e afetou consideravelmente os processos de construção de práticas participativas com os alunos. Mais tempo disponível para desenvolver a UD e os alunos disporiam de outras condições para pesquisarem e explorarem outros conteúdos para além dos que lhes pareciam mais óbvios e necessários. Interrupções mais prolongadas – férias da Páscoa – acrescidas de outras intercaladas e imprevistas - uma visita de estudo de português (que acompanhei), uma palestra sobre os perigos da internet ou os alunos mandados mais cedo para casa, uma vez que era o seu último tempo e o professor estava com Covid 19 –, chegando a ter intervalos de 3 semanas entre aulas, causaram constrangimentos na criação de uma sequencialidade e de uma rotina necessárias à prossecução das atividades dos projetos de grupos nas aulas de EV e de um maior envolvimento dos alunos.

A partir daquilo que foi vivido em contexto sala de aula, o tempo afirma-se como incontornável: a sua falta exige o seu uso útil e produtivo para o cumprimento daquilo a que me propus, não admitindo a flexibilidade tão necessária; a sua existência e usos proporcionados pela disciplina de CD, permitiram, ainda que dentro de limites, que algumas condições e práticas participativas fossem possibilitadas e experimentadas, e tornadas objeto de reflexividade pela minha parte e dos alunos, sobretudo ao longo do processo de desenvolvimento da UD em EV. Ora, tais momentos de reflexão sobre processos de aprendizagem, podendo ser entendidos como desnecessários, não tomam normalmente lugar no contexto comum da escola mas são condição e meios imprescindíveis nas práticas de participação.

Considerações finais

As questões da participação começaram a definir-se como uma preocupação e interesse quando tive conhecimento, há vários anos, da existência de escolas radicais democráticas como a Summerhill, Leipzig Free School, a Albany Free School ou, até, a escola da Ponte, que se assumem com formas muito diferentes de organização escolar, tanto da própria estrutura, funcionamento, relações de poder, como do processo de ensino-aprendizagem, que coloca os alunos no centro das decisões naquilo que diz respeito à construção do seu percurso formativo e da vida da escola.

Ora, como referido, estas escolas radicais democráticas, não só põem em questão o espaço escolarizado, que conhecemos, da sala de aula, como a própria organização escolar. Comecei a aprofundar diferentes formas de decisão coletiva, como são os exemplos das assembleias de estudantes, até que conheci a Sociocracia (cf. apêndice 12) e algumas escolas holandesas que praticam este modelo de organização mais horizontal - fiquei encantada. A Sociocracia é uma forma de organização que pretende aplicar aquilo que apenas a democracia se propõe fazer – que todos os seres humanos têm os mesmos direitos de participação, de expressão e escuta, de vida, liberdade e procura de felicidade. Nestas escolas, os alunos, pais, funcionários, administração e professores, fazem parte, de igual forma e com igual peso, das decisões, propostas, discussões de problemas e ideias, construindo, assim, o seu espaço-tempo, na representação das necessidades e vontades de todos. Os alunos são convidados, no círculo de alunos, ao mesmo processo, a partir das suas próprias necessidades e vontades. Fazem isto a partir de rodas de conversa que convidam a expressão e escuta de todos, tomando decisões a partir do consentimento mutuo em vez da lógica da maioria, num diálogo, escuta, negociações e conflito constantes, que pretendem entretecer um compromisso entre as vontades e visões individuais e as coletivas.

Não é tanto o modelo organizacional em si, apesar de encontrar as suas abordagens interessantes e potenciadoras de modos de participação mais horizontais, essenciais para a qualidade da participação, facilitadoras da expressão e escuta das vozes de todos os que devem ser envolvidos. A questão é que tais perspetivas e opções implicam uma conceção da criança/jovem totalmente distante daquilo que se verifica na cultura escolar, mais próxima do que tenho vindo a advogar ao longo deste relatório – as crianças/jovens como atores biosocioculturais competentes, socialmente situados, produtores de culturas e cidadãos de direito. Essa é uma das condições que permite aquelas práticas.

Teimava em trazer o contributo da Sociocracia para este relatório até compreender que não é um modelo que vai salvar a participação e organização escolar; é sim, a conceção que temos construído sobre as várias dimensões do sistema educativo. A sociocracia exige

tempo de diálogo, de escuta e partilha, promove a participação, respeitando o direito da criança de tomar decisões, fazer propostas e construir as suas realidades. E implica estar em contacto e aprender essas práticas! E experimentá-las e vivê-las em continuidade! Está a escola, tal como a conhecemos, preparada e organizada para isso? E os professores?

Como procurei analisar, as relações pedagógicas e relações de poder presentes na cultura escolar (cf. capítulos II e III), contribuem para uma falta de cultura participativa, de tal modo que, mesmo ao convidar os alunos a participarem, a expressarem as suas opiniões, envolvendo-se em negociações e tomadas de decisões, eles hesitem ou desconfiem, não porque não tenham ideia de como fazê-lo, mas, eventualmente, porque encarem isso como algo que os expõe, que os coloca sob a mira da observação e avaliação e/ou como algo que se veem na obrigação de fazer, mais uma tarefa a cumprir. Ao relembrar que a participação era voluntária, a minha esperança foi sempre a de que, havendo essa abertura, eles compreendessem o meu afastamento de lógicas impositivas e se sentissem mais à vontade dizerem de si e virem a reconhecer a relevância de participarem para tornarem a sua experiência na escola mais significativa para si, num maior sentido de pertença. Apesar de tudo, os alunos, em retrospectiva, afirmam que o facto de terem feito parte do processo de construção e decisão da UD, lhes trouxe um maior interesse e empenho na realização do trabalho. Fica a dúvida se essas afirmações são, de facto, honestas, ou se, mais uma vez, são mobilizadas apenas no sentido de responder àquilo que acreditam ser esperado pelos professores. Do mesmo modo, a constatação de que persiste uma grande tendência em os alunos reafirmarem aquilo que o professor disse anteriormente ou expressarem aquilo que acreditam ser o mais adequado ou menos penalizador, evidenciando a persistência de processos de reprodução social na escola, mesmo quando se procura estimular e se espera o contrário (cf. Capítulo IV), leva-me a reforçar a ideia de que a escola cria e alimenta uma imagem do professor como o soberano, aquele que detém o conhecimento, aquele que não deve ser questionado.

Assim sendo, o processo de escolarização, tanto dos alunos, como no que me diz respeito a mim como professora, acarretou alguns limites e dificuldades naquilo que constituiu como a vontade desta proposta. Há, portanto, independentemente do que se proponha, uma esfera de inúmeros condicionamentos que, implícitos, são muito difíceis de abalar. Com efeito, a ausência ou fragilidade das condições contextuais, quer a sala de aula que ocupamos, quer o seu tempo efetivo reduzido, fragmentado e repleto de outras tarefas a cumprir, tornam muito difícil potenciar diferentes formas de estar, uma vez que os alunos estão constantemente a ser trazidos à sua realidade normativa. Ser aluno afirma-se, então, como a sua *profissão*, que implica, ao contrário de outras profissões, muitas vezes terem que *levar o trabalho para casa*. Esta invasão do espaço doméstico e do tempo livre das crianças

mostra o poder e importância que a escola tem nas suas vidas, facilmente reconhecido, uma vez que passam lá a grande maioria do seu tempo (Trindade & Coelho, s/d).

Neste ambiente escolar, eu própria, enquanto ainda projeto de professora, consciencializei a presença de uma série de automatismos nas práticas e atitudes, *habitus* (Bourdieu, 1998) escolares, provenientes da minha experiência como aluna na observação e reprodução dos meus professores, caminhando, muitas vezes inconscientemente, na direção dessa massa. Os comportamentos massificados acabam por ter esse poder em nós, como um ímã que nos puxa sem grande esforço. E essa espécie de força magnética ganha força quando se naturaliza, contando, para isso, o fator tempo: não só ele é fragmentado, como é escasso. Todos os professores e alunos se queixam do mesmo: falta de tempo. E, no entanto, estamos a ensiná-los que viver em stress e com o tempo escasso é normal. Que devemos ser superprodutivos, sempre e a toda a hora. Que parar para apreciar o momento, para conviver, descansar ou rir, só pode acontecer em contextos específicos. Na criação de um horário escolar, onde o tempo e o conhecimento são fragmentados, onde em cada momento, há metas estabelecidas e objetivos a cumprir, torna-se difícil proporcionar aprendizagens mais naturais, que brotem da inerente curiosidade de aprender, que é, a meu ver, o que gera aprendizagens realmente significativas. É nesta lógica que mantemos a ideia de que aprender não significa mais do que cumprir com o que nos é sugerido. Apesar de, pessoal e profissionalmente, não querer, de todo, entrar nesta corrida, pareceu-me inevitável não o fazer. Senti, desde o início, a escassez de tempo, o que me parece ter afetado, de múltiplas formas, tanto a minha prestação como professora, a minha atitude e relação com os alunos e aquilo a que nos propusemos. Há uma sensação de pressa, sempre subjacente. Não há a calma de aprofundar e contemplar o momento, para compreender que, em certas situações, os alunos necessitam de outra coisa se não o cumprimento das metas e objetivos definidos. Questiono-me se será possível reverter essa tendência, mesmo na consciência que isso representa uma grande força motriz no contexto escolar, tendo-a experienciado.

Mas foi neste choque entre desejos e realidade que reconheci a importância de refletir criticamente sobre todo o processo. A atitude de desinteresse que os alunos trouxeram, em alguns momentos, não foi sem razões nem descontextualizada. Ela acompanha e reflete o processo e aquilo em que os alunos se tornaram, e que são, praticam e sentem. O não terem sempre respondido positivamente às minhas expectativas é uma informação importante a ser atendida e refletida. Foi nesses momentos que percebi que, a partir do momento em que a UD foi construída e iniciada em EV, a escassez do tempo assumiu um forte poder para controlar a minha ação e as relações com os alunos, evidenciada numa postura de maior exigência e cumprimento de prazos e tarefas que me faziam perder a flexibilidade e os ajustes contextualizados e com sentido que tanto desejava assegurar e manter para construir práticas artísticas participativas. No entanto, nas condições em que me encontrava, pareceu-me difícil

poder agir de outra forma. Repensando a minha vontade de me afirmar como docente da educação escolar pública, continuo inundada de dúvidas e incertezas, especialmente naquilo que se pode definir como a minha capacidade, ou falta dela, de manter a luta por afirmar os direitos de participação das crianças e jovens. Tendo em conta apenas a curta experiência que tive na implementação deste projeto, senti, sem esperas, uma corrente forte que me levava, constantemente, a uma aproximação à cultura escolar normativa, fosse ela na sua relação com o tempo, com a indisciplina, o desinteresse... Serei capaz de construir espaços de sala de aula participativos, sem me deixar engolir pela máquina escolar? Entranha-se o medo de, na convivência quotidiana com o sistema educativo normativo, me alienar daquilo que acredito e sonho, para me acomodar ao que é possível, simples e eficaz, a partir dos modelos reproduzidos.

Isto leva-me a refletir sobre a gigante distância que se colocou entre o que advogo no capítulo III como práticas de educação artística participativa e aquilo que experienciei e promovi na minha UD. A incapacidade de promover um espaço de atelier que contrariasse o espaço de sala de aula normativo, na promoção de uma relação mais direta com as práticas artísticas, com autonomia e flexibilidade, não se proporcionou, mais uma vez, pela noção de falta de tempo. Parece-me que, para conseguir promover o espaço que defendo no capítulo III, é necessário tempo suficiente para construir e fortalecer junto dos alunos, tal abordagem, capaz de desconstruir a normatividade e reconstruir outras formas de aprender e criar, em colaboração com os alunos. Um projeto pontual, desvinculado, fragmentado e em claro contraste e conflito com as práticas comuns, como foi o caso da minha UD, traz, como já referido, muitas dificuldades e desafios. Quero acreditar que, uma vez sendo professora durante um ano letivo completo, seja mais possível, ainda que reconheça que não seja fácil, criar espaços participativos no contexto da educação artística.

Aqui chegados, pode então dizer-se que o trabalho na construção de espaços e culturas participativas, constitui-se muito mais pelos percalços nos caminhos do que pelo caminho em si, num processo sempre periclitante e inacabado em cuja coconstrução, todos aqueles que nele tomam parte estarão, sempre, na condição de eternos aprendentes, uma vez que não há receitas ou modelos *prêt a porter* a aplicar ou seguir. Os processos de participação são produções humanas, construídas por seres biosocioculturais complexos, vulneráveis e errantes, sempre dependentes de outros e do mundo mais que humano, e será nessa complexidade, imperfeição e incerteza que a participação tomará lugar, numa oportunidade de explorar, ensaiar e experimentar, correndo riscos e aceitando desafios. Sem essa disposição, arrisca-se a deixar que as práticas rotineiras se encarreguem de construir uma participação manipulada ou tokenista, naquilo que o docente considera ser capaz de promover mediante o contexto de exigência que encontra.

Isso significa que a diversidade de situações e relações entre professor-alunos e entre alunos, e a coexistência de diversos tipos/níveis de participação chama a atenção para a necessidade de se aprofundar e complexificar a compreensão dos processos de participação, particularmente em contexto escolar, bem como as ações sociopedagógicas dos professores que a valorizam, e os desafios que se colocam. O mesmo é dizer que não existem processos participativos puros e isentos de relações de poder, nem relações pedagógicas sempre coerentes com os princípios que se defendem e preconizam, mesmo quando advogam práticas e culturas participativas. Nesse sentido, não basta apenas uma outra concepção da criança/jovem, como se afirmou antes, mas também uma outra concepção de adulto e, portanto, de educador/professor. Uma concepção daquele que aceita que, tal como as crianças, é um ser em processo, vulnerável e com fragilidades, que se constrói, precisamente na relação com as crianças. A adultez, como a infância, não é um estado da natureza, alocado a uma idade ou maturidade biopsicológica, mas uma condição e experiência periclitante que se constrói com outros e com o mundo.

Para tal transformação em alguma medida poderá contribuir uma formação de professores que seja capaz de questionar e refletir sobre esta escola que se define por concepções que apenas se mantêm atuais pela reprodução daquilo que é estabelecido. Reconheço, portanto, a importância da experiência do MEAV no meu caminho formativo, que despertou em mim outras questões e reflexões, convidando-me a apropriar uma postura crítica relativamente ao meu papel como futura docente, assim como aos restantes papéis e relações que definem o sistema escolar e a própria sociedade. É a partir destas reflexões, que fica impressa em mim uma vontade de pôr em prática uma educação que possa provocar criticamente, não só a minha consciência, como a dos alunos e, possivelmente, dos demais sujeitos de definem a comunidade escolar:

Pôr em prática uma educação que provoca criticamente a consciência do estudante, necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante. (Freire, Shor, 1986, p. 39)

É, também, através de práticas em prol uma cultura participativa que poderemos colocar em causa os mitos, obstáculos e conceitos pré-definidos, que limitam as crianças e as suas vivências ao que está instituído e ao que é dominante e também compreender, a partir dessas práticas como construir com os outros, outros modos de participação significativos, à imagem daqueles que estão envolvidos.

A participação naquilo a que normalmente chamamos regimes democráticos é normalmente reduzida a uma questão de preencher os espaços deixados vazios pelo poder. A participação genuína, argumenta ele, é algo diferente: a invenção de um

“sujeito imprevisível” que ocupa momentaneamente a rua, a fábrica, ou o museu — em vez de um espaço fixo de participação atribuída, cujo contra-poder depende da ordem dominante. (Jacques Rancière *cit in* Bishop, 2012, p.44)

Esta definição de Rancière é a participação que eu sonho encontrar e promover nos diversos espaços educativos que espero ocupar, uma participação que vai para além dos espaços fixos de participação, para além dos espaços deixados vazios pelo poder, que normalmente se definem por regras e se fecham em vontades e intenções pré-estabelecidas por alguém que não aquele que é convidado a participar. Mas ao mesmo tempo, só o ato de ser convidado a participar traz, inerentemente, uma incoerência, uma vez que parece decidir, pelo outro, a pertinência da sua participação. Ora, a participação que se move e inicia pela própria vontade do sujeito que participa, é aquela que Rancière parece referir, pois só ela é capaz de definir por si, onde, como, quando e porquê este quer participar, colocando em questão todos os restantes espaços participativos que outros definiram por ele. Reconhecendo esta incongruência e a incompatibilidade, continua, no entanto, a parecer-me pertinente, o caminho de promoção de culturas participativas que respeitem, expressem e escutem as múltiplas vozes das crianças e jovens, uma vez que podem ser estas experiências capazes de tornar possível outros tipos de participação. Algo tem que abrir caminho, nem que seja pelo surgimento da própria resistência e agência sobre aquilo que foi promovido e estabelecido. Neste sentido, o valor assume-se em sublinhar a importância de expressar e fazer escutar as múltiplas vozes, na construção e reconstrução de realidades, a partir da visão, necessidades e vontades de cada um. Só no reconhecimento desse direito é que é possível as crianças e jovens realizarem a possibilidade de outros tipos de participação.

Ainda reconhecendo os limites e incongruências, permito-me sonhar com tais visões, que me inspiram a agir a partir dessa visão idealizada e romântica do que eu acredito ser um espaço participativo. Ao longo do estágio, no entanto, foram vários os momentos de conflito entre as expectativas e a realidade apresentada, mostrando a importância dos choques e perplexidades naquilo que é a construção não só da visão do que é escola, o ser docente, o ser aluno, mas uma ponte entre aquilo que se discute e preconiza, teoricamente, e aquilo que realmente pode, ou não, acontecer. O estágio como experiência transformadora existiu, sobretudo, nessa dimensão — num reconhecimento da escola e do meu lugar nela. A partir de uma versão idealizada e romântica, e também ingênua e voluntarista, do que pode ou deve ser um espaço de participação do aluno, constrói-se, agora, uma perspectiva mais autêntica, reconstruída através de experiências de contacto com a realidade. Apesar de reconhecer a sua dificuldade, não me sinto derrotada, desinspirada ou incapaz de continuar o caminho por essa luta. No fundo, esta experiência apenas me fortaleceu naquilo que reconheço ser o meu caminho e lógica de ação, a partir das inúmeras aprendizagens que tive oportunidade de interiorizar, seja a partir da intervenção do estágio, seja na própria escrita deste relatório.

Ambos, no fundo, vieram reforçar a importância da criação de espaços participativos nos contextos escolares, inspirando-me a continuar este caminho, agora, com uma visão mais aprofundada, ainda que, com muito para palmilhar.

Ao mesmo tempo, ao reconhecer que a dificuldade de instigar espaços participativos advém, em grande parte, de toda a estrutura escolar, traz uma vontade de poder agir para além da sala de aula, que se identificaria como o meu espaço primordial de ação, de poder fazer questionar as próprias estruturas escolares, de reconfigurar o papel dos alunos e das suas vozes. No entanto, essa vontade vem acompanhada de uma sensação de impotência. O que me mantém esperançosa é ouvir, ali e acolá, escolas portuguesas públicas a reconfigurar a estrutura escolar e a criar pedagogias que colocam o aluno no centro das decisões naquilo que diz respeito ao seu percurso formativo. A minha vontade é a de visitar esses lugares que, para já, são mitos bonitos, e reconhecer aquilo que se tem feito, refletir sobre as suas práticas e falar, junto dos implicados, sobre o caminho que os levou ali.

Comigo, espero sempre levar não só uma vontade de criar espaços de respeito, afirmação e escuta das vozes dos alunos, mas também a vontade de me manter, sempre, reflexiva e crítica acerca das minhas próprias práticas, algo que considero difícil, reconhecendo a tendência para a cristalização de comportamentos e visões naquilo que se define por uma docência que se estende ao longo dos anos. Pretendo continuar curiosa e interessada, numa revisão e reconstrução dos meus saberes e práticas, procurando, sempre, uma resposta adequada àquilo que são as necessidades reais dos alunos e das suas vozes.

Bibliografia

- Agamben, G. (2009) *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos.
- Alderson, P. (2008). *Children as researchers. Participation rights and research methods*. In: P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and Practices*, pp. 276–290. New York and London: Routledge
- Alderson, P. and Montgomery, J. (1996). *Health Care Choices: Sharing decisions with children*. London: Institute of Public Policy Research.
- Alpert, B. (1991). *Student's Resistance in the Classroom*. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 22, n. 4, pp. 350-366, American Anthropological Association, USA
- Araújo, M. J. F. B. (s/d), "*Trabalhos de Casa*" *uma questão na ordem do dia, a Página da Educação*, Universidade do Porto, CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em:
<https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=13561&mid=1>
- Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris. Seuil.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216-224.
- Bae, B. (2015). *O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano, Da Investigação às práticas*. 6 (1), 7 - 30, Oslo University College, Oslo, Norway
- Bessant, J. (2004). *Mixed messages: youth participation and democratic practice*. *Australian Journal of political science*, 39 (2), pp. 387-404
- Biesta, G. and Lawy, R. (2006). *From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice*. *Cambridge journal of education*, 36 (1), pp. 63-79
- Bishop, C. (2012). Participation and spectacle: where are we now? In N. Thompson (Ed.), *Living as form: Socially engaged art from 1991-2011*. pp. 34-45
- Black, R. (2011). *Student participation and disadvantage: Limitations in policy and practice*. *Journal of Youth Studies*, 14(4), pp: 463-474
- Bourdieu, P.; Passeron. C. (1964). *Les Héritiers*. In Mónica, F. (1981), *Escola e classes sociais (antologia)* (pp: 86-91). Lisboa: Ed. Presença
- Buck, J., & Villines, S. (2007). *We the people, consenting to a deeper democracy*. Washington: Sociocracy.info.
- Campana, A. (2011). *Agents of Possibility: Examining the intersections of Art, Education, and Activism in Communities*. *Studies in Art Education*, vol. 52, no. 4, Out-of-school art education, pp. 278-291
- Carta do Porto Santo (2021). *A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia*, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
<https://www.culturaportugal.gov.pt/media/9171/pt-carta-do-porto-santo.pdf>

- Chawla, L. (1997). *Growing up in Cities*. Project Report presented at the Urban Childhood Conference. Trondheim, Noruega
- Coelho, C., Trindade, R. (s/d). *Atividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”*. FPCEUP e CIIE
- Conselho Pedagógico ESDJGFA (2022) Manual de Procedimentos - Âmbito disciplinar dos alunos
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press, USA
- Convenção dos Direitos da Criança* (1989). UNICEF
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “student voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36: 359-390.
- Davis, K. (1940). *The Child and the social structure*. The Journal of Educational Sociology, 14
- Dayrell, J. (1996). *A escola como espaço sócio-cultural*. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education - an introduction to the philosophy of Education*. The free press, NY, USA
- Douglas, K., & Jaquith, D. (2009). *Engaging learners through artmaking: Choice-based art education in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Durkheim, E. (s/d). *Educação, moral e sociedade*. Porto, Rés Ed., pp: 16-26.
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Stanford University, EUA
- Erickson, F., Shultz, J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press
- Erickson, F. (1984). *School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist's Perspective*. Review of Educational Research 54(4), pp.525-546
- Eyerman, R. (2006). *Toward a meaningful sociology of the art*. In R. Eyerman & L. McCormick (Eds.), *Myth, meaning and performance: Toward a new cultural sociology of the arts* (pp. 13-34). Boulder, CO & London: Paradigm Press
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento
- Fielding, M. (2004). *New wave’ student voice and the renewal of civic society*. London review of education, 2 (3), pp. 197-217
- Fishman, M. (2004). *Creating art, creating citizens*. In M. Checker & M. Fishman (Eds.), *Local actions*, pp. 51-70. NY: Columbia University Press

- Freedman, K (2003). *Social Perspectives of art education in the U.S.: teaching visual culture in a democracy*. Studies in Education, 42, no.4, pp. 67-106, Northern Illinois University, USA
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). *Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education*. In E. Eisner & M. Day (Eds.), Handbook of research and policy in art education. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia, o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gadotti, M., Freire, P., Guimarães, S. (1989). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: basic books
- Gibson E. y Pick A.D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Giroux, A. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance*. The New Sociology of Education: A Critical Analysis. Harvard Educational Review 53(3), pp. 257-293, USA
- Giroux, H. (1995). *Borderline artists, cultural workers and the crisis of democracy*. In C. Becker, & A. Wiens (eds.), The artist in society: Rights, roles and responsibility (pp. 4-14). Chicago, IL: New Art Association/New Art Examiner Press
- Goffman, E.(1974). *Frame Analysis*. New York: Haper & Row
- Gray, Peter (2013). *Free to Learn*. Basic Books, NY
- Gude, O. (2009). Art education for democratic life. Art Education, 62(6), pp. 6-11
- Han, B. (2020). *A Sociedade paliativa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF - International Child Development Centre
- Hebidge, D. (1979). *Subculture: the meaning of style*. New York; Routledge.
- Hillman, J. (1975). *Re-visioning psychology*. New York: HarperPerennial
- Horelli, Liisa (1998). *Creating chil-friendly environments: Case studies on children's participation in three European countries*. Childhood, 5, nº2: 225-239
- James, A., Prout, A. & Jenks, C. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jameson, F. (1984). *Posmtodernism, or the cultural logic of late capitalism*. New Left Review, 146, pp. 53-93.
- Jasper, J. (1997). *The art of moral protest*. Chicago, IL: The University of Chicago Press

- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Research Paper, Department for Education & Skills, United Kingdom
- Kohan, Walter (2013). *O Mestre Inventor, Relatos de um Viajante Educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Lansdown, G. (2010). The Realisation of Children's Participation Rights, Critical Reflections. In Percy-Smith, B. & Thomas, N. (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation, Perspectives from Theory and Practice* (pp.11-23). Abingdon: Routledge
- Lowenfeld, V. (1952). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan
- Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias - A participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Malin, H. (2012). *Creating a children's art world: Negotiating participation, identity, and meaning in the elementary school art room*. International Journal of Education & the Arts, 13(6). Stanford University, USA
- Malone, K., & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. In Percy-Smith, B. & Thomas, N. (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation, Perspectives from Theory and Practice* (pp. 24-38). Abingdon: Routledge.
- Martins, G. et al. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Nogueira, M. A.; Cattani, A. (Org.) (2007). *Escritos de Educação - Pierre Bourdieu*. Editora Vozes Ltda, Rio de Janeiro, 9ª edição
- Novoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa
- O'Kane C. (2003). *Children and young people as citizens: Partners for social change*. Save the Children UK, Región del Asia Meridional y Oriental.
- Osorio, M., & Shread, C. (realizadores/diretores) (2018). *School Circles* [Vimeo on Demand], Holanda.
- Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2013). Student Participation in School Life: The "Student Voice" and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education*, vol. 16, n.4/2014, p. 935-975
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora
- Piaget, Jean (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF
- Popkewitz, T. (2010). *The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility*. Journal of Teacher Education, pp. 413-421, American Association of College for Teacher Education
- Qvortrup, J. (2009). *Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking*. Rivista Internazionale di Scienze Sociali Anno 117, No. 3/4, pp. 631-653

- Rau, T. & Koch-Gonzalez, J. (2018). *Many voices one song, Shared power with sociocracy*. Sociocracy for All, USA
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia, Listening, researching and learning*. London and New York: Routledge
- Rogoff, B., Matusov, E., White, C. (1996). *Models of teaching and learning: Participation in a community of learners*. In Olson D. y Torrance N., *The handbook of education and human development*. pp: 388-414. London: Blackwell
- Sarmiento, M. (2000). *Os Ofícios da Criança*. AAVV, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. pp. 125-145, Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás, C. (s/d.). *Public Policies and Children's Participation*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, pp. 183-206, Institute of Child Studies of University of Minho
- Shier, H. (2001). *Pathways of Participation: openings, opportunities, and obligations*. Children & Society, volume 15, p.107-117
- Silva, T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Sirota, R. (2001). *Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, nº 112, pp. 7-31, Institut National de Recherche Pédagogique Université René Descartes, Paris
- Sullivan, G. (1993). *Art-based art education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralist*. Studies in Art Education. 35(1), pp. 5-21
- Taylor, C. & Robinson, C. (2009). *Student voice: Theorising power and participation*. Pedagogy Culture and Society, 17 (2): 161-175
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade, Participação das Crianças e Cidadania da infância*. Editora Unijuí, Contexto e Educação, pp. 45-68
- Tomás, C. (s/d). *Childhood and Rights: Reflections on the UN Convention on the Rights of the Child*. Childhood's Today, vol 2 (2), pp. 1-14
- Tomás, C., Fernandes, N. (2013). *Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças*. Educativa, Goiânia, v.12, n.2, pp. 201-216
- Varela, M. (2016), *Pedagogic Activism v. Pedagogic Paternalism*, Malzacher, F., Ahmet, O., and Pelin Tan (eds) The Silent University, Sternberg Press
- Woodhead, M. (2005). *Early childhood development: A Questions of Rights?* International Journal of Early Childhood 37(3), 79-98.
- White, S., & Choudhury, S. (2010). Children's participation in Bangladesh, Issues of agency and structures of violence. In Percy-Smith, B. & Thomas, N. (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation, Perspectives from Theory and Practice* (pp. 39-50). Abingdon: Routledge.

Willis, P. (1977,). *Learning to Labour*. Lexington, Mass. Heath

Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas

"participar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/participar> [consultado em 04-05-2022].

"conflito", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/conflito> [consultado em 18-05-2022].

Legislação

Decreto Lei n.º 75/2008

Decreto Lei n.º 51/2012

Documentos da ESDJGFA

(2017) Plano Educativo de Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

(2019) Regulamento interno - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

(2022) Manual de Procedimentos Disciplinares Alunos ESDJGFA

Apêndices

Apêndice 1

Respostas dos alunos: – dinâmica *World Café*

O que é democracia?

“A Democracia é uma forma de governar, sendo ou não na política, que consiste na valorização da opinião do povo.”

“A Democracia é um regime onde os eleitores elegem alguém para os representar no Parlamento, lá todos os representantes discutem ideias e defendem os princípios pelos quais foram eleitos.”

“A Democracia é uma forma de governar onde todos os cidadãos elegíveis participam igualmente, diretamente ou através de representantes eleitos.”

“A Democracia é uma maneira de fazer com que qualquer pessoa tenha direito de votar e outros...”

“A Democracia é um regime político em que a tua opinião tem o mesmo peso do que a de qualquer outra pessoa não havendo ruturas no poder.”

O que é participar?

“Participar é uma maneira de expressar oralmente ou por escrito uma ideia ou opinião de forma ordeira e respeitosa levando em sempre consideração a opinião dos outros sujeitando a nossa ideia a alterações.”

“Para completar a ideia dos nossos colegas, participar é o modo que utilizamos para contribuir para algo ser realizado.”

“Participar é uma maneira de expressar os sentimentos e ideias e é uma maneira de incluir outras pessoas.”

“Participar é uma forma de expressar uma ideia ou opinião, tendo em consideração as outras pessoas.”

Porque é importante participar?

“É importante participar pois assim conseguimos partilhar as nossas opiniões e pontos de vista acerca de um assunto. Com isto, conseguimos também desenvolver a qualidade da nossa opinião a partir dos outros.”

“Desta maneira ouvindo as opiniões dos outros e partilhando a nossa conseguimos chegar a um consenso entre todos.”

“Participar é importante pois é através da participação que damos o conhecer aos outros os nossos pensamentos.”

“Participar é importante porque faz com que nos sintamos incluídos nas atividades ao nosso redor.”

“É importante participar porque assim podemos ajudar certas coisas para melhor e para podermos ter liberdade de expressão.”

O que pode potenciar uma participação mais ativa?

“Haver mais reuniões, para potenciar uma participação mais ativa.” “Fazer mais inquéritos para que todas pessoas possam ter uma participação mais ativa.”

“Fazer com que a associação de estudantes criasse atividades para despertar o interesse dos alunos faria com que houvesse uma participação mais ativa dos alunos.”

“De modo a haver uma participação mais ativa, devíamos respeitar o interesse em vários temas para que sempre que seja preciso algum tipo de participação, todos tenhamos uma opinião sobre o assunto.”

“Saber que a minha opinião é respeitada e levada em consideração, permite-me estar mais à vontade para transmitir o meu pensamento em maneiras que possam melhorar alguma conversa ou local.”

“Estimular a comunidade escolar de forma que os alunos contribuam com as suas ideias para um ambiente mais propício e acolhedor.”

Como e em que contextos podemos participar?

“Podemos participar em projetos escolares ou atividades extracurriculares.” “Quando existe uma votação.”

“Quando achamos que a nossa opinião poderá ter uma intervenção pertinente de modo a acrescentar algo na conversa ou quando temos uma opinião diferente do outro que pretendemos exprimir.”

“A participação pode ser realizada em diversos contextos como por exemplo o uso de manifestação para mudar o ponto de vista das pessoas de modo a que consigamos passar os nossos ideais.”

“Podemos participar em contextos políticos, escolares, sociais (conversas), ambientais, religiosos, culturais.”

Que participação existe na escola?

“Orçamento participativo da escola, que permite que os alunos dêem ideias.”

“Listas que permitem com que estejam envolvidos nos projetos escolares.”

“Participação na sala de aula.”

“Durante as aulas; para eleger a nossa lista de alunos e por vezes alunos também participam na realização de atividades extracurriculares.”

“Na escola podemos participar nas aulas, nas eleições das listas e no orçamento participativo.”

Apêndice 2

Proposta de Projeto Curricular Transversal em CD

Cidadania e Desenvolvimento Projeto curricular transversal

Ano letivo: 2021/2022

Ano/turma: 9ºA

Disciplinas envolvidas: Cidadania e Desenvolvimento, Educação Visual

Professor(es) responsável(eis) pelo acompanhamento do projeto: Cristiana Santos e XXX

Título do projeto: Aprendizagem participada (título a ser revisto e definido pelos alunos)

Domínios de Educação para a Cidadania a trabalhar:

Direitos Humanos

Instituições e participação democrática

Competências a desenvolver:

- reflexão e discussão sobre o tema da democracia e participação
- relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo, escuta)
- capacidade de argumentação
- atitude cívica
- autonomia
- promoção da afirmação, participação e capacidade
- colaboração e cooperação entre colegas
- capacidade de expressar opiniões e pontos de vista a partir da oralidade e expressões plásticas
- desenvolver respeito, compreensão e tolerância pela opinião, valores e crenças do outro
- manifestar a identidade e subjetividade na criação de composições plásticas

Conteúdos a trabalhar em cada disciplina	
Disciplinas	Conteúdos
Cidadania Desenvolvimento	Convenção dos direitos das crianças; Participação; Democracia; Sistemas de tomada de decisão coletiva (autocracia, democracia, sociocracia); Identidade individual e coletiva.
Educação Visual	Património local e global; Importância das imagens como meios de comunicação; Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas; Manifestar expressividade nos trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas; Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.

Atividades a desenvolver (por disciplina)		
Disciplina	Atividade (breve descrição)	Objetivos (por atividade)
CD	<u>O que é a participação?</u> Criar uma definição em pequenos grupos da palavra, no final a turma integrará todas as definições numa só	- refletir e discutir sobre a participação
CD	<u>World Café</u> – em pequenos grupos, discutem e respondem a 6 diferentes	- refletir e discutir sobre a participação e democracia

	perguntas relacionadas com a participação e democracia	
CD	<u>Convenção dos direitos da criança</u> – observação de vídeo e discussão em turma	- refletir e discutir sobre a CDC
CD	<u>O que temos em comum?</u> Dinâmicas que permite reconhecer que apesar de todos diferentes, temos interesses ou hábitos que nos unem	- compreender e refletir sobre a identidade individual e coletiva partilhada - desenvolver respeito, compreensão e tolerância pela opinião, valores e crenças do outro
CD	<u>Caixa de sugestões.</u> Ao longo das aulas, os alunos serão convidados a responder a perguntas de forma anónima.	- participação e partilha de opiniões e vontades
CD	<u>O que temos a dizer?</u> A partir dos interesses, opiniões e vontades identificadas nas dinâmicas anteriores, os alunos serão convidados a decidir em turma como podem participar e expressar a sua voz a partir da comunicação visual. Para isso, utilizaremos diferentes métodos de decisão coletiva. Este processo irá definir a unidade didática a ser desenvolvida posteriormente pela Prof Cristiana, em Educação Visual.	- Aprender e pôr em prática diferentes sistemas de tomada de decisão coletiva (autocracia, democracia, sociocracia); - conflito, dissenso, consenso, negociação, compromisso e consentimento
Educação Visual	<u>Comunicar é participar.</u> Os alunos irão investigar, a partir dos seus interesses, artistas que tenham usado a arte como forma de participação cultural, política e/ou social. Partilha no final com a turma.	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global - Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação
Educação Visual	Espaço oficial onde os alunos irão experimentar e criar composições plásticas no sentido de expressar a sua identidade e subjetividade, a partir das decisões tomadas em CD.	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas; - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas;
CD e EV	Reflexão e Avaliação	

Fases de implementação do projeto
1ª Fase – Reflexão e Discussão - O que é participação? O que é democracia? Que outras formas de decisão coletiva existem? Porque é importante participar? Em que contextos podemos participar? Que participação existe na escola? O que pode potenciar uma participação mais ativa, na escola, na comunidade, na sociedade? - confronto de ideias pré-concebidas e discussão de conceitos - Convenção dos Direitos da Criança (1989) - Quem sou eu? Quem somos nós? O que tenho a dizer? Como cada um de nós participa? Identidade individual, identidade coletiva. Começar a identificar interesses e subjetividades que poderão ser mobilizadas na criação da unidade didática.
2ª Fase – Participação nas Tomadas de Decisão - Como podemos participar como indivíduos, tomando decisões em conjunto?

- Autocracia, democracia e sociocracia - Decidir, em turma, alguns elementos da unidade didática para a disciplina de Educação Visual, implicando os interesses e subjetividades individuais e coletivas da turma num projeto comum que trabalhe as aprendizagens essenciais propostas pela disciplina, com o objetivo de participar através da comunicação visual. Objetos de decisão: tema, formato, materiais, metodologias, objetos e critérios de auto e heteroavaliação, duração. Fazer uma planificação. - Como diferentes artistas utilizaram as suas criações como forma de participação cultural, social e/ou política na sociedade? Pesquisa, partilha e reflexão.
3ª Fase – Participação através da Comunicação Visual e Plástica Nas horas letivas de Educação Visual, aplicaremos aquilo que foi decidido em conjunto, concretizando a unidade didática planificada. Criaremos um espaço oficial de criação e produção artística, a partir da identidade individual e coletiva, inspirando a participação ativa e cidadã através da arte e da cultura.
4ª Fase – Reflexão e Avaliação Dinâmicas de reflexão, auto e hetero avaliação.

Recursos necessários: Papeis de diferentes formatos, post-it, riscadores (lápis, marcadores), quadro branco, projetor, telemóveis (para os registos audiovisuais e pesquisa), outros materiais que se identifiquem como necessários ao longo das sessões, materiais a ser definidos pelos alunos para a produção artística.
--

Produto final do projeto: Composições plásticas criadas pelos alunos, a partir das suas identidade e subjetividades, compreendendo a expressão visual uma forma de participação. Exemplos de produtos finais: uma zine (revista autopublicada de pequena dimensão, com trabalhos escritos e/ou gráficos originais), uma animação (técnica de stop motion), uma escultura ou instalação no espaço escolar, uma exposição de pinturas e colagens, etc.

Estratégias de monitorização/avaliação das aprendizagens
--

3º Ciclo – Ensino Básico

- Avaliação do processo

Grelha a preencher **em conjunto pelos docentes** dinamizadores do projeto.

60%	O aluno...
Processo de desenvolvimento do trabalho	- Envolve-se nas discussões e reflexões dos temas propostos
	- Mostra dedicação e compromisso com o desenvolvimento do projeto
	- Envolve-se na tomada de decisões
	- Cooperar e colabora com os colegas no desenvolvimento do projeto
	- Pesquisa informação pertinente e contribui para a partilha de conhecimento
	- Seleciona e organiza informação relevante.
	- Desenvolve a sua oralidade e capacidade de argumentação
	- Propõe sugestões/alterações/soluções que conduzam ao sucesso do projeto
	- Exprime, de diferentes formas, a sua individualidade e subjetividade, respeitando os princípios da participação
	- Mostra capacidade de escuta
	- É capaz de gerir o conflito e dissenso, procurando a negociação e o consentimento, numa postura de tolerância e flexibilidade
	- Revela autonomia e iniciativa

- Avaliação do produto final

A avaliação do produto final depende da sua natureza: trabalho escrito, produto multimédia, visita de estudo, ...

Grelha a preencher em conjunto pelos docentes dinamizadores do projeto.

40%	Parâmetros
Produto final	Exprime através da comunicação e expressão visual os seus interesses, identidade, preocupações ou opiniões
	Experimenta diferentes abordagens no uso dos materiais, técnicas e elementos de composição
	Seleciona de forma intencional conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas
	É capaz de explicar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos)
	Articula conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas
	Evidencia um trabalho coerente e coeso, a partir de decisões estéticas e conceptuais
	Corresponde às decisões tomadas em turma no que diz respeito ao tema, forma, materiais

- Avaliação final do aluno

Os critérios e objetos de avaliação devem ser refletidos e decididos com os alunos.

- Autoavaliação e heteroavaliação.

- Da responsabilidade conjunta dos professores envolvidos no projeto, podendo atribuir ponderações ao processo e ao produto.

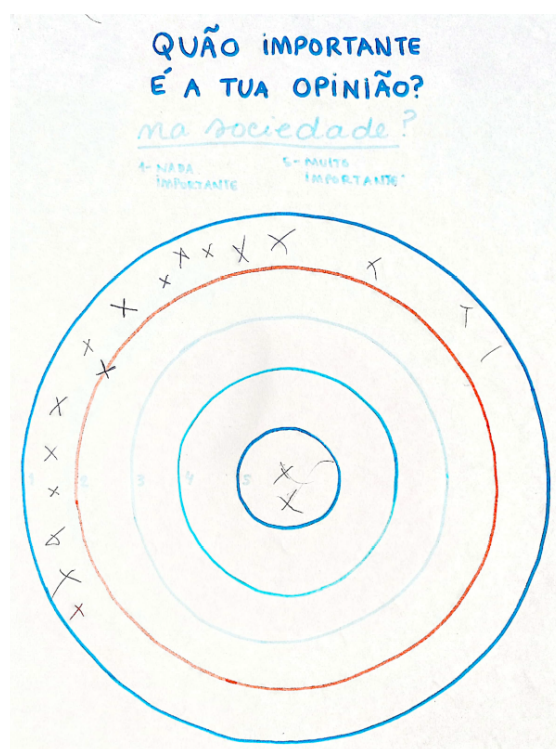
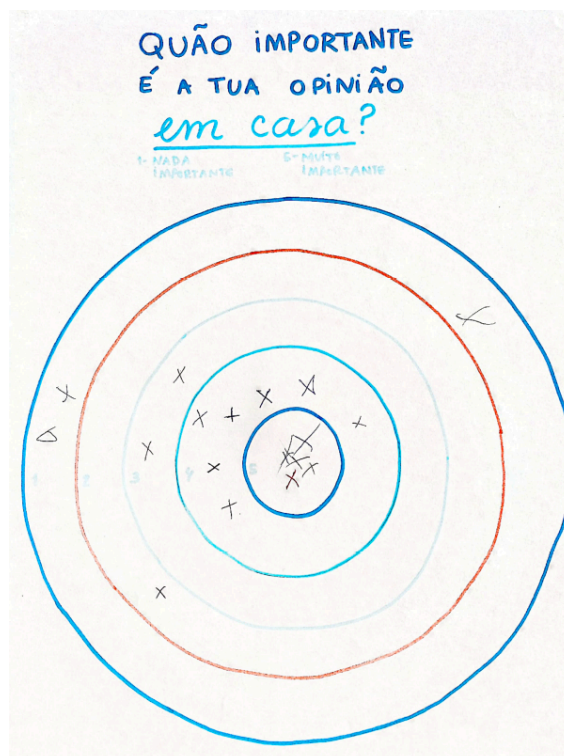
- AVALIAÇÃO DO IMPACTO

- Avaliação do impacto do projeto por professores e alunos, através de indicadores de impacto.

O Diretor de turma: _____

Apêndice 3

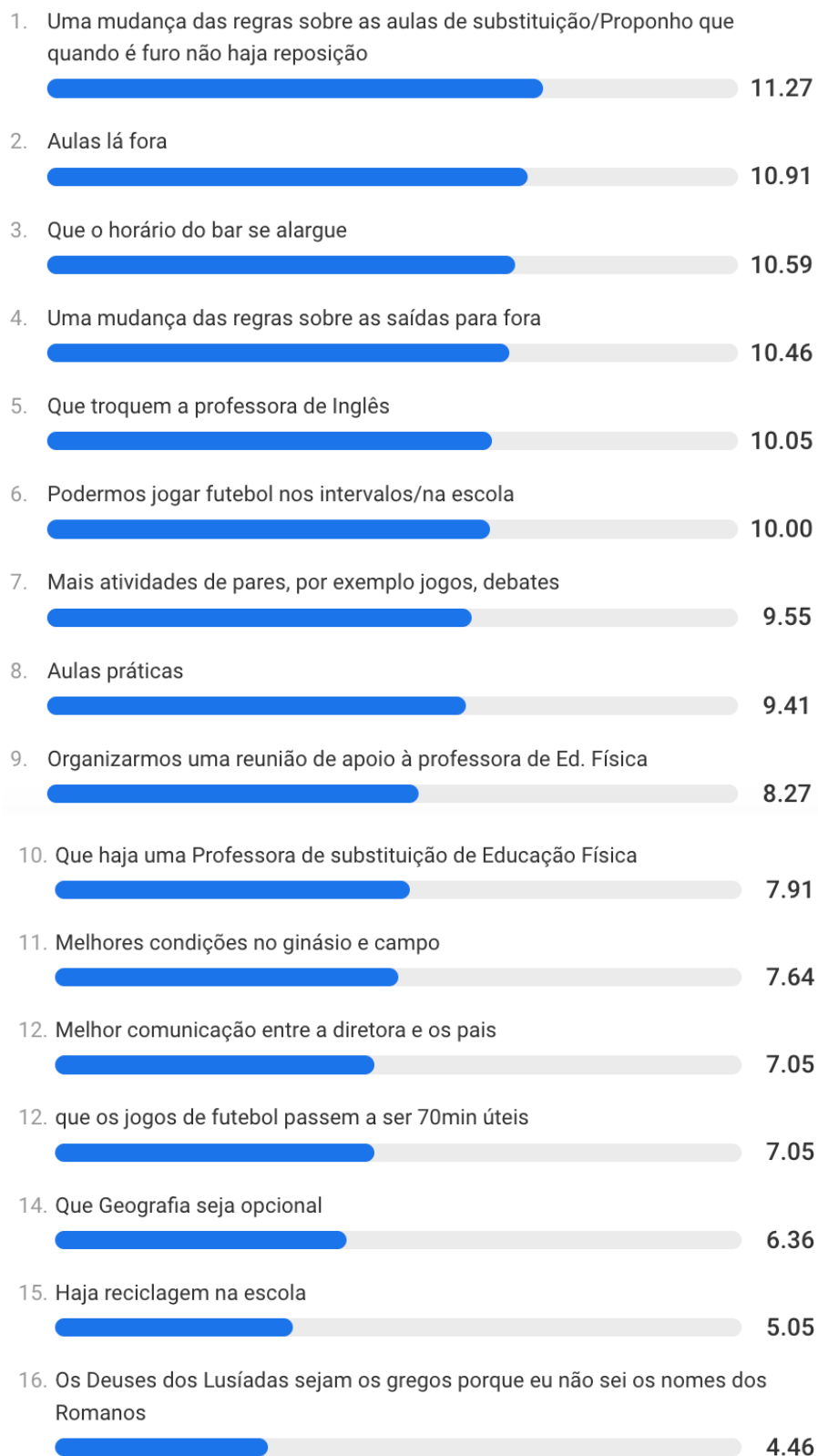
Quão importante é a tua opinião? Inquérito aos alunos do 9º ano



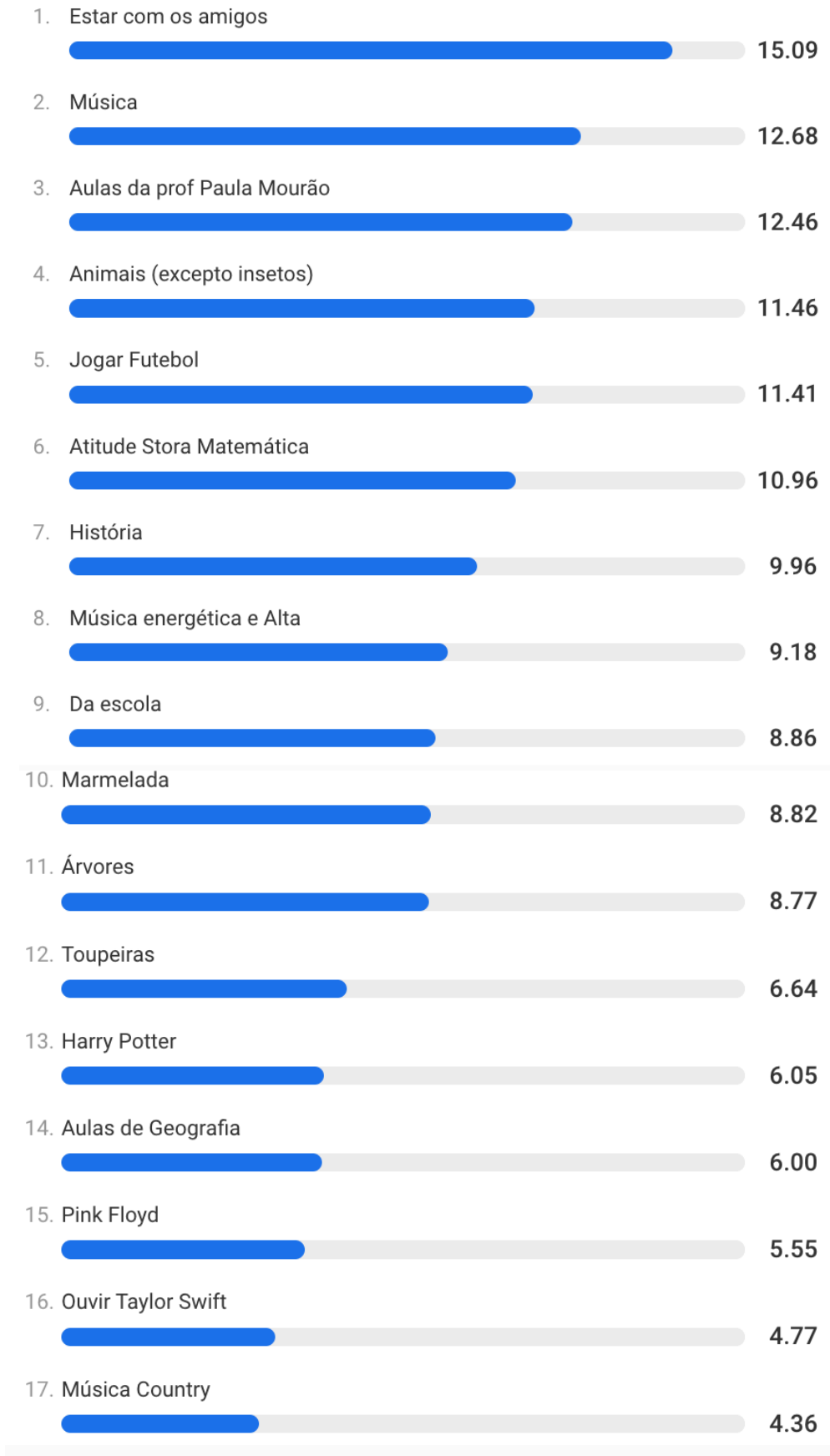
Apêndice 4

Gostos, aversões e propostas (por ordem de importância coletiva – 9ºA)

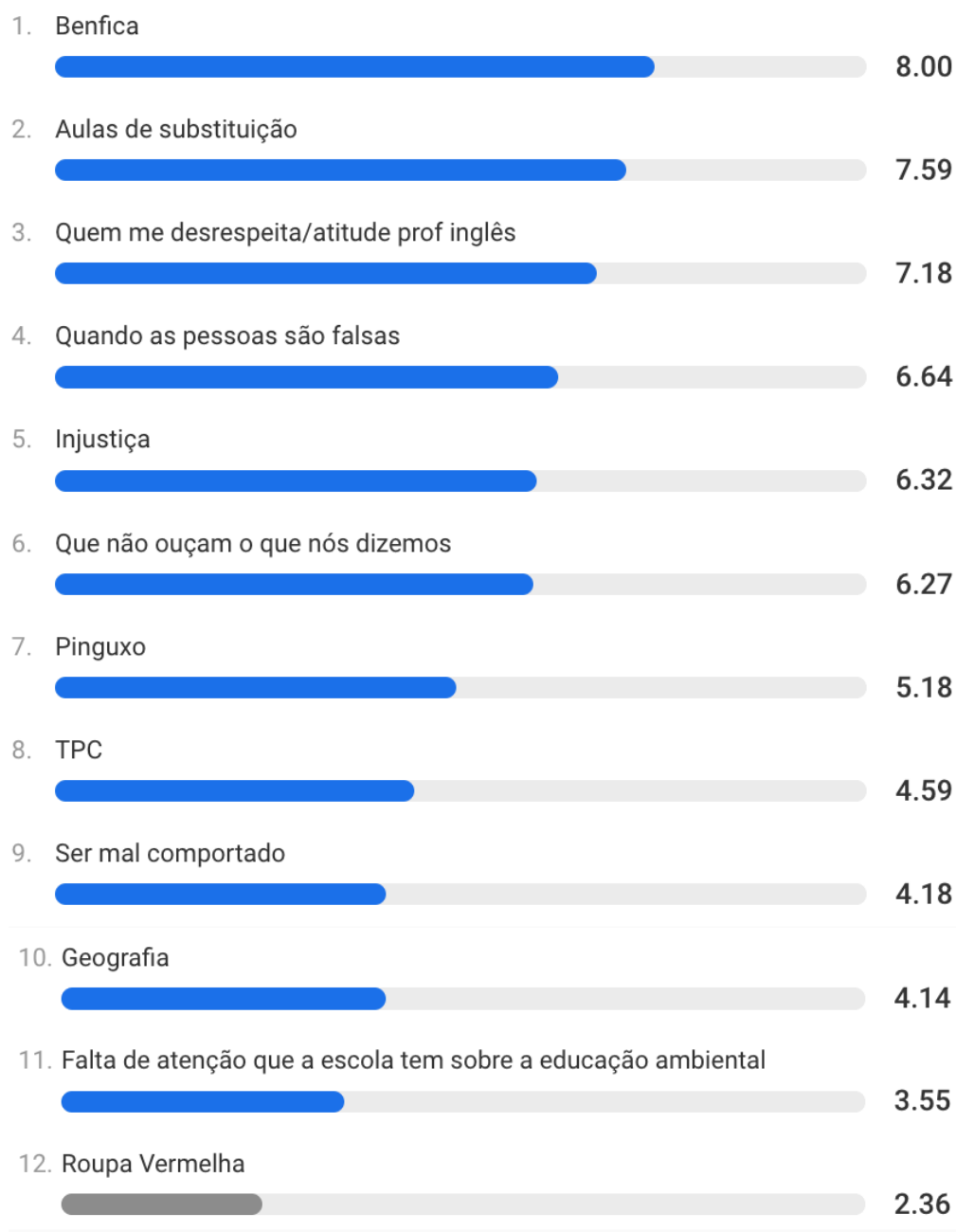
Eu proponho



Eu gosto



Eu não gosto



Apêndice 5

Aprendizagens essenciais – educação visual 3º ciclo

Apropriação e reflexão

1. Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas).
2. Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada.
3. Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de transmitir diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros).
4. Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte.

Interpretação e Comunicação

5. Relacionar o modo como os processos de criação interferem na intencionalidade dos objetos artísticos.
6. Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real.
7. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.
8. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.

Experimentação e criação

9. Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas.
10. Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas.
11. Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a vivências, experiências e conhecimentos.
12. Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais – individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto.
13. Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.

PROPOSTA - PROJETO EDUCAÇÃO VISUAL

O QUE QUERES DIZER? COMO QUERES EXPRESSAR A TUA VOZ?

NOME DOS/AS ALUNOS/AS

TÉCNICA(S)/FORMATO(S)

→ animação

TÍTULO

OBJETOS DE AVALIAÇÃO

→ animação

TEMA

→ storyboard

→ estudos

vida (crítica social)
em grupo → 4 min (de 5/4 pessoas)

MATERIAIS

livre (depende dos grupos)

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
A TRABALHAR (COLOCAR O Nº)

apropriação e reflexão → mº 4
nº 2, nº 9, nº 5, nº 10, nº 12, nº 13

DESCRIÇÃO

A nossa proposta para o projeto de educação visual é um trabalho de grupo com 4/5 pessoas cada, onde os alunos deverão fazer um curta humorístico animado que critique algo da sociedade de forma engraçada. Cada animação deverá ter uma duração, um total de um minuto.

Os materiais para o projeto serão livres de forma a estimular a criatividade dos alunos.

Os objetos de avaliação serão o vídeo animado, o storyboard e os estudos.

PROPOSTA - PROJETO EDUCAÇÃO VISUAL

O QUE QUERES DIZER? COMO QUERES EXPRESSAR A TUA VOZ?

NOME DOS/AS ALUNOS/AS

TÉCNICA(S)/FORMATO(S)

Animação

TÍTULO

A dança Ciri danka

OBJETOS DE AVALIAÇÃO

Trabalho final

TEMA

Animação livre

MATERIAIS

Televisores, computadores

livres

ex: tesoura, papel, lápis

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
A TRABALHAR (COLOCAR O Nº)

2, 9, 3, 10

DESCRIÇÃO

A turma divide-se em grupo tendo materiais o tema livre. A técnica utilizada é a animação

PROPOSTA - PROJETO EDUCAÇÃO VISUAL

O QUE QUERES DIZER? COMO QUERES EXPRESSAR A TUA VOZ?

NOME DOS/AS ALUNOS/AS

TÉCNICA(S)/FORMATO(S)

Animação, desenho

TÍTULO

OBJETOS DE AVALIAÇÃO

Carta -mitograma

TEMA

Livre

MATERIAIS

Laps, canetas, metolinas,
pincéis, Brush pens, Laps de
cor, compasso, régua,
oil pastel,

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
A TRABALHAR (COLOCAR O Nº)

2, 9, 12

DESCRIÇÃO

Toda a gente escolhe o seu tema e depois
em grupos ou em pares, escolhem entre desenho e
animação com as seguintes materiais que também
são à sua escolha, pois a aula é livre.

PROPOSTA - PROJETO EDUCAÇÃO VISUAL

O QUE QUERES DIZER? COMO QUERES EXPRESSAR A TUA VOZ?

NOME DOS/AS ALUNOS/AS

TÉCNICA(S)/FORMATO(S)

Apresentação

TÍTULO

OBJETOS DE AVALIAÇÃO

TEMA

Livro

MATERIAIS

televisão / câmara
microfone

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
A TRABALHAR (COLOCAR O Nº)

2, 3, 9, 10, 12, 13

DESCRIÇÃO

Grupos de 5
Time livro - cada um escolhe a sec.

PROPOSTA - PROJETO EDUCAÇÃO VISUAL

O QUE QUERES DIZER? COMO QUERES EXPRESSAR A TUA VOZ?

NOME DOS/AS ALUNOS/AS

TÉCNICA(S)/FORMATO(S)

Animação

Desenho

TÍTULO

OBJETOS DE AVALIAÇÃO

Uma Stop-motion

TEMA

Desenho animado

MATERIAIS

Computador e papel

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
A TRABALHAR (COLOCAR O Nº)

1, 2, 3, 10, 12, 13

DESCRIÇÃO

Elaboraremos um filme de para, dois
alunos animar; desenhos dos dois desenhos e
pintura e a outra com a história que

O nome da história é uma história
sobre personagens de desenhos animados
em stop-motion.

Apêndice 7

Registo da proposta de UD para EV construída coletivamente –

9ºano

Técnica: Animação stop motion

Tema: Livre; deve ser um skit (crítica à sociedade através do humor) e utilizar uma personagem de desenhos animados existente

Materiais: Livre

Trabalho de grupo entre 3 a 6 elementos

Duração mínima da animação stop motion: 25 seg

Objetos de avaliação: estudos/esboços, guião, storyboard, cenários, personagens, animação stop motion

Aprendizagens Essenciais a trabalhar: 2, 8, 9, 10, 12, 13 (referente ao apêndice IV)

Tempo de desenvolvimento do projeto: 5 aulas



Ficha de trabalho – Animação Stop Motion

Período de realização: de 21 de Março a 9 de Maio

Ano: 9º Turma: XX

Disciplina: Educação Visual

Professora Estagiária Cristiana Santos

A presente proposta de projeto consiste na criação de pequenas animações, criadas em grupos, e respeitando as seguintes exigências (decididas pela turma):

- ter uma duração mínima de 25 segundos
- fazer uma crítica a algum aspeto da sociedade, usando humor (skit)
- incluir uma personagem de uma desenho animado já existente
- escolher uma das técnicas possíveis (recortes, plasticina ou objetos)
- os materiais e o tema são livres

Animação stop motion é uma técnica de produção de filmes e vídeos em que objetos são movidos e capturados, um frame (imagem) de cada vez de forma que, quando colocados em sequência, dão a ilusão de movimento (persistência da visão). Normalmente cada segundo estima conter 12 frames (ou fotografias), que é o necessário para criar a ilusão de um movimento fluído e natural. Há diferentes tipos de animação stop motion, incluindo a manipulação de objetos, plasticina, pessoas, recortes, marionetas, entre outros.

Narrativa audiovisual

Fazer uma curta de animação é criar uma narrativa audiovisual. A comunicação dessa narrativa, mensagem ou história, alcança-se através da combinação de vários elementos da linguagem visual:

- Formas/volumes
- Cor/Luz
- Textura
- Composição visual/enquadramento
- Espaço
- Proporção/escala
- Equilíbrio/peso visual
- Contraste
- Ponto, linha, mancha, plano
- Ritmo
- Movimento

De forma a tornar a narrativa mais coerente e clara, é importante que todas as decisões, no que diz respeito aos elementos acima descrito, sejam tomadas tendo em vista a intenção da criação. Por exemplo, se queremos contar uma história triste, as cores e elementos gráficos presentes devem reforçar

isso, escolhendo, por exemplo, cores mais escuras e com menos saturação, linhas horizontais e pouco dinâmicas e uma sequência de imagens e planos mais lenta e calma.

Para além dos elementos visuais, a animação inclui também os elementos sonoros, que também devem ser pensados no sentido de reforçar e ilustrar a narrativa. Isso pode incluir a gravação de diálogos, voz off (personagens a falar sem estarem presentes no plano) ou narrador, música e efeitos sonoros. Se optarem por usar alguma música já existente, é importante referir nos créditos, respeitando assim os direitos de autor.

Etapas do projeto

- 1- Ideia e pesquisa
- 2- Representar a ideia por palavras e imagens - guião e storyboard
- 3- Personagens, objetos e cenários
- 4- Recolher e organizar todos os materiais necessários para a gravação
- 5- Animar e fotografar
- 6- Gravar sons e editar
- 7- Exibir

Pré-produção

1. Toda a criação começa com uma ideia. Essa ideia deve ser debatida em grupo e auxiliada de pesquisa, se necessário, no sentido de torna-la mais completa e clara. A ideia deve ser pensada tendo em conta aquilo que foi definido em turma e descrito anteriormente. É importante planificar as tarefas e imaginar a duração da narrativa, pois deve ser possível cumprir todas as aulas em 5 aulas de 90 minutos.
2. Representar a ideia por palavras e imagens: guião e storyboard
 - a. O guião é a tradução da ideia para a linguagem audiovisual, através de palavras. Deve ter uma linguagem simples, mas detalhada, uma vez que ele representa o roteiro e plano que irão seguir durante a produção da animação. Deve descrever sequencialmente as cenas que compõem o filme, as ações e diálogos dos personagens e os aspetos visíveis e audíveis que caracterizam a cena (ex: onde, quem está presente, se é de dia ou de noite, que sons se ouvem, se há legenda de texto, etc). O guião não precisa de ficar concluído no início, ele pode ser alterado e transformado durante todo o processo de criação do filme.
 - b. Storyboard é uma sequência de desenhos das cenas pensadas para o conteúdo de um vídeo, traduzindo a ideia e as palavras do guião em imagens. Visualmente, é muito semelhante à Banda Desenhada, sendo organizado em retângulos, tendo como objetivo elaborar e detalhar a sequência narrativa. O storyboard é importante para planearmos o filme que queremos produzir, cada quadrado deve representar um plano, indicar que tipo de plano é, qual a ação e sons presentes. O storyboard junto com o guião são os documentos que planeiam e ajudam a organizar a produção do filme.
3. Personagens, objetos e cenário

Nesta fase, o objetivo é começar a materializar a animação, através da criação e recolha de todos os materiais e objetos que vão ser animados. Se optaram por fazer a animação com a técnica de recortes, então deverão desenhar as personagens e recortá-las (ou usar recortes de revistas ou

imprimir fotos), assim como todos os objetos com que as personagens irão interagir ou que irão ter movimento. Se optaram por animar objetos que já existem, têm apenas que os recolher e fazer as alterações necessárias. É importante pensar de que forma os objetos/personagens se vão mover e se precisamos de fazer várias versões do mesmo (por exemplo, se a personagem vai falar, pode ser importante ter diferentes bocas para colocar na cara de forma a representar a fala, ou diferentes expressões faciais). A criação do cenário é muito importante, pois ele também ajuda a contar a história. Podemos usar um cenário real (por exemplo usar as próprias mesas e cadeiras da sala de aula) ou um cenário criado por nós (pintado, desenhado, impresso, etc). O cenário e as personagens devem respeitar o conceito de escala. O importante é compreender que cada decisão tomada vai ajudar a contar a história. Se têm duas cenas para animar, podem prepara tudo de forma a poderem fotografar as duas ao mesmo tempo, ou seja, criar os cenários, personagens tendo isso em conta.

4. Recolher e organizar todos os materiais necessários para a gravação

Com o guião, storyboard, personagens, objetos e cenários prontos, falta recolher tudo o que precisamos para começar a fotografar a nossa animação. Isso implica ter um tripé onde a câmara ficará estática, pelo menos um telemóvel com a app *stop motion*, arranjar iluminação extra, se necessário, e preparar tudo o resto que seja essencial para contar a história.

Produção

5. Animar e fotografar

Agora que têm tudo o que precisam, basta montar e começar a fotografar! Se têm duas cenas para animar, podem prepara tudo de forma a poderem fotografar as duas ao mesmo tempo. É importante ver o anexo “O que ter em conta quando fazemos uma animação”.

6. Gravar sons e editar

É hora de começar a pensar nos sons, que devem fortalecer a mensagem que queremos passar. A app *stop motion* tem a opção de gravar sons, uma vez que a cena esteja pronta, sendo esta a forma mais simples de o fazer. Se quiserem, podem gravar sons separadamente ou até retirar da internet, implicando uma edição na pós-produção (juntar todos os elementos da animação num programa de edição de vídeo). No programa de edição de vídeo podem também acrescentar títulos, legendas, etc. A app permite acrescentar sons, títulos e imagens mas só na versão premium, que é paga.

7. Exibir

Uma vez que a curta de animação está pronta, é hora de a partilhar com o resto da turma! Depois de a exibir, o grupo terá tempo para explicar algumas das decisões tomadas, falar da intenção da obra e do processo criativo.

O que ter em conta quando fazemos uma animação:

- Não mexer na câmara - criar um tripé bem fixo e ter a certeza que o telemóvel tem bateria ou está ligado à ficha; usar dois telemóveis ligados por Bluetooth (um fica quieto e tira a foto

e o outro fica disponível para acionar a câmara do 1º à distância) ou ligar o temporizador (tira foto de 15 em 15 seg, por exemplo).

- FPS - frame per second (imagens por segundo) – é importante perceber quantas imagens por segundo vamos criar e isso é definível na app. O número de frames que demora um objeto a fazer um movimento determina a rapidez e fluidez com que o movimento irá aparecer. Na aplicação, pode-se definir ver ou não o frame anterior, de forma a mover e posicionar o objeto em relação ao último frame.
- Luz - criar uma luminosidade que não se altere durante a criação da animação; atenção para não criar sombras (quando ficamos entre a luz e o cenário).
- Som - criar um soundtrack para a animação (adicionar sons, música, diálogos, etc).
- Todas as decisões que fazem, devem ser feitas de acordo com a intenção daquilo que querem criar e transmitir (personagens, cenário, fluidez dos movimentos, música e sons, cores, técnica utilizada, etc)
- Staging - apresentação de uma ideia de forma clara. Isto relaciona-se com as personagens e o seu movimento, os cenários, os tempos e os planos (ângulos e posições da camara). Quando estamos a animar queremos ter total controle de onde o espectador vai direcionar a sua atenção. Se estiverem muitas personagens e ações a acontecer ao mesmo tempo, os personagens vão estar a competir por atenção do espectador e a mensagem vai ser confusa, porque ele não sabe para onde deve olhar. Os planos têm uma grande importância nesse controle. Por exemplo, os planos gerais, quando a câmara está mais distante, são bons para grandes movimentos de corpo inteiro, enquanto primeiro plano é bom para expressões (planos onde só aparece a cara ou outro detalhe). Também é importante fazer uma composição equilibrada. Ou fazemos a ação no centro do ecrã ou num dos terços. Se a personagem está a olhar para o lado, deve haver mais espaço na direção que ela está a olhar. O cenário deve estar limpo de distrações. O timing de ação também é importante - deixa uma personagem fazer a sua ação para depois o outro responder. Às vezes é importante fazer pausas quando há algum acontecimento rápido que necessita de ser processado pelo espectador. Se houver texto, ele deve ficar visível durante tempo suficiente de modo que se possa ler 3 vezes. É importante que a mensagem que se pretende passar esteja clara - se a personagem está triste, temos que ter a certeza que o espectador percebe e, por isso, muitas vezes, mais vale exagerar.
- Slow in and out - a maior parte dos movimentos têm esta característica, começam de vagar, aceleram e voltam a abrandar. Sem isso, os movimentos vão parecer mecânicos.
- Arcos - há poucos movimentos que se organizam com linhas retas. A maior parte dos movimentos é orientado por linhas curvas ou arcos. Essas linhas são invisíveis, claro, mas elas ajudam-nos a perceber para onde vai a personagem ou o movimento.
- Secondary action - as ações secundárias tornam as ações primárias mais fortes e claras. Por exemplo, se alguém está a comer, a ação primária é a dentada na sandes mas a ação secundária pode definir melhor aquilo que a personagem está a viver (por exemplo fechar os olhos, fazer um som aprazível, etc).

- **Appeal** - As personagens devem ser todas interessantes - não significa que sejam todas bonitas, devem ser carismáticas. Toda a gente tem uma definição diferentes para aquilo que é agradável ao olho. No entanto, dar às personagens um design dinâmico é suficiente para aumentar o seu carisma. 1º usar diferentes formas (todas as personagens começam com uma forma bem definida). 2º brinca com proporções (aumenta as características que são interessantes e importantes e diminui as que são menos relevantes, por exemplo), perceber quais são as características que definem a personalidade das personagens é essencial. 3º keep it simple.

Tipos de animação stop motion

Há muitas técnicas diferentes de stop motion: plasticina, objetos, fantoches, recortes, sombras, areia, pintura, pixilization (pessoas), entre outras. Para este projeto, selecionei as três mais simples: recortes, objetos e plasticina.

Objetos

Animação com objetos consiste em mover os objetos já existentes de forma a criar movimentos nos mesmos. Podemos usar qualquer tipo de objetos, incluindo legos e bonecas ou, por exemplo, peças de fruta ou tesouras que se transformam em personagens simplesmente acrescentando olhos e bocas ou só fazendo-os mover.

Exemplos:

<https://vimeo.com/221100806> (brinquedos)

<https://www.youtube.com/watch?v=JmV-4FSFCLo> (lego)

<https://www.youtube.com/watch?v=K6ukGDS2x10> (comida)

<https://youtu.be/IWcT36TsvZA>

Plasticina

Este tipo de animação envolve a criação de personagens e objetos em plasticina ou outro material modelável, movendo-os e alterando-os em cada frame. Normalmente as personagens têm uma estrutura de arame no interior, para dar estabilidade à forma e facilitar a articulação. Podem fazer personagens com plasticina, mas podem também fazer algo com materiais mais simples, como papel de alumínio ou só arame.

Exemplos:

<https://www.youtube.com/watch?v=tZqIQmdSa1E>

https://youtu.be/ydNCj-866_Q

<https://youtu.be/HzOiyVvxUoc>

<https://youtu.be/9dWU9jPCjkM>

<https://www.youtube.com/watch?v=tUPOCu6pj8M&t=282s> (alumínio)

Como fazer:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZHemTNW-q9M>

Recortes

Esta pode ser das mais simples animações, uma vez que só precisamos de criar personagens, objetos e cenários 2D, em materiais bastante acessíveis, como o papel ou cartolina. Os elementos

animados podem ser criados com muita precisão e utilizar cor para expressar o nível de detalhe e estilo que pretendemos. Temos apenas que pensar que recortes temos que preparar para podermos fazer as nossas personagens moverem-se. Uma das opções é criar personagens articuláveis, recortando as partes do corpo e unindo-as com arame ou tachas. Desta forma, podemos representar movimentos de uma forma simples, sem exigir a criação de muitos recortes. Pode ser importante desenhar a parte da frente da personagem e a parte de trás, se prevemos que a personagem possa aparecer de costas.

Exemplos:

<https://www.youtube.com/watch?v=h3RM3VrrFp8> (collage)

<https://www.youtube.com/watch?v=nHZoYHLhxlI>

<https://webneel.com/video/re-cycle-cut-out-animation>

<https://vimeo.com/26383672> (articulado)

<https://webneel.com/video/snask-cut-out-animation> (papel 3D)

<https://webneel.com/video/thee-moon-cut-out-animation>

<https://www.youtube.com/watch?v=EYxfwD3x6WM&t=0s>

<https://www.youtube.com/watch?v=WgE2cGtTLBU> (nuvens)

<https://youtu.be/d6OUPBEryXk>

<https://webneel.com/video/rusalka-paper-cut-out-animation>

Como fazer:

<https://www.youtube.com/watch?v=luxHBmMQCII>

Outros vídeos:

A brief history of animation

<https://www.youtube.com/watch?v=mbpLpxi9rJY>

How to make a stop motion

https://youtu.be/_ppedXZHhEo

11 types of stop motion

<https://justmakeanimation.com/10-types-of-stop-motion-animation/>

Top 6 types of stop motion animation

<https://www.youtube.com/watch?v=ZYstQC53mEE&t=32s>

12 principles of animation

<https://www.youtube.com/watch?v=uDqjIdI4bF4>

8 stop motions tricks in 2 minutes

https://www.youtube.com/watch?v=9sdZz2a_zPg

10 stop motion short films you should see

<https://www.aplusc.tv/blog/10-stop-motion-short-films-you-must-see>

Behind the scenes “paper fish” stop motion animation

<https://www.youtube.com/watch?v=pACFrGkNGvM>

Curtas muito curtas

<https://www.youtube.com/watch?v=wVeZtnrmTiM>

<https://www.youtube.com/watch?v=PbMQrcp3J2w>

<https://www.youtube.com/watch?v=G2Bwb3JEhMM>

<https://www.youtube.com/watch?v=ytwPwViFcbQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=Kt41JXgspBw>

<https://www.youtube.com/watch?v=oJKu9TQCLMI>

https://www.youtube.com/watch?v=XAm4i1X7L_Y (collage)

<https://www.youtube.com/watch?v=my9YV7jdc34> (articulado)

<https://www.youtube.com/watch?v=6Ef3mOUAZBo> (dias da semana)

Curtas de animação para ver

<https://www.youtube.com/watch?v=7fbZE52pIZM>

<https://www.youtube.com/watch?v=KI2lsdXJQ4o>

<https://www.youtube.com/watch?v=m4Fciq8LPzo> (José Miguel Ribeiro)

Storyboard

Storyboard são sequências de imagens organizadas em retângulos que permitem esquematizar e pré-visualizar um filme. Visualmente, assemelha-se muito a uma Banda Desenhada. O processo de storyboard, como o conhecemos hoje, foi desenvolvido pela Walt Disney Productions no início dos anos 30.

O storyboard servirá como guia ou roteiro para a produção da animação.

Cada retângulo representa um plano, ou seja, a forma como a ação será enquadrada na câmara (ver o documento sobre planos). Juntamente com o desenho do plano (que não precisa de ser detalhado), deverá haver informação sobre:

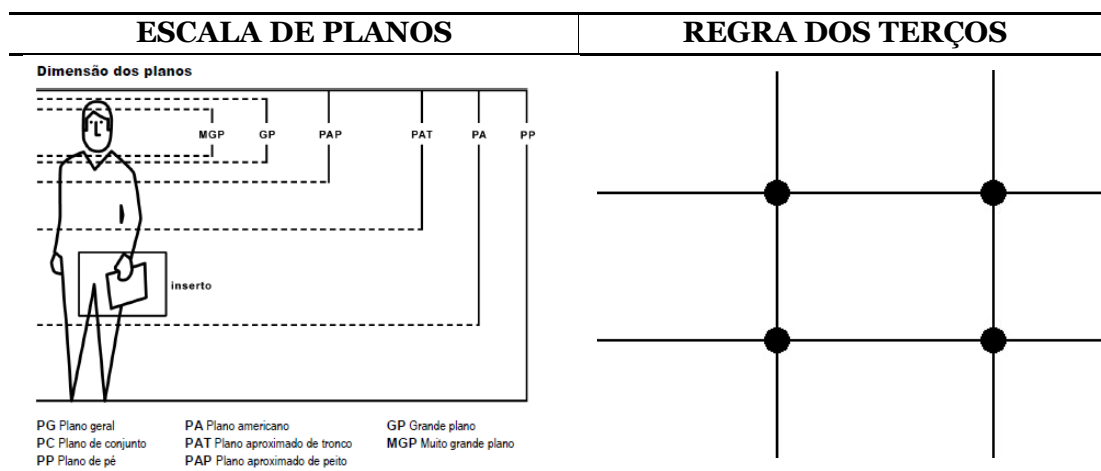
- tipo/nome de plano (ex: plano geral, plano de pormenor)
- ângulo/posição da câmara (ex: frontal)
- tempo de duração do plano (aproximado)
- ação que aquele plano incluirá (ex: bebe café com calma)
- sons a ser incluídos (ex: som de beber e engolir, música, voz off)
- local

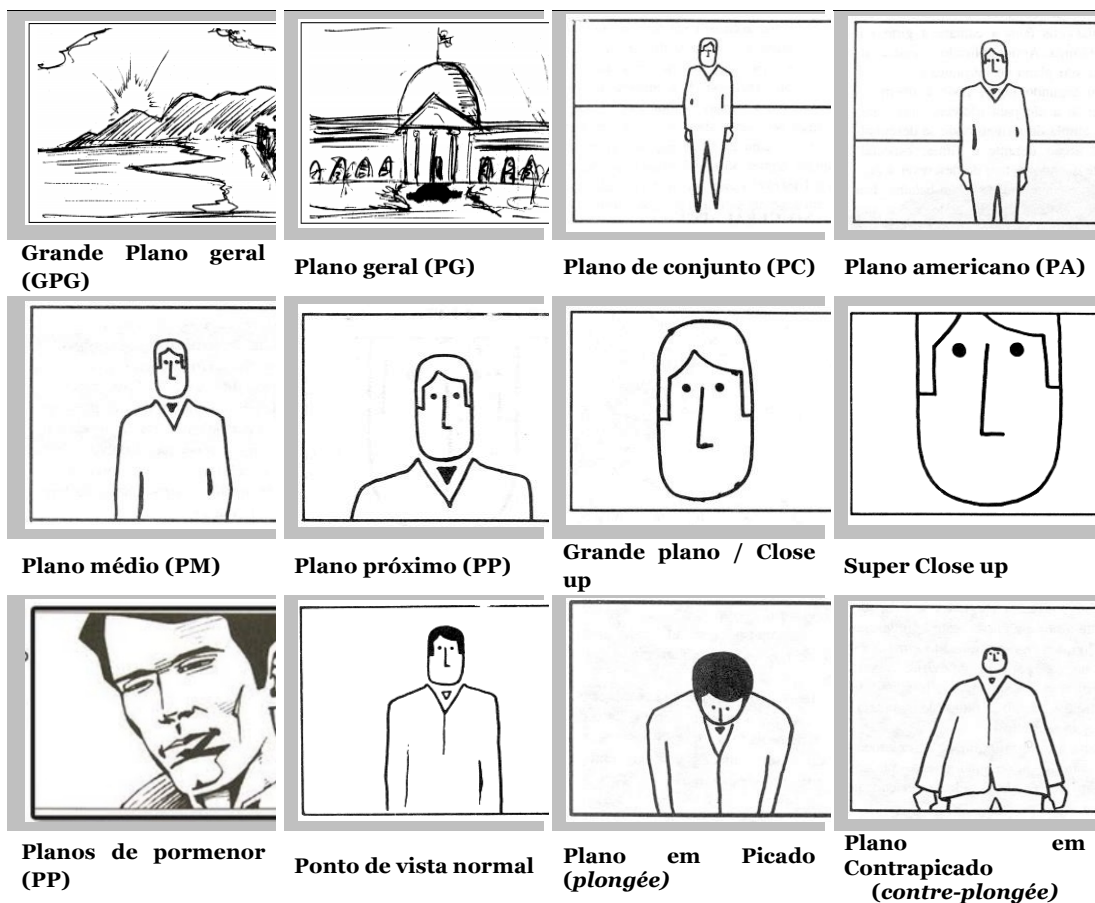
Exemplos:

46 Storyboard examples from Movies, Animation and Games)

<https://www.studiobinder.com/blog/storyboard-examples-film/>

Planos e Enquadramento





Informação recolhida e mais detalhada sobre tipos de planos:
<https://azulbananastudio.wordpress.com/2012/06/04/planos/>

Apêndice 9 – Critérios de Avaliação, construídos colaborativamente com os alunos

Domínios	Indicadores		Instrumentos de Avaliação
Conhecimentos, informação e saberes Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Criatividade Criativo (A, C, D, J) Comunicação visual Comunicador/sensível /pertinente/questionador (A, B, D, E, H)	Mostra domínio no uso dos conceitos de espaço, estrutura, figura-fundo, luz-cor, enquadramento, entre outros, sobretudo na criação de personagens e cenários.	60%	Esboços/Estudos Storyboard Guião Animação
	Manifesta expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas.		
	Organiza e expressa a informação com clareza, coerência formal e conceptual, servindo-se dos elementos visuais para transmitir uma mensagem/narrativa.		
	Tira partida da técnica de stop-motion, aplicando conhecimentos relativos aos planos, enquadramento, ritmo e movimento.		
Pensamento crítico e analítico Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Justifica a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).	30%	Debates/Apresentações; Trabalho de pares/grupos; Atitudes
	Articula, argumenta e confronta ideias e diferentes pontos de vista que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões, soluções, problematização ou análises de factos, conceitos ou dados.		
Autonomia Indagador/Investigador (C, D, F, H, I) Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.		
	Mostra autonomia na organização, gestão e organização do tempo, realização e distribuição das tarefas pelos elementos do grupo, a partir de uma disponibilidade para o autoaperfeiçoamento.		
	Demonstra empenho na realização dos trabalhos propostos.		
Cidadania e Participação Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)	É capaz de dialogar e respeitar diferentes opiniões, características ou crenças, encontrando consentimento.	10%	
Autoavaliação e Autorregulação Cuidador de si e do Outro (B, E, F, G)	Tem uma postura de entreajuda e cooperação na relação com os colegas. Cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades		

Apêndice 10

Animações *Stop Motion* criadas pelos alunos do 9ºA

As animações Stop Motion podem ser vistas neste link:

<https://vimeo.com/722283273>

As animações por ordem são (de acordo com a informação do apêndice 10): grupo 6, 5, 4, 1, 2 e 3.

Formulário de Questões abertas para auto e heteroavaliação dialógica

Este formulário tem como objetivo provocar algumas reflexões tanto sobre o formato do projeto desenvolvido com a turma, a participação e envolvimento dos alunos (individualmente e em grupo) e a qualidade do processo e produto final. Serve como formulário de auto e heteroavaliação. O objetivo é partir das perguntas propostas para debater em pequeno grupo, fazendo registo das informações mais pertinentes.

(tabela de critérios de avaliação explícita no formulário)

1. Reflitam em grupo sobre a qualidade do trabalho de animação desenvolvido. Tópicos: clareza da mensagem; domínio e argumentação do uso de conceitos de espaço, estrutura, figura-fundo, enquadramento na criação das personagens e cenários; expressividade, coerência formal e conceptual, criatividade/originalidade; uso da técnica de stop motion, escolha de planos, enquadramento, ritmo e movimento; qualidade da edição (como a animação ganhou coerência com a edição e sonoplastia); cumprimento das exigências colocadas ao projeto (duração, crítica social).
2. Reflitam sobre a dinâmica de grupo. Tópicos a avaliar: gestão e organização de tempo; distribuição e realização de tarefas; cumprimento de prazos; trazer para a aula os materiais necessários; empenho (individual e de grupo); processo de trabalho/criativo (pesquisa, investigação, registo, concretização).
3. Reflitam sobre a participação e diálogo: apreciação do trabalho individual e dos colegas; argumentação e confronto de ideias; escuta e respeito das opiniões de todos; encontro de consentimento; entre-ajuda e cooperação na relação com os colegas (concretização de tarefas, superação de dificuldades, partilha de saberes, sugestões).
4. Reflitam sobre o formato do projeto e a abordagem da professora. Tópicos a explorar: o facto de o projeto ser decidido pelos alunos implicou um maior interesse?; sentiram que participaram realmente na idealização do projeto?; de que forma a professora foi capaz de apoiar no desenvolvimento do projeto?; a comunicação foi clara?; o que fariam diferente?
5. Quais foram os maiores desafios, as maiores conquistas?
6. Proposta final de autoavaliação qualitativa (muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom, muito bom). Devem avaliar o trabalho final e depois a prestação de cada um (ex: animação - bom; Catarina - muito bom; Tiago - bom; Jorge - suficiente, etc).

Apêndice 12

Respostas ao formulário de auto e heteroavaliação (uma por grupo)

Grupo 1

1. Refletimos em grupo e chegamos a uma conclusão, pensamos que a nossa mensagem foi clara e direta. Mostramos destreza quando conseguimos, na apresentação, argumentar corretamente sobre o uso dos conceitos do espaço e estrutura, figura-fundo, enquadramento, cenários e personagens. Fomos coesos relativamente à veracidade das nossas imagens e a sonoplastia foi adequada ao tema. Fomos criativos e originais durante o processo criativo do nosso trabalho. Já em relação ao uso da técnica stop motion, achamos que poderíamos ter usado mais frames e fotografias, mas com a nossa edição quase perfeita conseguimos ultrapassar esse problema. Falando em edição, o enquadramento e escolha de planos foi escolhida a dedo por cada um de nós e a coerência com a edição e sonoplastia foi cumprida. Terminando, cumprimos as exigências colocadas relativas à duração (2+ minutos) e à crítica social.
2. Tudo foi cumprido à exceção do nosso compromisso de trazer os nossos materiais necessários para todas as aulas.
3. Pensamos que todos trabalhamos igualmente bem, todos escutamos e respeitamos as opiniões dos outros e no fim encontramos sempre um consenso.
4. Pensamos que o facto do trabalho ter sido decidido por nós gerou maior interesse e empenho da turma toda. Sentimos que participamos na criação do projeto e que nossos desejos foram cumpridos. A professora foi capaz de nos apoiar no desenvolvimento do projeto e que a sua comunicação foi clara e objetiva.
5. O maior desafio foi sem dúvida a edição. A edição no computador na escola era complexa e não estávamos habituados ao programa, contudo conseguimos terminá-la em casa. A maior conquista foi conseguir entregar o trabalho a tempo apesar de todas as adversidades.
6. H - Muito Bom/ G - Muito Bom/ T - Muito Bom/ T – Bom/ C – Bom/ M - Bom

Grupo 2

1. a qualidade do projeto estava muito boa, tinha muita qualidade, embora a mensagem não fosse muito clara (dito pelas storas), o espaço foi bem organizado, conseguimos o que queríamos, os cenários também foram muito bons, acho que conseguimos concretizá-los da maneira que ambicionamos, tal e qual com as personagens, o stop motion foi bem produzido, passou rápido, mas fluido. também achamos que a edição foi boa.

2. tivemos algumas dificuldades, mas conseguimos ultrapassá-las juntos, distribuímos bem as tarefas, o prazo foi no limite, mas foi e acho que estávamos muito empenhados
3. acho que conversamos muito bem, não houve falará de interação. ajudamo-nos sempre uns aos outros.
4. sim, acho que despertou um maior interesse nos alunos a questão de termos sido nós a escolher o tema.
5. foi até começar a ganhar a originalidade.
6. Animação - Muito bom; P- muito bom/ G. - muito bom/ R- muito bom/ N- muito bom

Grupo 3

1. Este grupo trabalhou bem junto, embora a divisão de tarefas não tenha sido tão bem feita, pois houve alguns alunos que trabalharam mais que os outros. Fomos criativos na realização do nosso trabalho, dando toda a gente uma ideia diferente. Os planos e as personagens ficaram bem feitos embora não tenhamos sido nós a criar os personagens, acho que a qualidade de edição ficou muito boa devido às boas transições e boa sonoplastia, a duração está dentro do pedido e a mensagem não ficam muito clara, mas deu para perceber no final.
2. Achamos que a dinâmica de grupo foi boa em relação à organização de tempo, à realização de tarefas e cumprimento de prazos. Já nos materiais trazidos para a aula falhamos umas vezes, mas quando o trouxemos trabalhamos muito bem. Achamos que alguns fizeram mais do que outros, mas mesmo assim trabalhamos muito bem juntos.
3. Ao longo do trabalho tivemos opiniões diferentes, mas conseguimos resolver isso e continuar com o trabalho. Na apresentação do projeto nem todos falaram, mas todos contribuíram para fazê-la. Ajudamo-nos muito uns aos outros, pois numa coisa que um não era tão bom os outros ajudavam e ficava bem.
4. No formato do projeto achamos que concluímos todos os tópicos embora a mensagem do nosso trabalho não tenha sido tão clara no final toda a gente percebeu.
5. Eu acho que as maiores conquistas foram quando toda a gente trouxe o material necessário para realizar o trabalho, a partir desse dia empenhamo-nos bastante no trabalho. O maior desafio foi quando perdemos o trabalho e tivemos que refazer tudo, mesmo assim desenrascamo-nos e acabamos com um trabalho bastante interessante.

6. No final o trabalho acabou por ficar muito bom e nosso empenho e a nossa dedicação resultou, vendo-se na apresentação do trabalho, coisa que também correu muito bem. Animação: D- muito bom/ RC- muito bom/JA- bom/ F- bom; C- bom.
Edição: D- bom/ RC - muito bom/ JA- bom/ F- bom/ C- suficiente.
Cenários: D- bom/ RC- bom/ JA- muito bom/ F- muito bom/ C- suficiente.
Personagens: D- muito bom/ RC- muito bom/ JA- bom/ F- bom/ C- bom.

Grupo 4

1. Neste trabalho decidimos fazer um SKIT sobre a morte de Hitler na segunda guerra mundial. Na nossa opinião, a mensagem foi bem clara, porém uma das cenas (porta) não ficou bem explícita pois foi um problema resolvido em forma cômica. As personagens, foi realizado pela A e pela L, achamos que se enquadrou bem trabalho. Os cenários foram feitos por mim (Joana) contudo ficaram desproporcionais às personagens, mas no final deu tudo certo. Relativamente à edição achamos que ficou muito boa e que se desencadeou bem na animação o que ajudou os meus colegas a focarem-se na apresentação Fim :)
2. O nosso grupo apesar das nossas divergências conseguimos chegar a um consenso. No dia da aula de começar a trabalhar todos os elementos do grupo trouxeram os materiais necessários, porém procrastinamos um bocadinho o que influenciou na evolução do trabalho. Nas outras aulas conseguimos acabar o trabalho e passar para a edição
3. Para ultrapassar as nossas dificuldades tentamos aproveitar todas as ideias para conseguir chegar a um consenso sem ninguém se chatear.
4. Adoro a stora Cristiana adorei a reação que teve ao projeto (especialmente a cena da porta) A stora foi uma ótima ajuda durante a execução do trabalho Não faria nada de diferente pois gostei muito do trabalho final
5. Maior desafios - Tirar os frames e não ficar irritadas com a intervenção dos outros grupos Maiores conquistas - Edição e finalização do trabalho
6. Animação – 5; J – 5; A – 4; L -4

Grupo 5

1. O nosso grupo considera achamos que passamos a mensagem com clareza. Consideramos que conseguimos fazer os outros entenderem o que pretendíamos na argumentação dos critérios artísticos. Consideramos ainda que a qualidade da edição foi boa e que cumprimos as exigências colocadas ao projeto tais como a duração e a crítica social.

2. A nossa gestão e organização de tempo no geral foi boa, a distribuição e realização de tarefas também foi bem executada, os prazos foram cumpridos, no geral trouxemos para a aula os materiais necessários, o empenho do grupo também foi bom e o processo criativo foi bem realizado tendo concluído todas as etapas como planeado, tendo apenas adaptado algumas coisas para encaixar com o projeto.
3. Consideramos que a nossa participação e diálogo foi boa, tivemos uma argumentação e confronto de ideias adequada, respeitamos a opinião de todos e o grupo teve uma boa cooperação para ajudar os outros a superarem as suas dificuldades e a adaptarmos às tarefas às capacidades de cada um.
4. O projeto ter sido escolhido pelos alunos implicou maior interesse pois podemos escolher o que queríamos realizar em conjunto e a professora conseguiu apoiar o desenvolvimento do projeto ao dar sugestões para melhorar o trabalho. A comunicação foi clara e a única coisa que sentimos falta foram a falta de mais aulas para a realização do projeto.
5. O maior desafio foi concluir todas as tarefas em poucas aulas pelo que tivemos que concluir algumas coisas fora das aulas. A maior conquista foi conseguir aplicar tudo aquilo que queríamos tendo em conta os critérios e de uma forma cooperativa.
6. AC - Muito Bom/ GB - Muito Bom/ JV – Bom/ RC – Bom/ RV - Bom

Grupo 6 – não submeteu resposta

Sociocracia

A palavra *sociocracia* data desde o início do século XIX com o filósofo e sociólogo francês August Comte e volta a aparecer no final do século com o sociólogo americano Lester Frank Ward, sendo apresentado apenas como uma teoria. Tornou-se prática a partir de um ativista e educador holandês, Kees Boeke, que a aplicou e criou o primeiro sistema funcional sociocrático usado para governar e gerir a sua escola, um internato, em 1940. Em 1970, o empreendedor e engenheiro elétrico Gerard Endenburg usou a cibernética e sistemas de pensamento para desenvolver os princípios que Boeke tinha aplicado, transformando-o num método de governação que poderia ser amplamente usado (Buck, 2007). Gerard Endenburg é reconhecido como o pai da sociocracia, tal como a conhecemos hoje, no documentário *School Circles* (2018), realizado por Marianne Osorio e Charlie Shread, o próprio Endenburg diz-nos que a “sociocracia dá a oportunidade de sermos iguais, ao homem ou mulher que tem o poder. Todos têm a mesma possibilidade de mudar uma situação. Nós chamamos a isso equidade nas tomadas de decisão”.

A sociocracia define-se por quatro princípios: consentimento, processo de círculo, eleição sociocrática e duplos links (Buck, 2007). As pessoas são organizadas em círculos - grupos de no máximo 30 pessoas, no sentido de permitir a prática da escuta de todos. Cada círculo tem a sua escala de ação, autonomia e responsabilidades próprias. Dentro de cada um, os temas e propostas são colocados por qualquer elemento e discutidos através do processo de círculo, rodas de conversa onde cada um é convidado a falar e escutar os demais, que incluem: roda da imagem (onde todos reconhecem com clareza a proposta/problema), roda das opiniões (onde cada um expressa o que pensa em relação à proposta – este é o espaço onde se gera conflito de ideias, negociações, deslocações e co-criação); a partir da roda anterior, cria-se colaborativamente uma proposta, que é levada à roda de consentimento (onde cada um, individualmente, consente ou expressa a sua objeção, argumentando e fazendo uma nova sugestão de proposta), repetindo este processo até que uma decisão seja tomada, em que todo o grupo consinta. É importante sublinhar a diferença entre consenso e consentimento. Se consenso significa todos concordarem e terem a mesma posição e opinião, consentimento implica uma aceitação da decisão sem haver fortes argumentos contra ou uma outra sugestão. Significa consentir uma ideia que possa responder a um objetivo comum, reconhecendo-o como o melhor para o grupo, ainda que possa não ser o mais desejado individualmente. Como Annewiek Reijmer (data) diz: «O direito de consentimento é o dever de ser responsável por um objetivo comum» (in Osorio & Shread, 2018).

Esta forma de organização implica, também, que em cada círculo haja pessoas responsáveis para certas tarefas e responsabilidades (como os duplos links, o facilitador e o secretário, ou outras definidas pelo círculo), que são eleitas pelo processo sociocrático. Este é um procedimento diferente daquele que se pratica em eleições democráticas, em que em vez de alguém se identificar a si mesmo como o mais capaz e entrar numa luta de poder entre os vários candidatos, há um diálogo aberto, a partir da opinião, argumentos e experiências de cada um, colocando as várias opções na mesa e decidindo por consentimento a pessoa que, aos olhos de todos, será o mais indicado para representar aquela tarefa ou responsabilidade. Os duplos links, existentes em cada círculo, são representantes eleitos que estão presentes noutros círculos, por vezes com responsabilidades mais abrangentes, que têm como função assegurar a segurança para todas as realidades e todos os círculos, através da comunicação e transparência entre círculos.

Tomemos o exemplo da figura 7, que é um exemplo de uma estrutura organizacional

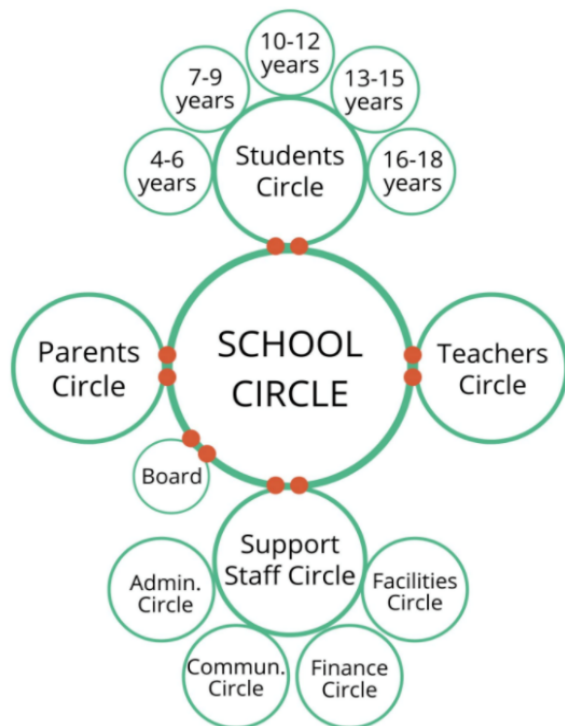


Figura 7 “School Circles” (Ozório, Shread, 2018)

possível para uma escola, onde todos (professores, administração, alunos, funcionários e pais), são organizados por círculos, mediante as suas responsabilidades e escalas de ação. Cada círculo é representado na imagem, por um círculo verde, estando escrito no seu interior, a que corresponde. Por exemplo, cada turma ou faixa etária tem o seu círculo, assim como os pais têm um e os professores, outro. Os pontos vermelhos representam o que se chama de *duplo link*. Tomando o exemplo da imagem, os vários círculos das turmas/faixas etárias compõem um círculo de estudantes (que neste caso é de presença voluntária, mas

poderia ser composto por *duplos links*). Desse círculo são eleitos dois representantes (*duplos links*), que irão estar presentes no círculo da escola, juntamente com os representantes dos professores, pais, funcionários e administração. Um fica responsável por trazer as preocupações, propostas e opiniões, neste caso, do círculo dos alunos para o círculo da escola enquanto o outro tem a missão de comunicar os temas, propostas e decisões do círculo da escola para o círculo dos alunos.

Isto significa que todos os círculos se sentem mais seguros, quando ali se tomam decisões, pois há alguém que está presente para representar efetivamente e segurar todas as realidades. Ao mesmo tempo, pratica-se a máxima transparência e procura-se a comunicação de toda a informação relevante, de círculo em círculo. Desta forma, não têm que estar todos juntos em todos os círculos. Qualquer pessoa na escola pode fazer propostas, que, mediante a sua escala, poderá ser debatida em diferentes círculos. Qualquer decisão, mesmo feita, por exemplo, no círculo da escola, pode ser reiterada por qualquer pessoa, trazendo-a de novo a debate.

A figura 7 serve apenas de exemplo, mas não deve ser tomada como regra. Parte do modelo sociocrático passa pelo desafio de construir a melhor estrutura organizacional que responda às necessidades específicas de cada contexto, podendo haver mais ou menos círculos, estando eles ligados por duplos links ou não. Tudo depende do contexto. É essencial perceber qual é o objetivo comum. Há sempre uma correlação entre o objetivo de um círculo, com uma maior responsabilidade e liderança. O objetivo de um círculo é uma das ferramentas para perceber o objetivo da organização. A junção de todos os círculos cria o objetivo da organização. Então há uma hierarquia de objetivos, mas não uma hierarquia de pessoas, com mais ou menos poder. A maior parte das pessoas relaciona a hierarquia com poder:

Tem que se tirar a questão do poder para poder falar de hierarquia. Na sociocracia há uma hierarquia de objetivos e de processos, mas isso não implica que uns sejam mais importantes do que outros, da mesma forma que os meus pés, por estarem em baixo, não têm menos capacidade ou poder do que as minhas mãos, que estão mais em cima. Não faz sentido eu colocar a minha cabeça na altura dos joelhos, porque dessa forma eu não conseguiria ver com amplitude. E se a minha cabeça negligenciar as minhas pernas, eu não vou conseguir andar, eu não consigo compreender o meu objetivo. Tudo está interligado, tem a sua função e objetivos e tudo é igualmente importante. (Osorio & Shread, 2018)

Várias escolas, especialmente na Holanda, usam a sociocracia como forma institucional de se organizaram, na representação de todas as vozes naquilo que é a construção e um espaço educativo e formativo comum. Nas escolas com tradições radicais democráticas, como a Summerhill, a Leipzig Free School ou a Albany Free School existem encontros ou assembleias de escolas onde as crianças e os professores se juntam de forma igual para discutir e decidir como é que eles se organizam como uma comunidade escolar. Longe do controlo do Estado, estas escolas procuram apoiar as crianças e os jovens no exercício da autonomia, participação e compreensão sobre a sua própria vida, ajudando a ver o mundo não como algo estático, mas como algo com que eles podem interagir e mudar. Muitas destas escolas regem-se pelo conceito de democracia, utilizando o conceito da maioria para tomadas de decisão, como usa, por exemplo, a Escola da Ponte. As Assembleias

são também uma ótima forma de promover a participação e criar espaços de diálogo, negociação e co-criação, ainda que possam ser de difícil pôr em prática quando há escolas com mais de mil alunos. Qualquer uma das propostas mencionadas envolveria uma reorganização escolar, de forma a promover estes espaços participativos, sublinhando a dimensão do tempo, essencial para gerar diálogo e partilha.

1º PERÍODO Aspetos a melhorar nas aulas.		
O que me pode ajudar a superar as dificuldades.		
2º PERÍODO Aspetos a melhorar nas aulas.		
O que me pode ajudar a superar as dificuldades.		
1º PERÍODO Considerações finais.		

145

