

2.º CICLO

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

Aprendizagem Baseada num Problema de Identidade

Maria Isabel Moita Carvalho

M

2022



MARIA ISABEL MOITA CARVALHO

APRENDIZAGEM BASEADA NUM PROBLEMA DE IDENTIDADE

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 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

ORIENTADORE

CATARINA MARTINS

PROFESSORA COOPERANTE

RAQUEL MORAIS

LOCAL DE ESTÁGIO

ESCOLA ARTÍSTICA E PROFISSIONAL ÁRVORE

RESUMO

A presente exposição problematiza questões encontradas na experiência de estágio pedagógico ao nível do ensino profissional secundário, na Escola Artística e Profissional Árvore, com o curso de Design Gráfico, realizado para obtenção do grau de mestre no Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Utilizando o conceito de identidade—a partir da sua aceção científica no campo do design—como pretexto, este exercício procura identificar as relações do poder-saber (na compreensão foucaultiana) e desnaturalizar os discursos contemporâneos produzidos sobre educação, educação artística, design e ensino profissional.

De forma analógica às aulas de Design Gráfico, há uma apropriação conceptual de uma das metodologias para aquisição de conhecimento aplicada nestas, a Aprendizagem Baseada em Problemas, para procurar um espaço de liberdade no formato do relatório com foco nas aprendizagens permitidas pela exploração dos questionamentos, através da escrita e do seu processo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA; ENSINO PROFISSIONAL; DESIGN GRÁFICO; LIBERDADE; DEMOCRACIA; PODER-SABER.

ABSTRACT

The present exposition problematizes questions found in a pedagogical internship experience at the level of vocational secondary education, at Escola Artística e Profissional Árvore, with the Graphic Design course, carried out to obtain a master's degree in Visual Arts Teaching for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education.

Using the concept of identity—from its scientific meaning in the field of design—as a pretext, this exercise seeks to identify the relations of power-knowledge (in the foucauldian understanding) and to denaturalize the contemporary discourses produced on education, artistic education, design and vocational education.

Analogously to Graphic Design classes, there is a conceptual appropriation of one of the methodologies used for acquiring knowledge applied in these, Problem-Based Learning, to seek a space of freedom in the report format with a focus on the learnings allowed by the exploration of questions, through the process of writing.

KEY WORDS: ARTISTIC EDUCATION; VOCATIONAL EDUCATION; GRAPHIC DESIGN; FREEDOM; DEMOCRACY; POWER-KNOWLEDGE.

RÉSUMÉ

La présente exposition offre une problématique aux questions rencontrées lors d'une expérience de stage pédagogique au niveau de l'enseignement secondaire professionnel, à Escola Artística e Profissional Árvore, au sein du cours de design graphique. Cette exposition a été réalisée pour obtenir une maîtrise en enseignement des arts visuels au 3e cycle de l'enseignement secondaire.

Utilisant comme prétexte le concept d'identité, par son acception scientifique dans le domaine du design, cet exercice cherche à identifier les rapports de pouvoir-savoir (au sens foucaldien) et à dénaturiser les discours contemporains produits sur l'éducation, l'éducation artistique, le design et la éducation professionnelle.

De manière analogue aux cours de design graphique, il y a une appropriation conceptuelle de l'une des méthodologies utilisées pour acquérir des connaissances appliquées dans ces derniers, l'apprentissage par problèmes, pour rechercher un espace de liberté dans le format du rapport en mettant l'accent sur les apprentissages permis par l'exploration de questions, à travers le processus d'écriture.

MOTS-CLÉS: ÉDUCATION ARTISTIQUE; ÉDUCATION PROFESSIONNELLE; DESIGN GRAPHIQUE; LIBERTÉ; LA DÉMOCRATIE; POUVOIR-SAVOIR.

Para a avó Maria Augusta, que tem a terceira classe e (também) me ensinou a ler e a escrever com os seus ditados, enquanto cozia sapatos, antes ainda de eu entrar para a escola primária. As lições mais importantes foram de amor e tolerância. Fosse comportável com a realidade, ainda hoje não tinha saído do colo dela (por vontade de ambas).

Para a avó Maria Adelaide, que não foi à escola porque não nasceu para ser criança, mas criada de alguém. "Sabe assinar" e escrever o que precisa, por persistência de o aprender informalmente, ao longo da vida.

"Difícil", "teimosa", "indisciplinada" e até "excêntrica", conseguiu sempre um lugar nos espaços que quis, até nos que não lhe eram destinados à nascença. Se há traumas de uma infância de miséria visíveis, a avareza não é um deles. Ao longo do caminho, deu tanto aos outros como o que conseguiu para si e deu-nos (aos seus) tudo o que não teve.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais. Tenho para mim que poucas vezes perceberam as vontades e decisões dos filhos mas foram sabendo, à sua maneira, permitir que existisse a liberdade de as cumprirmos.

Ao Alexandre. Ainda estou a aprender a viver com a sua visão entusiástica sobre as minhas capacidades e talentos e que, nos dias de desassossego e insegurança, foi essencial.

Aê professore Catarina, pela disponibilidade e generosidade de acompanhar e contribuir criticamente não só para este exercício de escrita, como também para outras inquietações que já não o compõem.

À professora Raquel, pelo acolhimento cuidado na Árvore, pela generosidade na partilha do seu espaço e pela disponibilidade para apoiar e contribuir criticamente para o trabalho que desenvolvemos ao longo do estágio pedagógico.

À Márcia, pelo companheirismo e todas as dimensões que isso encerra.

Aos alunos do 1DG e do 2DG, da Escola Árvore, no ano lectivo de 2019/2020, por me permitirem procurar as minhas aprendizagens no seu próprio espaço de aprendizagem, assim como pelo caloroso acolhimento.

Aos docentes do MEAV que me acompanharam neste ciclo de estudos, pelo desconforto causado, pela provocação de novos questionamentos e pela partilha das suas múltiplas “lentes”, assim como pelo apoio e orientação nessa agitação.

ABREVIATURAS

1DG: 1.º ano de Design Gráfico

2DG: 2.º ano de Design Gráfico

APB: Aprendizagem Baseada em Problemas ou Projectos

CAP: Certificado de Aptidão Pedagógica

CCP: Certificado de Competências Pedagógicas

CEE: Comunidade Económica Europeia

Cooperativa Árvore: Árvore—Cooperativa de Actividades Artísticas CRL

CSPOVA: Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa

DG: Design Gráfico

Escola Árvore: Escola Artística Profissional Árvore

FBAUP: Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto

FCT: Formação em Contexto de Trabalho

FPCEUP: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

GETAP: Gabinete do Ensino Técnico Artístico e Profissional

IPCC: Intergovernmental Panel on Climate Change (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas)

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

MEAV: Mestrado em Ensino das Artes Visuais

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAF: Prova de Avaliação Final

PBL: Problem ou Project Based Learning

PAP: Prova de Avaliação Profissional

UE: União Europeia

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO p.11

CAPÍTULO 1 ANSIEDADES E IDENTIDADES p.14

1.1. DESIGNER E PROFESSORA ESTAGIÁRIA DE DESIGN p.14

1.2. PROFESSORA ESTAGIÁRIA E O ESPAÇO DO ESTÁGIO p.16

1.3. O ESPAÇO DO ESTÁGIO PARTILHADO: CONFORTO E CONFRONTO p.19

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM BASEADA NUM PROBLEMA DE IDENTIDADE p.21

2.1. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS p.21

2.2. UMA CRISE p.24

2.3. EDUCAÇÃO, LIBERDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA p.32

2.4. DESIGN: FORMA E FUNÇÃO p.38

CAPÍTULO 3

ENSINO PROFISSIONAL p.47

3.1. ORIGENS E EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL, EM PORTUGAL p.47

3.2. O ENSINO PROFISSIONAL, EM PORTUGAL: PRESENTE p.53

3.3. O ENSINO PROFISSIONAL, EM PORTUGAL: ORGANIZAÇÃO
E MATRIZ CURRICULAR p.59

3.4. A ÁRVORE, ESCOLA ARTÍSTICA E PROFISSIONAL, O CURSO DE
TÉCNICO DE DESIGN E COMUNICAÇÃO GRÁFICA E O MEU ESTÁGIO p.64

CAPÍTULO 4 PROPOSTA DIDÁTICA p.69

4.1. ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO p.69

4.2. PLANEAMENTO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS p.70

4.3. CONCRETIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS *p.72*

~~NOTA SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA~~ *p.79*

CONSIDERAÇÕES FINAIS *p.80*

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 APRESENTAÇÃO MÓDULO 11 (TIPOGRAFIA) DG2 2019/2020 *p.01*

ANEXO 2 EXERCÍCIO ANATOMIA DA LETRA MÓDULO 11, 2DG *p.10*

ANEXO 3 PROPOSTA DE TRABALHO N.º 1, MÓDULO 11, 2DG ANATOMIA DE UM TIPO DE LETRA *p.11*

ANEXO 4 PROPOSTA DE TRABALHO N.º 2, MÓDULO 11, 2DG CARTAZ TIPOGRÁFICO *p.14*

ANEXO 5 PROPOSTA DE TRABALHO N.º 4, MÓDULO 11, 2DG TIPOGRAFIA EXPERIMENTAL *p.21*

ANEXO 6 PROPOSTA DE TRABALHO N.º 3, MÓDULO 3, 1DG LUTA TIPO *p.27*

ANEXO 7 PROPOSTA DE TRABALHO N.º 3, MÓDULO 11, 2DG LUTA TIPO *p.29*

ANEXO 8 ANÁLISE FOFA (FORÇAS, FRAQUEZAS, OPORTUNIDADES E AMEAÇAS) 2DG *p.31*

ANEXO 9 HORÁRIO DA TURMA DO 1DG *p.32*

ANEXO 10 HORÁRIO DA TURMA DO 2DG *p.33*

ANEXO 11 PLANIFICAÇÃO DO ANO LETIVO PARA DG DA TURMA DO 1DG *p.34*

ANEXO 12 PLANIFICAÇÃO DO ANO LETIVO PARA DG DA TURMA DO 2DG *p.35*

INTRODUÇÃO

O presente documento, *Aprendizagem Baseada num Problema de Identidade*, encerra o meu exercício de problematização dos questionamentos encontrados ao longo da experiência do Estágio Pedagógico realizado na Escola Artística e Profissional Árvore (no ano lectivo de 2019/2020), na sua relação complexa com as outras dimensões e momentos que constituem a elaboração de uma reflexão escrita sobre estes.

Este é também um exercício de exposição do processo e das suas imperfeições, análogo da relação sinuosa que desenvolvi com este objecto na concretização da fase final deste ciclo de estudos e, também, em provocação ao meu instinto inicial de resolver este “problema” seguindo uma lógica projectual de *design thinking*.

Por último, é ainda a materialização de uma exposição crua e íntima do caminho das minhas aprendizagens na busca por um espaço de liberdade, neste contexto.

Utilizando o conceito de identidade—a partir de uma compreensão científica deste do campo do design—como pretexto, a constante nesta exposição é a busca pela identificação das narrativas do poder na área da educação, da educação artística, assim como na disciplina teórica do design e uma confrontação da teoria destas com uma prática de ensino profissional artístico e, especificamente, num curso de design e comunicação gráfica.

Debatendo-me com a minha própria identidade no espaço de estágio, a necessidade de elaboração deste objecto, esclarece-me o meu papel de aluna. O estágio pedagógico é o ponto de partida para este exercício mas não é a sua razão de ser: é um ritual de avaliação de um mestrado do qual eu sou aluna. Assim, os questionamentos proporcionados pelo confronto com a prática do estágio são a sugestão para as aprendizagens que procuro nesta

instituição. A liberdade é também uma capacidade que exercitamos nas brechas latentes das obrigações curriculares.

Esta exposição divide-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento-me e procuro definir-me para este exercício a partir do confronto com a realidade do estágio: o espaço, as cooperações, os movimentos e as interações. Este capítulo foi escrito na reta final do estágio pedagógico, quando este ainda era uma realidade do presente, apesar de, simultaneamente, essa realidade já não ser a mesma—intelectual ou fisicamente (confinamento).

No segundo capítulo, homónimo ao relatório, introduzo o pretexto que dá forma ao presente objecto, expondo o processo e as suas falhas, num primeiro momento. Este capítulo inclui três outros momentos. No subcapítulo *Uma Crise*, problematizo a educação no seu todo, numa busca pela maturação da compreensão sobre os discursos contemporâneos sobre o campo. No subcapítulo *Educação, Liberdade e Educação Artística*, reflito sobre a identidade e propósitos da educação e a relação desta com o caminho da sociedade para a liberdade e, questiono dentro desta tensão o papel da educação artística. Por fim, no subcapítulo *Design: Forma e Função*, exponho um exercício crítico sobre a história do design e a falácia identitária que este campo produz sobre si próprio. Este capítulo é uma tentativa da minha parte de desconstruir independentemente os principais campos que dão contexto ao meu estágio pedagógico—como dizia Saramago, “É preciso sair da ilha para ver a ilha.”

É nesta mesma lógica que construo o terceiro capítulo sobre o ensino profissional. Reconhecendo as minhas limitações para uma crítica sobre esta área específica (pelo contacto menor com esta até este momento da minha vida), tornou-se uma necessidade perceber a origem desta realidade, assim como o seu percurso até ao seu estado na contemporaneidade e, mais especificamente, no contexto nacional. Desta forma, este capítulo dividi-se em quatro momentos. Nos três primeiros procuro traçar a história e um con-

texto crítico da área, no contexto nacional, até aos nossos dias e, num momento final, exponho as minhas reflexões a partir destes e, em confronto com o meu estágio pedagógico, em específico.

O capítulo *Proposta Didática* cumpre a função necessária de permitir ao leitor recuperar uma imagem (mais) concreta sobre a experiência do estágio, após a extensa reflexão teórica sobre os campos que delimitam esta prática. Neste capítulo, procurei descrever com candidez o contexto, assim como as minhas acções, observações e reflexões sobre este período.

Gosto de pensar nesta estrutura da exposição como uma longa introdução que permite ao leitor compreender, a partir das minhas inquietações e questionamentos sobre as tensões destes campos, a movimentação e a acção que me foi possível no momento da *Proposta Didática*.

Finalmente, nas considerações finais enfrento a globalidade deste exercício, contextualizando-o criticamente com as suas informalidades e confrontando-o com alguns novos questionamentos, assim como a ausência de outros.

Por fim, queria notar que o meu propósito com este objecto não foi o de apresentar respostas eficientes, mas, no cenário mais positivo, o de procurar desviciar a visão sobre problemas. Desta forma, assumo *a priori* as possíveis contradições que este apresente como parte num percurso de resistência de alguém que aceita estar também sujeito às armadilhas do sistema, que é em momentos, ela também, uma ferramenta inconsciente de exercício desse poder na sociedade.

CAPÍTULO I

ANSIEDADES E IDENTIDADES

1.1. DESIGNER E PROFESSORA ESTAGIÁRIA DE DESIGN

“A identidade é um fórum e um campo de batalha.”
(Moura, 2018, p.9)

Uma das especialidades do Design é a criação de identidades. Talvez por isso sinta, como designer, que o conceito de “identidade” funcione como uma espécie de grelha de leitura para o mundo, na nossa relação complexa. De um modo geral, o exercício da criação de uma identidade, no design, procura “resumir” um conjunto de características que definem o objeto em questão—por identificação de determinados valores e rejeição de outros. Uma identidade é, ainda, o que foi descartado nesse processo de selecção e não se “vê”, mas continua a ser parte do objeto.

Analogias poéticas à parte entre o parágrafo supra e a elaboração de um relatório de estágio, sinto sempre que esta prática profissional acaba por condicionar a minha ação e reflexão nos diferentes espaços da minha existência. Nomeadamente (como está a ser proposto), nas opções lexicais para a exploração de um problema.

Há uma certa ironia na ansiedade inerente ao “novo” nas nossas vidas: a familiaridade—se me permitem—desse desconforto que parte do receio ao que não nos é familiar. Seria expectável, considerando a minha formação académica (licenciatura em Design de Comunicação) e a minha identidade profissional nos últimos sete anos (designer de comunicação/gráfica), que um estágio circunscrito a turmas de um curso profissional de Design Gráfico representasse alguma segurança relativamente ao domínio dos conteúdos curriculares. No entanto, o brevíssimo período de tempo entre o dia em que soube qual seria o meu local de estágio e a primeira visita ao mesmo, foi

suficiente para a ansiedade me levar a sentir o oposto: que a minha identidade profissional representava um acréscimo de responsabilidade a esta nova dimensão da minha vida—a professora estagiária — dimensão essa que, nesse momento, ainda não possuía qualquer contorno ou ponto referencial: uma identidade por construir.

O peso dessa “primeira” identidade aliado ao receio e desconforto do desconhecido, levou à tentativa (falhada) de consumo e revisão de toda a bibliografia curricular académica da minha licenciatura — principalmente a que desconsidere até ao momento. Anos de rebelião académica e provocações na prática profissional à convenção acabam assim abalados quando confrontados com a dúvida: como se ensina Design Gráfico? Mais especificamente, penso que a minha insegurança originava no receio de que a minha identidade e hábitos como designer pudessem limitar ou condicionar o caminho dessa nova dimensão.

Como dizia, tinha pouca ou nenhuma definição sobre esse novo “papel” de professora estagiária. Contudo, simultaneamente reconhecia que seria sempre parte do caminho para ser professora e, por isso, preocupava-me que as opções que privilegiei no percurso académico e profissional representassem também “falhas” no domínio de outros conteúdos curriculares.

Paralelamente às dúvidas fruto desta mini-espiral de ansiedade, reconhecia, com sentido de humor, a ironia desse processo que me fazia procurar/encontrar conforto em ideias pré-concebidas e convencionais sobre a área e a profissão—ideias essas que, por hábito, me trariam desconforto. Como o ateu que pede auxílio ao divino, no momento do aperto.

Assim deambulei, suspeitando, já nesse momento, que tudo isto seria também abalado nas semanas seguintes, e que as verdadeiras perguntas surgiriam do “confronto” e da interação com essa nova realidade—ou, pelo menos, perguntas mais interessantes.

1.2. PROFESSORA ESTAGIÁRIA E O ESPAÇO DO ESTÁGIO

Acredito que para compreendermos a forma como ocupamos um espaço que nos é novo, fisicamente, é importante perceber também as circunstâncias em que fomos apresentados a este.

A Árvore tem duas entradas distintas: uma da rua Dr. Barbosa de Castro, outra pelo Passeio das Virtudes. Ambas servem as mesmas funções e a diferença mais relevante entre optar por uma ou pela outra será a quantidade de escadas a subir para chegar à sala 52. No meu primeiro dia de estágio, a professora Raquel aconselhou-me previamente, via e-mail, a utilizar a entrada pela rua Dr. Barbosa de Castro, penso que por hábito, uma vez que a outra entrada em anos anteriores esteve fechada. Nesse primeiro dia, o proposto foi aparecer no final da manhã para conhecer a Raquel e visitar a escola, assistindo à primeira aula ao início da tarde—e, assim, não combinamos uma sala específica para o encontro. Assim que entrei fui confrontada com três caminhos diferentes—duas escadarias opostas em cada lado e um outro caminho em frente no mesmo piso. Nas proximidades estava uma funcionária a quem me apresentei e pedi indicações para como encontrar a professora Raquel e esta prontamente se ofereceu para me acompanhar nessa “busca”. Sem perceber no momento, estava a criar o que seria a minha rotina de deslocação nesse espaço—o “meu” caminho para a sala 52. Subimos a escadaria da esquerda (que viria a saber depois ser a escadaria de professores e funcionários) e assim que atingimos o primeiro piso, encontramos a professora Raquel por acaso. Fomos apresentadas e fui convidada a acompanhá-la numa pequena rotina que estaria a terminar ainda antes de começarmos a nossa visita.

Foi o meu primeiro percurso na Árvore, guiada pelos caminhos “seguros” da professora Raquel que eu adoptei e mimetizei nos meses que se seguiram, inconscientemente durante a maior parte do tempo, nos quais a minha aparente segurança escondia a timidez e receio de ocupar e percorrer o espaço de forma diferente da que me fora apresentado. Assim, o ritual de entrar na

sala diariamente consistia em depositar todos os meus pertences no “canti-
nho” da professora Raquel, ao lado da secretária dela e, até, me sentar numa
cadeira na lateral desta do lado da janela onde a pouca exposição para os
alunos me fazia sentir “abrigada”.

Nada será, no entanto, tão literal quanto o proposto. As aulas de Design
Gráfico desenvolvem-se sobre diferentes tipos de dinâmica: momentos mais
expositivos de conteúdo curricular e de apresentação da proposta de traba-
lho e momentos mais práticos e interativos entre os vários “atores” da sala
de aula de desenvolvimento das propostas pelos alunos individualmente ou
em pequenos grupos; ainda, existe sempre um momento de apresentação
das propostas que convida à reflexão e participação crítica construtiva da
turma.

Os momentos de desenvolvimento das propostas convidam a uma interação
mais informal e colaborativa. Este tipo de interação tem algumas semelhan-
ças com o trabalho colaborativo em estúdio de Design e, por essa razão, es-
tes momentos (que compõe a maioria dos tempos letivos) foram imediata-
mente confortáveis.

Logo na primeira aula, os alunos (da turma do segundo ano e, por isso, mais
familiarizados com a noção de professora estagiária do que eu) solicitaram a
minha ajuda quando a professora Raquel estava ocupada, facilitando-me o
papel. As primeiras dúvidas, e durante algum tempo as únicas, eram essen-
cialmente técnicas relativas ao *software*— “Professora, sabe usar esta ferra-
menta?”; “Professora, como consigo este efeito?”; “Professora, o meu Illus-
trator *crashou*!”; “Professora, o meu PC *buggou*, definitivamente!”; “Professo-
ra, acho que perdi o meu trabalho todo!”—e, ainda, a minha solicitação pre-
ferida, cuja expressão deveria ser cunhada como *slogan* da sala 52: “Profes-
sora, a impressora *empancou*, posso chamar o técnico?”.

A crescente proximidade entre mim e os alunos, nos tempos que se segui-
ram, revelava-me os contornos do meu papel: uma figura intermediária na
validação de conteúdos para apresentação à professora Raquel ou, ainda,

para esclarecimento de dúvidas que resultavam da distração deles (de forma a ocultarem essa distração da professora Raquel). Em certos casos, nomeadamente nos alunos mais novos (da turma de primeiro ano) senti também que os alunos me procuravam, ainda neste sentido intermediário, por timidez: talvez por perceberem que eu também era, num outro contexto, ainda “aluna” e também nova naquele espaço (identificação de uma certa proximidade nos papéis) ou acreditarem (durante grande parte do tempo) que não estaria envolvida em nenhum momento das suas avaliações, sentiam-se menos intimidados em fazer-me perguntas (a pergunta “Posso mostrar à professora Raquel assim, então?” não era incomum no fim da minha intervenção). Foi com ternura que aceitei este “lugar”, que me fazia sentir uma espécie de “irmã mais velha” e, por isso, me deixava confortável (e acalorada) na minha ação no espaço da sala 52.

Ainda, realçando esta interpretação da minha identidade naquele espaço pelos alunos, a certo momento vários alteraram a forma de tratamento quando se dirigiam a mim de “Professora” para apenas “Maria”. Alguns fizeram-no despercebidamente, outros solicitaram. Permiti e não senti, em algum momento, que estivesse em causa qualquer diminuição no respeito que me dirigiam. Aliás, admito que contribuía para um certo conforto na dinâmica análoga a “irmã mais velha” que referi previamente—questiono-me se isto se deve também a, em certa parte, eu própria me estranhar no papel de “professora”. Posso acrescentar, com sentido de humor, que foram necessárias três viagens ao departamento dos técnicos para levantar o meu cartão de professora estagiária, uma vez que das primeiras duas me informaram que o cartão não se encontrava lá (depois da receção de um *email* com a informação contrária), porque o funcionário procurava o cartão na secção dos alunos—pelo que, posso ainda considerar, que o aspeto jovem (e a efetiva juventude, nos últimos anos, no contexto nacional, incomum na classe

profissional¹) seja outro fator de proximidade aos alunos e que contribui para esta diferenciação de tratamento.

Permaneço com a dúvida de como me vou relacionar com estas opções de tratamento no futuro, num espaço de aula em que serei, de facto, a professora. Como referi, acredito que estes contornos também se revelam (ou os percebemos) a partir da própria ação e sinto-me confortável com isso. Suspeito também, que esta condição que propus (de lugar híbrido ou intermediário), com as devidas nuances, se manifeste como relativamente comum na experiência de professor estagiário.

1.3. O ESPAÇO DO ESTÁGIO PARTILHADO: CONFORTO E CONFRONTO

Esta experiência teve ainda uma outra particularidade: a partilha do local de estágio com uma colega na mesma circunstância, também do MEAV—a Márcia. Duas dinâmicas distintas, uma de conforto e outra de confronto, resumem, na minha opinião, os benefícios desta partilha de espaço.

A primeira, de conforto, ocorre na partilha dos receios, estranhezas ou singularidades deste espaço igualmente desconhecido e novo para as duas. Há um certo alívio em sentirmos que não estamos sozinhos, que partilhamos, em determinado sentido, uma responsabilidade e um desafio—criamos uma dinâmica de apoio mútuo, de cooperação. Ainda, a própria rotina nesse espaço, quando partilhado com alguém nas mesmas circunstâncias, convida a uma outra rotina, de forma orgânica, de constante reflexão e debate—seja na sala de aula, seja nas refeições e pausas que passamos a partilhar.

A segunda, de confronto, relaciona-se também com a situação que acabo de descrever. As diversas diferenças entre nós—por exemplo, de personalidade, de formação ou de percurso profissional—proporcionam diferentes focos de interesse e diferentes interpretações no espaço da sala de aula. É a partir

¹ <https://www.publico.pt/2019/09/10/sociedade/noticia/novo-aviso-ocde-professores-portugueses-sao-velhos-1886031>, acedido em outubro de 2021

deste confronto que percebo que caminhos privilegio na minha experiência, metaforicamente e literalmente: até a minha rotina de circulação e ocupação dos espaço na Árvore percebi quando confrontada com a da Márcia que usava uma entrada diferente na escola e escolhia um lugar diferente na sala de aula.

Penso que acabaria por me aperceber, de qualquer forma, que determinados comportamentos que adoptei de participação ativa nas aulas me limitavam o espaço de observação/reflexão, mas a presença da Márcia foi fundamental para perceber isso relativamente cedo e os debates entre nós essenciais para não prejudicar (tanto) essa dimensão, numa fase inicial. A facilidade de intervir de forma prática em auxílio dos alunos no desenvolvimento das propostas (por questões profissionais) ocupava a minha atenção com pormenores técnicos/específicos das propostas e privava-me de outros momentos de observação abstraídos do conteúdo curricular: da escola, da sua história, da especificidade daquele tipo de ensino, da condição da própria educação artística, ...

Dos diversos confrontos e da exposição às diferentes dinâmicas, os contornos deste papel encontravam definição e revelavam-me as características da identidade problematizada. Identidade essa que, mais ou menos romanizada na sua construção por mim (a narradora), vai dando sentido à sua complexa individualidade e mutabilidade ao longo da experiência do estágio.

“[A identidade] Percebe-se que se tem—ou cria-se uma—raspando-a contra as outras.”

(Moura, 2018, p.8)

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM BASEADA NUM PROBLEMA DE IDENTIDADE

2.1. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

“Esta relação pedagógica que se estabelece [na sala de aula] é geradora de compreensão e pensamento complexo, não se trata de um ensino “utilitário” e de pura apreensão passiva.”

(Raquel Morais, 2014, p.45)

As aulas de Design Gráfico assentam, essencialmente, numa metodologia pedagógica combinada da realização de projetos práticos artísticos e da área de design gráfico—relacionados com os interesses particulares dos alunos, professores e comunidade—com a “problemática teórica associada aos conteúdos programáticos e ao projecto gráfico” (idem, p.45). Este recurso pedagógico é uma adaptação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)^{2 3}, assim como também da Aprendizagem Baseada em Projetos⁴ e de inspiração no *aprender-fazendo*⁵ de John Dewey (ibid, p.44).

² *Problem Based Learning* (PBL), em inglês.

³ As metodologias de *Problem Based Learning* e de *Project Based Learning* assemelham-se porque ambas se baseiam em autodireção e colaboração, e ambas têm uma orientação multidisciplinar. No entanto diferem nos seguintes pontos:

- As tarefas do projeto estão mais próximas da realidade profissional e, portanto, levam mais tempo do que os problemas de aprendizagem baseados em problemas (que podem se estender por apenas uma única sessão, uma semana ou algumas semanas).
- O trabalho de projeto é mais direcionado à aplicação do conhecimento, enquanto a aprendizagem baseada em problemas é mais direcionada à aquisição de conhecimento.
- (...)
- O gerenciamento de tempo e recursos pelos alunos, bem como a diferenciação de tarefas e funções, são muito importantes na aprendizagem baseada em projetos.
- A auto-direção é mais forte no trabalho do projeto, em comparação com a aprendizagem baseada em problemas, uma vez que o processo de aprendizagem é menos direcionado pelo problema. (Perrenet et al, 2000, p. 348)

⁴ <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>, acessado em junho de 2020.

⁵ “(...) a noção de Educação para a compreensão, no sentido apontado por Stenhouse (1970; 1984) e desenvolvida por Elliot (1985). Essa concepção com sua prática pode, em princípio, parecer uma coisa óbvia, posto que sua formulação básica leva em conta o princípio proposto por Dewey de que se não se compreende o que se aprende, não há uma “boa” aprendizagem. Mas, durante muito tempo, acreditava-se que, para aprender, fosse indispensável fazê-lo por intermédio de uma estratégia de repetição do aluno e do professor (Hernández, 1998, p. 25)” (Raquel Morais, 2014, p.44).

Esta metodologia é também o pretexto encontrado para a exploração e reflexão da experiência de estágio e da elaboração do presente relatório: uma problematização identitária sobre a educação, a educação artística (nomeadamente do ensino de design gráfico), sobre o papel e funções do professor e, ainda, da especificidade do ensino profissional (enquanto integrante de um ciclo de escolaridade obrigatória). A procura por essa identidade ocorreu, simultaneamente à leitura, no quotidiano da sala de aula pela prática e pela necessidade da sua aplicabilidade.

A determinado momento da experiência de estágio—com a necessidade de formular e realizar (aplicar) uma proposta didática, mas especialmente pela decisão na orientação temática do relatório de estágio—o exercício de aprendizagem afasta-se do problema em direção ao projeto.

É comum, no imaginário popular contemporâneo, o entendimento sobre a identidade de um indivíduo ser um conjunto das suas diversas sub-identidades, nos seus diferentes contextos—profissional, familiar, académica, ... e até digital. Eu também, de certa forma, parti dessa premissa quando me propus a perceber a minha identidade como professora estagiária ou, eventualmente, como professora. No entanto, por oposição a uma lógica aditiva de sub-identidades que resultam na identidade do indivíduo, passei a perceber a experiência mais como uma identidade que resulta da fluidez das (e entre as) suas dimensões.

Admito que, concedido tempo para introspecção⁶, desconfio não ser assim tão singular que eu, designer de comunicação, tenha interpretado um “problema de aprendizagem” (eu, como professora estagiária que precisava de realizar uma proposta didática e eu como aluna do MEAV que precisa de escrever um relatório de estágio) como um “projeto” de identidade sobre o ensino profissional artístico de design gráfico, no ensino obrigatório—exatamente pelo peso da minha dimensão profissional e a essa “fluidez” para os

⁶ No meu caso, superior à média do tempo gasto neste exercício, considerando o calendário previsto para o percurso académico do MEAV.

restantes aspetos da minha vida. Ao escrever isto—e porque estou a perceber isto—só posso sentir desconforto.

A “bengala” de elaboração para este relatório que encontrei é um tropeção de caras numa armadilha da narrativa que tenciono criticar com este exercício. As próximas páginas pretendem ser assumidamente um exercício de busca de (alguma) liberdade das rédeas do mercado e das narrativas utilitárias mercantis para problematizar. No entanto, é nessa mesma linha de esmagamento de todos os domínios da nossa vida pessoal e íntima pelo mercado que eu aceito, de forma demasiado natural, que eu “penso” segundo desígnios inerentes à minha condição profissional.

É verdade que estou a utilizar muito do léxico que partilho nessa atividade (a área científica do estágio também contribui), não significa isso, no entanto, que esse seja exclusivo à mesma. Nem o é a lógica projectual de resolução de problemas. Aliás, não estarei eu também a forçar este olhar projectual neste exercício de escrita? Estou cada vez mais certa que sim.

Estes últimos três parágrafos poderiam existir apenas na minha cabeça, num documento de rascunho ou pertencer a uma troca de *e-mails* com o meu orientador. O título deste relatório já não seria o mesmo e procuraria uma nova estrutura para resolução deste exercício: de leitura clara, sem “nós” de raciocínio, “rasurados” expostos e *user friendly*. Por motivos de resistência e orgulho, decidi assumi-los.

2.2. UMA CRISE

“Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona”.

(Hannah Harendt, 2000, p. 23)

Eu não me lembro de viver num período que não estivesse a passar por uma “crise” na educação. Como eu não me lembro de viver numa era que não fosse “de crise”, em algum aspecto (climática, económica, sanitária, moral), tenho vindo a desenvolver, infelizmente, uma atitude muito pouco alarmista com a palavra.

“O ensino está cada vez pior” e a “A escola pública está cada vez pior” são frases que, infelizmente, ouvimos constantemente.⁷ Neste caso, o meu problema com estas afirmações é, além da generalização bacoca, elas partirem geralmente de quem critica aspectos em que a escola/ensino, na minha perspectiva, melhorou (ex.: ser menos autoritário e/ou dogmático, ser mais inclusivo e tolerante).

Consigo concordar que há uma crise na educação, no entanto, apenas na medida em que só concebo que esta área científica não estivesse em “crise” num período muito desinteressante em termos da luta pela igualdade dos seres humanos como a ambicionamos na contemporaneidade (ou propomos ambicionar, em inúmeros documentos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos à LBSE).

⁷ Felizmente para o ensino e para a escola pública portuguesa, e para infelicidade das pessoas que nesses momentos caem no erro de o dizerem na minha presença, essas acusações “não morrem solteiras” e são apresentadas aos meus monólogos sobre a importância, validade e qualidade dos mesmos.

Nesse sentido, a “crise na educação” é no meu entendimento uma condição expectável das tensões internas científicas e externas, a nível político, social e económico, num sentido possivelmente endógeno. Não menosprezando a inquietação que sinto nesta relação de forças, o meu tom de cepticismo com esta interpretação é de provocação à narrativa contemporânea generalizada nos vários domínios da nossa vida pública e privada da emergência constante de acção.

“ <<There is no time. We have no time.>> We hear that all the time, and many of us probably often find themselves uttering these or similar words. (...) Is it possible that we indeed do not have time?”

(Simons & Masschelein, 2012, p. 70)

Vivemos na era “sem tempo”. Vivemos na era do “temos de agir rápido”, a era dourada dos *problem-solvers* nas *soft-skills* do *curriculum vittae*; dos indivíduos “empreendedores” que têm *ownership* sobre o seu trabalho e as “suas” decisões difíceis nos momentos de urgência que os “libertam” de hierarquias que “comprometem a agilidade” e a eficiência do trabalho (mercado).

Como seres que habitam o planeta terra no período do século XXI em que constatamos cientificamente a irreversibilidade das alterações climáticas (e que estas são resultado do comportamento e interferência da nossa espécie no nosso ecossistema) (IPCC, 2021), algum deste sentido de emergência poderá parecer-nos fundamental à nossa sobrevivência como espécie. No entanto, este sentido de emergência de acção parece apenas estender-se até onde se traduz em utilidade para o mercado. Neste caso, por exemplo, ele pode traduzir-se em *green washing* e fazer-nos trocar palhinhas de plástico por palhinhas de papel (o importante é continuarmos a *consumir* um acessório no *consumo* de bebidas) em menos de um ano, em praticamente toda a sociedade ocidental. No entanto, não parece impactar o nosso longo e pe-

nosso debate sobre cobertura de mobilidade pública em longas distâncias—até porque, de momento, a *prioridade* está na prospeção e exploração de minas de lítio para os transportes individuais elétricos que vamos poder comprar na próxima fase da transição verde.

Interessa-me, neste sentido, perceber como se traduz esta narrativa no campo da educação. Qual o peso das necessidades do mercado nas respostas que o nosso campo produz a esta “crise”? Ainda, qual a narrativa que este produz na apresentação dessa crise? Certamente, as minhas preocupações sobre o que é crítico na educação atualmente estão desencontradas dos discursos utilitários produzidos pelo mercado.

Acredito que vivemos numa sociedade onde o neoliberalismo venceu culturalmente—é a *verdade foucaultiana*⁸—e esta é para mim a condição alarmante que garante o seu sucesso: não depende de vitórias eleitorais, ele domina apoderando-se do discurso comum, veste-se de “bom senso”, de “óbvio” e constrói sobre si uma camada de segurança que torna perigoso o seu questionamento; questioná-lo é questionar a “liberdade do indivíduo”. Com uma ironia trágica faz-nos crer que só somos livres quando não ousamos pensar algo diferente do que ele propõe. Culpa-nos individualmente de todas as fragilidades que a nossa condição possa encontrar, garantindo a sua imunidade a críticas. Não precisa de ser público sobre a sua vitória, ele apodera-se discretamente até do que ainda cremos ser um discurso social-democrata e apresenta-se como sensatez e moderação. É mordaz a garantir que invade todos os domínios da lógica que construímos da nossa vida pública.

Lembra-nos Ordine (2017) que vivemos num contexto em que “cada escolha, cada gesto, cada palavra deve responder a um “benefício” pessoal, numa lógica radical utilitarista que exige tradução de qualquer resultado em ganhos materiais. A ideia de poder cultivar uma paixão em nome de um prazer desinteressado e gratuito não encontra, na nossa sociedade, um terreno fértil

⁸ A *verdade* que Foucault (1972) propõe como a narrativa construída aceite pela sociedade e que, nesse sentido, sustenta o interesse do poder de garantir a manutenção do *status quo*.

de cultivo.”. O autor classifica este conceito cultural como uma “ditadura do utilitarismo”. O autor argumenta que o apoderamento dessa narrativa sobre o ensino estende-se até ao nível lexical—somamos créditos de unidades curriculares—e perverte a sua função de emancipação do indivíduo—opera sobre a atribuição de um valor que representa o “crédito” que nos permite o acesso a determinadas condições de ensino. Não somos valorizados pelas nossas capacidades críticas, incentivados a cultivá-las ou a explorar os nossos interesses peculiares, mas somos recompensados pela reprodução e validação do conteúdo consensual e com maior popularidade mercantil (as áreas científicas importantes para os empregos que têm ou que vão ter muita “saída”). Tal como nos restantes domínios da nossa existência, não há tempo a perder: devemos ser eficientes a conquistar o valor mais alto e é a partir dessa a posição que somos mais “livres” nas escolhas a fazer. Curiosamente, uma esmagadora maioria dessa “liberdade de escolha” traduz-se numa alta procura pelas formações superiores em profissões populares e muito necessárias ao mercado.

O autor acusa a atribuição de uma lógica “empresarial” às organizações educativas e, conseqüentemente a qualidade “clientelista” dos alunos. Tal resulta em que os jovens experienciam a escola com a finalidade única de obtenção de um grau sem o devido proveito da experiência em si.

A vivência deste estágio pedagógico permitiu-me a confrontação dos receios dos alunos de Design Gráfico—idênticos aos meus, enquanto estudante de Design de Comunicação—com as minhas reflexões sobre a finalidade da experiência educativa após o primeiro ano de MEAV. Tal como eu, em tempos, os alunos compreendem que a finalidade da sua formação é a de responderem a todas as necessidades técnicas que o mercado procura num profissional desta área. Receiam uma situação de aprendizagem no local de estágio e/ou na sua futura atividade profissional e, por mais vezes que a professora Raquel e/ou as professoras estagiárias afirmem que o futuro estágio e quotidiano profissional serão o cenário perfeito para aprendizagens

que eles ainda (e até nós) não conseguimos prever, estes não se dão por convencidos.

Por um lado, penso que o facto de este ser um curso profissional contribui para uma perceção mais óbvia da relação clientelista que alguns alunos têm com a organização, no sentido de compreenderem que a finalidade deste exercício é a obtenção de uma profissão. Por outro lado, o carácter de escola artística da Árvore (corpo docente, relação com comunidades artísticas e pertença à Cooperativa) permite alguma salvaguarda e contrabalanço deste exercício com a procura de um ambiente de maior liberdade e descoberta experimental.

É compreensível essa resistência à aceitação de que a escola não tem o dever de nos moldar na perfeição para a nossa vida profissional. Vivemos (e crescemos) submersos em decretos, artigos e discursos que advogam a necessidade da Educação preparar as novas gerações para o seu futuro profissional. Esse futuro é hoje o de constante e veloz mudança e deliciamo-nos com programas que procuram preparar jovens resilientes e flexíveis para um mundo em constante inovação: empreendedores. Que mundo é este se não o do mercado? Pervertemos os conceitos de autonomia, iniciativa e persistência—que, em si, podem ser bastante positivos—num entendimento quase exclusivo de sucesso profissional e utilidade ao mercado.

Atentemos nos excertos infra, retirados de documentos que orientam a prática educativa no ensino obrigatório nacional:

“Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.”

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017, p.7)

“É fundamental que a escola proporcione em todos os níveis e ciclos de ensino uma cultura favorável à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor, nomeadamente, criatividade, inovação, organização, planeamento, responsabilidade, liderança, trabalho em grupo, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros.”

Educação para o Empreendedorismo; DGE ⁹

Esta terminologia normaliza uma prática educativa orientada para metas de sucesso, competitividade e flexibilidade. A genialidade fatal da cultura neoliberal é a sua capacidade de distorcer a nossa perceção sobre a sua ação erosiva das nossas conquistas sociais: um século de combate a retóricas funcionalistas no ensino derrotado por uma precária noção de liberdade.

É sobre a educação que cai a responsabilidade de garantir a empregabilidade de uma nova geração a partir de um ensino que “treina” capacidades de constante re-invenção do indivíduo no universo da precariedade. O problema (precariedade) é assegurado e a solução é o sujeito existir eternamente nesse contexto sem questionar a sua validade.

⁹ <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-o-empreendedorismo> (Secção “Currículo”, sub-secção “Educação para a Cidadania”), acedido em junho de 2019.

Se outrora, na educação, era o interesse reprodutivo social a sua dimensão limitadora mais visível, observamos hoje a ação política de interesses neoliberais na educação e, conseqüentemente nas suas reformas.

Nesse sentido, as reformas actuais orientam-se para a formação de seres individuais (individualistas), alienados de qualquer consciência de grupo/classe e que possam encontrar realização pessoal num entendimento perverso de competência e prestação competitiva (eventualmente vazia de propósito) num mercado radicalmente instável. Sem conflito ou tensão com os interesses do capital, ei-lo: o indivíduo empreendedor de si mesmo.

Simons & Masschelein (2012) denotam nesta forte politização da educação uma responsabilização da educação para a procura de soluções para os problemas da sociedade. Assim, problemas sociais, culturais ou económicos são transformados em “problemas de aprendizagem” e a educação é espaço para procurar soluções. Neste sentido, algo que deveria ser uma problemática política é direccionada para uma preocupação/responsabilidade individual. Esta ação é castradora para a nova geração no sentido em que esta perde a oportunidade de se descobrir/experienciar—a nova geração é educada como parte integrante da “sociedade antiga” e dos seus problemas.

“Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar.”

(Hannah Arendt, 2000, p. 26-27)

Regressemos, então, ao conceito de crise: esta não é uma crise da educação. É uma crise do mercado que procura fazer da Educação uma solução. Para

mim, a crise da educação é esta não ter espaço para se poder pensar como campo independente das necessidades mercantis.

Como espécie, particularmente a parte de nós que vive no mundo ocidental, gostamos de nos pensar como um coletivo que inova em direcção a melhores modelos de vivência comunitária e, desse modo, também individual, numa lógica de progressão. Há um aparente consenso com a necessidade de erradicação da pobreza, de desigualdades no acesso a oportunidades (e sucesso) e com a importância da liberdade do indivíduo.

Estamos no segundo século em que procuramos, continuamente e à luz de um entendimento democrático, soluções para esses problemas. Depositamos uma esperança romântica nos discursos sobre o “amanhã” que queremos procurar. É natural sentirmos que o campo da Educação—um espaço que criamos na sociedade onde reunimos, no sentido físico e cronológico, as nossas crianças e jovens—seja a dimensão de ação para prepararmos as mudanças que sentimos necessárias. Lembra-nos Ordine (2017) que a escola (e a universidade) são ocasiões que a sociedade nos oferece para tentarmos ser melhores.

A necessidade de (re)acção constante e imediata no presente aos problemas do amanhã, nada mais tem representado do que tentativas viciadas em velhos hábitos de solucionar as adversidades dos nossos tempos (e do passado).

Penso que a validade da Educação, como campo, é o interesse proposto na existência de um espaço físico e conceptual onde novas gerações podem encontrar uma liberdade que a anterior não teve em se pensar e onde, como sociedade, procuramos/tentamos criar práticas para nos libertarmos de tensões que oprimem um exercício crítico sobre os nossos problemas.

Deverá assim, também, ser um espaço que nos permite maturar a atitude crítica que teremos sobre esses problemas e, por isso, devemos permitir às novas gerações que criem o novo sobre o mundo velho, em termos claros.

Nesse sentido, parece-me mais pertinente a aceitação e proposta do nosso presente e dos seus problemas como uma consequência do mundo velho (que já somos) por oposição a uma narrativa de ensino reformista (apresentado como “revolucionário”) que prepara o futuro.

“Na verdade, a expressão “Novo Mundo” só ganha sentido face a um Mundo Antigo, mundo que, se bem que admirável por outras razões, foi rejeitado por não ter podido encontrar solução para os problemas da pobreza e da opressão.”

(Hannah Arendt, 2000, p. 27)

2.3. EDUCAÇÃO, LIBERDADE E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Em 1967, Eric Weil, inicia o seu texto “A Educação Enquanto Problema do Nosso Tempo” com uma provocação: os problemas contemporâneos da educação têm sido “fastidiosamente repisados”, no entanto, lembra que isso não os torna mais claros. Pelo contrário: constatamos que debates prolongados por décadas em torno de uma área produzem inúmeras receitas enquanto simultaneamente nos fazem esquecer a que problemas estas pretendem responder. Quase meio século depois, é absolutamente pertinente apropriar-me da sua premissa para o meu próprio exercício: qual é o problema pela qual a Educação é responsável?

“2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

(Artigo 26.º, Declaração Universal dos Direitos Humanos)

“Artigo 2.º

Princípios gerais

(...)

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis (...)

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

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

(Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, LBSE)

Weil (1967), analisa a diferença entre as respostas que cabem à instrução e à educação. Até ao século passado, a resposta da última era a primeira: a educação é a instrução. No entanto, a instrução não era um fim em si mesma, mas antes uma condição para o progresso da sociedade. O autor acredita que a instrução ainda é uma condição prévia à educação, no sentido em que apenas esta pode fornecer oportunidades de acesso à liberdade, ao progresso material a um maior número de pessoas e “à experiência da verdade objectiva, o respeito pela universalidade dos direitos, dos deveres e dos valores, a modéstia intelectual”, elementos que o autor aponta também como indispensáveis para assegurar que essa liberdade não permita o reaparecimento da violência e opressão do passado. Uma vez ganha a batalha da instrução, o problema é a educação (para a liberdade).

Ambicionamos formar cidadãos que sabem ser livres, procuramos legislar e orientar uma concepção de educação para a liberdade. Como venho a propor, acredito que o maior interesse deste campo—como espaço físico e conceptual da nossa sociedade—será o de procurar continuamente liberda-

des. Entendo-as como “liberdades” por perceber este exercício como parte integrante de um caminho que ambicionamos percorrer como sociedade: há uma liberdade que se legisla/recomenda e tenta proteger por ser óbvia e fundamental às nossas democracias e há liberdades que só percebemos ou conquistamos quando podemos pensar (mais) livremente e assentes nessas conquistas anteriores. Vejo a instrução como a resposta a essa “liberdade legislada”—noutras palavras, a oportunidade de igualar o acesso dos indivíduos a esta ferramenta—que permite a existência da educação como o campo que pretende responder ao segundo problema. A liberdade é algo que vamos encontrando e construindo, é um percurso e ainda estamos a aprender a ser livres.

A instrução e o progresso material são necessidades prévias quando o fim é a educação, mas quando são transformadas num fim em si mesmas resultam em tédio de quem não sabe ser livre, do novo e desconfortável espaço e tempo desocupado, sem propósito utilitário. Este é tão ou mais perigoso para o progresso social como o analfabetismo e a opressão autoritária. Weil alerta-nos para os perigos da Humanidade que não foi preparada para dar conteúdo à sua liberdade: quem não sabe assumir responsabilidade sobre esta, acaba por necessitar de um mestre.

“Se fosse necessário reduzir os fins da educação num só, este seria o de, precisamente, dar ao homem a oportunidade de levar uma vida que o satisfaça (enquanto ser racional, isto é, na condição de que cada um procure a sua própria satisfação sem impedir o seu vizinho de fazer outro tanto). A educação surge assim como uma questão de oportunidade.”

(Weil, 2000, p.64)

O autor lembra-nos que este fenómeno não é inédito (apenas novo na escala) e adverte-nos para as lições a retirar da comunidade grega clássica que nos últimos momentos deixou de procurar uma resposta válida para todos

os homens livres e apenas procurou consolação para os raros indivíduos que continuaram a pensar que tudo tinha acabado mal.

No último século, constatamos que as democracias ocidentais falharam a sua expectativa de progresso social/material. A transformação da educação numa ferramenta de resolução de realidades políticas é a busca de consolação para os fatalistas da nossa comunidade, enquanto simultaneamente a desvirtuam do seu propósito e verdadeira função.

É a partir destas noções ideológicas de liberdade e educação que problematizo o papel da artes neste campo.

A narrativa normalizada sobre a validade (“utilidade”) desta presença no currículo argumenta o estímulo de capacidades de expressão emocional, pela dimensão afetiva psicológica e introspectiva, numa óptica motivacional ou numa medida cultural na formação do sujeito. É frequente ainda um discurso sobre as artes como potencializadoras de transformações no indivíduo, com atributos “mágicos” e de salvação, na busca de uma catarse.

Acredito ser também na naturalização de um novo ideal de formação do indivíduo que o neoliberalismo encontra uma utilidade para as artes visuais, apropriando-se de características inerentes à área e pervertendo-as como paradigmáticas de uma cultura “empreendedora”.

Simons & Masschelein (2012), denotam a naturalização para uma tendência que procura o desenvolvimento de talentos na educação. É uma progressiva “privatização” da educação que produz discursos sobre a “escola de talentos”—a escola que encontra o indivíduo que existe em cada um de nós e o potencia. Pressupondo uma realidade em que todos temos “talentos” e que esses talentos podem/devem ser desenvolvidos em “competências”; competências essas que se orientam para qualificações.

Os autores entendem que esta ideia não promove realmente uma agenda de igualdade de oportunidades mas, pelo contrário, procura trajetórias de interesse para o indivíduo de forma a evitar tensões entre este e a instituição.

Esta circunstância é agravada quando considerada, paralelamente, a crescente tendência de incentivo ao ensino de “entretenimento”—que enfatiza desproporcionalmente o conforto e a diversão, evitando tudo o que possa ser aborrecido—resultando em atividades, por exemplo, que adaptam até formatos televisivos populares para o ensino.

Os conceitos de criatividade, experimentação e inovação (supostamente endógenos desta área curricular) e o exercício de capacidades (*soft skills*) como planeamento, responsabilidade e organização (no desenvolvimento de projetos) são argumentados como competências exercitadas pelas artes visuais nos alunos. Neste sentido, a linha de argumentação sobre a utilidade das artes visuais no currículo parece responder a um entendimento das artes como o espaço onde o sujeito procura descobrir o seu talento e a educação para as artes como uma espécie de exercício óbvio para a potencialização dos talentos—numa outra palavra, qualificações—do indivíduo.

“The insistence that the arts do anything is a dead-end trap; it cannot be demonstrated, at least not through the very logic that demands such an argument. But more importantly, the argument presumes the sort of educational guarantee that is not tenable and that contradicts most contemporary cultural theory.”

(Gaztambide-Fernández, 2013)

Será sempre frágil a argumentação da validade das artes no currículo educacional enquanto a procurarmos fazer num sentido de utilidade (de qualquer tipo). Como Gaztambide-Fernández nos lembra a ideia de que as artes poderão garantir algum tipo de resultado pedagógico é completamente

contraditória aos discursos contemporâneos da própria cultura das artes e algo que estas nunca poderão sustentar. Por que insistimos em justificar a presença curricular de uma área a partir das suas garantias pedagógicas úteis aos problemas políticos da contemporaneidade?

No seu discurso *Create Dangerously*, em 1957, Albert Camus argumenta que a liberdade é um dever do indivíduo, por oposição à sua convencional e unilateral concepção de direito, e propõe o artista/obra de arte como uma voz de resistência e um instrumento da liberdade.

Ao longo do seu discurso, define a nossa sociedade—a sociedade mercantil—como a sociedade onde as “coisas” (bens materiais/físicos) desapareceram em prol de símbolos; uma sociedade de símbolos abstratos do capital; na sua essência, uma sociedade artificial. Assim, é sem surpresa que devemos encarar que tal sociedade engrave palavras como “liberdade” ou “igualdade” nas suas prisões ou nas suas instituições financeiras. No entanto, o escritor exige que não deixemos que as palavras sejam “prostituídas” com impunidade e alerta-nos que a maior perversão de um valor pela humanidade tem vindo a ser o da liberdade.

Na sua opinião, o papel da arte é antes de tudo, o de compreender a realidade. É através de um exercício honesto e constante de tentativa de compreensão da realidade que a arte se torna fundamental à mesma. Assim, Arte e Realidade têm uma relação simbiótica no sentido em que a Arte não é nada sem a Realidade e a Realidade sem Arte não tem significado. É também a partir da compreensão da realidade que nos podemos emancipar das forças que nos oprimem.

“Then, every once in a while, a new world appears, different from the everyday world and yet the same, particular but universal, full of innocent insecurity—called forth for a few hours by the power and longing of genius.”

(Camus, 2018, p.23)

Camus lembra que a obra de arte pode ser uma força emancipatória e advoga a responsabilidade do artista no exercício de resistência aos interesses opressores da sociedade mercantil, que procura garantir que a arte não seja um instrumento de libertação mas um exercício de pouca importância—de entretenimento simples. O autor recorda-nos que, ao longo da História, todos os tiranos sempre temeram as artes exatamente pela sua capacidade de libertação do indivíduo.

Quando problematizamos o papel das artes na educação parece-me então mais pertinente pensar neste elo de ligação entre o campo da Educação e o da Arte: a busca pela emancipação do indivíduo, pela sua (efetiva) liberdade e como podemos ser/viver com a liberdade que conquistamos.

Não me parece muito interessante, novamente, entender este argumento como uma justificação ou promessa de garantia de algum tipo (pedagógica ou política). No entanto, há interesse quando o consideramos como a possibilidade da existência de um espaço no currículo contemporâneo de resistência e, assim, celebrando uma prática de educação que é mais do que simples instrução.

Proponho que a argumentação, por excelência, da validade das artes na Educação poderia estar, exatamente, sustentada na sua condição de poder não responder a nenhuma das necessidades utilitárias da sociedade mercantil.

2.3. DESIGN, FORMA E FUNÇÃO

“É uma falácia antiga assumir haver progresso onde se vêem apenas etapas num processo contínuo de mudança.”

(Moura, 2019, p.17)

A convenção—prática para a “introdução” deste exercício crítico—indica-nos que as origens do design remontam à Revolução Industrial, partindo do entendimento que até à data os objectos eram manufacturados, isto é, “a concepção e realização de um objecto estava frequentemente a cargo de um criador individual. Com o aparecimento do processo industrial de fabrico e a divisão do trabalho, o design (concepção e planeamento) foi separado da execução” (Charlotte Fiell & Fiell, 2005, p. 6). Todavia, neste período, o *design* não era ainda visto como uma disciplina filosófica, teórica ou de fundamentação intelectual de algum tipo, era antes “um dos muitos aspectos inter-relacionados da produção mecanizada” (Charlotte Fiell & Fiell, 2005, p. 6).

É no século XIX que se inicia um processo de reforma do design que pretende unir teoria e prática. Este exercício é entendido como precursor do design moderno e é, num sentido mais particular, atribuído a William Morris. Os esforços de Morris são, à luz de uma interpretação contemporânea, entendidos como “derrotas” na sua época (por recorrer a processos artesanais), mas as suas ideias como a base do que viria a ser o Movimento Moderno.

O século XX traz-nos talvez as mais populares (num sentido romântico) páginas da história do design, até à data: a Bauhaus de Walter Gropius; a Nova Bauhaus de László Moholy-Nagy; a Escola de Design de Ulm (Hochschule für Gestaltung Ulm). A teoria do design é integrada numa prática industrial possível através de novos meios tecnológicos de produção e assistimos à celebração do Design Moderno, iniciado pela Bauhaus com o propósito de educar para a produção de trabalho que unisse “aspectos intelectuais, práticos, comerciais e estéticos através de um esforço artístico que explorasse novas tecnologias.” (Charlotte Fiell & Fiell, 2005, p. 6). Estes princípios foram continuados pela Nova Bauhaus e pela Escola de Design de Ulm, com um importante contributo para este novo pensamento que unia teoria e prática do design em relação aos métodos industriais de produção.

No entanto, com o decorrer do século, assistimos a uma diversificação e complexificação dos produtos, teorias/filosofias e processos da disciplina. Há uma progressiva fragmentação na relação entre concepção, planeamento e fabrico na produção industrial causa de uma crescente complexificação das atividades especializadas que envolvem diferentes indivíduos (autores dos modelos, engenheiros e técnicos de produção, especialistas de materiais, etc.). É importante entender que, à época, os produtos do design são resultado deste processo de equipa “multidisciplinar”, com vários indivíduos com diferentes ideias e não fruto da singular ação conceptual de um “indivíduo-autor”.

Diria que, de certa forma, o século XX presenteia-nos com inúmeras “reformas” aos princípios do design—menos celebradas ou romantizadas. Ao longo das restantes décadas do século assistimos ainda ao aparecimento do designer como trabalhador independente, prestador de serviços para indústria, organizações, instituições e clientes individuais e a sua resposta análoga em versão de equipa criativa—o estúdio—, assim como uma nova teoria de design “emancipado” do processo industrial e que trabalha sobre o conceito de expressão individual. Há, em diversos momentos, uma clara descontinuidade com os princípios do Design Moderno e, por exemplo, no final do século assistimos à popularização de debates sobre o papel do “designer-autor”, uma espécie de prática empreendedora que incentiva o designer a produzir conteúdo “independente” (que não procura resolver problemas ou tarefas de um cliente/indústria).

Em “O Design que o Design não Vê” (2018), Moura compara diferentes correntes teóricas às quais o design vem a responder ao longo da sua existência como disciplina intelectual. Com esta comparação propõe a desconstrução de uma narrativa naturalizada que aceita a prática contemporânea do design como a sua condição original, universal e no seu estado final: a sua forma “natural”. O autor problematiza a identidade do design, uma disciplina que pensa, desenha/cria e reflecte sobre identidades enquanto se recusa a

pensar a sua ou se ilude com uma elaborada falácia sobre abstracção, imparcialidade e neutralidade.

“É comum esquematizar-se o design em termos de forma/função ou forma/contéudo. Estes binómios significam ao mesmo tempo uma união e uma antinomia, pois tanto podem ser as duas faces da mesma moeda como uma divisão de conceitos, de tarefas, de responsabilidades. Pode ser uma fronteira ética e política. Por exemplo, quando se fala de design político, tende-se a acreditar que este é definido pelos seus conteúdos ou funções políticas.”

(Moura, 2019, p.10)

É habitual—e transversal a diversas correntes teóricas sobre a disciplina—entendermos o design como uma linguagem formal independente dos seus conteúdos. No entanto, podemos identificar diferentes versões até neste aspecto transversal. Por exemplo, tomemos o modernismo suíço: uma expressão radical desta visão onde a pretensão terá sido a criação de uma linguagem de expressão gráfica com regras tão claras e universais que o estilo formal se impunha de forma indiferente ao conteúdo. Em contrapartida, no presente, esta proposta refere-se a uma separação de responsabilidades—profissionais e éticas—entre dois exercícios relativos ao mesmo produto final. É interessante notarmos, no entanto, que quando falamos desta dicotomia de conceitos—forma/contéudo—na prática profissional atual, a compreensão é a de que a narrativa intelectual contemporânea é a “original”.

Em 1964, Marshall McLuhan propôs, num exercício crítico arrojado, que os diferentes meios de comunicação—livro, tv, rádio, cartaz, etc.—não são transmissores neutros do conteúdo das mensagens que veiculam. Isto é, as formas e métodos—os *media*—usados para comunicar informações têm um impacto significativo nas mensagens que entregam e a forma de comunicação utilizada afeta a percepção da mensagem que este entrega, em alguma medida.

Faço uso da premissa de McLuhan para o meu próprio exercício. Em primeiro lugar: como pode uma prática sujeita a um processo de transformação constante no conjunto dos seus princípios teóricos produzir uma acção imparcial sobre os objectos/materiais que cria? Essas mudanças são o indicador primário de que esses princípios teóricos resultam de influências externas à prática, nomeadamente um determinado contexto político e socioeconómico. Em segundo lugar: o design é uma disciplina que produz ativamente um discurso sobre forma e comportamento de conteúdo (mensagens/informação), fazendo, com isto, uma selecção sobre a validade (ou falta dela) de um determinado método e é responsável por essas decisões.

“O Design não se limita apenas a decisões silenciosas sobre formas, é também uma disciplina que gere todo um discurso, todo um modo de falar sobre decisões formais, um modo de as argumentar, de as hierarquizar, de lhes atribuir um valor social.”

(Moura, 2019, p.25)

A minha preocupação sobre a aceitação deste carácter “inquestionável”—aparentemente universal e final—da teoria do design não está alienada do fenómeno do exercício de poder (num sentido foucaultiano) de influência neoliberal sobre os diversos campos da nossa vida que criticava no subcapítulo “Uma Crise”, nomeadamente a nível da apropriação de conceitos e disciplinas, quando a subversão destes e dos seus princípios permite a naturalização da sua agenda política.

Neste sentido, penso ser pertinente percebermos como se relacionam os discursos produzidos sobre o design com a sociedade mercantil e esta agenda ideológica.

O exemplo mais óbvio para iniciar essa análise é a popularidade contemporânea do *design thinking*. Em suma, este conceito apropria-se da metodologia projectual do design para a criação e gestão de hierarquias admi-

nistrativas. Por exemplo, onde o design se propõe a encontrar o lugar de um plano e definir o comportamento de um objecto, o *design thinking* mimetiza o método procurando gerir humanos. Não é difícil compreendemos a utilidade—ou, pelo menos, o carácter sedutor—deste exercício à sociedade mercantil, orientada para garantias de resultados e eficiência laboral.

“Good design starts with an understanding of psychology and technology. Good design requires good communication, especially from machine to person, indicating what actions are possible, what is happening, and what is about to happen. (...) When this happens smoothly, the collaboration of person and device feels wonderful.”

(Norman, 2013, p. 8–9)

Consequência de uma ação progressivamente convergente dos campos do design, da engenharia e da psicologia, temos vindo a sofisticar a teoria crítica do design e das suas capacidades e competências sobre a criação de tecnologia e experiências (e a suas linguagens). Na sua origem, a intenção destas teorias é a de responder às necessidades humanas e melhorar emocionalmente¹⁰ a nossa interação com objectos tecnológicos (sejam eles uma chaleira ou um *software*). Esta solução é chamada de *human-centered design* (HCD): “uma abordagem que coloca as necessidades, capacidades e comportamentos humanos em primeiro lugar e, em seguida, projeta para acomodar essas necessidades, capacidades e formas de comportamento.” (Norman, p.8).

Em *The Design of Everyday Things*, Don Norman propõe *affordance* como um conceito para as interações possíveis que alguém/algo (pessoa, animal ou máquina) pode ter com um alguma coisa (2013, p.18). Algumas são per-

¹⁰ Sucesso emocional na experiência de interação com um objecto é referente à eliminação da frustração que se possa sentir numa interação errada. Exemplo: a existência de um botão no ecrã do meu telemóvel que me indica claramente a ação que devo executar para atingir o meu objectivo por oposição à necessidade de eu procurar/descobrir como executar essa ação e/ou falhar por tentativa-erro.

ceptíveis, outras invisíveis e/ou diferentes do propósito original do objecto:, isto é, contêm potenciais interações/usos latentes. Por exemplo, um garfo serve para espetar (utilização perceptível), mas também pode servir para enrolar esparguete ou cortar/partir quando o utilizamos de lado.

No livro *A Força da Forma*, Mário Moura sugere que o *design thinking* explore as *affordances* do próprio design: apropria-se deste enquanto forma e aplica-o noutros contextos, a outros conteúdos e funções (2019, p.15).

“No livro *Forms - Whole, Rhythm, Hierarchy, Network*, Caroline Levine argumenta que uma das *affordances* do conceito estético de forma é a possibilidade de incluir padrões sociais e políticos. Uma das consequências é o dissolver da «divisão tradicional entre forma, conteúdo e contexto». (...) A forma é, assim, um conceito político porque a sua tarefa de ordenar, distribuir e dispor figuras sobre uma superfície, no espaço e no tempo, pode ser exercida sobre pessoas, limitando-lhes as possibilidades e ditando-lhes os movimentos.”
(Moura, 2019, p.16)

É na relação entre design e empreendedorismo que analisamos outro exemplo deste fenómeno de apropriação neoliberal do campo.

“Até à década de 1990, o design como forma de empreendedorismo era absurdo; esbarrava com ideias centrais da ética e da própria identidade disciplinar do design. Hoje, já se insiste que o design esteve sempre ligado ao empreendedorismo.”
(Moura, 2018, p. 59)

Ambos os termos—design e empreendedorismo—partilham a crença de que são universais—“uma característica intrínseca a todos os seres humanos, culturas e períodos” (Moura, 2018, p.59). Tal como acontece no design, a história do empreendedorismo é continuamente ignorada para que este sirva como conceito em branco para determinadas agendas. Moura propõe uma

analogia com a lata de metal das bolachas que, depois de terminada, é reutilizada para armazenar outros objectos que não bolachas, à qual continuamos a chamar de *lata das bolachas*—“é difícil mudar o nome das latas onde se guardam coisas, mas elas dão jeito para guardar” (2018, p.60).

O autor analisa a adaptação do design ao conceito de empreendedorismo como intenção social¹¹ em dois casos. No primeiro caso, ao serviço do chamado “empreendedorismo social”, criando imagens para instituições de apoio social de forma a que estas encaixem num modelo empresarial. Coincidente com o desmantelamento e privatização dos serviços públicos de cariz social, o design vem responder à necessidade destas iniciativas terem uma imagem de “confiança”—ou seja, corporativa—para transmitir segurança aos investidores. No segundo caso, a tradição de profissão liberal do design (regime de consultoria a título individual ou de estúdio), fez do designer “particularmente vulnerável à filosofia de transformar o trabalhador assalariado em empresa de uma pessoa só, pelo que acompanha a tendência de mascarar a precarização do trabalho através da ideia de que todos os indivíduos devem arriscar, inovar, empreender.” (Moura, 2018, p. 64).

Para uma intenção neoliberal de re-educação do papel do estado nas suas funções sociais, o design é uma ferramenta poderosa e, assim, este não tem uma acção neutra. Em suma, o design participa no governo através do conceito de forma porque o modo como se tomam decisões formais é, em si, político.

Como Foucault coloca, no mundo moderno, o poder é difícil de identificar: está difundido, espalhado. O poder é constituído por meio de formas aceites de conhecimento, compreensão científica e “verdade” e a partir dele é controlado o entendimento que o sujeito tem sobre o que deve ser a sua existência.

¹¹ Como analisado no subcapítulo “Uma Crise”, a intenção social projectada no conceito de “empreendedorismo”, atualmente, é a eliminação da ideia de um cidadão parte de um projeto de sociedade que procura resolver os problemas do colectivo, em função da responsabilização exclusiva do indivíduo pelos problemas políticos e económicos da sociedade mercantil a que se encontra sujeito.

A aceitação do design como neutro e universal nega que este permite a produção de determinadas identidades de forma fácil e outras de forma difícil; que decide que mensagens e movimentos são válidos e os que não são. Assim, o design é também uma linguagem que corresponde ao exercício de uma autoridade, de um poder.

CAPÍTULO 3

ENSINO PROFISSIONAL

3.1. ORIGENS E EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL, EM PORTUGAL

“O ensino técnico e profissional foi implantado em Portugal, embora de forma precária, na segunda metade do século XVIII. Com avanços e recuos, um pouco ao sabor do nível de esclarecimento que sobre a importância do mesmo tinha o poder político do momento, conseguiu sobreviver e ocupar um lugar no sistema de ensino durante o século XIX.”

(Pardal, Ventura, & Dias, 2003, p. 15)

De acordo com Pardal, Ventura & Dias (2003), podemos concluir que a origem do ensino técnico e profissional, em Portugal, está essencialmente relacionada com “uma dinâmica económica assente na força crescente da indústria e do comércio na sociedade, bem como à defesa da interacção entre a teoria e a prática no âmbito do sistema de ensino.” (2003, p.16) durante o século XIX. Todavia, esta terá vivido com tremenda dificuldade a sua implantação no país, assim como a definição de espaço próprio no sistema de ensino. Dominava uma mentalidade rural e conservadora e as elites portuguesas resistiam em compreender a importância da evolução tecnológica que a restante Europa produzia. A questão é agravada pela falta de atenção dada ao sistema de ensino em geral, com 80% de analfabetismo em meados do séc. XIX, por comparação aos países ricos do Norte da Europa onde rondava aproximadamente os 30% ¹².

Por um lado, as camadas sociais dominantes consideravam os ofícios manuais degradantes e indignos e concediam dignidade apenas ao ensino clássico-humanista, desligado da experiência e da prática. Por outro lado, não podemos ignorar a tentativa de impedir qualquer alteração ao seu estatuto de classe, impossibilitando a instrução das classes mais desfavorecidas e garantindo o usufruto dos seus privilégios.

¹² Pardal, Ventura, & Dias (2003:16).

Ao longo do século XIX, a realidade política e económica portuguesa sofre razoáveis alterações (Revolução Liberal de 1820, afirmação da burguesia, expansão económica), traduzindo-se em “bases de alguma industrialização e modernização do país”. Os primeiros passos neste tipo de ensino são atribuídos à Aula do Comércio e à Casa Pia. A primeira pretende resolver a iliteracia fiscal e contabilística no comércio nacional, a segunda—fundada pelo intendente geral de polícia Diogo Inácio de Pina Manique—destinava-se a “limpar” a cidade do grande número de crianças órfãs e sem abrigo que se “previam” futuros criminosos. Pardal, Ventura & Dias (2003) atribuem à Casa Pia um papel único na “proto-história do nosso ensino industrial de iniciativa estatal.” (2003, p. 24), apesar de notarem a descontinuidade histórica entre as suas oficinas (de ofícios artesanais) e o aquilo que se desenvolveria mais tarde nos Institutos Industriais do Porto e de Lisboa.

Apesar de ambiciosos ministros e decretos, a instabilidade política caracterizada por excessiva rotação governamental, assim como “o imobilismo das maiorias no interior das elites e a incapacidade das minorias mais esclarecidas em levarem para o terreno prático o discurso positivista” (Ibid., p.45) comprometeram a escala de uma rede escolar do ensino técnico no país. De qualquer forma, pelo final da Monarquia, o número de escolas ultrapassava as cinco dezenas e mais de oito mil alunos.

Durante a Primeira República, muitos republicanos, por possuírem uma abertura à evolução da ciência e da tecnologia, assim como uma postura ideológica de novos valores morais solidários, valorizaram e incentivaram, a nível teórico e de acção política, a formação profissional (Ibid., p. 52). O entendimento de cidadania defendido pela República (o cidadão como um elemento ativo na defesa da sociedade) compreendia como condição imprescindível desta a instrução—viabilizando o progresso individual a nível físico, intelectual e moral.

No entanto, a par do pensamento pedagógico sobre a importância da “moralidade” do “prático da vida real” de figuras como João de Barros ou Ber-

nardino Machado, podemos constatar que a República não realizou esforços para que o ensino técnico e profissional obtivesse o mesmo estatuto de dignidade que o ensino liceal. A dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, assim como a respectiva distinção social com base nesta mantiveram-se e evidencia-se também que tanto o ensino liceal como o universitário mantiveram-se reservados às elites.

O “Estado Novo” (1933–1974) opõe-se a esta visão liberal e positivista da I República, rejeitando a associação de educação a instrução, assim como, por motivos óbvios, a associação de educação a democracia, liberdade, discussão e inovação pedagógica. Na verdade, há uma rejeição até do plano de alfabetização da população geral, temendo o estímulo que este pudesse provocar na mobilidade social, assim como a abertura de qualquer espaço para expectativas de ascensão social pela parte dos estratos mais desfavorecidos da população (Ibid., p.68).

Durante este período, dada a impossibilidade de manter o país completamente à margem do progresso civilizacional (garantindo os privilégios das classes dominantes), tornou-se fundamental o controlo político-ideológico do ensino, com um cariz fortemente religioso. O ensino técnico destinava-se à formação de operários e outros trabalhadores manuais, “de onde poderia emergir uma elite que não deveria ultrapassar o ensino médio ministrado em qualquer dos três Institutos existentes no país.” (Ibid., p. 73) e enquadrava-se numa linha de qualificação de mão de obra que responde às necessidades da indústria e do comércio e, simultaneamente, permitia a contenção das expectativas sociais (pela conformação) das camadas populares—um destino social com possíveis melhorias, dentro de limites estabelecidos. A manutenção da dicotomia que separava trabalho intelectual e trabalho manual foi um objectivo político assumido e com acção Estatal.

O contexto de expansão económica estimulada pelo desenvolvimento industrial a partir do final da II Guerra Mundial, a par da restrição elitista ao ensino liceal, exerce um impacto positivo sobre o ensino técnico e profissi-

onal.¹³ No final dos anos 60, porém, há uma alteração de sentido com uma procura evidente pelas possibilidades de ascensão na escala social permitidas pelo ensino liceal, consequência do crescimento de uma “pequena burguesia assalariada” que conduziu à reconversão das estratégias de reprodução social (Ibid., p.86–87).

“Pensamos que, por um lado, a situação compensadora do ponto de vista das expectativas sociais das camadas populares, enquanto a conjuntura foi favorável e, por outro, a contenção das ambições de ascensão social dentro de limites razoáveis, durante um período de cerca de duas décadas, constituem razões de grande peso que ajudam a compreender a imagem positiva e frequentemente nostálgica do ensino técnico que perdurou, pelo menos, durante os anos 70 e 80 (Dias, 1998: 117). Trata-se de uma nostalgia com um duplo significado: entre alguns sectores provenientes das classes populares, a imagem positiva funciona pela referência a um período em que o ensino técnico secundário foi efetivamente um instrumento de mobilidade social ascendente para uma grande parte daqueles que o frequentaram; para as classes com maiores privilégios essa imagem está relacionada, sobretudo, com a identificação com um modelo oposto ao da unificação do ensino secundário que ocorreu nos anos setenta encarado como responsável pela promoção de expectativas, senão ilegítimas, pelo menos excessivas.”

(Ibid., p.88–89)

Os anos finais da ditadura, são pautados por algum questionamento ao que teria sido inquestionável até então, com ascensão de Marcelo Caetano. De forma bastante sucinta, a fragilidade política do regime é clara, causa da interminável guerra colonial, do surgimento no interior do regime de uma ala mais moderna e liberal e, essencialmente, com o crescimento da contestação pelo movimento estudantil e das forças da oposição que exigiam uma

¹³ De 16906 alunos, em 1.930, passa-se para 110.422, em 1969 (Pardal, Ventura, & Dias, 2003, p. 78). Pelo final do período político “Estado Novo”, no ano lectivo de 1973–74, o ensino técnico era frequentado por 129.349 alunos (Ibid., p. 93).

ruptura democrática. A direcção pedagógica tomada é uma de unificação dos ensinos liceal e técnico. Por um lado, o ensino técnico encontrava-se desajustado relativamente às necessidades do mercado de emprego. Por outro lado, é considerável a pressão de organismos internacionais como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial para o desenvolvimento de ideais pedagógicos defensores de democratidade e igualdade escolar. Cresce um movimento crítico que ilegítima um sistema escolar considerado discriminatório por predestinar alunos de dez anos de idade para determinadas posições sociais e profissionais de estatuto e rendimento desiguais (Ibid., p. 90).

Com a ruptura política desencadeada pelo movimento de 25 de Abril de 1974, a dinâmica democrática do período—pretendendo a progressão das expectativas sociais—acredita na igualdade de oportunidades através do acesso generalizado da população ao mesmo currículo unificado.

“Produzidas ainda sob o efeito de uma "procura optimista de educação" (Grácio, 1986: 126), o conjunto de reformas e a expansão do ensino secundário dos anos 70 cedo haveriam de evidenciar efeitos perversos e até contraditórios com as intenções dos reformadores. As consequências da política de unificação curricular fizeram sentir-se a diversos níveis, alguns positivos, outros claramente negativos.”

(Ibid., p. 95)

A unificação curricular objectivava um modelo de equilíbrio entre saberes, assim como carregava valores morais sobre igualdade e dignidade, pretendendo cumprir a igualdade de oportunidades. Infelizmente, ignorava a diversidade de públicos, assim como menosprezava a componente técnica e prática da formação e atribuía maior peso ao estudos humanísticos e às ciências sociais e exatas (Ibid., p.96). Simultaneamente, o ensino técnico e

profissional, sobrevive marginalizado no interior do sistema de ensino. O início da década de oitenta caracteriza-se por um forte insucesso escolar e um crescente desinteresse pela escola.

“É assim, numa situação caracterizada, no plano da educação dos jovens, pelo insucesso e pelo abandono escolares, pelo desemprego e carência de formação técnica e profissional, bem como por uma enorme pressão para o ingresso no ensino superior, que virão a surgir mais tarde, já numa fase de normalização político-institucional, as primeiras tentativas de reintroduzir o ensino técnico e profissional no sistema regular de ensino.”

(Ibid., p. 98)

O ensino técnico é reintroduzido no sistema regular de ensino no início da década de oitenta, com a aprovação do Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 19 de Outubro, pelo Ministro da Educação José Augusto Seabra e com a criação de dois tipos de curso: os Cursos Profissionais e os Cursos Técnico-Profissionais. No entanto, os investimentos significativos nesta área datam apenas do final da década (período da adesão à CEE), com sinais evidentes de melhoria qualitativa da oferta e esta passa a ser gerida pelo Gabinete do Ensino Técnico Artístico e Profissional (GETAP), criado em novembro de 1988 e com sede no Porto. A introdução dos primeiros computadores e equipamentos digitais nas escolas data deste período também.

Procuram-se soluções mais polivalentes dos cursos orientados para a formação de quadros de nível intermédio, através de um maior ajustamento na organização da rede escolar entre oferta de cursos, procura e necessidades do mercado de trabalho, redefinição dos perfis profissionais num processo que incluía a sua negociação com os empresários e pelo reforço da formação no âmbito das novas tecnologias (Ibid., p. 103).

Em Outubro de 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Todo o sistema é reorganizado e normalizado, criando condições que originam a Reforma Curricular do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto), cabendo ao GETAP a reestruturação do ensino tecnológico, resultando na substituição dos Cursos Técnico-Profissionais pelos Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa (CSPOVA), designados de forma mais simples por Cursos Tecnológicos.

Durante os anos noventa, assistimos a uma evolução consistente do ensino técnico e profissional, embora os problemas de percurso persistam. A dicotomia de representações sociais entre ensino humanístico e técnico no sistema de ensino revela-se uma constante.

3.2. O ENSINO PROFISSIONAL, EM PORTUGAL: PRESENTE

“Passados 40 anos após a revolução de Abril, ainda hoje sofremos deste complexo de inferioridade que dá um tom depreciativo a uma formação de cariz mais prático e destinada ao mundo do trabalho. Compreendo que a herança é pesada, décadas de separação de classes e de enormes injustiças, num sistema social de desigualdades, num sistema de ensino em que a escola tinha propositadamente duas velocidades, é difícil de alterar e verificar formas diferenciadas de hoje ver a escola e em especial o ensino técnico artístico.”

(Raquel Morais, 2014, p.113)

No presente, ainda prevalece, pela generalidade da população, uma visão depreciativa sobre o ensino profissional. Este é tido como uma alternativa ao ensino “normal” (científico-humanista) do ensino obrigatório para alunos problemáticos ou sem capacidade para as ditas disciplinas “teóricas”. Ainda,

o modelo de aprendizagem prática deste tipo de ensino resulta numa crença generalizada deste como “mais fácil”.

“Este desligar o pensar do sentido do fazer, como se o fazer fosse algo automático e que não requeresse pensar.”

(Ibid., p.113)

Raquel Moraes (2014) problematiza este preconceito sobre os processos manuais como independentes dos processos mentais, sugerindo que, sendo verdade, não se justificaria a necessidade de humanos para a execução destas áreas. O “fazer” do ser humano existe na ligação entre “mãos e cabeça, executar e pensar, essenciais na educação e em especial na educação artística” (Ibid., p.113) pois, “por um lado, não há prática que não esteja já informada e constituída por um aspecto teórico, por outro lado, a separação entre teoria e prática não é senão uma separação teórica” (Catarina Martins, 2014, p. 59).

Apesar da génese da criação das escolas profissionais, em 1989, assentar num exercício de inovação social que propunha, essencialmente, o desenvolvimento sociocomunitário e uma nova oportunidade educativa para jovens que procurassem percursos alternativos de formação, “as verdadeiras razões do nascimento da via profissional residem principalmente nos números vergonhosos de abandono escolar e literacia perante a Europa aquando da entrada do país na CEE” (Raquel Moraes, 2013, p.114). Acredito que estas motivações são mais pertinentes para a compreensão de como o percurso histórico e político deste tipo de ensino contribuem para a “verdade” que sobre ele se criou.

“Objeto de uma contextualização primária (...) regulada pela sua classe social de origem, a criança, com a entrada para a escola, atravessa um processo de

descontextualização e recontextualização, tão mais acentuado quanto maiores as diferenças entre a casa e a escola, quanto mais a cultura da família se afasta da cultura dominante, quanto mais restritos forem os seus códigos linguísticos familiares e mais elaborados os códigos linguísticos da escola.” (Teresa Medina, 2002, p.119)

A necessidade política de recuperar o ensino “orientado para a vida activa” partiu da constatação de que o ensino unificado falhou em servir a diversidade socioeconómica do país. Para lá da herança histórica nacional da visão dicotómica sobre os dois tipos de ensino (um mais prestigiado do que o outro), este momento também contribui para uma reforçada interpretação preconceituosa sobre um ensino de carácter “especial” como alternativa para quem não é “capaz” de cumprir com sucesso a outra via de formação (e, por isso, assumidamente mais facilitado). Acredito que um processo baseado no encaminhamento em massa dos jovens com insucesso escolar na via regular para este tipo de ensino, contribui para uma associação baseada em evidências ignorantes de que o último é uma alternativa de menor prestígio intelectual do que o primeiro. Especificamente, num contexto de prática docente, gestão escolar, assim como também de compreensão popular nacional que:

- a) ignora contextos que provocam situações de afastamento, ruptura ou choque cultural, social ou ainda de aculturação e de violência simbólica sobre o aluno e a sua origem socioeconómica;
- b) atribui, ainda, uma visão classista—e, conseqüentemente, de reprodução cultural—aos percursos académicos e profissões, nomeadamente, separando o “fazer” e o “pensar” nessa visão polarizada preconceituosa.

“Ao longo destes anos de pleno funcionamento do ensino profissional, as sucessivas políticas, reformas e alterações, não souberam fazer ou esqueceram-se de três aspectos fundamentais: a formação de professores para este

tipo de ensino; um planeamento credível de abertura de escolas e cursos com critérios transparentes e rigorosos; uma autonomia efectiva das escolas, para que possam actuar ao nível local e com os diversos agentes envolvidos, respondendo a grupos específicos de alunos, famílias, empresas e serviços.”
(Raquel Morais, 2014, p.115)

Raquel Morais (2014) denota a falta de atenção ao sentido de educação, assim como a inexistência de uma “reforma estrutural verdadeira” nos movimentos constantes “entre Estado e sectores empresariais, sem estrutura ou plano básico” (p. 115). A autora critica a falta de rigor na avaliação/estudo, planeamento e posterior abertura de cursos, ao longo de 20 anos, contexto resultante de “interesses políticos, lobbies económicos ou outros” motivados pelo sistema de financiamento dos programas da União Europeia para a área. Se, anteriormente, este sistema estimulou a “abertura de muitas escolas e centros de formação, sem o mínimo de critérios ou posterior balanço”, na actualidade, a alteração do sistema de financiamento, assim como dos seus critérios não parecem responder com adequação ao tipo de ensino e escola, assim como são de difícil compreensão. Segundo a autora, são estes “baseados em números que não são devidamente lidos ou interpretados, e assiste-se a uma oferta contínua de escolas sem os mínimos recursos humanos e materiais, credibilidade e sem inspecções ou avaliações. Esta é mais uma forma de descredibilizar o tipo de ensino, que mais uma vez o coloca como o tipo de ensino de último recurso, para os jovens problemáticos ou aqueles que a escola liceal não sabe o que fazer, os excluídos.” (p. 117).

Deste contexto resulta um planeamento escolar, assim como autorização de abertura de cursos, que não responde “às verdadeiras necessidades das empresas e regiões do país, nem muitas vezes à procura existente, mas sim, na maioria dos casos, obedece a interesses políticos, económicos e pessoais” (p.117).

A prática deste ensino carece de uma verdadeira autonomia pedagógica das escolas, dos programas e os seus projectos locais—que apesar de apregoada e decretada, não é efetiva—, assim como a redução da importância atribuída a estatísticas de leitura centralizada e distante das realidades diversas.

“No Porto ou no Algarve, no litoral ou no interior do país, um curso tem exactamente a mesma configuração, o mesmo programa, disciplinas, módulos, horas, etc. Nenhuma decisão pedagógica pode ser contrária às emanadas por Lisboa, o ensino continua centralizado, burocrático e uniforme.”
(Raquel Morais, 2014, p.117)

Um outro ponto fundamental da crítica da autora ao planeamento e funcionamento do ensino profissional é quanto ao descuido com a formação específica dos professores deste tipo de ensino.

“Nos anos 90, em especial nas disciplinas técnicas e tecnológicas, não existiam professores nas escolas profissionais, éramos todos formadores. A ênfase era dada aos conhecimentos do profissional e técnico da área específica, da sua experiência e ligação às empresas ou actividades profissionais da área.”
(Ibid., 2014, p.115)

O exercício de actividade lectiva no ensino profissional obrigava à detenção do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) até maio de 2011, quando este foi “reformado” para Certificado de Competências Pedagógicas. No seu trabalho, Raquel Morais (2014) critica o sentido de “desvalorização da componente pedagógica” (p. 116) revelado pelo discurso oficial, à época do CAP, valorizando a “relação humana” professor-aluno, onde seria prioritário o tipo de ensino focado “no aluno e na superação das suas dificuldades”—acusando

a proximidade deste discurso com um no sentido da relação “mestre-aprendiz” do período medieval.

A autora acredita que, na generalidade, os formadores-professores—os professores das componentes tecnológicas e técnicas—não dispõem de ferramentas conceptuais e concretas para lidar dentro da aula com as problemáticas que não sejam do foro técnico, consequência da lacuna de formação pedagógica. Situação que carece de atenção redobrada quando consideramos os “ambientes escolares cada vez mais singulares”, com “turmas “problemáticas” a surgir precisamente no ensino vocacional ou profissional” (2014, p. 116).

Num outro prisma, a autora lembra que a leccionação das disciplinas de componentes “teóricas” ou da área sociocultural (português, inglês, área de integração, etc) é responsabilidade de professores do ensino geral, que, em muitos casos, acumulam esta atividade com uma outra no ensino regular, de horário completo. A falta de preparação para a especificidade do tipo de ensino profissional, na generalidade, resulta num sentimento de desprestígio em relação a este, assim como há uma fraca vinculação ao projeto de escola global ou às especificidades dos alunos e exercício pedagógico, dada a carga horária atribuída.

“Os formadores/professores que leccionam nas escolas profissionais são, na generalidade e a partir das escolas e realidades que conheço, indivíduos com fraco sentimento de identidade profissional, isto é, não se representam nem como professores nem como formadores ou profissionais de determinada área. Na maioria dos casos, detêm relações laborais frágeis, com horários parciais, dividindo-se profissionalmente entre várias ocupações e espaços, a empresa e/ou escola(s).”

(Ibid., 2014, p.116)

Entre instabilidade financeira, processos burocráticos que complicam a abertura de cursos e a fragilidade profissional desta actividade, o resultado é um de precariedade—dificultando gestão escolar, comprometendo a ligação entre professores e escola e, conseqüentemente, a qualidade dos projetos educativos.

Por um lado, a nível geral, as reformas educativas no nosso país parecem viver numa contradição entre retórica e prática, resultado de uma insuficiência legislativa diversas vezes assente numa falha de compreensão do quotidiano das escolas, de como se manifestam as dificuldades e impedimentos à implementação destas na prática. Por outro, acredito que é possível considerarmos uma maior negligência sobre o ensino profissional ao atentar-mos nos tímidos esforços em cumprir a sua proposta, no plano ideológico democrático. Isto é, a argumentação e sustentação científica para a existência deste tipo de ensino é um compromisso com o cumprimento um projeto de sociedade menos desigual nas oportunidades para os seus cidadãos; no entanto, em grande parte, assistimos a uma perversão dos efeitos pretendidos e este serve como uma ferramenta de reprodução cultural e desigualdade na sociedade portuguesa.

3.3. O ENSINO PROFISSIONAL, EM PORTUGAL: ORGANIZAÇÃO E MATRIZ CURRICULAR

“1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.”

(Artigo 26.º, Declaração Universal dos Direitos Humanos)

“3 - O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos.

4 - É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos.

5 - A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.”

(Artigo 10.º, LBSE Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Ao nível do ensino secundário, os cursos profissionais pretendem uma formação orientada para “a vida activa”, isto é, visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, adequando-o ao perfil do aluno. Este programa, tendo como objectivo contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão, não é impeditivo da progressão de estudos deste para o ensino superior ou para outro tipo de formações pós-secundário e certifica o aluno com o nível secundário de educação. A oferta deste tipo de ensino é coberta por uma rede de escolas profissionais públicas e privadas, assim como também nas escolas secundárias da rede pública.

O calendário escolar responde às orientações definidas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. Esta estrutura deve garantir duas interrupções das actividades escolares de duração não inferior a 6 dias úteis seguidos, coincidentes com o Natal e com a Páscoa, e uma terceira, por período nunca inferior a 22 dias úteis seguidos, a ocorrer, em cada ano escolar, entre a segunda semana do mês de julho e a primeira do mês de setembro. As escolas com autonomia para organizarem o seu próprio calendário devem respeitar datas que possibilitem a compatibilida-

de com o calendário de ingresso no ensino superior ou em Cursos de Especialização Tecnológica.

Estes cursos têm duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto):

- A. Formação Sociocultural: estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- B. Formação Científica: estruturada em duas ou três disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente com a qualificação a adquirir;
- C. Formação Tecnológica: organizada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional;
- D. Formação em Contexto de Trabalho (FCT): é realizada em empresas ou noutras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional.

Componentes de formação		Total de horas (a) (ciclo de formação)
Sociocultural:	Cidadania e Desenvolvimento	
Português		320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)		220
Área de integração		220
Tecnologias de Informação e Comunicação / Oferta de Escola (c)		100
Educação Física		140
Científica:		
Duas a três disciplinas (d)		500
Tecnológica:		
UFCD (e) Formação em contexto de trabalho		1000 a 1300 600 a 840
Educação Moral e Religiosa (g)		(g)
Total (h):		3100 a 3440

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular, a formação em contexto de trabalho e o seu projeto de flexibilidade. (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. (c) A escola opta pelo desenvolvimento da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação ou por uma Oferta de Escola, de frequência obrigatória, gerindo a carga horária em função da necessidade de reforço das aprendizagens. (d) Disciplinas científicas de base a fixar nos referenciais de formação do CNQ, em função das qualificações profissionais a adquirir. (e) Unidades de formação de curta duração desenvolvidas de acordo com os respetivos referenciais de formação constantes do CNQ, observando as orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., designadamente nos cursos enquadrados em regime provisório no CNQ, para os quais se mantêm as três a quatro disciplinas definidas nos planos de estudo publicados nas portarias de criação de cada curso, devendo ser aplicados os respetivos programas em vigor. (f) Componente desenvolvida com o contributo de disciplinas e componentes de formação. (g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com uma carga horária anual nunca inferior a 54 horas nos três anos do ciclo de formação. (h) A carga horária total da formação varia entre um mínimo de 3100 horas e um máximo de 3440 horas. De modo a não ultrapassar a carga horária máxima do total da formação, deve ajustar -se a carga horária da formação em contexto de trabalho em função da carga horária das UFCD da componente tecnológica.

Quadro 1

Matriz curricular para organização dos tempos letivos no ensino secundário profissional

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, ANEXO VIII

Podemos notar a atribuição de protagonismo à componente tecnológica (1600 a 2140 horas) por comparação com a componente sociocultural (1000 horas). Esta, somada à componente científica (ambas destinadas à qualificação profissional visada), resulta em aproximadamente 70% a 77% da carga horária.

A minha primeira questão é sobre que diálogo estamos a criar quando, inseridos num contexto de ensino obrigatório, atribuímos este peso na carga horária à capacitação profissional. Que narrativa para a formação do sujeito estamos a propor? Um sujeito que é 70–77% “trabalhador” e 23–30% “cidadão”, “humano” e “cultura”? Cujo pensamento crítico parte maioritariamente da sua identidade profissional e reserva um espaço consideravelmente menor para se pensar como ser social/cultural?

Obviamente a realidade será mais complexa que o parágrafo anterior. Em primeiro lugar, a separação entre estas componentes—sociocultural, tecnológica e científica—não é (ou não precisa de ser) literal e limitadora, na prática. Em segundo lugar, carecemos de uma problematização sobre as decisões que antecedem a existência destas classificações.

O que determina a separação entre a capacitação tecnológica e a capacitação científica? É, de alguma forma, confusa esta necessidade de, novamente, separar o conhecimento entre um que se “faz” e um que se “pensa”; um pela técnica e outra pela ciência. Por exemplo, no contexto do meu estágio pedagógico, o curso de Design de Comunicação Gráfica considera Desenho uma disciplina tecnológica e Geometria Descritiva uma disciplina científica. O que nos diz isto sobre o conhecimento validado no tipo de Desenho e no tipo de Geometria leccionados ou sobre a utilidade encontrada neste modelo curricular para estes campos? Será um indicador que a Geometria é merecedora de um maior prestígio académico do que o Desenho? Ou, ainda, de uma visão do Desenho como uma mera ferramenta técnica e não um exercício intelectual?

A nível ideológico, parece-me também importante problematizar a aceitação deste léxico que separa uma formação sociocultural e uma que não o é, para ser “científica” e/ou “tecnológica”. Os discursos científicos e instrumentos tecnológicos produzidos sobre as mais variadas áreas, assim como as suas práticas, não vivem separados dos vieses culturais do seu tempo e contexto. A globalidade desta carga horária é um conceito de formação sociocultural. Recuperando aqui, uma preocupação que expus anteriormente sobre o conhecimento que validamos como “objectivo” em contraste com outros, mais “subjectivos”, isto é, facilitarmos a aceitação de certas “verdades”, dificultando o espaço a outras perspectivas.

3.4. A ÁRVORE, ESCOLA ARTÍSTICA E PROFISSIONAL, O CURSO DE TÉCNICO DE DESIGN E COMUNICAÇÃO GRÁFICA E O MEU ESTÁGIO

Urge, neste momento, a devida atenção às especificidades da minha experiência de estágio como professora no ensino profissional.

Em primeiro lugar, não pretendo invalidar as dificuldades de existência precária que a Árvore vive como escola profissional¹⁴, mas é importante apontar que esta usufrui de um reconhecimento e validação externa (popular) sobre a sua qualidade de ensino, um determinante que é atípico no contexto geral do ensino profissional que temos vindo a analisar. Esta situação é ainda mais evidente ao focarmos no curso de Design e Comunicação Gráfica, o curso com maior expressão na escola e que usufrui de uma boa reputação na cidade do Porto e no meio profissional nacional. É importante considerar este contexto para um exercício justo e completo na análise da experiência, reconhecendo que este contribui para uma saudável auto-estima por parte do corpo docente, assim como dos alunos e alguma diversidade socioeconómica do público que procura este tipo de ensino (comparando com outras organizações deste tipo de ensino).

¹⁴ Consciente do sistema a que estão sujeitos a nível de financiamento, certificação, de gestão de recursos, assim como gestão curricular/pedagógica.

Recuperando o exercício crítico que iniciei no capítulo anterior, é pertinente lembrar a relação entre as intenções políticas das novas metas educativas —parâmetros de competências para a empregabilidade do sujeito —e a produção de discursos instrumentalizados, progressivamente populares, que re-enquadram a contribuição do ensino artístico para estas. Assim, penso que não devemos ignorar a nuance permitida ao ensino profissional artístico resultante da (crescente) boa reputação da contribuição das artes para a educação, ou, pelo menos, das expectativas criadas sobre esta.

Continuando esta argumentação, é fundamental apontar também a popularidade contemporânea do campo do design na sociedade mercantil, nomeadamente a partir de discursos disciplinados aos interesses utilitários desta.

Deste modo, pretendo denotar: por um lado, a atractividade da Árvore e de Design e Comunicação Gráfica para o contexto político e económico contemporâneo; por outro lado, como estas componentes técnicas pautam a especificidade das pressões utilitárias sobre a escola e o curso. É na tensão entre as considerações desta dissertação sobre a relação entre política, mercado, educação e design que construo também a reflexão sobre a experiência do estágio, com o devido desassossego de quem procura a liberdade em todos esses espaços.

Desta forma, começo por admitir que procurar uma educação livre de discursos utilitários ao capital no ensino profissional seria, por motivos óbvios, inútil. Neste sentido, procurei perceber onde está o compromisso entre a validade deste tipo de ensino para uma sociedade democrática com uma visão da educação para a liberdade dos indivíduos.

Compreendo a necessidade de pluralizar os métodos de ensino, aproximar a escola das necessidades do indivíduo e parece-me fundamental combater o preconceito que polariza o fazer e o pensar. Não sou indiferente aos resultados desastrosos da unificação curricular no passado, assim como também não o posso ser ao fenómeno que pude presenciar no estágio da possibilidade de reinvenção dos alunos num novo espaço, com uma nova metodolo-

gia, resultando numa melhoria de auto-estima sobre as suas capacidades¹⁵. Admito, no entanto, o meu contínuo desconforto com a transformação de um “espaço-tempo” educativo num investimento da sociedade em mão-de-obra para as necessidades do mercado, nomeadamente no ensino obrigatório. Não podemos ignorar que há uma mensagem subliminar no exercício destes dois tipos de ensino na comparação entre o tempo e possibilidade de escolha que a sociedade permite ao indivíduo para “se pensar” num dos percursos por comparação ao outro. Reconhecendo que a legislação e orientações sobre o ensino profissional explicitam que este não deve ser impeditivo da progressão de estudos, seria ingénuo também ignorar os efeitos latentes dos objectivos desta cultura.

Tornou-se castrador para mim tentar resolver estas inquietações dentro desta dicotomia sobre tipos de ensino. Penso que será sempre insuficiente a atual oferta educativa, dividida (praticamente)¹⁶ nestes dois sistemas no nível secundário, para solucionar as consequências do choque da diversidade socioeconómica portuguesa com a cultura escolar. Será mais interessante procurar soluções mais ambiciosas ao nível da inclusão, mais metodologicamente compreensivas e menos polarizadas sobre o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, evitando a falácia da separação entre o fazer/pensar, o prático/teórico; assim como refletir sobre soluções desde o início da vida dos cidadãos, não limitando o espaço de acção sobre este problema social e político exclusivamente ao campo da educação. Em suma, procurar efetiva inovação social por oposição a procurar cumprir metas de escolaridade e empregabilidade.

¹⁵ Assim como a eventual melhoria de expectativas sobre um futuro profissional e financeiro.

¹⁶ A oferta educativa a nível secundário compreende: a) Cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; b) Cursos com planos próprios (Tecnológicos, cuja realidade é idêntica aos cursos profissionais); c) Cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos; d) Cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos; e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente; f) Cursos de ensino vocacional. **Deste modo, penso que podemos concluir a existência de duas linhas essenciais—uma orientada para o prosseguimento de estudos de nível superior, outra orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos.**

À parte desta reflexão, não desprezo as reais possibilidades de acção sobre este problema, na nossa realidade política contemporânea. Assim, quando as soluções não nos servem como resposta, devemos debruçar-nos, com atenção, sobre os problemas.

A precariedade do sistema de financiamento e certificação do ensino profissional é, para mim, a sua maior fragilidade. A escola e os professores vêm a sua acção condicionada pelos parâmetros requeridos pelas entidades envolvidas na aprovação da validade da organização, assim como da sua oferta educativa, estando sujeitos simultaneamente à legislação central nacional, assim como a métricas de competitividade (e agendas políticas) regionais, nacionais e europeias sobre a validade mercantil deste exercício.

“(…) a escola vai de encontro com um dos grandes objetivos dos cursos profissionais de nível secundário, ou seja, “satisfazer as necessidades locais de emprego e contribuir para o desenvolvimento económico e social da região norte de Portugal.”

(Projeto Educativo da Escola Árvore 2020-2024, p.3)

É verdade que haverá sempre algum espaço para resistência na sala de aula, na acção do professor¹⁷, no entanto, temos de ser realistas sobre os seus limites quando analisamos todas as forças que o oprimem. Não pode ser ignorado o condicionamento nos discursos na sala de aula motivado pela preocupação com a prestação dos estudantes nos estágios (FCT), por exemplo: “Prestem atenção, isto é muito importante, vão fazer estágio no final deste ano e não estão preparados.”; “Daqui a uns meses vão estar no estágio e tem de estar preparados; saberem-se comportar como adultos.”. Haverá sempre uma maior relevância atribuída à capacitação de produtividade técnica dos alunos para a profissão, comprometendo o peso de outras orientações pe-

¹⁷ Não me esqueço, por exemplo, das inúmeras vezes em que a professora Raquel lembrava “eles não são designers, são alunos de Design, no ensino secundário”.

dagógicas para o ensino obrigatório (onde este tipo de ensino se insere também).

Resumindo, é a partir desta necessidade de formar trabalhadores para as necessidades do mercado local, que a escola se vê forçada a otimizar um processo de formação célere de competências complexas. A aprendizagem da componente técnica estará sempre sujeita a uma atividade alinhada com os interesses dessa necessidade de mão de obra, condicionando a oferta. Esta dimensão é agravada pela necessidade de garantir o financiamento e certificação do projeto, dependente do “sucesso escolar” do alunos. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno é pautado pela pressão de que o sucesso deste, na grelha das entidades que certificam e financiam o projeto, determina a existência da escola.

Assim, não oferecendo uma convencional conclusão, considero igualmente pertinente para o presente exercício, esta partilha das minhas modestas reflexões nos pontos de tensão e contradição entre esta prática e a compreensão contemporânea (e constitucional) democrática do papel da educação e, em específico, do ensino obrigatório. Um professor consciente destas forças, com um genuíno interesse numa escola mais justa, possivelmente terá também uma ação relevante como ator nesta realidade.

CAPÍTULO 4

PROPOSTAS DIDÁTICAS

4.1. ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Como referi anteriormente, partilhei o local de estágio com uma colega do MEAV, a Márcia Correia. Decidimos não adoptar o formato convencional de acompanhar uma turma, cada uma de nós, individualmente. Desse modo, propusemos uma prática cooperativa para o lugar de estagiária e ambas acompanhamos duas turmas do curso DG, de anos distintos: 1DG (10.º ano) e 2DG (11.º ano).

	1DG	2DG
2.ª Feira		14.30–18.00
3.ª Feira		13.30–15.30
4.ª Feira	08.30–11.00	
6.ª Feira	15.00–18.30	08.30–10.30

Quadro 2

Horário de acompanhamento da disciplina de Design Gráfico no exercício de estágio, ao longo do ano lectivo 2019/2020.

O acompanhamento das aulas de Design Gráfico foi constante e o meu horário definido no início do estágio, uma vez que a realização da proposta didáctica seria neste espaço, sob orientação da professora Raquel Moraes. No entanto, semanalmente procurava assistir a aulas de diferentes disciplinas das turmas, nomeadamente História da Cultura e das Artes e Geometria Descritiva.

O curso de Design de Comunicação Gráfica é organizado por disciplinas, em regime modular. Os módulos dividem o programa das disciplinas em unidades independentes, procurando respeitar a progressão e ritmo de cada aluno, ao permitir a co-existência em sala de aula de diferentes módulos a serem leccionados. Assim, é possibilitada a combinação de módulos (entre disciplinas e/ou conteúdos).

O nosso exercício (meu e da Márcia) parte de uma cooperação na idealização e calendarização das propostas didáticas para o nosso estágio—com a colaboração da professora cooperante Raquel Moraes—, combinando o módulo 3 (Imagem) e o módulo 11 (Tipografia), assim como uma cooperação na concretização destas em ambas as turmas (1DG e 2DG).

Nesse sentido, em conjunto com a professora Raquel, a calendarização inicial para a atividade curricular da disciplina, foi flexibilizada para que conseguíssemos executar a nossa proposta, em ambas as turmas, no mesmo período. Esta necessidade de realizar as propostas no mesmo período relaciona-se com a existência de uma proposta—“Luta Tipo”—comum a ambas as turmas, enquadrada nos conteúdos programáticos do módulo 3, no caso do 1DG e do módulo 11, no caso do 2DG.

As propostas foram realizadas entre 6 e 27 de janeiro de 2020, nos tempos letivos de cada turma. No tempo letivo do 2DG, a 21 de janeiro, de forma excepcional, realizamos um encontro de uma hora entre as turmas para a apresentação e debate dos resultados da proposta “Luta Tipo”, permitido pela flexibilização do horário semanal através de uma troca acordada com o professor da disciplina de Integração, assim como com os alunos.

4.2. PLANEAMENTO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

A função deste exercício, no estágio, é permitir à professora estagiária simular, com maior proximidade do que da restante experiência de estágio, o

exercício profissional de professora. Simplificando, é um espaço de aprendizagem pela “prática” para o estagiário (que é tanto aluno como os alunos que o tratam como professor). Assim, de forma análoga às metodologias PBL da disciplina de Design Gráfico, também nós, estagiárias, projectamos os nossos exercícios de aprendizagem como (futuras) professoras.

Na projecção destas propostas, procuramos relacionar os nossos interesses individuais de percurso como estudantes MEAV, da experiência de estágio até então, das necessidades para a elaboração do relatório de estágio, assim como dos requisitos programáticos para a elaboração das mesmas.

Pessoalmente, manifestei interesse no módulo 11 (Tipografia) motivada pelas leituras que explorava, no momento, sobre a identidade do Design. Em simultâneo a uma visita à exposição “A Força da Forma” de Mário Moura (Biblioteca Pública Municipal do Porto, 21/09/2019–08/12/2019), tinha lido recentemente—também no livro de Mário Moura, “O Design que o Design não Vê”—sobre a relação histórica entre design e tipografia e, como a propriedade do último havia sido reclamada como exercício intelectual pelo primeiro, contra a independência tradicional desta prática (intelectual) profissional detida pelos técnicos da classe operária. Simultaneamente, pretendia usufruir deste espaço para refletir (e aprender) sobre esta (hoje) área do design tão delicada e importante, mas que sentia que fora negligenciada na minha formação.

Talvez estes preciosismos poéticos entre as opções temáticas para a proposta didática e as inquietações políticas exploradas ao longo deste relatório, pouco acrescentem à sua qualidade técnica sem conclusões estruturais sobre a sua relação com a prática no estágio¹⁸. No entanto, a forma segue a função—neste caso, na sua compreensão original, propondo estes momentos como ornamentos modestos em torno da estrutura convencional que respeito neste objecto—e, para mim, todas estas inutilidades poéticas cele-

¹⁸ Este documento é, para todos os efeitos, um relatório de estágio.

bram um espaço de liberdade que a “artista” que vive em mim resiste em ignorar.

Regressando às reflexões técnicas sobre esta experiência, na tensão entre a responsabilidade que reconhecíamos na ação que nos possibilitavam e a nossa vontade de criar novas formas dentro desta, encontramos muitas vezes segurança no trabalho anterior da professora Raquel¹⁹. Assim, muito do nosso trabalho assentou em revisitar as propostas da professora cooperante em anos anteriores e procurar, com modéstia, novas formas (inseguras com a possibilidade de comprometer a função), apesar de sentirmos um forte incentivo para que fôssemos sempre autónomas. Procuramos encontrar a margem suficiente para experimentarmos ser professoras, sem arriscar colocar os alunos como sujeitos da nossa experiência individual.

4.3. CONCRETIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Apesar da preparação conjunta das propostas, a apresentação das mesmas foi realizada em separado. A meu cargo estiveram as apresentações das propostas 1, 2 e 4 do Módulo 11 (2DG). Ainda, foi da minha responsabilidade um terceiro projecto: a criação de uma conta de instagram do curso para partilha dos resultados das suas propostas.

A proposta 1 (Anexo 3) teve como inspiração um exercício que a professora Raquel havia encontrado e partilhado connosco e que, no entanto, não fazia até então parte das suas aulas. A par da apresentação desta proposta, um primeiro momento de introdução ao novo módulo implicava uma parte de exposição de conteúdo relativamente denso: introdução à Tipografia (história, nomenclatura técnica, classificações e anatomia da letra). Para além da apresentação conduzida por mim dos conteúdos (Anexo 1)²⁰, um pequeno

¹⁹ Apesar da resistência por parte da mesma em nos influenciar e todo o incentivo para que procurássemos o novo.

²⁰ Para o desenvolvimento da apresentação foram considerados os recursos disponibilizados pela professora Raquel, dos anos anteriores, assim como foi realizada pesquisa individual.

vídeo sobre a História da Tipografia²¹, pelo designer gráfico Ben Barrett-Forrest, foi utilizado como recurso. Desta forma, a primeira proposta (Anatomia de um tipo de letra) permitiu concluir a aula com um momento prático de aprendizagem (Anexo 2).

A turma foi dividida em grupos de quatro elementos. A partir do material fornecido (o mesmo para todos), os alunos deviam indicar a nomenclatura correcta para a anatomia do tipo de letra, consultando o glossário fornecido no verso do exercício. Podiam ainda recorrer à pesquisa: a partir dos conteúdos fornecidos ou através de pesquisa individual (internet e livros).

Apesar de, em nenhum momento, o exercício envolver algum tipo de competição entre os grupos, a turma decidiu em uníssono (e até sem necessidade de o verbalizar) que se tratava de isso mesmo—uma competição. Esta foi, no entanto, bastante amigável e divertida para todos os envolvidos. Notei, com humor, a dúvida de alguns alunos quanto à possibilidade de poderem pesquisar os termos *online* durante o exercício—como assim, não era “bato-ta”? Ao que respondia que o ponto do exercício era eles encontrarem os nomes correctos para a anatomia da letra, naturalmente, e deviam utilizar todos os recursos disponíveis para alcançarem resultados, como faziam habitualmente naquela aula.

Talvez pela possibilidade (quase) imediata de satisfação (de conclusão da tarefa com sucesso, da rapidez de resultados conseguidos em grupo e até pela competição improvisada), esta tarefa teve um retorno muito positivo pelos alunos e o sucesso na concretização foi geral.

Outra curiosidade que registei, na apresentação desta proposta, foi o interesse excepcional dos alunos nas ferramentas que automatizam processos. Isto é, apresentei alguns recursos que fazem combinações de famílias tipográficas, assim como sugerem utilizações apropriadas a problemas colocados—interessantes para estimular cultura visual. A dificuldade em dominar

²¹ <https://vimeo.com/65353988>

cultura tipográfica é comum a todos os estudantes e jovens designers e, apesar destas ferramentas serem claramente insuficientes para resolver essa questão, o entusiasmo deles enquanto romantizavam a possibilidade foi claro. Admito que me revi, há quase uma década, frustrada com as mesmas dificuldades e ansiosa por soluções mágicas digitais.

A proposta 2 (Anexo 4), Cartaz Tipográfico, é uma adaptação de uma proposta anterior da professora Raquel. Procurei trazer as minhas referências e experiência para este exercício, tendo como base segura os materiais da professora cooperante. Num sentido mais técnico, pareceu-me pertinente introduzir novos formatos digitais aos resultados entregues. Assim, o exercício consistia no desenvolvimento de uma composição visual com apenas uma condição: a utilização de uma família tipográfica como tema (a lista de opções possibilitava 23 famílias historicamente simbólicas)²². A composição seria aplicada nos seguintes formatos: cartaz impresso A3, *banners* digitais (publicação e *story* para Instagram). Esta alteração pretendia introduzir um exercício de reflexão/prática sobre os diferentes comportamentos que a composição deveria adoptar nos diferentes formatos, garantindo a sua coerência estética, assim como optimização de leitura dos conteúdos em função do meio que a comunica. Por um lado, esta prática responde a uma necessidade contemporânea no trabalho do designer. Por outro lado, considerando a forma como os alunos ainda se relacionam com os limites do formato quando compõem—e estes condicionam a forma como criam dentro do espaço—pensei que seria interessante “provocar” esta compreensão: compôr para formatos múltiplos e como isto pode conferir protagonismo, fluidez ou condicionar de forma diferente a composição sobre os meios que a comunicam.

²² American Typewriter, Akzidenz Grotesk, Baskerville, Bazar, Blur, Bodoni, Caslon, Din, Didot, Frutiger, Futura, Garamond, Gill Sans, Gotham, Helvetica, Optima, Impact, Interstate, Lucida, Neutra, Rockwell, Univers, Sabon.

A proposta lembrava a liberdade de desenvolver o exercício com recurso a ferramentas digitais e não digitais, no entanto, observei a habitual resistência à experimentação/produção não digital.

A abordagem de “experimentação” no digital foi também tímida. Procurei, sem dar respostas e partilhando exemplos menos convencionais de ferramentas e composições, continuamente desafiar os exercícios dos alunos com referências (ex.: *motion*, *glitch art*, conteúdos expandidos, etc.). Com frequência, o material que mostrava como inspiração resultava na solução quase literal que os alunos aplicavam.

Uma outra dificuldade, completamente compreensível, foi a adaptação aos formatos digitais: os alunos realizaram primeiro o cartaz e posteriormente procuraram adaptar a composição aos outros formatos. Não foi surpreendente, uma vez que é algo comum no percurso de aprendizagem nesta área: —perceber como os diferentes meios impactam a leitura/hierarquia dos elementos—e, penso, uma dificuldade de percurso recorrente aos alunos de artes visuais, nesta fase—percepcionar a composição como independente de um formato que a delimita.

Apesar da apresentação da proposta 4 (Anexo 5), Tipografia Experimental, não estar planeada como uma das minhas responsabilidades, a Márcia viu-se impossibilitada de o fazer na data, causa de um imprevisto. Assim, de forma a não comprometer o calendário dos alunos (para poderem iniciar a proposta na data prevista), apresentei a proposta (com uma revisão a cargo da Márcia, na aula seguinte). Este momento é também simbólico da vantagem da cooperação, assim como de um trabalho anterior realizado em conjunto.

A nota mais relevante que registei desse momento foi, novamente, como uma tendência surge facilmente a partir das referências que partilhamos com os alunos. Após a apresentação dos conteúdos planeados, ocorreu um pequeno momento informal de partilha/debate entre alunos e professoras (estagiária e cooperante). No tema da composição experimental através do

dano propositado e/ou imprevisto, demos como exemplo a *glitch art* e a professora Raquel sugeriu que eu executasse uma pequena demonstração. Nas aulas (e até projectos) seguintes, a *glitch art* era técnica mais popular da turma para experimentação. De qualquer forma, penso que foi a introdução de algo “novo” para os alunos (mesmo que todos estivessem a fazer o mesmo): a possibilidade de criação através de uma ferramenta inconventional (o editor de texto), de forma “não apropriada” (apagando informação de um ficheiro), sem um guião convencional (uma experiência por método de tentativa e erro).

À parte da responsabilidade individual de apresentação das propostas, acompanhei também, no quotidiano da sala de aula, as outras propostas planeadas pela cooperação com a Márcia.

Relativamente à proposta “Luta Tipo” (Anexos 6 e 7), senti novamente algum desconforto e resistência por parte dos alunos aos momentos de reflexão, à experimentação não digital e aos exercícios visuais menos convencionais ao seu quotidiano. Tentei sempre não indicar caminhos para os projectos, mas lembrar as possibilidades infinitas (ferramentas, técnicas, ...) que as propostas lhes ofereciam.

Estes sentimentos de desconforto e resistência não são, contudo, literais ou compreensivos do todo do processo dos alunos. Alguns alunos demonstravam maior adaptabilidade e abertura ao processo de experimentação, assim como a timidez de outros era vencida (ou inspirada) após os primeiros passos de um outro colega.

De uma forma geral, senti constantemente a desvalorização da reflexão, assim como uma maior importância ao processo de experimentação e descoberta. Não que estes vivam em total separação, mas notei uma acção por parte dos alunos automaticamente mais orientada para esse modo de operar.

Paralelamente às propostas, fui desenvolvendo com os alunos um outro projecto: uma conta de instagram, montra dos trabalhos do curso DG. Em primeiro lugar, pretendia estimular uma compreensão contemporânea da realidade profissional da área e, assim, alargar a compreensão sobre formatos e meios de comunicação manobrados pelo design gráfico. Como profissional de design e comunicação num mundo de algoritmos e redes sociais, notava uma dissonância problemática quando conversava sobre os alunos sobre a sua compreensão do quotidiano profissional do designer gráfico. Em segundo lugar (talvez mais polémico) a polarização constante entre “realidades” físicas e digitais é, cada vez mais, um exercício insustentável—principalmente para as gerações que não viveram antes do advento das redes sociais. Existe esse tal de mundo “real” por oposição ao digital para adolescentes? Físico *versus* digital, sim, mas ambos são reais (e capazes de produzir realidades).

Assim, enquanto flexibilizávamos módulos, relacionávamos propostas entre turmas/anos e lutávamos com dificuldades logísticas de eliminar outras barreiras espaciais físicas, foi possível a criação de um espaço digital—numa linguagem na qual os alunos são fluentes—para o curso DG, atenuando os limites da partilha entre turmas, possibilitando conhecimento sobre o trabalho de todos e outras possibilidade de interação com/sobre este.

Como positivo, penso que possibilitou a abertura de novas compressões sobre a relação do design gráfico com os meios de comunicação, assim como uma reflexão sobre alguma alienação, no seu dia-a-dia, à relação de ferramentas como estas e o campo do design.

Como negativo, concluo que—apesar das minhas melhores intenções—este projecto acabou percebido como mais um exercício escolar/tarefa rotineira. Após a entrega da propriedade da conta aos alunos, e finda a sugestão de utilização deste “espaço” nas propostas, apenas mais dois projectos (e com menos adesão) foram publicados. Reconheço a minha ingenuidade:

exatamente por o digital ser tão real como o físico para esta geração, talvez a escola não pertença (para os adolescentes) ao seu espaço de lazer.

A avaliação dos alunos, relativamente aos resultados a estas propostas foi realizada de forma conjunta entre mim e a Márcia, , com um elevado grau de autonomia, com um momento inicial de orientação e final de acompanhamento pela professora Raquel. Existiu ainda um momento de auto-avaliação por parte dos alunos, assim como realizei uma análise FOFA²³ (Anexo 8) com os alunos para recolher a sua opinião sobre a condução das propostas. Para mim, foi importante reconhecer o papel deles na minha formação, respeitar a disponibilidade que foi requerida da parte deles para que eu exercitasse a minha aprendizagem, garantindo que eles tinham uma voz sobre o processo do qual fizeram parte.

Admito não ter grande interesse em debater os resultados dos trabalhos dos alunos (num sentido técnico). Fez-me mais sentido refletir qualitativamente sobre as observações permitidas pela minha experiência de aprendizagem neste processo, como vim a fazer, ao longo deste capítulo.

²³ Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

~~NOTA SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA~~

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A escrita existe (para mim) na intersecção de três elementos precários e incertos: a língua, o mundo e eu. O primeiro nunca me pertence totalmente; o segundo só o posso conhecer num sentido parcial; o terceiro é uma resposta maleável e improvisada aos dois primeiros. (...) É a partir *deste* eu—cujos limites são incertos, cuja língua nunca é pura, cujo mundo nunca é em absoluto “evidente por si mesmo”—, e para ele, que tento escrever.”

(Zadie Smith, 2018, p.10)

O exercício de uma dissertação sobre uma experiência de estágio compreende uma complexidade de diferentes instâncias e posturas sobre a realidade vivida e as reflexões produzidas.

Note-se que é com intenção que escolho referir-me ao objecto “relatório de estágio” com este conjunto de palavras. Evidentemente, a estrutura deste documento está longe de responder à clássica estrutura de um relatório de estágio (esse que é um elemento fundamental à obtenção do grau de mestre e conclusão deste ciclo de estudos), no entanto, parece-me um perfeito exemplo de aplicação de aprendizagens proporcionadas pelo primeiro ano do MEAV: existe sempre um espaço de ação entre o que institucionalmente somos obrigados a cumprir e o que pode invalidar a nossa ação nessa instituição.

Muito mais que um mestrado profissionalizante, o mestrado foi um espaço (as aulas, o estágio pedagógico e a escrita) na minha vida para confronto e maturação de ideias. Cumprindo as obrigações curriculares e formais, no momento da escrita encontrei a necessidade de confrontar as contradições vividas e expor, com honestidade, o resultado e impacto desta experiência em mim.

No primeiro capítulo, falava de mim como a designer de comunicação, aluna do segundo ano do MEAV e professora estagiária no ensino profissional artístico, no curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica. Grande parte deste documento foi redigido num período posterior a esse, compreendendo diferentes contextos e parece-me pertinente considerar a influência destes nas perspectivas produzidas. Ao longo dos últimos dois anos, o estágio já não era uma realidade do presente, mas antes uma experiência passada e as questões que criou. O MEAV, apesar de presente pela relação tempestuosa e irregular com a escrita e com a leitura, assumia claramente uma forma diferente do que a proporcionada anteriormente pelos seus espaços físicos e relações formais e informais com colegas e professores. Tendo como constante a identidade profissional, à superfície (designer de comunicação/*branding*), troquei o regime de estúdio criativo pela realidade corporativa do mundo de *fintech*²⁴, primeiro a nível nacional e, posteriormente, internacional.

Sinto, ao longo destas páginas, o confronto de todas essas realidades, assim como o conforto de me tentar perceber num espaço seguro (suspensão?) da pressão insuportável para um exercício—insustentável—de coerência moral de ação na realidade contemporânea.

Uma das minhas grandes batalhas com este exercício (ou com a vida, talvez) é a necessidade de atingir um nível de perfeição ou completude que nem eu própria consigo definir, pelo que foi através da celebração das suas contradições, rasurados e imperfeições que lhe encontrei a forma.

Em retrospectiva, fica, por exemplo, o meu lamento pela falta de uma reflexão entre a área do meu estágio pedagógico e as suas possíveis heranças identitárias na relação entre a indústria e o desenho como ferramenta desta. Mais desconfortável, no entanto, é a realização da falta de atenção dada às questões de género, identidade e orientação sexual e raciais, e as dife-

²⁴ *Fintech* é um termo que resulta da união das palavras *financial* e *technology*, referindo-se a soluções tecnológicas desenvolvidas para os serviços financeiros.

rentes camadas de opressão a que estes grupos estão sujeitos nas realidades e narrativas abordadas. Recorrendo à terminologia usada pelo meu orientador, este capítulo é uma oportunidade para um *enfrentamento* com estas ausências.

“You cannot easily fit women into a structure that is already coded as male; you have to change the structure. That means thinking about power differently. It means decoupling it from public prestige. It means thinking collaboratively, about the power of followers not just of leaders. It means, above all, thinking about power as an attribute or even a verb ('to power'), not as a possession.”

(Mary Beard, 2018 , p.72)

Verifiquei, com facilidade, que nos últimos dois anos li maioritariamente autoras (de género feminino), assim como, dessas leituras, grande parte são obras de teoria feminista. Curiosamente, tanto as autoras como a temática estão praticamente ausentes deste documento. Particularmente, é de notar que esta dissertação tem uma autora mulher, é orientada academicamente por uma pessoa não binária e a experiência de estágio contou com uma professora cooperante e uma colega de estágio mulheres. É impossível não encontrar todas estas influências na organização do meu pensamento, mesmo que os seus nomes ou palavras estejam ausentes. Ainda, é óbvio, neste momento, que teria sido interessante trabalhar a premissa da “identidade” dos campos abordados nesta perspectiva. Acaba esta por ser uma perfeita analogia (e reflexão pessoal) de como o poder na contemporaneidade é praticado/garantido por todos nós, mesmo quando o fazemos em detrimento dos nossos ideais e/ou grupo/classe a que pertencemos.

Desta forma, é com intenção que este capítulo cita, simbolicamente, apenas autoras, assim como decidi citar todos os autores que não se identificam

como homens cis, ao longo deste documento, com o primeiro e último nome, garantindo a sua visibilidade. A separação inconsciente que fiz das minhas referências literárias pessoais das que constam nesta reflexão, resultam de um consentimento apático do poder-conhecimento validado pelas instituições académicas, um que (ainda) é menos atento à interseccionalidade da opressão na nossa sociedade, consequência da frágil representatividade de autores de grupos minoritários. Deste é fruto também, infelizmente, um acto inconsciente de assumirmos por defeito os autores como masculinos quando lemos os seus apelidos. É preciso provocar a instituição e a sua estrutura, mesmo que com gestos simbólicos e tímidos, utilizando incoerentemente as normas APA e abandonando (e rasurando) Žižek por Zadie Smith como escolha para concluir o nosso exercício.

Foi importante aceitar que esta reflexão é resultado do tempo em que ela foi produzida e a ele pertence, como foi possível e com as aprendizagens que esse período e o seu contexto permitiram. O apontamento a deixar é esse mesmo, em tom de provocação: a responsabilidade dos tempos ²⁵ curriculares na forma final das produções simbólicas formais da nossa aprendizagem. A existência de um capítulo rasurado e abandonado que pretendia a reflexão sobre o meu fugaz contacto com o ensino à distância pertence a este documento como parte desse posicionamento: honestidade sobre a confrontação entre o projeto e a adaptação ao caminho que fazemos, assim como a admissão pública sobre a compreensão da falta de tempo (e propriedade) para pensar criticamente e com qualidade uma perspetiva que valha a sua publicação.

Em jeito de conclusão (para que as convencionais mínimas sejam cumpridas), a escrita é uma atividade prática e intelectual. Molda-nos como seres enquanto a criamos; é um pensar que fazemos sobre um fazer que pensamos. Permitam-me este trocadilho previsível após dezenas de páginas

²⁵ Sendo a provocação direccionada ao entendimento de produtividade contemporânea aplicado a uma aprendizagem, é pertinente notar ainda que o aproveitamento deste “tempo” assume formas diferentes para todos nós, em função das nossas vidas pessoais: trabalhadores estudantes, mães, pais, cuidadores ou até uma possível condição de saúde, ...

que procuram questionar uma tendência de polarização dicotómica nas respostas que a sociedade nos oferece aos diversos problemas políticos, económicos e sociais.

“I’m not going to get into another argument with you about the Soviet Union, but when it died so did history. I think of the twentieth century as one long question, and in the end we got the answer wrong. Aren’t we unfortunate babies to be born as the world ended? After that there was no chance for the planet, and no chance for us. Or maybe it was just the end of one civilisation, ours, and at some point in the future another will take its place. In that case we are standing in the last lighted room before the darkness, bearing witness to something.”

(Sally Rooney, 2021, p.153)

Não pretendo repetir-me, no entanto, é importante sublinhar uma última vez a crítica constante ao longo destas páginas: parece-me que é a partir de uma instrumentalização da percepção de progresso conquistado no último século—e, recentemente, uma falácia sobre o seu retrocesso ou incumprimento de expectativas—que nos vemos impedidos de uma reflexão e debate público honestos sobre o caminho para a liberdade. Há uma fabricada emergência de acção constante que nos distrai e confunde sobre as nossas necessidades como indivíduos e como colectivo. A educação (e tudo o que esta encerra) é, no meu entendimento, refém desta lógica. A defesa de uma liberdade efectiva e emancipada do poder opressor, assim como a necessidade de a procurar, apenas são possíveis pela elucidação das narrativas do poder.

Um dia, estando eu numa sala de aula como professora do ensino obrigatório, haverá um programa e numerosas directrizes que me indiquem o que eu posso e não posso fazer. Haverá também um currículo a cumprir, currículo esse que eu não terei dificuldade em compreender e aplicar, considerando a

formação de base que tenho, assim como a categoria profissional que este mestrado me confere. Como esta experiência de estágio pedagógico me confirmou, também não faltarão oportunidades formais e informais de debater esse currículo e a sua prática com os meus colegas de profissão. O professor não é um transmissor de conteúdos curriculares, é um intelectual da educação e da área científica que lecciona. É neste sentido que argumento a importância de usar este momento para pensar sobre os contornos dessa futura identidade profissional e identificar as forças que a procuram moldar. Por outro lado, como proponho, o maior interesse da educação para a sociedade não deve ser a finalidade profissionalizante, mas a oferta de uma oportunidade: a de abrir espaço e tempo na vida dos indivíduos para que estes madurem a sua crítica.

~~“My advice would be (...) precisely to start thinking. Don't get caught into this pseudo-activist pressure. (...) So, no, the time is to think. (...) maybe today we should say, “In the twentieth century, we maybe tried to change the world too quickly. The time is to interpret it again, to start thinking.” ”~~

~~(Žižek, 2012, 4:02)~~

“Não é com ar que se pode combater o fogo. Mas também não é possível lutar por uma liberdade que nos esquecemos como identificar.”

(Zadie Smith, 2018, p.11)

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, Hannah (2000); “A Crise na Educação” in *Quatro Textos Excêntricos*, pp. 21–53. Relógio D'Água.
- BEARD, Mary (2018); *Women & Power, A Manifesto*. Profile Books.
- BOURDIEU, Pierre (1971); “Reprodução Cultural e Reprodução Social”, in S. Grácio et al. *Sociologia da Educação, I, Antologia, Lisboa*. Livros Horizonte, 1982.
- CAMUS, Albert (2018); *Create Dangerously*. Penguin Books.
- FIELD, Charlotte; FIELD, Peter (2005); *Design do Século XX*. Taschen.
- IORE, Quentin; McLuhan, Marshal (1976); *The Medium is the Message*. Penguin Books.
- FOUCAULT, Michel. (1972); *Power/Knowledge, selected interviews and other writings*. (Colin Gordon, Leo Marshall, John Mepham, Kate Soper, Trans.). Pantheon Books, New York.
- FOUCAULT, Michel (1987); *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20.^a Edição. Editora Vozes. Petrópolis.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén A.; *Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education*. Harvard Educational Review Vol. 83 No. 1, Spring 2013.
- MEDINA, Teresa (2002); “Professores, pais e escolas: uma relação a construir” in *Manual de sobrevivência para professores*, pp. 119–136.
- MORAIS, Raquel (2014); *Risco & Stroke, a experiência do ensino do design gráfico para a construção do indivíduo*. Universidade do Porto: Faculdade de Belas Artes.
- MOURA, Mário (2018); *O Design que o Design Não Vê*. Orfeu Negro.
- MOURA, Mário (2019); *A Força da Forma*. Orfeu Negro.
- MUNARI, Bruno (1966); *Design as Art*. Penguin Modern Classics.
- NÓVOA, António (1991); *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NORMAN, Don (2013); *The Design of Everyday Things*. Basic Books.
- ORDINE, Nuccio (2017); *A utilidade do inútil, Manifesto*. Fatoria K de Livros.
- PARDAL, Luís, VENTURA, Alexandre, & DIAS, Carlos (2003); *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PERRENET, J. C., BOUHUIJS, P. A. J., & SMITS, J. G. M. M. (2000); “The Suitability of Problem-based Learning for Engineering Education: Theory and practice” in *Teaching in Higher Education*, 5(3), pp. 345-358.

PERRENOUD, Philippe (1995); *Ofício de aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. (J. Ferreira, & J. Cláudio, Trans.). Porto: Porto Editora, Lda.

RANCIÈRE, Jacques (2002); *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (L. d. Valle, Trans.) Belo Horizonte: Autêntica.

ROONEY, Sally (2021); *Beautiful World, Where Are you*. Faber.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. (2012); “School: a matter of form” in *Teaching Arts in the Neoliberal Realm Realism versus Cynicism*. Valiz.

SMITH, Zadie (2021); *Sinta-se Livre*. Dom Quixote.

WEIL, Eric (2000); “A Educação Enquanto Problema do Nosso Tempo” in *Quatro Textos Ex-cêntricos*, pp. 55-70. Relógio D’Água.

WEBGRAFIA

MARTINS, Catarina (2014). “Questionando práticas naturalizadas em educação artística a partir de Michel Foucault” (i2ADS-nEA, FBAUP, & M. L. Editora, Eds.) in *Derivas: investigação em educação artística*, pp. 41-61. Acedido em junho 2021 a partir de: https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2018/09/derivas1_C.Martins.pdf.

MARTINS, Catarina (n.d.). *Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos*. Acedido em junho 2021 a partir de: <https://florescer.pt/quando-escola-deixar-de-ser-uma-f%C3%A1brica-de-alunos>.

Projeto Educativo 2015/2020, da Escola Artística e Profissional Árvore. Acedido em dezembro 2019 a partir de: <https://www.arvore.pt/docs/121107104251cHJvamVjdG9lZHVj-YXRpdm8ucGRm.pdf>.

Artigo 26.º da DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Acedido em setembro de 2002 a partir de: <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>.

LEGISLAÇÃO CITADA

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 - 3081.

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de Fevereiro dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Diário da República n.º 33/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-02-15.

O Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 - 15484.