

Andreia Tamára Nogueira Lisboa

“A disciplina do desenho: (des)construções no espaço escolar”

Universidade do Porto,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

Faculdade de Belas Artes

2022

Andreia Tamára Nogueira Lisboa

“A disciplina do desenho: (des)construções no espaço escolar”

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

Professora orientadora: Ana Catarina Almeida.

Professor Cooperante: Pedro Casal.

Local de estágio: Escola Secundária de Ermesinde.

Resumo

Este relatório parte da contextualização da experiência de estágio pedagógico e da reflexão sobre o lugar de estagiária, o qual deambulou pelo lugar de aluna, reconhecendo-se os alunos enquanto sujeitos sem voz no contexto escolar e o professor enquanto profissional que se vê subordinado a um conjunto de diretivas, num sistema escolar um tanto mecanizado. Numa escola onde se promove a igualdade e a inclusão, torna-se relevante analisar e questionar os discursos oficiais em relação às práticas que de facto têm lugar no terreno, as quais podem revelar-se marginalizadoras.

Na mesma escola, identificou-se a problemática que ocupa grande parte da escrita, relativa à perpetuação de um desenho disciplinado, fechado a práticas artísticas contemporâneas, a processos de transformação e de reflexão, dotado de métodos avaliativos focados no constante apontamento do certo e do errado. O que contribuiu para determinado afastamento e falta de identificação do aluno para com a disciplina de Desenho A. Neste relatório, trata-se de desmontar e desconstruir determinadas narrativas do desenho na escola, sugerindo-se, através da reflexão crítica e da atividade didática realizada, o desenho como um campo amplo, composto por um leque de possibilidades e imprevisibilidade. Aberto à contemporaneidade, no qual também se criam sinergias com referências do passado, em detrimento de um desenho ligado única e exclusivamente à reprodução da imagem e à habilidade técnica, desvalorizando-se outros discursos considerados disruptores.

A experiência de estágio conduziu ainda à transformação de idealizações prévias ao estágio, nomeadamente quanto ao ser-se professor, refletindo-se ainda o impacto destas sobre a visão inicial acerca das práticas do desenho observadas na escola. Portanto, o relatório para além da análise crítica da problemática identificada, passa também pela reflexão crítica das narrativas e códigos os quais foram sendo incutidos e naturalizados ao longo do percurso enquanto aluna.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Escola, disciplina de Desenho A, reprodução da imagem, processo.

Abstract

This report starts from the contextualization of the pedagogical internship experience and the reflection on the place of intern, which wandered through the place of student, recognizing the students as voiceless subjects in the school context and the teacher as a professional who sees himself subordinated to a set of directives, in a somewhat mechanized school system. In a school where equality and inclusion are promoted, it becomes relevant to analyze and question official discourses in relation to practices that actually take place on the ground, which can prove to be marginalizing.

In the same school, it was identified the problem that occupies much of the writing, related to the perpetuation of a disciplined drawing, closed to contemporary artistic practices, to processes of transformation and reflection, endowed with evaluative methods focused on the constant pointing out of the right and the wrong. What contributed to a certain distance and lack of identification of the student with the Drawing A subject. In this report, it is about dismantling and deconstructing certain narratives of drawing at school, suggesting, through the critical reflection and the developed didactic activity, drawing as a broad field, composed of a range of possibilities and unpredictability. Open to contemporaneity, in which synergies are also created with references from the past, to the detriment of a drawing solely and exclusively linked to reproduction of the image and technical skill, devaluing other discourses considered disruptive.

The internship experience also led to the transformation of idealizations prior to the internship, namely about being a teacher, reflecting their impact on the initial view about the drawing practices observed in the school. Therefore, the report, in addition to a critical analysis of the identified problem, also includes a critical reflection of the narratives and codes that were instilled and naturalized along the way as a student.

Key Words: Pedagogical internship, School, Drawing A subject, image reproduction, process.

Résumé

Ce rapport part de la contextualisation de l'expérience de stage pédagogique et de la réflexion sur la place du stagiaire, qui a parcouru la place de l'étudiant, reconnaissant les étudiants comme des sujets sans voix dans le contexte scolaire et l'enseignant comme un professionnel qui se voit subordonné à un ensemble de directives, dans un système scolaire quelque peu mécanisé. Dans une école où l'égalité et l'inclusion sont promues, il devient pertinent d'analyser et de questionner les discours officiels par rapport aux pratiques qui se déroulent réellement sur le terrain, qui peuvent s'avérer marginalisantes.

Dans la même école, il a été identifié le problématique qui occupe une grande partie de l'écriture, liée à la pérennisation d'un dessin discipliné, fermé aux pratiques artistiques contemporaines, aux processus de transformation et de réflexion, doté de méthodes évaluatives centrées sur le pointage constant des le vrai et le faux. Ce qui a contribué à une certaine distance et à un manque d'identification de l'élève avec la discipline de Dessin A. Dans ce rapport, il s'agit de démanteler et de déconstruire certains récits du dessin à l'école, suggérant, à travers la réflexion critique et l'activité didactique menée, le dessin comme un vaste champ, composé d'un éventail de possibles et d'imprévisibles. Ouvert à la contemporanéité, dans lequel des synergies sont également créées avec des références du passé, au détriment d'un dessin uniquement et exclusivement lié à la reproduction d'images et à la compétence technique, dévalorisant d'autres discours considérés perturbateur.

L'expérience de stage a également conduit à la transformation d'idéalisations antérieures au stage, notamment en termes d'être enseignant, reflétant leur impact sur le regard initial sur les pratiques de dessin observées à l'école. Par conséquent, le rapport, en plus de l'analyse critique du problème identifié, implique également une réflexion critique sur les récits et les codes qui ont été inculqués et naturalisés en cours de route en tant qu'étudiant.

Mots-clés: Stage pédagogique, École, discipline de Dessin A, reproduction d'image, procédé.

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer e de dedicar este ensaio à minha mãe, pois apesar de todas as dificuldades e momentos complicados pelos quais passamos proporcionou-me a continuação dos meus estudos e sempre acreditou em mim.

Não teria também sido possível chegar até aqui sem a experiência de ser aluna de duas pessoas as quais me marcaram profundamente durante o meu percurso académico, nomeadamente o professor João Jacinto na minha breve passagem pela FBAUL durante o meu primeiro ano da licenciatura em Pintura, e o professor Domingos Loureiro que me acompanhou no último ano da minha licenciatura em Artes Plásticas - Pintura na FBAUP.

Agradeço também à minha colega de mestrado Maria João Postiga por ter aceitado entrar comigo neste desafio e pelas nossas constantes trocas de ideias e também frustrações. Obrigada, ainda à minha colega Rita Pinheiro pelas palavras de força quando pensei em desistir, assim como à minha colega de estágio Patrícia Sacras pelos momentos de partilha e de discussão que de alguma forma nos ampararam mutuamente num ano de estágio tão atípico.

Gostaria também de agradecer à minha orientadora, a professora Catarina Almeida, pelos seus comentários e observações críticas, abrindo-me portas para novas perspetivas, sem as quais não seria possível desenvolver este trabalho questionado criticamente não só o que observei no terreno, mas também as minhas próprias convicções e ideias pré-concebidas sobre a prática e a educação artística. Agradeço ainda ao professor cooperante Pedro Casal por ter aceitado receber-nos enquanto estagiárias num ano letivo particularmente complicado. Um agradecimento especial também à professora Eugénia Sebastião pela sua enorme disponibilidade e constante incentivo à minha intervenção nas suas aulas, o meu estágio pedagógico não teria sido o mesmo sem o seu apoio.

Obrigada, ainda ao André pelo seu constante apoio e à Cathia por ouvir os meus desabafos e devaneios e me fazer acreditar mais em mim.

Por fim, mas com a maior importância, um especial obrigado a todos os alunos e alunas com os quais me cruzei neste percurso e com quem tive a possibilidade de trabalhar e ao mesmo tempo de aprender, numa experiência de estágio a qual vou para sempre recordar.

Abreviaturas

DAC - Domínios de Autonomia Curricular

DESA – Desenho A

ESE - Escola Secundária de Ermesinde

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

OFA - Oficina de Artes

PE - Projeto Educativo

PEST – Política, Económica, Social e Tecnológica

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

SWOT - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças¹

¹ Traduzido do original: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats.

Índice

1	Introdução.....	9
2	O lugar de estagiária.....	12
3	O local de estágio.....	14
3.1	<i>A escola para todos</i>	16
3.2	<i>O registo enquanto mecanismo de vigilância</i>	19
3.3	<i>Integração não significa inclusão</i>	22
3.4	<i>Os bons resultados enquanto reflexo do sucesso escolar</i>	25
3.5	<i>O papel das artes na Escola Secundária de Ermesinde</i>	31
4	A problemática do estágio pedagógico.....	37
4.1	<i>A reprodução da imagem e a habilidade do aluno</i>	38
4.2	<i>O desenho (in)válido e o medo de errar</i>	45
4.3	<i>O bom uso dos meios atuantes e o exame</i>	47
4.4	<i>A disciplina do corpo e da visão do aluno</i>	49
4.5	<i>O lugar do desenho na escola</i>	50
5	A cópia como método de ensino-aprendizagem.....	57
5.1	<i>Possibilidades de aprendizagem através da cópia</i>	62
6	Idealizações e ideias pré-concebidas na minha chegada à ESE.....	66
7	A primazia da imagem nas aulas da disciplina de Desenho A.....	71
7.1	<i>O afastamento em relação à arte contemporânea</i>	80
8	A subordinação do desenho à escolaridade.....	83
9	A unidade didática na disciplina de Desenho A.....	87
9.1	<i>A turma do 11ºI</i>	89
9.2	<i>A delineação da proposta</i>	90
9.3	<i>O desenho enquanto campo de possibilidade</i>	94
9.4	<i>A didática - “O desenho como experiência, construção e memória”</i>	95
9.5	<i>Reflexões sobre a didática e trabalhos dos alunos</i>	105
10	Considerações finais.....	115
11	Referências.....	117

1 Introdução

O seguinte relatório parte da experiência vivida no contexto de estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado no ano letivo de 2020/2021. O qual teve lugar na Escola Secundária de Ermesinde, ao longo do acompanhamento das várias disciplinas e turmas do grupo 600, mais especificamente da turma do 11ºI na disciplina de Desenho A. O que inicialmente começou, no processo de escrita deste relatório, por ser uma investigação apenas concentrada em torno do uso da cópia como método de ensino-aprendizagem do desenho na escola, acabou por se desenrolar numa exploração mais abrangente. Acerca de um conjunto de questões e inquietações relacionadas com a própria escola e com a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem do desenho, que tiveram lugar no contexto de estágio onde estive inserida. Este processo de partida de um caso particular, ligado ao contexto específico da turma com a qual trabalhei, para uma análise mais abrangente sobre o desenho e a própria escola, possibilitou-me também compreender os fatores que contribuíam para determinadas práticas na disciplina de Desenho A, assim como o usos que se faziam desta no sentido do próprio governo do aluno enquanto sujeito.

O relatório advém da experiência, participação, observação e escuta enquanto professora estagiária iniciando com uma reflexão em torno da minha chegada à escola e do lugar que ocupei na mesma. Este primeiro momento é seguido da contextualização e análise da Escola Secundária de Ermesinde acompanhada da constante problematização sobre a Escola, enquanto instituição que se ocupa de formar o cidadão e o trabalhador do futuro, vigiando e controlando cada aluno de modo a transformá-lo. O texto prossegue ainda pelo desmontar um conjunto de problemas com os quais me deparei no começo do meu estágio, nomeadamente a consideração dos bons resultados enquanto reflexo do sucesso escolar na ESE, assim como uma reflexão sobre as artes nesta escola, a qual começa a dar os primeiros passos para a delineação da problemática deste relatório. A problemática abrangente ao relatório, passa pela identificação na escola de uma prática e ensino-aprendizagem do desenho normalizado, obediente a um conjunto de regras e conceções criadas em torno do mesmo, afastado ainda das práticas artísticas contemporâneas. Para além disso, este desenho servia na escola não só para disciplinar o corpo do aluno, como para comparar este aluno a determinado referencial e a outros alunos, através dos resultados produzidos no âmbito da disciplina de DESA. Nesta escola a prática do desenho era vista como a constante reprodução mimética da imagem, apontando-se continuamente o certo e o errado nas produções dos alunos, o que de algum

modo se refletia numa falta de interesse generalizada por parte destes relativamente à disciplina. Os exercícios desta eram frequentemente entendidos pelos alunos como uma espécie de “obrigação”, podendo este entendimento estar relacionado com o pouco espaço atribuído no contexto da disciplina a processos de trabalho em que o aluno se assumisse enquanto produtor dos seus desenhos.

Tendo em conta a amplitude da problemática, não faria sentido esta ser discutida ou examinada de um ponto de vista superficial, pelo que a problemática é dividida no relatório em vários subcapítulos os quais tratam do aprofundamento da mesma assim como da análise de alguns episódios observados e vividos durante o estágio. A partir desse aprofundamento, aborda-se um conjunto de ramificações que derivam da problemática e as quais dialogam constantemente entre si, desconstruindo-se também determinadas narrativas criadas em torno do desenho na escola. Tendo em consideração o peso que determinadas questões tiveram tanto no meu estágio, como na conceção da unidade didática, a segunda parte deste relatório dedica-se de modo mais afinado à cópia e às tensões desta enquanto método de ensino-aprendizagem do desenho. Para além disso, ocupa-se também de uma reflexão sobre o uso constante da imagem no ensino-aprendizagem do desenho e dos fatores que reforçam a utilização da mesma na disciplina de DESA, refletindo ainda sobre a subordinação do desenho à escolaridade. Por fim, face ao exposto, dá-se a introdução da atividade didática “O desenho como experiência, construção e memória” e às reflexões sobre esta. A partir da qual se tentou, de algum modo, abrir espaço na escola para um campo de atuação do desenho mais desafiador, disponível à incerteza e à transformação. O relatório termina com algumas considerações finais acerca da escola, nomeadamente no que diz respeito ao lugar do aluno, do professor estagiário e do próprio docente, assim como do desenho no contexto escolar.

Importa referir que a escrita deste relatório não se assume apenas como um relato ou uma descrição do estágio, mas sim, como um exercício de constante questionamento e reflexão apoiado nas lentes de diversos autores acerca do que foi escutado e observado na escola. O relatório, a par deste exercício, é também marcado por uma interrogação acerca da minha própria perceção e crenças iniciais sobre a Educação Artística e sobre o ser-se professor, por vezes munidas de idealizações utópicas, com as quais cheguei ao começo do meu percurso no MEAV e ao estágio pedagógico. No ato de construção do relatório, através de um constante movimento de associações e dissociações, foi-me permitido refletir sobre estas convicções, talvez um tanto ingénuas, as quais carreguei comigo durante grande parte do meu trajeto, assumindo-as como naturais e intrínsecas.

Este relatório passou ainda pelo reconhecimento de que uma grande parte destas convicções, me foram inculcadas durante o meu percurso como aluna durante o ensino secundário e ao longo a minha formação universitária nas faculdades de Belas Artes. Nesse sentido, as lentes fornecidas pelo MEAV consideram-se fundamentais na procura de uma análise crítica mais atenta sobre o contexto de estágio, numa posição que não se deixe interferir unicamente pelas minhas próprias projeções enquanto aluna, retornada agora ao espaço escolar enquanto estudante do MEAV e professora estagiária. Importa, portanto, mencionar ao leitor que ao longo do texto a reflexão crítica será também pontuada por momentos de reflexão pessoal num processo entendido enquanto uma “experiência que autoriza uma alteração, uma transformação da relação que temos conosco mesmos e com o mundo”² (Foucault, 1980-1988, pp. 45-46).

A escrita faz-se recorrer das anotações realizadas ao longo do estágio num diário de bordo ganhando neste relatório um novo significado a ser acedido pelo leitor, uma vez que tal como Foucault aponta “As cadernetas de notas, que, nelas mesmas, constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros.” (Foucault, 2006, p.153). Este ensaio é também fruto da minha própria interpretação sobre uma realidade específica a qual tive a oportunidade de observar e de intervir. Nesse sentido, determinadas problemáticas vão-se acentuando em detrimento de outras, não se devendo assim entender este relatório como o único ponto de vista sobre o contexto escolar o qual é abordado ao longo da escrita. Interessa ainda referir que certas problemáticas vão sendo abordadas e retomadas ao longo da escrita do relatório por se entender que são interdependentes, não sendo propriamente possível compartimentalizar todas as questões que foram surgindo e que se assumiram como relevantes, ao longo do estágio e da escrita do relatório, em capítulos e subcapítulos completamente fechados sobre si mesmos.

² Traduzido do original: “une expérience qui autorise une altération, une transformation du rapport que nous avons à nous-même et au monde”.

2 O lugar de estagiária

Ao regressar a uma escola, à medida que a experiência de estágio foi avançando, num contexto em que por vezes me senti confundida com os próprios alunos, partilhei as mesmas preocupações que estes revendo também a minha experiência passada enquanto aluna. Simultaneamente, fui também identificando uma nova realidade numa constante dinâmica entre o ser estudante-professora estagiária, na qual me senti um elemento interno e externo à própria escola. Desde o início desta dinâmica do estágio, em outubro de 2020, considerei importante acompanhar o maior número possível de turmas de forma a obter um espectro mais alargado dos processos que têm lugar na engrenagem da escola. Nesse sentido, várias foram as horas de contacto com a turma do 10ºDG na disciplina de Oficina Gráfica do curso profissional Técnico de Design de Comunicação Gráfica, com o 9º PIEF do Programa Integrado de Educação e Formação na disciplina de Expressão Artística, com o 11ºI do curso de Artes Visuais na disciplina de Desenho A, com várias turmas do 10º e 11º ano na disciplina de Geometria Descritiva, com o 12ºI do curso de Artes Visuais nas disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes e algumas turmas do 7º, 8º e 9º ano na disciplina de Artes Visuais.

Não obstante, a partir de meados do mês de dezembro comecei a acompanhar mais afincadamente a turma do 11ºI na disciplina de DESA, uma vez que para além de ter sido uma das turmas na qual identifiquei uma problemática que me causou grande inquietação, foi também o lugar onde enquanto estagiária tive a oportunidade de ser participativa não só durante as aulas da professora da disciplina como também na criação de várias propostas ao longo do ano letivo. Desse modo, enquanto estagiária, comecei a afastar-me gradualmente de um lugar de constante espetadora passiva - sentada na cadeira ao lado do professor cooperante ou sentada no fundo na sala a observar o que se passava no decorrer das aulas de outros professores, sentindo que estas duas posições me reduziam ao lugar de elemento estranho na sala de aula ou ao lugar de ajudante dos docentes. Na percepção por vezes existente sobre os professores estagiários enquanto elementos que causam desconforto ou que possivelmente destabilizam o contexto organizado das aulas, vi a minha posição, a par da dos meus colegas, como sendo preenchedora de brechas ou como elemento a ser usado para reforçar a autoridade dos docentes, anunciando-se a minha presença como sendo a de alguém que estava no espaço da aula com o propósito de observar o mau comportamento dos alunos. Vi ainda o lugar de estagiária equivalente ao lugar de sujeito sem voz, ou de novo ao lugar de aluna. Todas estas posições referidas alimentaram em mim a sensação de estranhamento, de silêncio, de constrangimento, de desconforto e sentimento de não pertença ao contexto de estágio, sendo que a determinado

momento do percurso considerou-se relevante traçar o meu próprio caminho na experiência de estágio. Este novo caminho permitiu que me libertasse da posição de sombra do outro para assumir um novo lugar enquanto elemento mais participativo e interveniente no contexto escolar, principalmente num ano tão atípico marcado pela pandemia e conseqüentemente por um grande afastamento do contexto académico tendo-se gerando sentimentos de solidão e de desnorreamento. Salienta-se, no entanto, que relativamente à posição de espetadora segundo Rancière o “Ser espetador não é a condição passiva que devêssemos transformar em atividade” (Rancière, 2010, p.28) mas sim o lugar e a possibilidade de alguém que “também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cénicos e noutro género de lugares.” (Rancière, 2010, p. 22). Desse modo, foi também através da posição de retorno e equiparação enquanto estagiária ao lugar de aluna, ou de espetadora na sala de aula, que me foi possível identificar as problemáticas no contexto escolar, as quais são desenvolvidas neste relatório relacionando-as com os referenciais teóricos. Esta equiparação permitiu-me ainda criar uma empatia e compreender melhor o lugar do aluno enquanto sujeito sem voz na escola (recordando também a minha própria experiência enquanto aluna) e enquanto sujeito que deve ser constantemente vigiado e controlado. Quando num lugar de insatisfação e inquietude não consegui interagir com os alunos, estive também eu de certo modo a (re)familiarizar-me com o próprio lugar do aluno. Talvez por isso, num reconhecimento quase instintivo, várias foram as ocasiões em que diferentes alunos referiram aos estagiários as suas frustrações, ideias e vontades de mudança do contexto escolar, as quais por receio ou por saberem que seriam ignoradas raramente eram verbalizadas diretamente aos respetivos professores das disciplinas. Nesse sentido, foi também através desta deambulação entre o espaço de aluna e de professora estagiária que me foi possível criar uma problematização mais atenta, imersiva e reflexiva sobre a própria realidade vivida em contexto de estágio.

3 O local de estágio

A Escola Secundária de Ermesinde tem cerca de 51 anos de existência iniciando o seu funcionamento enquanto Escola Técnica de Ermesinde em 1970/71. É uma escola pública, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Ermesinde desde 2012/2013, sendo a sede do mesmo (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.3). A escola localizada no conselho de Valongo, foi recentemente requalificada, entre 2017/2019 (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.9) e situa-se relativamente perto da estação de comboios Ermesinde, tratando-se de uma escola particularmente heterogénea acolhendo alunos das várias imediações (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.3), sendo composta por alunos desde o 2º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. Dispõe de cursos científico humanísticos, cursos de ensino profissional, assim como de educação para adultos, mantendo ainda uma parceria com a Escola de Segunda Oportunidade de Valongo e o Centro Qualifica (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2021). A arquitetura da escola dividia-se entre vários pavilhões independentes, sendo que as oficinas, onde decorriam com mais frequência as aulas de algumas das disciplinas dos cursos profissionais, entre outras de carácter mais prático, como é o caso da disciplina de Oficina de Artes do curso científico e humanístico de Artes Visuais, situavam-se na parte mais velha da escola a qual não foi alvo de requalificação.

Graças à pandemia as formas de entrada e de saída da escola, assim como os próprios trajetos dentro desta tornaram-se um tanto ritualizados, o acesso à escola dava-se pela entrada principal através de uma fila indiana, procedendo-se à desinfeção das mãos, seguindo-se posteriormente as linhas orientadoras que demarcavam no chão os percursos de acesso aos diferentes pavilhões. Da mesma forma, nas escadas destes pavilhões encontravam-se diferentes marcações com sinais de proibição ou passagem livre, as quais serviam para aceder aos diferentes pisos ou sair do edifício. Já a saída da escola era efetuada através de um portão maior de modo a evitar cruzamentos entre entradas e saídas, mecanizando-se assim, através desse conjunto de rituais, a própria circulação pelo meio escolar. Um exemplo ilustrativo das normas de circulação e ocupação dos espaços deu-se num dos primeiros dias do meu estágio, nesse dia, ao chegar mais cedo à escola e ao respetivo pavilhão onde iria assistir a uma aula, fui confundida como sendo uma aluna e impedida por uma das funcionárias da escola de entrar no pavilhão durante o período fora da aula. Normas como esta podem ser vistas enquanto forma de evitar ajuntamentos dentro de um espaço fechado relacionando-se assim com preocupações relativas à pandemia, mas podem também ser entendidas enquanto

estratégia de promoção de um ambiente silencioso e disciplinado dentro dos pavilhões onde decorrem as aulas. Note-se que quando se fala nestas normas tem-se em conta que a própria circulação e acesso ou saída dos diversos espaços escolares é já por si embutida de determinadas formalidades que nada têm a ver com a pandemia, é exemplo disso a forma como os alunos dos vários anos e disciplinas às quais tive oportunidade assistir esperavam pelo sinal do professor para sair da sala, ou ainda como os alunos mais novos em disciplinas como Educação Visual só entravam na sala após a professora da disciplina chegar. Algumas foram também as vezes em que na constante deambulação e identificação com o lugar de aluna pedi autorização aos professores da disciplina para sair da sala e me descolar ao quarto de banho.

No que diz respeito aos modos de estar e de circular na escola, Varela e Alvarez-Uria referem-nos que os alunos, isolados do seu meio de origem, têm vindo a ser “submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente...” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.31). Todas estas práticas já fizeram, em algum momento, parte da rotina escolar de cada um de nós enquanto alunos, sendo que os professores, os quais são frequentemente vistos como detentores da autoridade, estão também eles sujeitos às normas que fazem parte da própria escola. Veja-se como exemplo o facto de professores e estagiários que estejam em aulas no pavilhão A tenham de sair deste, deslocando-se ao pavilhão B (no qual se situa a sala dos professores), para irem ao respetivo quarto de banho específico dos professores, salientando-se assim igualmente o papel que as próprias regras e espaços da escola têm na perpetuação de diferentes hierarquias entre os atores que dela fazem parte. Ao realizar este percurso muitas foram as vezes em que senti alguma estranheza na necessidade de percorrer todo um caminho até ao exterior, quando facilmente poderia aceder aos quartos de banho partilhados com os alunos no pavilhão onde decorriam a maioria das aulas assistidas, no entanto, esse estranhamento foi desvanecendo à medida em que me tornei mais familiar com a própria escola e as regras desta.

Note-se que a ginástica referida por Varela, quando praticada de forma regular, contribui para que os exemplos de conduta e modos de circulação mencionados anteriormente passem a ser realizados de forma quase instintiva. Dessa forma, a rotina, a ordem e as formas de estar das quais a escola é portadora não só se impõem aos atores que nela participam, como a seu tempo são assumidas por cada um destes enquanto normais. Em relação ao aluno, não se trata, portanto, de assistirmos na escola de hoje apenas a uma disciplina autoritária sobre este, mas a uma disciplina que o aluno acaba

também por exercer sobre si mesmo, seja no modo de estar, de trabalhar ou de circular na própria escola, uma vez que ao absorver as práticas que lhe são inculcadas este atua enquanto agente de (auto)vigilância da sua própria conduta, transportando desejavelmente até esse hábito para outros contextos e organizações ao longo da sua vida fora da escola.

3.1 A escola para todos

Para aprofundar as questões levantadas no capítulo anterior importa ter em conta as reflexões de alguns autores acerca da Escola, de forma a ser possível não só ter um olhar mais crítico e atento sobre a mesma, mas também de forma a realizar um encandeamento com as observações que se fizerem no local de estágio. A Escola de hoje, a escola para todos, a qual tem a função de socializar as novas gerações, educando todos os que a frequentam de forma que sejam indivíduos integrados, funcionais e produtivos na sociedade, advém da escola para as classes populares a qual foi, segundo Varela e Alvarez-Uria, “uma autêntica invenção da burguesia para civilizar os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.33). Esta instituição, onde todos nós passamos grande parte da nossa vida, é equiparada pelos autores a uma espécie de “quarentena física e moral” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.11), a um local de isolamento do sujeito desde a infância:

“a partir do fim do século 17 (...) A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles (...), a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (Ariès, cit. in Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.11)

Para que a criança seja preparada e educada de forma que um dia se transforme no bom adulto o qual exercerá determinadas funções na sociedade, torna-se necessária a criação de “um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.12). A criança, considerada enquanto “um ser em formação que por si só é incapaz de maturação” (Galvão, 2017, p.281), precisa assim de ser colocada neste local isolado de modo a ser educada para que não se torne o sujeito “doente” ou inútil na sociedade, fazendo-se também dessa forma uso de um discurso de salvação da própria criança “em nome da necessidade de se criar uma sociedade nacional” (Trindade, 2009,

p.19). Com o surgimento da escola, “O Estado substituiu progressivamente as famílias e a Igreja no seu papel de formação das crianças e dos jovens: o novo aluno, autónomo e responsável, é também o novo cidadão, activo e empreendedor.” (Nóvoa, 2005, p.71), desta forma, assiste-se à emergência do “Estado educador ou (...) Estado mestre-escola.” (Nóvoa, 2005, p.23). Neste sentido, com a eclosão da educação para os filhos das classes operárias sob as diretrizes do estado, espera-se do professor, enquanto funcionário do estado, que este seja parte integrante de uma política de controlo social que tem como objetivo inculcar nos alunos a capacidade de estes conhecerem e cumprirem os seus deveres de cidadão (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.19). Note-se que, segundo Nóvoa “O princípio da escolaridade obrigatória está na origem de um ciclo histórico que, incorporando a herança revolucionária, vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade.” (Nóvoa, 2005, p.25), pelo que a escola, assume na sua função mais produtiva a educação do futuro trabalhador, contribuindo para o desenvolvimento da própria economia da sociedade. Na obra *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Perrenoud examina a educação do futuro cidadão e trabalhador através da aprendizagem do seu ofício de aluno, referindo que “o funcionamento do aluno na escola o prepara para uma faceta essencial do seu ofício de adulto: tornar-se o autóctone das grandes organizações às quais deverá o seu emprego e a sua identidade.” (Perrenoud, 2002, p.21). Ao se fazer um exercício de retrospectiva da experiência de cada um nós pela escola relativamente à experiência que muitos de nós temos no mundo do trabalho, percebemos que “a maior parte dos adultos vive, tal como os estudantes, num mundo profissional fechado. (...) a escola, no seio das organizações, é um lugar de vida e de trabalho semelhante a muitos outros, muitas vezes parecendo menos duro e menos enfadonho!” (Perrenoud, 2002, p.28)

Não é por acaso, que na maior parte das aulas a que assisti, cada aluno trabalhava em silêncio na sua mesa individual, colocada numa disposição frontal em relação ao quadro e à mesa do professor. Veja-se ainda como exemplo o facto de que quando eram sugeridas propostas de trabalho na disciplina de DESA, na turma do 11ºI, as quais implicassem de algum modo a movimentação de mesas da ou o desenhador levantado da cadeira destinada a cada aluno, estas eram recebidas com alguma relutância não só devido às restrições pandémicas, mas também porque era de notar que quando o aluno desenhava em pé, ou quando dois ou vários alunos se juntavam durante o trabalho, criava-se uma certa perturbação na aula. Ou seja, mais barulho, mais socialização entre pares, mais dinâmica, menos ordem. Desse modo, a mesa na sala destinada a cada aluno “supõe uma

distância física e simbólica entre os alunos e o grupo e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.32). Permitirá também, através dessa submissão, prepará-lo para o seu futuro lugar de trabalhador num espaço fechado tal como o da escola, composto também ele por “um conjunto de regras impessoais” (Canário, 1999, p.98) onde se exigirá que cada um cumpra as suas devidas funções (Vincent, Lahire e Thin, cit. in Canário, 1999, p.98). Através da aprendizagem do ofício do aluno, dentro da própria organização que é a escola, o aluno irá assim aprender “a viver e a funcionar noutras organizações, quer seja como trabalhador, como cliente, como doente, como réu, como utilizador, ou a viver noutros grupos restritos.” (Perrenoud, 2002, p.62). No fundo, muito do que se aprende na escola relaciona-se com a apreensão, por parte de cada um, das regras da própria sociedade (Perrenoud, 2002, p.62).

Importa ainda ter em conta que a escola para todos não se fundamenta unicamente na tentativa de inserção do sujeito na sociedade, mas advém também de um “contexto de integração das classes trabalhadoras, de conversão à ordem social burguesa.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.27) procurando-se assim “neutralizar e impedir que a luta social transborde, pondo em perigo a estabilidade política.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.28). Não nos esqueçamos que na escola, entre muitas outras coisas, “aprende-se a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada, logo, a viver como normais e legítimas a desigual distribuição do poder e a existência de indivíduos ou grupos de estatutos diferentes” (Perrenoud, 2002, p.58). Desse modo, as boas intenções acerca da escolarização de todas as crianças, as quais devem ter direito e livre acesso à educação, tratando-se de um fundamento válido e relevante, podem ser também entendidas pelo prisma da “da obediência e (...) submissão à autoridade e à cultura legítima.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.29), cultura esta selecionada através do currículo enquanto mecanismo filtrador das aprendizagens. Neste ponto de vista, a escola como instituição a favor do estado, a partir da sua vertente política e da sua função socializadora, contribui para uma harmonia da sociedade através da homogeneização dos sujeitos que a frequentam e que por ela passam, tal não acontece por acaso, uma vez que “uma nação polida e civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz.” (Garrett, cit. in Nóvoa, 2005, p.25). Não é de estranhar, portanto, que esta funcione maioritariamente a partir da constante repetição de “informações estruturadas recebidas do exterior” (Canário, 1999, p.100), do poder central, sendo que o método aprendizagem mantém-se essencialmente o mesmo ao

longo dos tempos, baseando-se sobretudo na “repetição dessas informações: repetição pelo professor (...), repetição pelo aluno, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu” (Canário, 1999, p.100), mesmo que por vezes isso implique a não identificação dos alunos com os conteúdos fornecidos pelo professor e pela escola. Nesse sentido, Canário aponta que “Do ponto de vista da relação com o saber, este modo de funcionamento subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos (...) a quem, portanto, não é reconhecido o estatuto de sujeito” (Canário, 1999, p.100.). A escola de hoje, a qual tem na sua gênese um modelo de escola onde a criança não é vista propriamente como um sujeito, mas como algo a ser moldado e preparado para o seu papel na sociedade produtiva, assimilando assim comportamentos, formas de ser, de estar e de pensar, onde o professor ainda é tido como o detentor do conhecimento e agente dessa transformação, dispensa, de certo modo, uma aprendizagem com participação efetiva do aluno e o questionamento de concepções naturalizadas. De acordo com Freire quanto mais o sujeito refletir sobre o contexto onde se insere, mais é capaz de intervir na realidade que o rodeia de forma a transformá-la (Freire, 1979, p.19). Desse modo, quando o debate, a pesquisa ou a abordagem de diferentes visões sobre a própria realidade e modos de fazer são frequentemente deixados de fora, podemos nos questionar se um dos propósitos da Escola não poderá passar pela manutenção do estado das coisas e do adestramento das mentes dos atores que a ela chegam e que a frequentam, mantendo-se assim uma certa coesão social.

3.2 O registo enquanto mecanismo de vigilância

À rotina característica da escola, juntou-se durante o estágio, a rotina das reuniões semanais, nas quais o professor cooperante nos alertava, a nós estagiárias, para os aspetos mais burocráticos do ser-se professor, algo que por vezes encarei com algum aborrecimento, sem perceber que os aspetos mais burocráticos são em si também um espelho do que era e é em grande parte vivido pelos professores no seu dia a dia na escola. A própria postura do cooperante refletia o que se espera do ser-se professor: alguém que tem de saber lidar com burocracia todos os dias, burocracia a qual é considerada na escola, a partir dos comentários de alguns professores, como tão ou mais importante do que o próprio ensino. Uma dessas reuniões teve lugar numa pequena sala de trabalho onde estavam armazenados em grandes armários os processos individuais dos alunos da escola. Depois de observar a quantidade de processos foi-me reforçada a necessidade do registo de evidências de tudo o que terá lugar nas minhas aulas enquanto futura professora, tendo-me sido explicada a importância da plataforma Inovar e das suas diversas funcionalidades.

Esta plataforma, para além de servir para a anotação das evidências do trabalho efetuado pelo professor através da escrita de sumários, entre outros, serve ainda para a marcação faltas, vigilância da quantidade de faltas, ocorrências sobre cada aluno assim como consulta de informações reunidas sobre o mesmo e sobre o seu agregado familiar. É também útil para a inserção e consulta das notas dos alunos de uma turma a todas as disciplinas que estes frequentam, assim como visualização do número de negativas em anos anteriores, servindo igualmente para registar grande parte do que ocorre no contexto escolar. Na escola é “forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar o seu nível de capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele.” (Foucault, 1987, p.213), pelo que o trabalho do professor, passa para além das funções mais evidentes, pelo constante exercício de escrita e de registo o qual serve para “fornecer indicações de tempo e lugar, dos hábitos das crianças, de seu progresso (...) de acordo com o tempo na Escola” (Foucault, 1987, p.213). Deste ponto de vista, no ensino secundário, mas mesmo no ensino básico, podemos olhar para a plataforma Inovar, também como uma espécie de ferramenta de substituição progressiva da dita caderneta escolar “pela capacidade de constituir uma espécie de “cadastro” do aluno” (Nóvoa, 2005, p.73). Este cadastro composto por “um conjunto de informações sobre a vida escolar, (...) contribui para reforçar uma estrutura disciplinar de carácter socializador.” (Nóvoa, 2005, p.73).

Nesta lógica do constante registo, Foucault (1987, p.209) problematiza que a escola, através do exame, é uma instituição a qual se ocupa de controlar e normalizar os sujeitos que a frequentam através de “uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (Foucault, 1987, p.209). Note-se que quando Foucault se refere ao exame na instituição escolar o autor aborda a “própria tecnologia” (Foucault, 1987, p.209) do exame, a qual está presente desde a “psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra” (Foucault, 1987, p.209). Nesse sentido podemos comparar essa tecnologia na escola à dos “hospitais, onde era preciso reconhecer os doentes, expulsar os simuladores, acompanhar a evolução das doenças, verificar a eficácia dos tratamentos, descobrir os casos análogos e os começos de epidemias.” (Foucault, 1987, p.213), ou ainda ao registo que era realizado no exército “onde urgia encontrar os desertores, (...) conhecer os serviços e o valor de cada um, estabelecer com segurança o balanço dos desaparecidos e dos mortos” (Foucault, 1987, p.213).

Tenhamos como exemplo o facto de os alunos com mais de 18 anos, a frequentarem anos letivos inferiores ao 12º ano, serem automaticamente assinalados a vermelho pela plataforma Inovar relativamente aos restantes alunos de uma turma, tal como pude constatar nas diversas vezes em que me foi permitido interagir com a

plataforma durante o estágio. Denota-se desta forma que até no próprio sistema informático está presente o constante policiamento/exclusão do sujeito desviante ou potencialmente desviante. A escola, através da tecnologia do exame e das “suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso” (...) o caso (...) é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; (...) é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (Foucault, 1987, p.215). Note-se que a consulta das notas e das negativas dos alunos em cada período de um ano letivo, assim como de anos anteriores, acaba por dar, desde logo, uma ideia ao professor sobre o nível de aptidão de cada aluno em cada turma. Desse modo, através do ritual da avaliação periódica e da respetiva consulta do acumular de informações sobre o desempenho de cada aluno, realiza-se uma “comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.” (Foucault, 1987, p.210) assim como também excluir o aluno diferente que se quer igual a todos.

É ainda importante reforçar que a escola, não faz só uso de uma, mas de várias ferramentas ao seu dispor enquanto mecanismos de vigilância e controlo do indivíduo feito um caso, serve como exemplo disso o próprio processo de ensino-aprendizagem do desenho na escola. Na disciplina de DESA os alunos trabalhavam em torno de um desenho definido na escola como ideal, o qual era disciplinado pois, para além de deixar outras possibilidades de fora, obedecia a determinadas normas específicas. Inclusive, o processo de execução deste desenho implicava ainda uma certa disciplina do corpo do aluno, o qual tinha de realizar o exercício de forma individual e silenciosa sobre a sua mesa e sentado na cadeira. Cumulativamente, o desenho produzido pelo aluno tinha ainda de obedecer um conjunto de normas para que o seu desenho fosse válido, identificando-se desde logo casos de anormalidade os quais, tal como Foucault aponta, tinham de ser retreinados ou excluídos. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem do desenho acaba por ser uma das ferramentas de que a escola faz uso para vigiar e conseqüentemente transformar o aluno naquilo que a escola quer que ele seja, tanto na própria escola, como em outros contextos enquanto cidadão. Nesse sentido, um dos objetivos da unidade didática desenvolvida em contexto de estágio passou pelo foco no processo do desenho e numa prática mais experimental, num desenho que de certo modo não estava circunscrito a determinadas convenções, sendo assim mais difícil de se definir casos de anormalidade, invisibilizando-se, de certa forma, o desenho em enquanto mecanismo de vigilância do sujeito na escola. Repare-se que os métodos de constante avaliação e vigilância, não

servem apenas ao professor e à escola, pois como Nóvoa aponta, “O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade.” (Nóvoa, 2005, p.15). Desta forma, a escola assume assim um papel indispensável para um bem maior o qual passa, não só por controlar e vigiar cada um dos alunos, mas por identificar o sujeito que é desviante, ou o que está em risco de o ser, para que sobre ele se possa agir de forma imediata evitando-se males maiores para a própria sociedade.

3.3 Integração não significa inclusão

A ESE, tal como outras escolas, baseia-se no princípio de uma educação inclusiva para todos tendo em conta a heterogeneidade dos alunos oriundos de diferentes meios socioculturais que a frequentam, sendo orientada, segundo o seu *Projeto Educativo*, por “valores éticos, de solidariedade, igualdade e respeito pela diferença” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.3). Ao comparar as intenções deste documento com as observações recolhidas no terreno, foi-me possível constatar que nem sempre o acolhimento um grande número de alunos vindos de meios e locais de origem diferentes é sinónimo de igualdade ou de uma verdadeira inclusão. Ao assistir às aulas da turma do 10º DG na disciplina de Oficina Gráfica do curso profissional Técnico de Design de Comunicação Gráfica e às aulas da disciplina de Desenho A das turmas de Artes Visuais, constatei que esta turma do ensino profissional assim como a do ano seguinte, tinha as aulas das suas disciplinas principais em salas bastante mais pequenas relativamente aos alunos de Artes Visuais, do ensino regular. Faltava espaço para os alunos desenharem ou trabalharem nos seus projetos sem ser na mesa atribuída a cada um, já ocupada pelo respetivo computador, assim como espaços para arrumação, sendo que os trabalhos físicos dos alunos eram amontoados no conjunto de mesas central que supostamente serviria para o desenvolvimento de esboços, ou de projetos mais manuais da disciplina. Além disso, outros fatores chamaram a minha atenção para as discrepâncias criadas entre os alunos dentro da própria escola.

Em determinadas disciplinas, como é o caso da Geometria Descritiva, não foi difícil perceber que os alunos com mais dificuldades na turma do 11ºI, entre outras, os quais se sentavam normalmente ao fundo da sala, não conseguiam acompanhar a matéria no tempo em que eram dadas as explicações. Estes alunos deixavam as folhas em branco ou com exercícios incompletos no decorrer das aulas, sendo que a abordagem de conteúdos não podia ser interrompida ou alterada devido a alguns elementos da turma. Em conversa com os alunos, verificou-se ainda que nem todos tinham famílias com

possibilidades económicas de suportar explicações a Geometria Descritiva. A escola, local onde por vezes existem ideias pré-concebidas sobre a aptidão dos alunos, segundo determinadas diretrizes, onde também existem um conjunto de aprendizagens compactadas de forma a se adaptarem aos tempos estipulados para o ensino e apreensão dessas mesmas aprendizagens, pode segundo Crahay “favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente engendrar ou aprofundar o seu insucesso.” (Crahay, cit. in Azevedo, 2012, p.4). De acordo com Crahay a “unificação curricular (...) pode constituir, ao oferecer o mesmo currículo a todos, com “tratamento escolar” idêntico para todos, um modo de legitimar as desiguais capacidades e competências construídas anteriormente no meio familiar e social de origem.” (Crahay, cit. in Azevedo, 2012, p.4). Desse modo, a escola, ao assumir nas suas práticas que os alunos são todos iguais e que devem aprender da mesma forma, ao mesmo ritmo, arrisca-se a ser um espaço composto também ele por grandes discrepâncias entre alunos, acentuações da diferença e discriminação de determinadas turmas.

Ainda no que diz respeito ao 11ºI, quando decidi acompanhar a turma na disciplina de DESA, colocando a hipótese de desenvolver a minha atividade didática com esses alunos, diversos professores da disciplina apontaram-me essa turma como sendo “fraca” e com bastantes dificuldades ao nível da técnica, ao contrário do 12ºI, referido como uma turma de grande potencial e com alunos talentosos. Nesta disciplina em concreto, os alunos que não se identificassem ou não se enquadrassem nas normas do desenho considerado válido na escola, eram, de algum modo, marginalizados pela mesma, dado que as suas produções só seriam consideradas de valor se fossem ao encontro das normas deste desenho. Para além disso, grande parte destes alunos acabava por não ver as suas próprias produções como válidas. Nesse sentido, uma das preocupações da didática foi desenvolver um trabalho com os alunos que abordar-se outras possibilidades do desenho e não apenas um desenho normalizado na escola, procurando também, de algum modo, não excluir nenhum destes alunos.

Num outro excerto do mesmo *Projecto Educativo* pode ler-se que:

“não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se possibilitar a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo, assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.4).

Hoje, quando relembro o caminho que percorri várias vezes até às instalações do Centro Social de Ermesinde, afastadas do espaço da escola, para assistir às aulas do professor cooperante na disciplina de Expressão Artística da turma do 9º PIEF, dou por mim a refletir sobre esta afirmação. As turmas PIEF normalmente criadas enquanto “medida socioeducativa, de caráter temporário e excecional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar” (Direção Geral da Educação, 2018-2019, p.1) na dita Escola normal, têm o objetivo de “favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2º ou 3º ciclo” (Direção Geral da Educação, 2018-2019, p.1) aos alunos que delas fazem parte. Desde cedo, foi-me frisado pelo professor cooperante, que estas turmas eram compostas por alunos com muito insucesso escolar e mau comportamento, alunos marcados pela vida e pela escola. Tal como referido relativamente à discrepância de instalações para diferentes alunos dentro da própria escola, também ao assistir às aulas no Centro Social de Ermesinde pude constatar o mesmo, sendo que estes alunos tinham as suas aulas numa sala que originalmente seria o espaço para uma cozinha, questionando-se até que ponto existe um verdadeiro interesse na criação das condições necessárias para essa habilitação escolar. Nóvoa, problematiza a criação destes espaços próprios fora da escola, num dos parágrafos da sua obra *Evidentemente: Histórias da Educação*, onde se lê:

“Desde o século XIX que se vão criando instituições, primeiro para cuidar das crianças com problemas de surdez ou de cegueira, depois para enclausurar os menores delinquentes, desobedientes ou incorrigíveis, mais tarde para tratar dos casos de atraso, de idiotia ou de debilidade mental. Estamos perante práticas "assistenciais" que procuram respostas para uma diversidade de situações, ao mesmo tempo que constroem a deficiência como problema social.” (Nóvoa, 2005, p.87)

Não querendo em qualquer momento contestar a importância deste subsistema de ensino, torna-se relevante questionar o isolamento do ser desviante, do aluno repetente que é velho demais para frequentar determinados anos de ensino na escola, do aluno que vem de um meio sociocultural mais desfavorecido, do aluno desobediente, do aluno que para a escola normal é considerado uma anomalia e deste modo, por vezes, afastado do espaço da mesma. Este aluno é afastado da escola, mas repare-se que a escola, de certa forma, não é propriamente afastada dele, um exemplo disso prende-se com o testemunhado numa das reuniões intercalares do conselho de turma do 9º PIEF. Nesta reunião foi possível constatar uma discussão acerca das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na turma, sendo que alguns docentes defendiam que os alunos não aprendiam porque não queriam, pelo que se na escola o processo de ensino-aprendizagem funcionava de uma determinada forma, este contexto deveria seguir as

mesmas diretrizes. Outros docentes e técnicos da equipa defendiam que se determinadas estratégias não funcionaram com estes alunos na escola regular, estas deveriam ser repensadas e adaptadas, reforçando-se a importância da consideração por parte de todos os docentes, o facto de por exemplo, no caso de um aluno em específico, este não compreender, não falar, nem escrever muito bem português, sendo-lhe atribuídas negativas sem se considerar esse fator e sem se adaptarem as propostas a este aluno. Acerca desta questão, Azevedo diz-nos: “Escolarizamos todos, (...) isto foi e é muito importante e socialmente válido. Mas não sabemos nem sabemos ainda escolarizar cada um, porque a escola da elite, dos 20% culturalmente mais aptos, é ainda a mesma escola que oferecemos generalizadamente aos 100%. O anacronismo social e político é muito claro.” (Azevedo, 2012, p.6). O aluno que não entra na norma escolar tem de saber adaptar-se a ela, caso contrário, acaba de uma forma ou de outra, por ser excluído, pois “embora os discursos políticos afirmem que a escola é para todos, o sucesso escolar continua a ser reservado a alguns.” (Marinho, Leite e Fernandes, 2013, p.308). Importa, portanto, repensar qual a verdadeira missão da escolaridade obrigatória nos dias de hoje e que desigualdades são perpetuadas nas escolas, ainda que sob a alçada de discursos formais onde se glorificam a igualdade de oportunidades e a integração de todos. Para além disso, é ainda fundamental reconsiderar até que ponto não serão pertinentes a criação e o desenvolvimento de novas estratégias que ponham em prática no terreno os valores enunciados no PE da escola.

3.4 Os bons resultados enquanto reflexo do sucesso escolar

Desde o meu primeiro dia do estágio na ESE que me foi salientado, por parte dos professores, o orgulho que a escola e que os próprios sentiam pelos bons resultados adquiridos nos exames nacionais, da mesma forma, estes resultados eram também assumidos pela escola enquanto sinónimo da competência dos professores que nela trabalhavam. No PE da escola pode ler-se que esta “possui pessoal docente altamente qualificado e experiente nas tarefas pelas quais são responsáveis. (...) O seu forte sentido de responsabilidade comprovado pela baixa taxa de absentismo e pelos resultados escolares, bem como o empenho demonstrado no acompanhamento e preparação dos alunos são, sem dúvida, um dos maiores pontos fortes do Agrupamento” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.12). Quando a excelência dos resultados é assumida enquanto reflexo do sucesso escolar e de uma educação integral, este lema na escola acaba por ter implicações tanto nas práticas dos professores, como no investimento dos alunos e no respetivo processo de ensino-aprendizagem. Veja-se, por exemplo, o

observado na reunião de departamento do grupo 600, à qual tive oportunidade de assistir no segundo período do ano letivo via *Teams*. Nesta reunião os docentes do grupo disciplinar em conjunto com a representante do departamento procederam à análise do sucesso académico dos alunos, para tal, visualizaram-se grelhas de avaliação do segundo período de todos os anos escolares às várias disciplinas do grupo 600, onde foram comparadas as médias. Ou seja, se as notas eram superiores ou inferiores, assim como as taxas de sucesso, de forma a perceber-se a quantidade de negativas ou positivas, tanto em relação ao período anterior como em relação a anos anteriores, tentando-se assim determinar a evolução ou retrocesso do sucesso escolar dos alunos e das várias turmas da escola. Quando se aborda aqui o sucesso escolar, note-se que a definição de sucesso escolar é entendida nesta escola, de entre “uma multiplicidade de “sucessos escolares”” (Azevedo, 2012, p.2), à luz de dois focos enunciados por Azevedo, sendo um deles “aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa” (Azevedo, 2012, p.2) e o outro “a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos” (Azevedo, 2012, p.2). Estes focos refletem aquilo que o autor designa como “uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tónica administrativa. A eles subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens.” (Azevedo, 2012, pp.2-3).

Um outro aspeto a salientar desta reunião prende-se com a ausência de uma discussão conjunta acerca de novos métodos de remediação dos pontos débeis da escola, pelo que no seguimento desta lógica de excelência os professores acabam por ter “uma ética de trabalho essencialmente individualista, centrada nos resultados” (Torres, 2011, pp.106-107) em detrimento da adoção de “um ethos mais participativo e cooperativo” (Torres, 2011, p.106). Além disso, as estratégias para melhoria de determinados resultados acabaram por ser reutilizadas de forma igual para todas as grelhas dos vários anos de ensino e às diferentes disciplinas. No que diz respeito a questão Azevedo referenos: “quando enfatizamos o papel dos exames e dos objetivos de *performance*, também damos sinais muito concretos acerca dos esforços a eleger e a empreender” (Azevedo, 2012, p.3). Nesse sentido, o propósito deste tipo de reunião pareceu cruzar-se mais com um reforçar de que os bons resultados são sinónimo de “bom caminho” para o departamento e com o cumprimento de uma mera formalidade, ao invés da discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem que tem lugar da escola e de como este poderá ou não estar a contribuir para o sucesso de uns alunos ou insucesso de outros. Importa ainda ter em conta que este método de trabalho não pode ser também compreendido se não se puser em equação o peso que a burocracia e o próprio tempo escolar têm no dia a

dia dos professores e nas suas dinâmicas de trabalho, pois várias foram as ocasiões em que testemunhei o cansaço e a exaustão de alguns docentes causados pelo que referiam ser a burocracia inerente à profissão, a qual preenchia a maior parte do tempo dos professores tanto fora, como durante as próprias aulas. Deste ponto de vista, “a lógica burocrática que marca o funcionamento das escolas, (...) tendo em conta a constante necessidade de redigir documentos que provem o cumprimento de normas e procedimentos legais.” (Leite e Fernandes, 2010, p.201) acaba também por convergir na mentalidade de que as “actividades de trabalho conjunto constituem uma sobrecarga horária do seu trabalho” (Leite e Fernandes, 2010 p.202). Trabalho esse o qual está, por si só, já condicionado ao pouco tempo para o cumprimento de todas as funções do ser-se professor, num “tempo escolar (...) calculado, calibrado, (...) com poucos tempos mortos e com pouco tempo para se respirar.” (Perrenoud, 2002, p.174) e pela prioridade em ““dar o programa”, sabendo-se (...) que tal nunca será conseguido, mas é-se pressionado a fazer de conta que sim” (Perrenoud, 2002, p.174).

Já no que concerne às práticas pedagógicas dos professores, estas estão também condicionadas, de certo modo, não só pela burocracia e pelo tempo escolar previamente referidos, como pelos bons resultados exigidos da parte dos órgãos administrativos e pela constante pressão exercida sobre eles através das avaliações externas das escolas. Um exemplo disso é o facto de os professores nesta escola terem acesso a melhores horários, a recursos, materiais ou a financiamento para o seu respetivo departamento, no caso dos resultados obtidos pelos seus alunos serem elevados. Os professores trabalham “numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições” (Ball, cit. in Leite e Fernandes, 2010, p.199) o que se reflete no desenvolvimento de práticas curriculares no espaço de aula que promovem de igual modo o individualismo, “a competitividade, as comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p.32). Esta necessidade está, por sua vez, enraizada na sociedade em que vivemos, na qual o sujeito feliz e realizado é o cidadão produtivo, capaz de corresponder às fasquias sociais elevadas de um mundo em constante transformação e de um mercado de trabalho cada vez mais inacessível. Nesse sentido, no contexto atual à escola e aos professores é-lhes conferido “um papel central na determinação dos destinos sociais dos alunos, num tempo marcado por uma crença desmedida nas potencialidades da escola” (Nóvoa, 2005, p.93).

No que diz respeito ao aluno:

“a família, o convívio social, a propaganda tendem a persuadi-lo de que precisa sair-se bem, na arte da memorização para obter o "diploma" e ser bem sucedido na vida (...). A necessidade imediata do aluno passa, então, a ser, sobretudo, a de obter a nota para ser aprovado. O estudo e a aprendizagem deixam, assim, de ser um meio de conhecer e transformar o mundo para tornar-se um meio de se obter a "nota".” (Nogaro e Granella, 2004, p.12)

Nessa necessidade de se manter uma certa produtividade, assim como uma constante competitividade e comparação em relação ao outro, para que um dia se possa ser alguém na sociedade acelerada, a educação acaba por ser entendida apenas pela sua vertente utilitarista, sendo que a própria “relação professor-aluno, (...) tende a se degradar na rotina em que um fala para obter salário e o outro escuta para obter diploma.” (Nogaro e Granella, 2004, p.13). O que contribui para que a escola se encerre em discursos de ensino-aprendizagem específicos focados apenas na procura de resultados, importando, portanto, mantê-los, ou pelo menos manter a aparência destes (mais à frente neste relatório irei debruçar-me sobre esta questão).

Se pensarmos na Escola como associada à ideia de fábrica ou empresa na qual só é dada importância ao produto final da aprendizagem e na qual tanto alunos como professores dependem da constante obtenção de resultados (Canário, 1999, p.103), nesta, deixa-se de lado uma “lógica de (...) descoberta” (Canário, 1999, p.103), passando os seus atores a viverem da “realização do desempenho silencioso e solitário de tarefas” (Canário, 1999, p. 106) repetitivas. Nesse sentido, segundo Costa: “conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial, (...) sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanista do homem e por uma visão reprodutora da educação” (Costa, cit. in Simões, 2016, p.17). Deverão a educação e as artes na escola conformarem-se a educar sujeitos para que estes se tornem apenas nos bons cidadãos, nos futuros bons profissionais, competitivos e produtivos? E será uma verdadeira educação sinónima apenas de resultados de excelência em testes, exames e *rankings*? De acordo com Torres, ao haver na escola uma constante preocupação com o produto associada ao atingir de determinados resultados baseados no “templo da excelência, os estabelecimentos de ensino focalizam a sua acção no produto e no desempenho proporcionado pelo processo pedagógico, secundarizando o próprio processo enquanto estratégia de educação e formação do sujeito” (Torres, 2011, p.103). Neste ideal de escola como empresa, poderemos então pensar que as disciplinas de Artes Visuais, assim como as restantes disciplinas, contribuem para a formação de um indivíduo

futuramente produtivo, mesmo que a partir de práticas pedagógicas fundadas numa lógica de assimilação de saberes que possivelmente, no seu extremo, assumem os alunos enquanto “operários disciplinados e obedientes, sem capacidade de raciocínio crítico” (Meneses e Cuadra, 2015, p.3) em detrimento da constante reflexão e questionamento da realidade. O que resulta em processos pedagógicos na escola que contrariam, de certa forma, “os princípios de uma educação para a cidadania mais reflexiva e crítica” (Torres, 2011, p.100) e de uma educação democrática. Deste modo, segundo Nussbaum, ao se descuidar uma educação mais humanista com vista à produção de resultados e interesse capital, estamos a educar “gerações de máquinas úteis, em vez de cidadãos completos que podem pensar por si mesmos, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e conquistas de outra pessoa”³ (Nussbaum, 2010, p. 2).

No seguimento desta lógica, a própria escola e o agrupamento consideram o seu PE como “um guia informativo para os pais e encarregados de educação acerca das opções escolares e profissionais para o futuro dos seus filhos e um indicador relevante para o tecido empresarial dos recursos humanos disponíveis, potenciador de emprego e do desenvolvimento económico e social local” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.2). A escola passa a ser também entendida enquanto mecanismo de seleção do capital humano, a qual, para além de formar o futuro trabalhador serve ainda como uma espécie de leque de oferta para o mercado de trabalho, cumprindo enquanto instituição um papel relevante para a evolução da economia da sociedade. Nesse sentido, podemos questionar qual é então o papel da Escola dos dias de hoje no que diz respeito à educação dos alunos, tendo em conta as práticas e os valores que têm lugar na mesma. Ainda no mesmo PE podemos ler um conjunto de análises semelhantes às que são realizadas nas empresas: “A análise PEST faz um diagnóstico qualitativo da envolvente externa do Agrupamento (...) Desta envolvente externa, destacam-se aquelas que parecem constituir um entrave à ação do Agrupamento, constituindo-se, assim, como ameaças” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.7). Uma das ameaças enunciadas

³ Traduzido do original: “generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person’s sufferings and achievements”.

é a “Perda de alunos que resulta da baixa natalidade, da emigração e da competitividade entre os agrupamentos de ensino público” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.7). No cruzamento da análise PEST com a análise *SWOT*, a qual “constitui um instrumento de análise referente à envolvente interna e externa do Agrupamento, permitindo identificar as oportunidades de melhoria” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.9), é-nos referido que um dos “mecanismos de defesa perante as ameaças identificadas” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.14) passa pela “Promoção e divulgação dos serviços prestados pelo Agrupamento” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.14). A partir destas análises, os próprios professores da escola veem as funções inerentes ao seu trabalho, associadas por exemplo, a visitas a escolas básicas nas quais, à semelhança de uma técnica de *marketing*, a sua escola deve ser promovida. Este tipo de práticas estão, segundo Torres, associadas a uma “liderança de tipo implementativo” (Torres, 2011, p.101) em que se dá forte importância à “produção de resultados escolares, criando mecanismos de monitorização dos mesmos, seja para elevar os níveis de excelência, (...) seja para diminuir o grau de expressão de abandono, de retenção e de indisciplina” (Torres, 2011, p.101). Estas visitas são claro exemplo disso, no sentido em que se pretende a angariação de candidatos (futuros alunos) suficientes para preencherem e superarem as vagas da ESE, de forma que posteriormente possa também ser realizada uma seleção destes alunos pela escola, pois “quando a procura de determinados cursos é superior à oferta formativa da escola, procede-se ao recrutamento social e cultural dos alunos, de forma a proteger a manutenção de uma certa aristocracia escolar.” (Torres, 2011, p.103).

No lema da escola para todos, existe assim, desde logo, uma estratégia de angariação e conseqüentemente seleção do tipo de sujeitos que nela podem estudar, passando já por uma exclusão do aluno que não se encaixa nos parâmetros pré-definidos, seja pelo proveito e resultados que se preveem tirar dele, seja pelos indicativos acerca do seu contexto familiar, social ou cultural. Esta conceção de educação focada nos resultados, nos *rankings* e no capital humano, no futuro lugar deste sujeito no mercado de trabalho, mais do que na formação próprio aluno como um ser humano, reflexivo e crítico, contribui não só para manutenção da vertente mais económica da educação como também da própria escola, no sentido em que se passa assumir esta conceção como necessária para a sobrevivência da escola, assim como para a sobrevivência dos professores que nela trabalham. Note-se que a “A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em

jogo no trabalho educativo” (Nogaro e Granella, 2004, p.17) os quais acabam, de certo modo, por passar pela introdução de factores de desigualdade e de distinção no acesso ao serviço público de educação, apesar de no entanto ser referido no PE da escola que a sua missão passa por “proporcionar condições igualitárias de um serviço público educativo de qualidade” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.4), tendo “a inclusão como uma prioridade” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2018-2021, p.4). Observamos assim, que de forma geral a Escola enquanto dispositivo está preparada para controlar e ao mesmo para ser controlada por interesses maiores, sejam estes políticos, económicos ou sociais. O que poderá resultar numa escola mecanizada, composta por atores adormecidos, limitando-se o espaço de ação dos alunos e dos próprios professores através de “dinâmicas organizacionais pouco participativas, assentes numa lógica de perpetuação de soluções e de fórmulas tidas como eficazes” (Torres, 2011, p.100) para a obtenção de resultados. Onde a importância da ação educativa, tanto para alunos como para professores, tende a passar inevitavelmente pela nota obtida no final do período ou no exame, espelhando o próprio estado sociedade atual, em que o valor de cada um de nós enquanto sujeitos se reflete a partir do grau de produtividade.

3.5 O papel das artes na Escola Secundária de Ermesinde

Ao longo do ano letivo foi-me possível constatar os momentos de protagonismo das artes na ESE, sendo que um desses momentos passou pelo desenvolvimento dos trabalhos e projetos de Natal. Esta época era considerada uma época de suposta “excelência” para as artes na escola, uma vez que a escola se fazia servir dos alunos de artes para que fossem elaborados ou colocados enfeites de Natal pelo espaço escolar. Numa das aulas em que se iniciavam os projetos de Natal à disciplina de DESA na turma do 12ºI, a maioria dos alunos foi trabalhar para o exterior da sala, no recreio, para a colocação da estrela de Natal à entrada da escola, a qual foi construída a partir da mesma estrutura e dos mesmos materiais (pedaços de espelhos), tal como nos anos letivos anteriores. Apesar de neste projeto não ser pedida nenhuma elaboração de raiz por parte dos alunos, ou algum tipo de invenção na realização do mesmo, os alunos pareciam estar entusiasmados pelo simples facto de poderem estar a trabalhar em algo mais “manual” e fora dos limites da sala de aula, tendo ficado até, alguns deles, a trabalhar por sua livre e espontânea vontade após o fim do horário da aula. A par desse projeto, outros dois alunos da turma ficaram encarregues de desenharem sobre papel de cenário, em grande dimensão, a silhueta das figuras de José, Maria e Jesus, copiando uma imagem escolhida pelos professores de Desenho A e Oficina de Artes, a qual lhes foi dada para executarem.

O desenho ampliado seria posteriormente levado a um serralheiro para que a peça fosse produzida e colocada na entrada da escola. Estes projetos ao conferirem, de certo modo, uma maior liberdade aos educandos envolvendo uma dinâmica de trabalho diferente das ditas aulas normais da disciplina, seja pela possibilidade de um trabalho fora da sala e dos limites da mesa individual de cada um, seja pelo desenvolvimento de trabalhos de grandes dimensões, foram acolhidos com grande entusiasmo pelos alunos. No entanto, ficam aquém no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos em que os alunos sejam autores, uma vez são sempre pré-definidos pelos professores das disciplinas.



Figura 1 – Ilustrações de Natal desenvolvidas pelos alunos do 11ºI.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Já a turma do 11ºI, desenvolveu um conjunto de ilustrações para a comemoração do Natal (figura 1), nas quais cada aluno escolheu desenhar o que queria (apesar da temática não deixar de ser controlada por uma alusão ao Natal), a partir de um pedaço de texto e socorrendo-se da reprodução de imagens da internet. Esta proposta foi também recebida de bom grado pela maior parte da turma, note-se o comentário de uma aluna ao dizer “estou a gostar de fazer este trabalho porque pela primeira vez posso escolher o que estou a desenhar”. Nesta proposta, ao contrário do que fui observando ao longo das aulas da disciplina, os alunos tiveram maior liberdade no que diz respeito à utilização de certos materiais, mas dentro da aparente liberdade expressiva tanto o tipo de expressividade, como a forma como eram conjugados os materiais, iam sendo controladas pela professora da disciplina referindo como cada aluno os deveria combinar e entregando previamente folhas com colagens de fundo já pré-feitas, as quais serviriam de suporte base para cada

um desenvolver o seu trabalho. Acerca desta questão Wilson descreve a arte escolar como “convencional, ritualística e governada.”⁴ (Wilson, cit. in Efland, 1976, p.38), referindo que “Temas e materiais convencionais são fornecidos às crianças os quais resultam em arte escolar com o aspeto esperado”⁵ (Wilson, cit. in Efland, 1976, p.38).



Figura 2 – Ilustrações de Natal desenvolvidas pelos alunos do 11ºI. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Na elaboração deste trabalho cada aluno teve ainda de escolher uma frase para a sua ilustração, frase esta que foi inserida, na maior parte dos casos, aleatoriamente ou apenas depois de realizada a ilustração. Posto isto, denotou-se que os supostos objetivos do trabalho, os quais passariam pela ilustração a partir de um pedaço de texto, foram ignorados no sentido de se dar primazia à reprodução da imagem de acesso rápido pelo telemóvel. Com isto não tenciono afirmar que a ilustração se deva reduzir às orientações de um texto para a sua criação (uma vez que a ilustração pode ir muito para além das fronteiras de uma história escrita), mas sim apontar para uma situação na qual mais tarde neste relatório se denotará como um padrão na execução das propostas das aulas de desenho, as quais nem sempre vão ao encontro dos objetivos anunciados previamente à execução das mesmas.

⁴ Traduzido do original: “conventional, ritualistic and ruled-governed.”

⁵ Traduzido do original: “Conventional themes and materials are fed to children which result in school art with the proper expected look”.

De um modo geral, verificou-se que a maioria dos trabalhos aportavam consigo uma grande vertente decorativa, no entanto, estes foram apontados pelas professoras, tanto do 11º como do 12º ano da disciplina de DESA, como mais próximos do ideal de ilustração alusiva a esta época natalícia, à exceção do trabalho de uma aluna. No caso desta aluna o seu trabalho não apresentava uma ligação estética tão óbvia à típica simbologia associada ao Natal (segundo trabalho, da esquerda para a direita da figura 2), pelo que não foi alvo de tão bons comentários comparativamente aos outros.

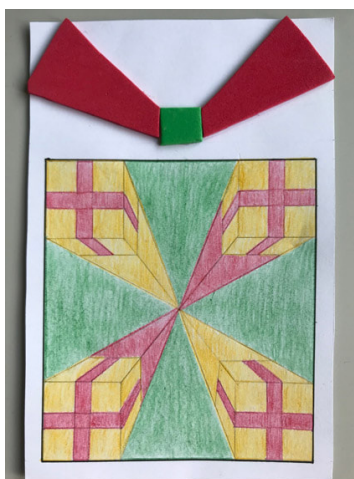


Figura 3 – Cartaz de Natal desenvolvida por um dos alunos do 7º ano. Fonte: Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, <https://departamentoexpressoes-ae.weebly.com/sec-artes-visuais.html>, 21-02-2022.

Importa ainda referir os trabalhos das turmas do 7º ano em Educação Visual, nos quais foram desenvolvidos pequenos cartazes alusivos ao Natal (figura 3), fazendo-se uso da geometria para a representação elementos e formas através de sólidos geométricos simples, ensinando-se já desde cedo um desenho de perspetiva a partir de um ponto de fuga. Os trabalhos dos alunos das turmas do 7º ano de Educação Visual e dos alunos do 11ºI, foram expostos no site do Departamento de Expressões do Agrupamento em alternativa à afixação nas paredes do espaço escolar devido às restrições causadas pela pandemia quanto à exposição de trabalhos nas paredes e afins.

Todas estas propostas tiveram em comum o facto de se fazer uso das disciplinas de Educação Artística e dos seus alunos na escola como uma espécie de ferramenta para criação de material decorativo, sendo que as artes acabavam por apenas ganhar visibilidade e exposição na escola aquando das épocas festivas. Desde cedo, foi-me também mencionada a importância do festejo do Carnaval na escola enquanto época de grande entusiasmo para os alunos e a qual exigia uma enorme cooperação da parte destes,

uma vez que para além da escola ser decorada costumava ainda ser realizado um desfile. Deste modo, podemos também pensar o papel das artes na escola como estando ligado, para além da vertente mais decorativa, a uma vertente de entretenimento da população escolar. Repare-se que de acordo com Efland “A escola usa a arte como terapia minimizando o custo psicológico da repressão institucional.”⁶ (Efland, 1976, p.41) dando-se assim uma maior visibilidade às artes na escola apenas durante as épocas festivas ou nos tempos lúdicos, de forma a “animar a vida escolar e quebrar a rotina mortífera.”⁷ (Efland, 1976, p.41). Durante o ano letivo em que foi realizado estágio o festejo do Carnaval teve de ser adiado devido à situação epidemiológica, no entanto, foram criadas algumas alternativas em determinadas disciplinas, como é o exemplo do trabalho desenvolvido pelas turmas do 9º ano na disciplina de Educação Visual, na qual os alunos foram desafiados a transformar a máscara cirúrgica numa máscara alusiva ao Carnaval.



Figura 4 – Trabalho desenvolvido pelo 11ºI na disciplina de DESA a partir da obra *Lactação de São Bernardo* (1660-1670) de Josefa de Óbidos, no âmbito do DAC. Fonte: Fotografia tirada e cedida pela professora da disciplina.

⁶ Traduzido do original: “The school uses art as therapy minimizing the psychological cost of institutional repression.”.

⁷ Traduzido do original: “vivify school life and break up the deadening routine.”.

Durante o terceiro período a turma do 11^ºI, desenvolveu ainda um conjunto de trabalhos na disciplina de DESA no âmbito do DAC, tratando-se de um projeto “interdisciplinar ou de articulação curricular (...) em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade” (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, art. 3.º alínea), contando a intervenção conjunta de professores das várias disciplinas enquanto orientadores dos alunos. O projeto tinha como intuito a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, capacidades assim como de atitudes da parte dos alunos, no sentido de serem cumpridas as aptidões de cada aluno ao fim da escolaridade obrigatória (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, art. 1.º) e foi avaliado juntamente com os restantes trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Os trabalhos realizados no contexto do DAC em Desenho A partiram das pinturas de duas artistas, Artemisa Gentileschi e Josefa de Óbidos, que foram sugeridas pelos alunos e pela professora da disciplina, tendo sido as pinturas também escolhidas em conjunto com a professora. De seguida, foram formados três grupos, sendo cada um incumbido de reproduzir a respetiva pintura escolhida a lápis de cor (material designado pelos alunos), dividindo-se a imagem impressa da pintura em partes iguais para que todos os elementos do grupo reproduzissem uma parte desta, juntando-se no final todos os desenhos de forma a formarem um só.

Antes de ter se proceder ao desenvolvimento deste trabalho tinha sido já realizada uma proposta relativa ao DAC, em formato de vídeo, na disciplina de História da Cultura e das Artes, sendo que esta focava-se na marginalização e na invisibilidade das mulheres enquanto artistas num mundo artístico em que o homem sempre teve lugar. Note-se que na tradição da pintura a óleo europeia, o espetador ou artista era idealmente considerado como sendo masculino (Berger, 2008, pp.47-51), pelo que numa sociedade culturalmente sexista “a presença da diferença sexual no mundo da arte levou a uma exclusão sistemática das mulheres dos espaços e oportunidade de produção artística” (Ferreira, 2018, p.14), as mulheres, mesmo quando incluídas “nos registos da história da arte (...) continuam a ser postas dentro de categorias linguísticas definidas pelas noções tradicionais de génio masculino e frequentemente isoladas como exceções” (Ferreira, 2018, p.16). Estas convicções não deixam ainda de estar presentes no contexto artístico atual, pelo que o projeto mantém, de algum modo, uma linha “de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, art. 19.º, alínea d) tal como enunciado no *Decreto-Lei n.º 55/2018*. No entanto, no que diz respeito a um dos objetivos do DAC o qual passa pela “implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores” (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, art. 19.º, alínea e), denotou-se que a realização dos trabalhos deste projeto, na disciplina de DESA, ficou

aquém do decretado, pois enquanto proposta pouco diferiu dos exercícios usuais da disciplina em que os alunos reproduziam sistematicamente imagens ou obras de autores do passado.

4 A problemática do estágio pedagógico

Para além das questões discutidas até ao momento, a problemática identificada na ESE a qual se assumiu para mim com grande relevância de ser abordada neste relatório, prende-se com preocupações ligadas ao lugar do desenho na escola e às possíveis consequências que derivam desse lugar. A identificação da problemática surgiu ao longo do acompanhamento das turmas do 11ºI e do 12ºI na disciplina de DESA. Nesta disciplina, verifiquei uma conceção de desenho associada a uma constante prática de desenho de cópia, delimitada por normas consideravelmente rígidas. A conceção de desenho nesta escola para além de não contemplar processos de transformação ou reconstrução, deixava ainda de fora o contacto com referências e práticas artísticas contemporâneas. Para além disso, na disciplina de DESA, tal como nas restantes disciplinas na escola, denotei que a aprendizagem era constantemente associada apenas a determinados objetivos específicos a cumprir, tornando-se numa espécie de rotina onde havia pouco lugar para o erro, para a dúvida ou para a hesitação. Inquietou-me desde logo, que na lógica de funcionamento da Escola, identificada no decorrer do estágio numa escola real, onde existia todo um ritmo e padrão a seguir, alguns dos alunos fossem deixados para trás, por não conseguirem acompanhar esse ritmo e por não se integrarem nas lógicas de determinado padrão escolar, contribuindo-se para uma falta de identificação dos alunos relativamente à própria escola e às estratégias de aprendizagem que nela tinham lugar. Desse modo, a escola acabava por se transformar num lugar onde se passava o tempo e não um lugar onde existia interesse e curiosidade por aprender. Num olhar que tentei que fosse de certa forma distanciado ao longo do estágio, acabei por perceber que tanto os alunos como os professores eram constantemente tomados por esta rotina em que a aprendizagem se tornou, resultando numa falta gradual de interesse que se instalava na escola.

Desde cedo constatei também que a aprendizagem, no que diz respeito à disciplina de DESA, estava nesta escola, diretamente ligada à apreensão da técnica, ao domínio dos meios atuantes e a um ideal específico do desenho, num processo criativo, a certo ponto, controlado pelo professor. Nesta disciplina recorria-se constantemente a exercícios onde

havia pouco lugar para determinadas variações e em que o aluno raramente tinha possibilidade de escolha, fosse em termos de temática dos trabalhos da disciplina, fosse nos modos de os realizar. A imagem, mais especificamente a imagem impressa, tinha lugar de destaque nas aulas de desenho como recurso para a realização constante de exercícios de reprodução, estratégia a qual permitia facilmente um tipo de aprendizagem ordeira e sistemática que facilmente treinava a mão e a visão do aluno para a obtenção de uma boa nota em exame. A mesma estratégia possibilitava resultados homogêneos e comparáveis entre si, facilitando a avaliação tradicional por parte do professor. Este aluno, na sua rotina de absorção de um espectro limitado e idealizado do desenho, via-se inserido numa escola com métodos de trabalho baseados maioritariamente no desenvolvimento de “competências que se destinam a assimilar e reproduzir os conteúdos previamente estabelecidos, competências de cópia e de sistematização do saber já feito” (Ramos do Ó, 2016, p.214). Dessa forma, a constante realização de exercícios metódicos, onde se ensinava a repetir e a reproduzir fotografias ou imagens de obras de um conjunto limitado de autores, era assumida como sinónimo do melhor e único método de ensino-aprendizagem do desenho. A par disso, foi-me também possível reconhecer que os professores, na exigência dos bons resultados, se viam de algum modo, obrigados pelo sistema a limitar as estratégias de ensino-aprendizagem do desenho e a corrigir constantemente os alunos, limando as arestas de todos de forma idêntica, de maneira que estes se enquadrassem na dita norma escolar. Da mesma forma, enquanto estagiária senti este dilema, afastando-me e ao mesmo tempo aproximando-me desta correção, a qual por vezes acontecia quase inconscientemente dado o contexto em que estava inserida. Para se proceder a uma análise sobre o desenho e práticas instaladas nesta escola importa trazer à luz alguns dos episódios vividos e constatados desde o início do estágio, a partir dos quais comecei por identificar a problemática. Estes episódios deram também impulso ao planeamento da própria unidade didática, começando assim a delinear-se o campo de ação da mesma.

4.1 A reprodução da imagem e a habilidade do aluno

Um das primeiras aulas a que tive oportunidade de assistir na ESE foi à disciplina de DESA, com a turma do 12ºI. Nesta aula os alunos realizaram de forma individual a reprodução da imagem de uma maçã, igual para todos e fornecida previamente pela professora da disciplina, utilizando um material também ele definido pela mesma - o lápis de cor, numa folha A3. A professora explicou-me que naquela fase a turma era ainda desconhecida para si, pelo que era importante se fazer uma consolidação

de conhecimentos na disciplina. Esta consolidação dar-se-ia abordando e trabalhando as transparências, a sombra, a trama e o volume no desenho, através da representação de objetos, recorrendo à fotografia, ou à representação de elementos naturais ou vegetais, utilizando-se também a fotografia. Nesse sentido, só mais tarde se poderia vir a fazer uso de objetos tridimensionais, os quais se montam, tal como já foi pedido em exames nacionais anteriores. No entanto, dava-se primazia à imagem nas propostas da disciplina, dado que esta era frequentemente utilizada nos exercícios da prova. Nesse sentido, desde logo, foi-me reforçada a importância se preparar os alunos tendo em conta o tipo e o ritmo de resolução dos exercícios pedidos em exame, começando num ritmo mais lento para este ser gradualmente acelerado ao longo do ano letivo. Desse modo, comecei a verificar que esta disciplina, principalmente no 12º ano, era lecionada primordialmente em torno do exame e do que seria pedido nos critérios do exame. À medida que fui acompanhando as aulas seguintes de, fui percebendo que havia também nesta disciplina, uma lógica de organização progressiva no que diz respeito à utilização dos meios atuantes e das técnicas, uma vez que nos primeiros exercícios os alunos apenas puderam recorrer a grafite e só depois a lápis de cor, trabalhando primeiro a preto e branco e só posteriormente a cor. Da mesma forma, havia ainda uma lógica gradual no que diz respeito à maleabilidade dos meios atuantes, passando do lápis para o pastel de óleo, introduzindo-se só mais tardiamente os meios líquidos nas propostas da disciplina.

Na segunda aula do 12ºI, os alunos continuavam a fazer exercícios de reprodução de uma imagem fotográfica, esta imagem de um animal - um pássaro, foi dada à turma com o intuito de se trabalhar o traço, a trama e a mancha através de lápis de cor numa folha A3. Para tal vários alunos recorreram a grelhas de forma a ampliar e a transpor a imagem para o papel. Nesta aula, apesar de alguns dos alunos estarem a acabar o exercício anterior de representação da maçã, duas das alunas, as quais eram consideradas boas alunas à disciplina de desenho, estavam bastante adiantadas em relação aos restantes colegas. Estas alunas tinham iniciado o desenho de reprodução do pássaro no começo da aula e estando quase a terminá-lo no decorrer da mesma, tendo este facto em conta um aluno chegou ainda a comentar “é uma impressora”, referindo-se a uma dessas alunas mais adiantadas. Quando se deu este comentário achei-o desde logo curioso, pois apesar de ter sido dito provavelmente de forma inocente, transparecia em simultâneo, o que à primeira vista a escola manifestava ensinar a estes alunos acerca do desenho e a respeito da sua própria habilidade para o desenho. Nesta disciplina, o desenho era e viria a ser ao longo do ano reduzido apenas à reprodução mimética de fotografias ou imagens de objetos, assim como de obras de outros autores os quais se enquadravam numa

determinada estética do desenho. O intuito da disciplina passaria então por preparar as turmas para obterem boas notas em exame, formatando de certo modo estes alunos para que correspondessem a um conjunto de requisitos um tanto normalizadores sobre o que se pensava que deveria ser o desenho na escola. O padrão que se começou a verificar nas propostas do 12ºI foi possível de ser também identificado de forma semelhante no 11ºI, pois embora ainda não estivessem tão presentes o peso e a pressão da performance no exame no 11º ano, as propostas nesta turma pouco diferiam das propostas realizadas no 12ºI.

Na primeira aula de desenho a que assisti com os alunos do 11ºI, esta turma estava a trabalhar em torno da figura humana, a grafite, também em folhas A3. Ao visualizar os desenhos dos alunos das aulas passadas, percebi que os trabalhos eram desenvolvidos, individualmente e à base de imagens escolhidas e fornecidas ou projetadas à turma pela professora de modo que os alunos procedessem à sua reprodução. Para além disso, também os materiais a utilizar pelos alunos eram escolhidos da mesma forma pela professora da disciplina. Nesta aula, somente porque o projetor não estava a funcionar, foi pedido a alguns alunos que servissem de modelo para a realização do exercício. No entanto, dado o posicionamento das mesas na sala, tornou-se óbvio que nem todos os alunos conseguiam observar o modelo na sua totalidade, sendo claro que a própria ordem e disposição das mesas se tornava prejudicial para o desenvolvimento do exercício pedido. Além disso, à medida que a turma foi trabalhando observei que os alunos realizavam os desenhos com proporções muito pequenas, sendo que poucos eram os elementos da turma que não tinham medo de desenhar o modelo de forma que este ocupasse a folha toda. Ao mesmo tempo, demonstravam também dificuldades em articular as partes do corpo do modelo nos seus desenhos enquanto realizavam o exercício de forma silenciosa, pelo que percebi que à partida não lhes tinham sido dados conhecimentos prévios acerca do esqueleto, dos músculos, ou efetuada uma procura pelo entendimento do corpo humano.

A realização constante de exercícios individuais de reprodução de imagens ou de desenhos de um conjunto limitado de autores parecia ser dada na escola como uma espécie receita para a disciplina de desenho, mesmo quando claramente se denotava que este método não funcionava em todas as situações nem com todos os alunos da forma desejada. Cumulativamente, havia nesta turma uma dificuldade em ver a figura como algo que possuía volume, ou seja, em três dimensões, como se o desenho de modelo fosse pensado pelos alunos segundo as mesmas estratégias que utilizavam na reprodução de imagens ou de fotografias. Ainda nesta aula duas das alunas foram muito recetivas

comigo, oferecendo-se, uma delas, para me mostrar no telemóvel a imagem do desenho do escorço que a turma estava a reproduzir anteriormente. A mesma aluna, ao tentar finalizar esse trabalho, acabou por começar a chorar, demonstrando estar visivelmente frustrada após apagar constantemente o seu desenho, pois não conseguia realizar um desenho idêntico ao desenho da imagem visualizada no telemóvel. Esta aluna demonstrava dificuldades em articular as formas, dando a perceber que nas aulas da disciplina para além de não serem utilizadas linhas de orientação ou de procura dessas mesmas formas, estas também não eram permitidas no próprio desenho final. A situação descrita fez-me pensar que os alunos, durante a sua prática diária do desenho na escola, acabavam por sentir que o processo de procura do desenho não podia estar presente nos seus trabalhos, como se a dita “perfeição” técnica que tanto se queria que os alunos atingissem fosse alcançada no mito do desenho à primeira tentativa.

Nas aulas seguintes do 11º I, observei que os alunos finalizavam o trabalho das aulas passadas, o qual consistia na reprodução de imagens de obras de artistas utilizando o pastel de óleo. Nesta aula, recorreu-se mais uma vez a folhas A3, mudando-se unicamente a imagem e o material a ser utilizado (sempre numa lógica gradual de maleabilidade) relativamente às propostas anteriores. Este aspeto foi-se mantendo ao longo do ano nas propostas da disciplina de DESA em ambas as turmas do 11ºI e 12ºI. Desta forma, comecei a perceber, através da observação do padrão repetitivo no qual as propostas da disciplina assentavam, que a prática do desenho se dava apenas a partir da reprodução de fotografias ou imagens obras de um grupo reduzido de artistas do passado, nunca trazidas e raramente escolhidas pelos alunos. Para além disso, dispensava-se também qualquer tipo de processo criativo, de transformação destas obras, de reflexão ou o questionamento por parte do aluno durante a realização dos trabalhos.

Note-se que de acordo com Martins, “o problema em que a cópia assenta não é o do acto performativo do copiar, mas antes do conceito que institui a cópia como a regra do fazer artístico. É nesse espaço que todo o processo mimético se converte num processo reprodutivo dos grandes mestres a seguir, ao invés de uma dinâmica de produtividade, esta, assente na transformação a partir de obras.” (Martins, 2011, p.391). Ao se impor na escola esta estratégia como única forma de se aprender a desenhar, a aprendizagem do aluno acabava por ser subjugada nesta disciplina à contínua reprodução da imagem, numa lógica de constante comparação entre o que era considerado a norma e o desvio no desenho, através da reprodução de um espectro limitado do desenho, o qual era visto na escola como legítimo. Através desta delimitação do desenho, excluía-se não só práticas

de transformação como também o contacto dos alunos com o trabalho de artistas contemporâneos e com o desenho considerado ilegítimo pela escola. Deste modo, contribuía-se também para a promoção do medo de errar, no sentido em que ao se impor constantemente um exercício de reprodução fechada que não era procedido de práticas transformadoras ou produtivas, o aluno via-se assim envolvido num constante jogo de comparação entre o seu desenho e o desenho dos autores vistos como génios a seguir. Num método de aprendizagem fechado a apenas uma das muitas hipóteses do desenho, o aluno que não se identificava com este discurso ou que não conseguia reproduzir a imagem de forma eficaz nas aulas de desenho, demonstrando paralelamente um domínio dos meios atuantes, era frequentemente considerado o mau aluno ou o aluno com menos capacidades técnicas. Desse modo, o olhar pedagógico do professor corria o risco de ser detentor daquilo que Atkinson caracteriza por “‘ficções pedagógicas’ que criam o seu objeto, a capacidade do aluno.”⁸ (Atkinson, 1998, p.53), subjugando o aluno não só à constante sombra do autor, mas também do próprio professor, como entidade que guiava e aprovava ou desaprovava todos os passos, materiais a utilizar e o resultado final dessa reprodução.

Ao constatar esta prática do desenho revê-a na problematização que Ramos do Ó elabora sobre escrita no contexto escolar, o autor argumenta que na escola se considera “que a escrita surgirá como uma espécie de transferência automática da leitura ou como um dom que apenas se encontra numa ínfima parte da população escolar” (Ramos do Ó, 2016, p.215). Da mesma forma, na ESE, a habilidade do aluno para desenhar despontará da capacidade transferir as imagens impressas ou as fotografias para a folha de papel, assumindo-se que é exclusivamente através desta prática, acompanhada de uma utilização limitada dos meios atuantes, que o aluno irá aprender a desenhar. Nesse sentido, deixava-se gradualmente de lado nas aulas e na aprendizagem do desenho que Bismarck aponta “como campo (...) especulativo e experimental, onde os testes e as possibilidades se expandem” (Bismarck, 2017, p.290), ou até mesmo o desenho de “observação direta da realidade” (Marques, 2006, p.7), tendo em conta que a imagem bidimensional substituíria constantemente essa realidade.

⁸ Traduzido do original: “‘pedagogical fictions’ which create their object, the pupil's ability.”.

O envolvimento do aluno com o espaço que o rodeia durante a aprendizagem do desenho é defendido por Marques, uma vez que “a observação da realidade, implica sempre um sujeito que a concretize e por consequência, é sempre uma observação pessoal.” (Marques, 2006, p.7). Além disso, implica também que na construção do seu desenho o aluno tenha “que seleccionar, organizar e diferenciar a complexidade de dados visuais” (Marques, 2006, p.7) os quais recebe. Note-se que segundo o autor, o desenho de observação pressupõe “compreender o desenho, como um processo dinâmico de hipótese e correcção.” (Marques, 2006, p.12), não sendo apenas reduzido a um resultado final ou imediato, tratando-se antes de um processo de estudo constante. Deste modo, para Marques o ato de “desenhar não significa apenas "descrever", o desenho não é unicamente a representação do objecto, é sobretudo e simultaneamente, representação e conhecimento do objecto. (...) uma espécie de representação "*experienciada*" do objecto, enquanto função no plano da representação.” (Marques, 2006, p.80). No entanto, na escola, parecia criar-se uma narrativa em torno do desenho de observação como sendo sinónimo da transposição de uma imagem fotográfica para o papel. Estas considerações de Marques e Bismarck acerca do desenho, bem como outras reflexões dos autores a serem trazidas para este relatório, reconheceram-se como particularmente importantes de modo a desmontar determinadas narrativas do desenho na escola. Para além disso, vão ao encontro do que se pretendeu trabalhar com a unidade didáctica durante o estágio, ao abrirem o espectro de entendimento do desenho enquanto campo alargado, principalmente no que diz respeito a outros modos de ver, interpretar e desenhar a partir de objetos tridimensionais.

Numa outra reflexão de Marques sobre o desenho ainda podemos lêr:

“Nos processos representativos verificou-se frequentemente um equívoco, que (...) significa manter a ideia, que a finalidade dos processos representativos consiste apenas e só na reprodução verossímil da realidade, ainda que representada. Este equívoco tem-se mantido e tem-se vindo a repetir, nomeadamente pelo uso da fotografia ou de representações em perspectiva, que induzem a uma pretensa objectividade da realidade.” (Marques, 2006, p.40).

No que concerne à prática do desenho nesta escola, vários foram os episódios em que o desenho para além ser visto enquanto uma reprodução verossímil, foi também reduzido, especificamente no 12ºI, a um exercício metuculoso de transferência da imagem para a folha de desenho, quase puramente matemático, renunciando-se à sua natureza especulativa e experimental referida por Bismarck, ou dinâmica e experienciada tal como salientado por Marques.

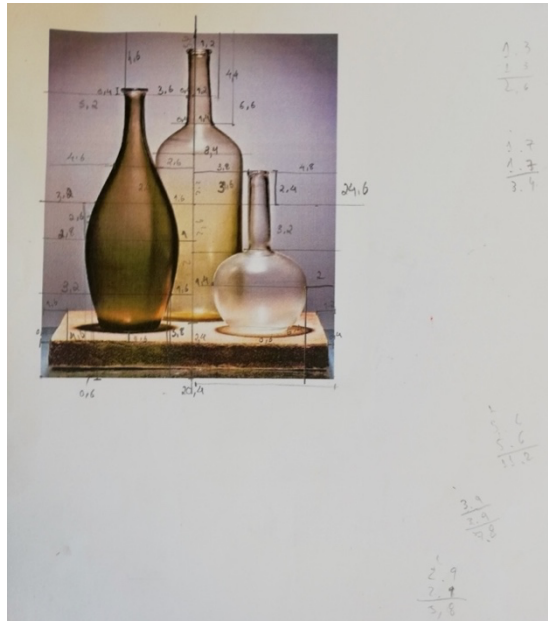


Figura 5 – Grelha criada sobre a imagem por um dos alunos do 12ºI. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Um exemplo disso prende-se com a proposta de reprodução de uma imagem constituída por um conjunto de objetos dotados de transparências, a qual podemos observar na figura 5. Nesta figura podemos ver a imagem impressa de um dos alunos do 12ºI repleta de medições, cálculos matemáticos e grelhas de ampliação, prática comum na turma através da qual a imagem era transposta para folha de papel com recurso à régua e ao esquadro. No sentido de replicar o mais minuciosamente possível as formas e os contornos dos objetos, limitando ao máximo a margem de erro ao realizar o desenho a grafite que posteriormente daria lugar ao uso da aguarela. Estes alunos, quando observavam a imagem e os objetos representados na mesma, realizavam essa observação segundo um conjunto de esquemas de ampliação e cálculos matemáticos como se o desenho não passasse da mera transferência da imagem para o papel. Nestas aulas, a reprodução de imagens a partir de grelhas assemelha-se a um método referenciado por Penim o qual era utilizado no século XIX no ensino primário e que acabou mais tarde por fazer parte do ensino liceal (Penim, 2011, p.4). Este método denominado de “método stigmográfico” (Penim, 2011, p.4) é descrito, segundo a autora, pela utilização de “grelhas ou pontos pré-traçadas, nos quais os alunos, orientando a sua percepção visual, inscrevem as figuras a desenhar.” (Penim, 2011, pp.4-5). No entanto, este “método (...) foi, no final do século, fortemente criticado. Segundo as críticas, os alunos apenas se limitavam aos espaços quadriculados das folhas e assim não aprendiam a desenhar por si próprios.” (Penim, 2011, pp.4-5). Veja-se que comparando estas críticas com o observado nas aulas

de desenho, nem sempre o recurso às grelhas resultava num desenho de acurada transposição e reprodução das formas. Quando estas grelhas eram transportadas para a folha de papel, onde o aluno iria desenhar, por vezes com determinados erros de cálculo no que diz respeito à ampliação da imagem, este aluno acabava por inscrever na folha um conjunto de linhas e formas com deformações, as quais nem ele próprio identificava durante o processo de transposição. Os cálculos realizados pelo aluno para a criação da grelha eram considerados por este como inquestionáveis, deixando assim para segundo plano a sua própria capacidade de observação da imagem. Desse modo, o aluno acabava por não saber fazer uso de outras estratégias que poderiam ser utilizadas a seu favor na execução do desenho, como por exemplo, a observação dos espaços vazios entre as formas, uma vez que “Pensar o desenho a partir de cheios e vazios significa igualmente confrontarmos com aspectos visuais aos quais normalmente não são atribuídas propriedades das formas.” (Marques, 2006, p.92). Depois de realizado todo um desenho transposto de forma minuciosa, constatou-se ainda que os alunos tinham bastantes dificuldades em perceber a relação entre os vários objetos aquando da transmissão das transparências, assim como em perceber que superfícies dos objetos estavam mais próximas ou mais distantes entre si. Nesse sentido, podemos questionar até que ponto esta habilidade para transpor uma imagem para o papel nas aulas de desenho é sinónimo de uma compreensão do desenho e entendimento dos elementos representados no mesmo.

4.2 O desenho (in)válido e o medo de errar

A par do já descrito, nas aulas de desenho eram frequentes chamadas de atenção aos alunos do 11º e 12º ano para que estes não realizassem desenhos descentrados na folha, desenhos com traços demasiado marcados, ou ainda que não apresentassem a folha de papel com um aspeto sujo ou massacrado, uma vez que tal não era propriamente aceitável nos trabalhos da disciplina e em exame nacional. Um dos episódios presenciados na turma do 12ºI prende-se com uma aula em que os alunos trabalharam o retrato a partir de uma proposta retirada do exercício 3, do grupo II, da primeira fase Exame Nacional de Desenho A do ano de 2017⁹, recorrendo a folhas de exame para realização do mesmo.

⁹ <https://www.aproged.pt/examesdesenho/20171f.pdf>

Durante a aula, uma das alunas, apesar de ter dado resposta ao exercício apresentado, foi chamada à atenção considerando-se a sua resposta como “inválida” uma vez que o seu desenho se sobrepunha ao cabeçalho da folha de exame. Esta sobreposição foi considerada como um erro grave na realização do exercício, tendo-lhe sido explicado que em exame obteria cotação nula na correção do mesmo. Ao longo do ano pude também observar em ambas as turmas, especificamente na turma do 11ºI, uma frustração por parte de alguns alunos no ato de desenhar, aliada a uma frenética repetição do ato de apagar a totalidade dos desenhos à mínima distorção ou erro no desenho. No caso de uma aluna em particular os seus desenhos eram quase invisíveis na folha de papel, admitindo ter medo de fazer um desenho “carregado”. Tais práticas podem ser associadas a uma certa demonstração do medo de errar por parte destes alunos dadas as exigências pedidas no ato de desenhar, assim como à penalização decorrente do incumprimento dessas exigências em termos avaliação dos desenhos. Uma outra característica transversal às aulas de desenho passava pela existência de uma visão generalizada e idealizada do desenho com um aspeto imaculado, limpo, acabado e sem grandes demonstrações de procura, desprovido de todo um processo de esboços, estudos, ou hesitações, fosse durante a sua execução ou no resultado final.

No que toca à narrativa do desenho onde a hesitação não tem lugar e à observação do medo de errar por parte de alguns alunos nas aulas da disciplina, importa considerarmos que o erro, tal como sabemos, trata-se de um elemento que está presente, de forma inevitável, no desenvolvimento de uma prática artística e o qual faz parte do próprio processo de construção do desenho e aprendizagem do mesmo (Barreira, 2014, p.17). Para além disso, o erro pode potenciar o acaso do qual se podem explorar novos caminhos e novas possibilidades no desenho. Não obstante, no que diz respeito ao campo do desenho, é relevante termos em consideração que “No entendimento neo-platónico subjacente ao *disegno*, este apresenta-se como o modo de criação e visualização do perfeito, do ideal. Assim, tudo que esteja associado com o (...) impreciso, com o vago, com o indeterminado, com o “erro”, está conotado com a imperfeição.” (Bismarck, 2010, p.13). Penim na sua problematização acerca do desenho escolar no ensino secundário em Portugal, entre o século XIX e finais de 1970, aponta-nos que o erro na aprendizagem do desenho era algo que desde cedo deveria ser evitado pelos alunos, pelo que nos manuais eram enunciadas diversas estratégias para que o erro, no âmbito da aprendizagem do desenho, fosse evitado (Penim, 2012, p.141). Um exemplo disso é a seguinte instrução “nunca se deve atintar o tira-linhas sobre o desenho, nem se deve ter o frasco de tinta

desrolhado, enquanto se desenha” (Almeida, cit. in Penim, 2012, p.141). Repare-se que este tipo de idealizações sobre o desenho eram desde cedo incutidas nos alunos, tal como aconteceu numa das aulas da disciplina de Educação Visual da turma do 9º C, na qual os alunos recorreram a marcadores para pintar padrões ou desenhar objetos que transmitissem uma ilusão ótica. Nesta aula, denotou-se um rigor exigido em relação ao uso dos materiais e ao aspeto do desenho, dado que foi salientado que os marcadores deveriam ser usados com recurso a uma régua ou esquadro de forma que os alunos pintassem meticulosamente, referindo-se ainda que os trabalhos deveriam estar isentos de imperfeições ou sujidade. A partir destas observações denotamos uma certa disciplina e até uma higienização do desenho na escola que para ser considerado válido, ou bem-sucedido, deveria obedecer a todo um conjunto de normas, penalizando o aluno que não as cumprisse. Existe ainda uma convicção bastante presente na nossa sociedade, referida por Madoff, de que o ensino artístico está ligado a um ambiente sem regras ou disciplina (Madoff, 2009, p.273). No entanto, as disciplinas de Artes Visuais, apesar de serem entendidas ou associadas a esta ideia de liberdade e de uma certa leveza ou descontração, não deixam de aportar consigo certo carácter repressivo e podem, de acordo com Adams, ser de tal maneira reguladoras quanto as outras disciplinas presentes na escola (Adams, 2010, p.689).

4.3 O bom uso dos meios atuantes e o exame

As propostas observadas na disciplina de DESA, no 11º e 12º ano, para além de afirmarem uma visão do desenho apenas enquanto uma espécie de transcrição da imagem, em que o resultado final aparecia na folha desprovido de qualquer indício de hesitação, serviam também para alternar os meios atuantes a serem utilizados de forma gradual e rigorosa pelos alunos. O aluno era constantemente avaliado pelo bom uso dos materiais e técnicas, interessando que este estivesse “apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.10), tal como referido no *Programa de Desenho A* do 10º ano, em detrimento da conjugação com uma prática mais conceptual e problematizadora do desenho na escola. Note-se que segundo Wendt, ao “trazemos historicamente um fazer técnico sem reflexões, concordamos que os alunos e pais (escola, pedagogos entre outros) querem um produto final como trabalho (...) este pensamento vem das aulas dos professores que produziam trabalhos apenas para aplicar técnicas.” (Wendt, 2010, p.18). Ao darmos unicamente importância a um produto final, para se demonstrar o trabalho realizado, corremos o risco de descartarmos outras componentes relevantes no processo de aprendizagem do desenho. Em ambas as turmas,

várias foram as vezes em que os alunos foram chamados à atenção relativamente à forma correta de utilizarem os materiais, salientando-se, por exemplo, que em exame a tinta-da-china só poderia ser usada diretamente do frasco, sem água, de modo não criar tonalidades de cinzas, a não ser que no enunciado fosse referido o contrário. Deste modo, ficava clara a necessidade de não contrariar os sistemas, o que poderia levar à perda de cotações na correção do exame. Para além disso, era também reforçado nas aulas de desenho, que em exame os alunos só poderiam usar aguarela de tubo ou pastilha, sendo proibidos de utilizar lápis de aguarela e água por cima, de modo a criar o efeito de uma aguada no desenho. A par destas restrições, uma das vezes foi também enunciado aos alunos que quando fosse pedida a técnica mista em exame, estes deveriam utilizar os meios atuantes de forma equilibrada, dado que se os alunos fizessem apenas um pequeno apontamento com um dos meios atuantes no exercício poderiam vir a sofrer mais uma penalização na cotação do seu exame.

Outro facto que percebi ao longo do acompanhamento das aulas foi que o pastel seco tinha deixado de ser utilizado nas propostas uma vez que já não saía em exame, pelo que este passou a ser considerado de certo modo irrelevante no que diz respeito à disciplina de DESA nesta escola. Pela mesma razão, folhas que servissem de suporte para o desenho com tamanhos inferiores ou superiores a A3 não foram utilizadas em nenhuma das aulas assistidas durante o ano letivo. Esta questão interessou-me particularmente no sentido de criar uma unidade didática que de algum modo contrariasse com os procedimentos impostos no que diz respeito ao uso dos meios atuantes, como a exclusão de alguns destes na aprendizagem do desenho, simplesmente porque não aparecem em exame. Para além disso, várias foram as vezes em que os alunos do 11ºI me reforçaram a sua vontade de trabalhar com meios atuantes diferentes, tais como tinta acrílica ou sanguínea e carvão, os quais tentei não só incluir na didática como ao longo de outras propostas que desenvolvi com a turma durante o ano letivo. Ainda relativamente à unidade didática, esta desde logo passou pela inclusão de folhas de formato A2, enquanto suporte, no qual os alunos até então nunca tinham trabalhado.

O que foi descrito até ao momento leva-nos a deduzir que o desenho o qual tem lugar nesta escola acaba por ser um desenho, de certo modo, castrado e homogeneizado pelos parâmetros do exame, o que vai de encontro ao que Luckesi problematiza quando refere que “o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem”. (Luckesi, cit. in Marinho, Leite e Fernandes, 2013, p.310). Importa termos em conta “a partir de meados do século

XIX, o exame transforma-se no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino.” (Nóvoa, 2005, p.53). Não é de espantar, portanto que este, a par da exigência dos bons resultados, tenha ainda hoje um peso decisivo nas práticas presentes na escola, mais precisamente na ESE. Não se fazendo uso de determinados suportes ou meios atuantes porque não saem em exame.

4.4 A disciplina do corpo e da visão do aluno

Dentro da análise sobre o desenho na escola e as finalidades deste, importa ter em conta que segundo Penim a centralidade da disciplina de desenho no bom uso dos materiais (Penim, 2012, p.151) e na realização de exercícios que assentam em lógicas de constante repetição, contribui no aluno para a criação de “uma relação estreita com os instrumentos de trabalho, para uma resistência física a tarefas repetitivas e que exigiam a sua atenção.” (Crary, cit. in Penim, 2012, p.153). Note-se que se compararmos, por exemplo, uso da cópia no ensino da escrita com o recurso incessante à reprodução da imagem no ensino do desenho enquanto meio pedagógico nesta escola, também neste tipo de exercício, através da constante repetição, se espera que o aluno interiorize determinadas técnicas e estratégias do saber fazer e de ver. Deste modo, o aluno irá elaborar gradualmente um desenho mais rápido e preciso que se aproxime ao máximo da imagem que é observada, pois tal como “uma boa caligrafia (...) supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (Foucault, 1987, pp.125-200), também o ato de desenhar nesta escola implica que o aluno disponha de um “corpo disciplinado, gesto eficiente” (Foucault, 1987, pp.125-200). Esta ginástica pressupõe determinada forma de observar e desenhar sobre a folha, apoiada na horizontalidade da mesa, controlando-se a visão, o gesto e a mão do aluno que se quer firme, segura e eficaz, sem hesitações, num desenho de transposição que resulta num produto final imediato elaborado dentro do tempo escolar espectável e previsto para tal.

A par do já referido governo da visão do aluno o qual foi implementado no ensino do desenho nos liceus em Portugal através de várias estratégias, entre elas recorrendo-se a “redes stimográficas e o perspetógrafo” (Penim, 2012, p.142), as quais serviam para “a orientação e enquadramento da visão” (Penim, 2012, p.142), Penim aponta ainda que ao longo da história deste ensino, na lógica de governo do corpo do aluno, “Pensava-se que, em contato com materiais e instrumentos, o corpo do aluno interiorizaria gestos automáticos e posturas corporais disciplinadas e úteis ao trabalho.” (Penim, 2012, p.142). Deste modo, o desenho preparava mais uma vez o aluno para a sua função de futuro

trabalhador noutras organizações e contextos. Tais estratégias deixaram inevitavelmente os seus vestígios nas práticas que têm lugar na escola de hoje, e na própria forma como os professores e alunos encaram o ensino-aprendizagem do desenho. O próprio *Programa de Desenho A* do 10º ano, destaca nas suas finalidades que esta deverá marcar “ontologicamente o jovem estudante (...) para que este venha a ser um profissional responsabilizado” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.3). Importa ainda mencionar a possível influência que estas práticas, quando realizadas de forma impositiva, poderão ter no modo como cada sujeito irá encarar a prática do desenho no futuro, uma vez que os alunos acabam por interiorizar gradualmente os códigos deste governo da visão e do corpo. É exemplo disso um dos raros exercícios em que foi pedido à turma do 12ºI que desenhasse um modelo tridimensional real, montado a partir de maquetes de papel. Ao longo deste exercício e dadas as dificuldades demonstradas pelos alunos no que diz respeito à representação do modelo, constatou-se que os alunos, apesar de poderem visualizar e tocar no modelo real, escolhiam tirar fotografias deste recorrendo à imagem, substituindo por iniciativa própria a observação do modelo real pela observação da imagem para conseguirem desenhar. Deste modo, os alunos retornavam de forma instintiva aos padrões comumente utilizados na prática do desenho na disciplina, transformando e olhando para o desenho apenas enquanto procedimento de reprodução meticulosa de uma imagem. Através desta prática, os alunos, acabaram por recusar a possibilidade do ato de também analisar ou tentar compreender o modelo real, o que à partida seria um dos objetivos deste exercício, dado que já estavam treinados para determinada lógica de ver, pensar e executar o desenho.

4.5 O lugar do desenho na escola

Nas aulas disciplina de DESA, denotou-se ainda que dificilmente havia lugar para práticas que rompessem com a rotina ou que implicassem a apropriação, desconstrução, recombinação ou transformação da imagem, a experimentação de diferentes materiais, análise do processo do desenho ou diferentes abordagens do mesmo. Nestas mesmas aulas, para além da constante comparação do aluno com o artista génio, da exigência do bom uso dos materiais e da abolição do erro no processo do desenho, dispensava-se ainda a possibilidade de escolha do tema a ser trabalhado por parte dos alunos. Fatores que acabavam por contribuir de certo modo, para que a disciplina de DESA fosse associada por alguns alunos do 11ºI a uma natureza algo castradora.

O desenho na escola como uma prática meticulosa sem espaço para a hesitação, para a experiência e para o processo do desenho, contradiz com a ideia de criatividade apresentada por Abinun, uma vez que a “criatividade (...) é o que se produz em condições permissivas”¹⁰ (Abinun, cit. in Duncum, 1988, p.206). De acordo com o autor, “O que realmente conta é aquilo que é considerado valioso para o indivíduo”¹¹ (Abinun, cit. in Duncum, 1988, p.206). Esta prática do desenho contradiz também com o que Martins aponta ao caracterizar a criatividade “como modo de fazer e de produzir significados, ou seja, como um processo que coloque o aluno como autor dos seus próprios 'textos'.” (Martins, 2011, p.53). No seguimento desta ideia, segundo Harrison, Arnheim, Lowenfeld e Viola, na escola “o aluno deve trabalhar e desenvolver suas próprias imagens com base nas suas próprias experiências, em vez de ter as normas da sociedade impostas sobre si, copiando um modelo estabelecido”¹² (Harrison, Arnheim, Lowenfeld e Viola, cit. in Munson, 1992, p.2).

À medida que fui assistindo às aulas das diferentes disciplinas, fui também constatando que a liberdade criativa era assumida na escola como apenas característica da disciplina de OFA do 12º ano. Na escola, entendia-se que esta liberdade deveria estar ao alcance dos alunos somente no final do seu percurso no ensino secundário, após estes dominarem as “bases” do desenho e apenas na disciplina de OFA. Na primeira aula assistida de DESA do 10º ano, o professor da disciplina começou por frisar tanto a mim como à minha colega estagiária, que nesta disciplina no 10º ano se tratava de aprender a linguagem e a técnica do desenho, mas com determinadas “balizas”, admitindo que não havia muito lugar para a criatividade, uma vez que a disciplina consistia maioritariamente numa preparação para o exame. O mesmo professor referiu-nos ainda que esta criatividade só era trabalhada no espaço da disciplina de OFA, entendida na escola e pelos professores como uma disciplina experimental. Facto que de certo modo é refletido tanto nos programas e aprendizagens essenciais de ambas as disciplinas, como nas propostas sugeridas em cada uma destas disciplinas na escola.

¹⁰ Traduzido do original: “Creativity (...) is what is produced under permissive conditions”.

¹¹ Traduzido do original: “What is held really to count is that which is regarded as valuable for the individual”.

¹² Traduzido do original: “a student should work within and develop his/her own imagery based on his/her own experiences rather than have society’s norms forced upon him/her by copying an established model”.

Ao analisarmos o *Programa de Desenho A* do 10º ano podemos ler que esta “responde, no leque curricular dos 10º, 11º e 12º anos, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio.” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.3), pelo que “Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais deste programa.” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.3). Nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina, tanto do 10º como do 11º ano, é-nos referido que esta “deverá proporcionar uma mobilização de conteúdos” (Direção geral da educação, 2018, p.3) fazendo-se recorrer “das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação” (Direção geral da educação, 2018, p.3). Para que de uma forma gradual os alunos, ao chegarem ao 12º ano, sejam “capazes de utilizar modos próprios de expressão e de comunicação visual mobilizando, intencional e autonomamente, diferentes ideias/conceitos através da exploração dos diversos recursos, materiais e suportes trabalhados nos anos anteriores.” (Direção geral da educação, 2018, p.3).

Já o *Programa de Oficina de Artes* do 12º ano afirma que esta disciplina se trata de “Incentivar e desenvolver a criatividade, hábitos de pesquisa e métodos de trabalho experimental.” (Gonçalves e Alírio, 2005, p.3), dizendo também “contribuir para o desenvolvimento de uma dinâmica efetiva entre descoberta e reflexão que, rejeitando a rotina e os estereótipos, conduza a uma prática permanentemente atualizada e sistematicamente reinventada.” (Gonçalves e Alírio, 2005, p.7). Esta disciplina, segundo os autores, “propõe-se abrir espaço à (...) realização do projecto artístico” (Gonçalves e Alírio, 2005, p.2). Nos seus objetivos pode ler-se que os alunos, ao chegarem ao último ano da sua formação ao nível do ensino secundário e após dominarem determinadas componentes de eficácia do desenho, poderão então “Conhecer as fases metodológicas do projecto artístico.” (Gonçalves e Alírio, 2005, p.3) através “da pesquisa, da recolha e da experimentação.” (Gonçalves e Alírio, 2005, p.6). Nas *Aprendizagens Essenciais* de OFA, sugere-se ainda na disciplina “uma componente experimental que envolva um estudo conceptual, baseado nas artes contemporâneas (...) onde o processo deve ser valorizado.” (Direção geral da educação, 2018, p.1).

Nas aulas de OFA às quais assisti, foi-me possível constatar esta narrativa formulada na escola em torno das duas disciplinas, ou seja, uma oposição criada em torno das mesmas. Esta oposição era ainda acompanhada por uma certa complementaridade, no sentido em que a experimentação de novas hipóteses, após apreensão de determinados códigos do desenho por parte dos alunos ao longo da sua formação na disciplina de

DESA, era deixada a cargo da disciplina de OFA, a qual não era marcada pelo peso do exame. Assim na escola, o que não era possível de ser trabalhado e executado nas aulas de desenho, devido à preparação para o exame, era trabalhado na disciplina de OFA. Nestas aulas denotou-se que os alunos trabalhavam muitas vezes a partir de referências artísticas, mas maioritariamente em torno do processo e do desenvolvimento de um projeto. Numa aula de OFA em particular observei que os alunos trabalharam a experimentação de processos de gravura e monotípia, recorrendo a tintas à base de água e uma prensa emprestada à escola. Na impossibilidade de se aceder aos ditos materiais considerados tracionais com que se fazem gravura, procuraram-se explorar formas alternativas de trabalhar a gravura e a monotípia. Nesse sentido, os alunos recorreram livremente a utensílios artesanais ou elementos naturais tais como folhas e flores presentes no espaço exterior à sala de aula, investigando várias formas de criação de negativos/positivos e de sobreposições nos trabalhos desenvolvidos na disciplina. A mesma proposta não possuiu um tema pré-definido, sendo que cada aluno escolheu o que lhe interessava explorar, tratando-se de um exercício aberto enquanto forma de experimentação livre dos processos de gravura.

Ao longo das várias aulas da proposta pude verificar um grande entusiasmo e envolvimento por parte do grupo turma, ao contrário do presenciado, por exemplo, nas aulas de desenho. Onde a aprendizagem acabava por ser encarada pelos alunos e pelos professores na sua vertente mais utilitarista, ou no sentido da obrigatoriedade do domínio de determinadas componentes face ao peso do exame. O exame não só afetava inevitavelmente tanto os exercícios e as dinâmicas que tinham lugar na disciplina de DESA, como o próprio envolvimento dos alunos nas propostas da mesma. Nesse sentido, o desinteresse na disciplina de DESA por parte de alguns alunos do 11º e 12º ano, poderia estar também comprometido com o facto de estes não se relacionarem com determinadas práticas do desenho na escola, ou ainda, tal como Munson aponta, pelo facto de se tornarem subordinados e dependentes de determinada estética do desenho, causando-se, de certa forma, uma falta de vontade de produzir os seus próprios desenhos, à sua maneira (Munson, 1992, p.12).

A partir das observações descritas e da constatação do lugar que se atribuía a cada uma destas disciplinas na escola, importa reforçar que não se tem como intuito considerar que a disciplina de DESA deva assumir as mesmas estratégias de ensino-aprendizagem praticadas em OFA, como se esta disciplina fosse a ideal na escola. Trata-se antes de questionar até que ponto, dado o desinteresse e o interesse demonstrado pelos alunos relativamente a cada uma das disciplinas, não fará sentido na escola ambas assumirem

um outro tipo de equilíbrio entre si. Isto é, combinando-se as particularidades de cada uma para a criação de propostas as quais podem, de algum modo, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tal importaria a superação do entendimento existente na escola de que o espaço de trabalho e de atuação da disciplina de DESA se resume à preparação para exame e que, portanto, deverá ser, de certo modo, “limitado”. Enquanto o espaço de OFA, que não tem exame, deverá compensar as limitações criadas no contexto escolar à disciplina de DESA. Não será possível, no contexto da disciplina de DESA, pensarmos e desenvolvermos um trabalho que não seja inteiramente subjugado ao exame? Ou seja, de superarmos a posição confortável criada através da narrativa em torno da disciplina de OFA como a “experimental”, a qual se ocupa de trabalhar as propostas de cariz mais inventivo na escola, assumindo que desta forma se estará a cumprir a nossa missão no processo educativo dos alunos.

O que achas que contribui mais para o insucesso escolar dos alunos?

11 respostas

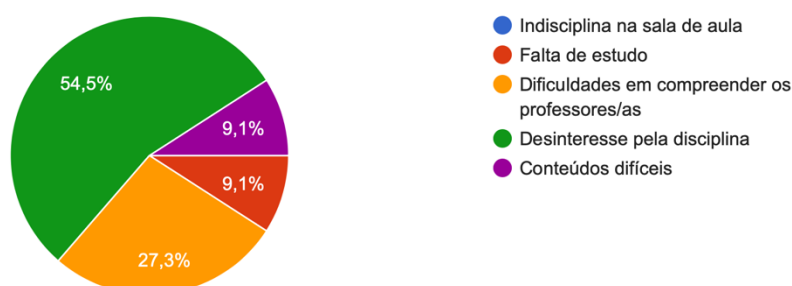


Figura 6 – Excerto do questionário¹³ realizado à turma do 11ºI. Fonte: *Print* tirado pela autora.

Veja-se que questionário online realizado à turma do 11ºI (figura 6), a maioria dos alunos apontou o desinteresse pela disciplina como o fator que mais contribui para o insucesso escolar, pelo que se torna relevante refletir sobre o porquê da existência desse desinteresse, mais especificamente na disciplina de DESA, assim como que fatores contribuem tal, no sentido se alterarem as estratégias utilizadas de modo que estas não sejam apenas submissas ao peso do exame.

¹³ Questionário online de resposta anónima, realizado aos alunos do 11ºI em março de 2021 através do *Google Forms* como ferramenta para caracterização da turma no contexto da disciplina de DESA. Esta ferramenta foi sugerida pelo professor cooperante uma vez que era frequentemente utilizada nas suas aulas para autoavaliação dos alunos.

Na prática do desenho:

“A substituição da procura pela solução formal é, no fundo, a substituição dum sistema aberto, disponível, indefinido por um outro fechado, acabado, é a substituição do fazer pelo feito, do prazer do jogo pelo seu resultado, da relação íntima da própria superação, dum braço-de-ferro com o próprio, porque desenhar é implicar consigo próprio, num outro plano, num outro nível que não o da concretização de resultados.” (Bismarck, 2007, p.2).

Este desinteresse dos alunos pela disciplina poderia ainda estar ligado à tomada de “consciência” do tipo de desenho que se “espera” que façam” (Magalhães, 2004, p.19). Para além disso, verificou-se que em ambas as turmas do 11º e 12º ano não havia um entendimento por parte dos alunos sobre o objetivo concreto de determinados exercícios no que dizia respeito à aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos ou perspectivas, na medida em que a maioria dos exercícios eram pedidos numa lógica de tarefa - realização da mesma, contribuindo para que os alunos tivessem uma visão sobre o desenho na escola como algo um pouco previsível e maçador. Tenha-se o exemplo de uma aluna da turma do 12ºI que nos transmitiu, a nós estagiárias, durante uma aula de Desenho A alguma falta de motivação. Esta aluna estava mais atrasada em relação aos colegas, dado que ainda não tinha começado o trabalho anterior de representação da imagem da maçã. Nas suas palavras, enquanto arrastava a realização do desenho durante a aula, dizia-nos “eu não gosto de desenhar assim, não tenho jeito nenhum nem paciência para desenhar assim, tenho uma mão pesada, gosto de trabalhar é com tintas e de desenhar mais expressivamente, eu nem quero seguir isto, quero ir para fotografia, mas pronto tem que ser por causa da nota no exame”. Por uma parte dos alunos não se identificarem com as lógicas do desenho na escola, estes muitas vezes “fingiam” que trabalham ou arrastavam as propostas pelas aulas, uma vez que necessitavam da boa nota no exame. Acerca desta questão Perrenoud refere-nos:

“Face à máquina escolar, à omnipresente intenção dos adultos em instruírem, para o seu bem, as crianças e os adolescentes (...), os alunos não têm a vida facilitada. Num sistema tão limitativo como é o da educação obrigatória, os alunos estão condenados a utilizar estratégias de actores dominados, face a um sistema que lhes deixa reduzidíssimas possibilidades de escolha, que lhes impõe um número impressionante de coisas absurdas, incompreensíveis ou penosas que não correspondem, de uma maneira geral, aos seus desejos do momento.” (Perrenoud, 2002, p.190).

Na escola, entre muitas coisas, através da aprendizagem do ofício do aluno “aprende-se a matar o tempo, a esperar, a acostumar-se ao aborrecimento e à passividade como uma componente inevitável da vida escolar.” (Perrenoud, 2002, p.57). No caso da turma do 11ºI, a par dos alunos que arrastavam a realização das propostas enquanto

sintoma da falta de interesse nas aulas de desenho, outros aplicavam estratégias que implicavam o menor esforço copiando imagens ou soluções pré-feitas diretamente do telemóvel para responder a determinadas propostas e obter uma boa nota. Do ponto de vista dos alunos, Perrenoud refere-nos, que “Quando o essencial é sobreviver até ao próximo período selectivo, a lógica dos alunos não é a de compreender ou de aprender para seu próprio prazer, por curiosidade (...). Trata-se de fazer boa figura na competição para obter bons resultados, socorrendo-se de todos os meios, incluindo os menos recomendáveis do ponto de vista pedagógico” (Perrenoud, 2002, p.22).

Repare-se que para o Mills, “Em vez invés de adquirir uma habilidade ou técnica de desenho, é o processo em si que é importante, mais do que a obra de arte finalizada ou o eventual artefacto.”¹⁴ (Mills, 2017, p.38). No entanto, o desenho era encarado nesta escola não como um processo contínuo munido de possibilidades tal como referido por Bismarck, mas sim apenas como uma tarefa automática a realizar para a obtenção da excelência dos resultados, mesmo que apenas pela “aparência” dessa realização. Nesta visão sobre o desenho “que assenta numa perspetivação claramente definida e previsível, o desenho não se anuncia como hipótese, (...) como teste, tentativa ou interrogação, mas somente em termos de projecto, como hipótese reconhecida e aceite a priori (...) porque ele refuta toda a indeterminação das possibilidades (...) o possível é o que já existe.” (Ciaravino, cit. in Bismarck, 2010, pp.14-15).

Através da imposição constante de uma espécie de *fast food* da imagem para ser reproduzida, que raramente resultava na apropriação ou transformação por parte do aluno, a prática do desenho corria o risco de se tornar na escola numa prática um tanto homogeneizadora, pois apesar de poder ter um conjunto vasto de potencialidades via-se reduzida à realização da tarefa numa espécie de estado anestésico constante, de comodismo, desprovido de interesse, de desafio e de procura. O recurso consecutivo e impositivo a este tipo de estratégias no desenho que se caracterizam por exercícios de contínua repetição, onde o propósito passa apenas pela afinação da técnica e do bom uso dos materiais, leva-me a pensar sobre lugar do desenho nas escolas. Este lugar passa pela

¹⁴ Traduzido do original: “Rather than acquiring a skill or technique of drawing it is the process in itself that is important, more than the finished artwork or eventual artifact.”.

aprendizagem do desenho enquanto processo? Atendendo ainda ao leque das suas possibilidades e imprevisibilidades? Ou apenas pela atribuição de tarefas individuais reduzindo o aluno à posição de reproduzidor? Tarefas as quais aparentemente o preparam para a obtenção de bons resultados no Exame Nacional e que facilitam, de certo modo, o trabalho do professor. Para ser possível refletir sobre estas questões importa abordar nos próximos capítulos o recurso à cópia na tradição do ensino artístico e as suas possibilidades. Esta análise considera-se relevante uma vez que ao longo da reflexão e da escrita sobre a problemática iremos poder identificar que o problema não se prende propriamente com o recurso à cópia da imagem enquanto prática nas aulas de desenho, pois esta é uma estratégia tão válida como outras, mas sim como o seu uso excessivo e impositivo enquanto único recurso pedagógico no ensino e aprendizagem do desenho na escola.

5 A cópia como método de ensino-aprendizagem

Tendo em consideração a problemática identificada na escola, entende-se como pertinente a realização de uma breve abordagem histórica do recurso à cópia neste capítulo, assim como as possibilidades de aprendizagem desta prática. Este capítulo tornou-se particularmente relevante para o desenvolvimento do relatório, uma vez que inicialmente durante o estágio senti uma grande revolta e inquietação para com os exercícios de cópia os quais observei na escola, deixando por vezes de lado as possibilidades pedagógicas da mesma, focando-me apenas nos aspetos mais negativos desta prática. À medida que se realizou um determinado aprofundamento sobre este método de ensino com recurso às reflexões de diversos autores, foi-se também percebendo que a revolta inicial contra este método poderia ter partido, também em parte, das próprias idealizações/expectativas com que cheguei à escola e ao estágio pedagógico. Nesse sentido, a preocupação em que assenta este relatório não tem o intuito de partir da recusa da cópia ou do recurso à imagem como método de ensino-aprendizagem do desenho, mas sim da exclusão de outras potencialidades e possibilidades do desenho, numa prática rotineira onde se descarta a potência transformadora das propostas e a qual se demonstrou como sendo de carácter limitador para determinados alunos, com vista à obtenção de bons resultados. Importa, portanto, termos em conta tanto os aspetos negativos como positivos apresentados por vários autores no que diz respeito a este

método de ensino-aprendizagem de forma a também percebermos como é que na ESE em particular se fazia ou não uso das suas potencialidades.

O recurso à cópia como método de aprendizagem tem sido recorrente desde os primórdios do ensino artístico, Bambach associa as raízes desta prática à Idade Média (Bambach, 1999, p.82), descrevendo que esta “servia como um meio de formar jovens artistas, de perpetuar imagens ou modelos significativos e de homogeneizar o estilo de produção na oficina de um mestre.”¹⁵ (Bambach, 1999, p.82). No Renascimento, por exemplo, a cópia era considerada como um meio para jovens aprendizes, após o estudo das obras dos seus próprios mestres e de obras da antiguidade clássica, poderem adquirir a destreza artística necessária para possivelmente atingirem o estatuto de artistas, deste modo, a cópia esteve desde cedo ligada à ideia de aptidão artística. Esta prática, durante o Renascimento, advinha não só de uma admiração e “grande (...) interesse pela arte da antiguidade clássica.”¹⁶ (Cartwright, 2020) mas também do desejo, por parte dos aspirantes a artistas, de representarem “o corpo humano da melhor forma e alcançarem um agradável senso de proporção nas suas próprias novas obras.”¹⁷ (Cartwright, 2020). Numa primeira fase, os aprendizes começavam por copiar os desenhos dos seus mestres assim como os desenhos de vários artistas (Oxford University Press e National Gallery of Art, 2020). O treino era seguido do desenho de cópia “a partir de estatuetas ou moldes.”¹⁸ (Oxford University Press e National Gallery of Art, 2020), sendo que “A escultura da antiguidade clássica foi especialmente valorizada para este propósito”¹⁹ (Oxford University Press e National Gallery of Art, 2020).

¹⁵ Traduzido do original: “had served as means of training young artists, of perpetuating significant images or models, and of homogenizing the style of production in a master’s workshop.”.

¹⁶ Traduzido do original: “great (...) interest in the art of antiquity.”.

¹⁷ Traduzido do original: “the human body and achieve a pleasing sense of proportion in their own new works.”.

¹⁸ Traduzido do original: “from statuettes or casts.”.

¹⁹ Traduzido do original: “Ancient sculpture was especially valued for this purpose”.

Os aprendizes:

“estudavam peças antigas para entender melhor como eles próprios podiam reproduzir as formas e as proporções humanas (...). Durante o Renascimento, o *disegno*, em particular, era uma técnica popular em que os artistas aprendiam a desenhar através da cópia de peças de arte antiga usando giz, carvão e papel. Para os aprendizes sem acesso direto às antiguidades, alguns mestres com os quais estudaram forneciam portfólios de desenhos, catálogos das melhores peças de escultura e arte antigas.”²⁰ (Cartwright, 2020).

Após o desenho de modelo bidimensional, seguido, quando possível, do modelo tridimensional, os aprendizes passariam então “a desenhar a partir de um modelo vivo.”²¹ (Oxford University Press e National Gallery of Art, 2020). O tipo de preparação artística que ocorria na época servia para que aprendessem “as técnicas de pintura, desenho, compreensão do tom, perspectiva e anatomia.”²² (Segovia e Parraman, 2018, p.19) assentando numa lógica semelhante à descrita por Leonardo da Vinci, o qual defendia que um artista precisaria de “primeiro exercitar a sua mão através da cópia de desenhos da mão de um bom mestre.”²³ (Da Vinci, cit. in Bambach, 1999, p.82), uma vez que “a mão, através do estudo e prática de muitos anos, pode ser livre e apta a desenhar e expressar corretamente (...) seja o que for que a natureza tenha criado.”²⁴ (Vasari, cit. in The Courtauld Institute Of Art, 2015). Para além disso, estava também ligada à ideia de que os futuros artistas, após terem “aprendido a desenhar bem de uma maneira, estariam em melhor posição para desenvolverem a sua própria visão pessoal mais tarde.”²⁵ (Gettings, 1981, p.71).

²⁰ Traduzido do original: “studied ancient pieces to better understand how themselves might reproduce the human form and proportions (...). During the Renaissance, *disegno*, in particular, was a popular technique where artists learnt to draw by copying pieces of ancient art using chalk, charcoal, and paper. For those trainees without direct access to antiquities, some masters under whom they studied provided portfolios of drawings, catalogues of the best pieces of ancient sculpture and art.”

²¹ Traduzido do original: “to draw from a live model.”

²² Traduzido do original: “the techniques of painting and drawing, understanding of tone, perspective and anatomy.”

²³ Traduzido do original: “first exercise his hand by copying drawings from the hand of a good master.”

²⁴ Traduzido do original: “the hand, through the study and practice of many years, may be free and apt to draw and to express correctly (...) whatever nature has created.”

²⁵ Traduzido do original: “learned to draw well in one way, they would be in a better position to develop their own personal vision later.”

Note-se que nesse sentido, o recurso a este método no ensino-aprendizagem do desenho, não aporta consigo apenas uma natureza castradora, uma vez que de acordo com os autores mencionados, através desta prática, o aluno conseguiria ter um melhor entendimento das formas, das proporções e dos gestos de outros autores, dos quais se poderia munir aquando do desenvolvimento da sua própria produção artística. De acordo com o enunciado, segundo Perrenoud, para o próprio ser humano “aprender consiste, em larga medida, em apropriar-se dos saberes e do saber-fazer existentes, por imitação, impregnação, ou interiorização gradual dos modos de fazer ou de pensar.” (Perrenoud, 2002, p.82). Um exemplo disso pode relacionar-se com o facto de cada um de nós ter aprendido a falar, em grande parte, através desta imitação e interiorização, ao ouvir, ao ver e ao repetir os sons e gestos produzidos por outros seres humanos.

O aspirante a artista da época, “Depois de um período de treino numa oficina, (...) poderia avançar para o estatuto de jornaleiro.”²⁶ (Oxford University Press e National Gallery of Art, 2020) sendo que “Após a submissão e aceitação de uma peça que demonstrasse sua maestria - a obra-prima - um artista poderia então abrir uma oficina e receber seus próprios alunos.”²⁷ (Oxford University Press e National Gallery of Art, 2020). Desse modo, no caso de este ser bem-sucedido, poderia tornar-se ele próprio no mestre dos seus aprendizes. No seguimento desta tradição, também nas academias de Belas Artes se recorria à prática da cópia durante a formação artística dos jovens alunos (Bambach, 1999, p.81). É exemplo disso a *École des Beaux-Arts em Paris*, onde, segundo Munson a “formação (...) seguiu uma fórmula rígida a qual se manteve intacta até meados do século XIX”²⁸ (Munson, 1992, p.7).

²⁶ Traduzido do original: “After a period of training in a shop, (...) could proceed to journeyman status.”.

²⁷ Traduzido do original: “Following submission and acceptance of a piece that demonstrated his mastery – the masterpiece – an artist could then open a shop and take on students of his own.”.

²⁸ Traduzido do original: “training (...) followed a rigid formula which barely changed though the early nineteenth century.”.

À semelhança do que ocorria durante treino artístico renascentista dos aprendizes nas oficinas dos seus mestres, Diderot relatou que os alunos que desejavam ser admitidos na *École* “começavam o desenvolvimento das suas habilidades através da cópia de desenhos ou gravuras dos mestres. Em seguida, copiavam escultura de baixo-relevo e posteriormente um modelo de gesso. Depois de muitos anos, os alunos eram introduzidos a desenhar a partir de um modelo vivo e somente quando se mostravam aptos, poderiam então usar cores.”²⁹ (Diderot, cit. in Munson, 1992, pp.7- 8). Tal como os aprendizes renascentistas, também estes alunos só possuíam o acesso ao desenho de modelo vivo, à representação da realidade, após a “aquisição de modos de fazer e de gramáticas específicas” (Martins, 2011, p.391) adquiridas durante o estudo inicial do modelo bidimensional, seguido do desenho de modelo tridimensional. Este método de aprendizagem “baseado na cópia de desenhos, de gravuras e de pinturas, de modelos de gesso e de modelos vivos” (Marcos, 2015, p.13) mantinha-se mesmo após admissão dos alunos na academia (Chartwell, cit. in Munson, 1992, p.8). Neste ponto de vista, podemos ponderar que o recurso à cópia como estratégia de aprendizagem nas academias de Belas Artes, a par de estar ligado a uma lógica potenciadora de aprendizagem e aquisição de determinada destreza, seguia em parte também uma lógica normalizadora e hierarquizada composta por determinadas etapas, enraizadas na ideia de os alunos só poderiam ser inventores, acedendo à sua própria imaginação, após atingirem determinado nível de competência. Para além disso, era ainda dada uma liberdade gradual no que dizia respeito ao uso da cor, a ser utilizada após demonstração de determinada competência. Tais factos são, em parte, semelhantes ao que se observou na ESE, no que diz respeito à prática pedagógica que tinha lugar nos diversos anos de ensino-aprendizagem da disciplina de DESA, deixando-se ainda um campo de atuação mais experimental, processual e autónomo apenas para a disciplina de OFA no 12º ano. Ou seja, para o último ano de formação destes alunos, tanto no que diz respeito à temática, aos significados e aos modos de fazer, como ao uso de determinados meios atuantes.

²⁹ Traduzido do original: “began their skill development by copying either drawings or engravings of previous masters. This was followed by copying low-relief sculpture and then a plaster model. After many years students were introduced to drawing from a live model and only when proficient were they allowed to use color.”.

5.1 Possibilidades de aprendizagem através da cópia

A par de um contexto mais histórico no que diz respeito ao recurso à cópia enquanto método de ensino-aprendizagem, é ainda pertinente analisarmos que tipo de influência esta teve não só no desenvolvimento do trabalho dos próprios mestres, como no trabalho de outros artistas ao longo do tempo, entre eles exemplos os quais fazem parte da nossa atualidade, explorando que potencialidades se podem extrair deste método de ensino. Historicamente, os artistas sempre foram influenciados pelas obras de outros artistas aquando da produção do seu próprio trabalho (Okada, & Ishibashi, 2017, p.1805), mestres como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rubens “também copiaram desenhos dos velhos mestres”³⁰ (Bambach, 1999, p.83) para posteriormente criarem as suas próprias obras. Tal como Barbosa nos refere, “diversos artistas têm usado esta prática não só durante a sua formação, mas também durante o seu processo artístico, como processo de continua aprendizagem e desenvolvimento da linguagem gráfica e plástica.” (Barbosa, 2015, p.2). É exemplo disso o trabalho de Edgar Degas, o qual relatou que a sua própria produção artística advinha da cópia e do estudo das obras de grandes mestres (Moore, cit. in UKEssays, 2020). Tradicionalmente a ideia de inventividade sempre foi ligada à cópia de obras de arte acreditando-se que esta prática proporcionava uma maior criatividade no campo do desenho (Okada e Ishibashi, cit. in UKEssays, 2020). Um exemplo de um outro artista cujo trabalho é influenciado por esta prática é o de David Hockney, este artista “alude à cópia como método de aprendizagem, considerando que quando se copia, trata-se não só de analisar o que o outro apreendeu e transpôs para o papel, mas, também, de assimilar a sua técnica e as suas qualidades sensíveis.” (Barbosa, 2015, p.2).

Já no que diz respeito à aprendizagem, Wilson e Wilson “sugerem que as crianças recebem confiança e aprendem habilidades através da cópia (...). Copiar ensina as habilidades do artista que está a ser copiado.”³¹ (Wilson e Wilson, cit. in UKEssays, 2020). Segundo Okada, através da “absorção” e entendimento dos métodos e técnicas utilizados por outros artistas, poder-se-á recorrer a estes mesmos métodos e técnicas para a criação de um desenho ou obra originais (Okada, cit. in UKEssays). Para além disso, a

³⁰ Traduzido do original: “also copied drawings of the old masters”.

³¹ Traduzido do original: “suggest that children receive confidence and learn skills by copying (...). Copying teaches the skills of the artist that is being copied.”.

cópia é considerada por Demeyere como “uma tarefa surpreendentemente complexa”³² (Demeyere, cit. in Munoz, 2014), implicando uma “série de processos cognitivos - memória visual, atenção visual relativamente estímulo alvo e à cópia, exploração dos movimentos oculares, codificação do todo e das partes”³³ (Demeyere, cit. in Munoz, 2014) que compõem uma imagem. De facto, tendo estes aspetos em conta, a cópia como método de ensino-aprendizagem na escola pode ser enriquecedora, na medida em podem ser formadas novas perspetivas tanto pelos alunos como pelos professores uma vez que é um “outro modo de dar a ver” (Barbosa, 2015, p.4). Esta prática permite que se apreendam um conjunto de técnicas diferenciadas através da “imitação e repetição de gestos, atitudes e expressões gráficas, de múltiplos e diferentes autores” (Barbosa, 2015, p.4). Além das ditas finalidades ligadas à componente técnica da educação artística, a cópia pode também incentivar à construção de “uma cultura visual mais diversificada através da investigação crítica das imagens” (Barbosa, 2015, p.4) e das obras de artistas, assim como as ideias, os conceitos e os significados que respetivas obras podem assumir. Repare-se ainda que tal como a cópia, a apreensão e o aperfeiçoamento da técnica na escola podem ter as suas potencialidades. Segundo Sennett “No seu nível mais elevado, a técnica já não é uma atividade mecânica; as pessoas podem sentir plenamente e pensar profundamente sobre o que estão a fazer, uma vez que o fazem bem.”³⁴ (Sennett, 2008), nesse sentido, a técnica poderá ser também utilizada enquanto ferramenta pelos alunos no desenvolvimento de um trabalho mais autónomo.

Um exemplo de um exercício de cópia enquanto processo mais criativo pode passar por um dos exercícios propostos em estágio, no qual se trabalhou com a turma do 11ºI o retrato a partir do estudo de diferentes obras de artistas, desde os mais clássicos aos mais contemporâneos. Neste exercício recorreu-se a meios atuantes semelhantes aos utilizados pelos autores, no sentido de se abrir um leque de possibilidades no que diz respeito a um

³² Traduzido do original: “a surprisingly complex task”.

³³ Traduzido do original: “a number of cognitive processes – visual memory, visual attention to the target stimulus and to the copy, scanning of eye movements, coding of global wholes and local parts”.

³⁴ Traduzido do original: “At its higher reaches, technique is no longer a mechanical activity; people can feel fully and think deeply about what they are doing, once they do it well.”.

de autores específicos do passado, considerados válidos pela escola. Para além disso, introduziram-se também meios atuantes como o carvão ou a sanguínea, os quais nunca tinham lugar na disciplina por não serem necessários em exame. No mesmo exercício, incentivou-se posteriormente a transformação gráfica dos desenhos destes autores através da simplificação por acentuação e simplificação por nivelamento, causando-se alterações tanto ao nível da forma, como da cor, das texturas, entre outros aspetos. Na tentativa de tornar esta proposta num exercício mais aberto, o qual culminasse num processo transformador e não apenas num exercício que se encerrasse na reprodução. Consoante o referido por Barbosa, “o exercício de cópia pode ser multiplicado por outras variações. Alterando o meio riscador, mas mantendo-se a mesma atitude gráfica que se utilizou na cópia inicial, produzem-se experiências gráficas e expressivas distintas. Do mesmo modo, alterando-se a dimensão e (...) o suporte, produzem-se novos resultados, alargando o campo de investigação e da acção gráfica e plástica” (Barbosa, 2015, p.3). Nesse sentido, outras hipóteses poderiam ter sido utilizadas para além da transformação da imagem, fosse através da apropriação, da criação de novos desenhos a partir da investigação do grafismo de diversos autores, fosse através do desenvolvimento de projetos que partissem da investigação em torno de um elemento, do conceito ou significado de cada uma dessas obras. Um outro exemplo de um exercício que partiu da cópia para um procedimento transformador, prende-se com uma proposta sugerida pela professora da disciplina de DESA do 11ºI, a qual implicava um processo de metamorfose, utilizando-se a técnica mista. Nesta proposta os alunos foram desafiados, a partir da cópia inicial de uma imagem de um objeto, a transformar esse objeto num ser vivo através de um conjunto de sequências que evidenciassem essa transformação, vendo-se nesta proposta a imagem como meio para um exercício transfigurador, algo que não voltou a acontecer ao longo das restantes propostas da disciplina durante o ano letivo.

Devemos ter ainda em conta que a possível exigência na escola de exercícios mais inventivos, onde os alunos não pudessem partir de referências ou do estudo prévio do trabalho e das qualidades gráficas de outros autores, poderia, ela mesma, tornar-se utópica e impositiva, uma vez que segundo Lindstrom o processo criativo surge do contato com referências: “a criatividade não é uma atividade privada, (...) os alunos precisam de modelos para imitar, emprestar, para interagir com o trabalho dos outros e serem ensinados a melhorar seu uso do trabalho dos outros”³⁵ (Lindstrom, cit. in Adams, 2010, p.697). Não se trata de negar esta prática nas aulas e no ensino-aprendizagem do desenho, muito menos impor de forma igualmente arbitrária uma prática totalmente oposta e livre do estudo e da cópia do trabalho de outros artistas, trata-se antes de tomarmos como “imprescindível que, de alguma forma, o uso da cópia resulte, em alguma etapa do processo, em interferências dos alunos na obra, ou seja, numa apropriação” (Brent e Wilson, cit. in Argôlo e Souza, 2015, pp.152-153). Para além disso, trata-se também de nos questionarmos se o constante recurso a este método em exercícios repetitivos, fechados num certo comodismo no que diz respeito ao ensino do desenho, poderão reduzir e delimitar a prática do desenho a uma única forma de se desenhar. Repare-se que segundo Almendra “A natureza transdisciplinar do desenho, ao mesmo tempo fundadora do fato artístico não parece ser apreendida por conceitos ou fixada em definições.” (Almendra, 2019, p.29).

Posto isto, apresentar na escola a prática do desenho como associada exclusivamente à reprodução da imagem acaba por aportar consigo uma certa naturalização do que é e do que pode ser o desenho e o ato de desenhar, a qual é considerada inquestionável. Desse modo, várias outras possibilidades do desenho são tidas como irrelevantes, anormais ou práticas desviantes na escola, o que inevitavelmente deixa de parte outras potências do desenho levando a uma aprendizagem filtrada e objetiva deste. Nesse sentido, um dos grandes intuitos da unidade didática passou exatamente por fazer frente a esta naturalização, trazendo para a aulas de desenho uma prática mais inclusiva do mesmo, utilizando-se também outros recursos para além da imagem, nomeadamente fazendo-se uso de objetos e da interpretação e/ou transformação através memória.

³⁵ Traduzido do original: “creativity is not a private activity, (...) learners need models to emulate, to borrow, to interact with others’ work, and be taught to improve their use of others’ work”.

6 Idealizações e ideias pré-concebidas na minha chegada à ESE

No que diz respeito à possível imposição de um método totalmente oposto ao observado na escola, torna-se particularmente relevante de se abordarem neste capítulo do relatório as idealizações e as convicções com as quais cheguei ao estágio pedagógico, as quais influenciaram inicialmente o meu ponto de vista acerca da problemática e sobre as quais tive oportunidade de refletir durante a escrita do relatório. A minha entrada no MEAV foi desde cedo acompanhada de uma idealização, um tanto naturalizada, sobre ser-se professor a qual passava pela convicção que no caso da Educação Artística, caberia ao professor fazer os possíveis para não influenciar os alunos, recorrendo a estratégias que permitissem manter, de alguma forma, uma certa imparcialidade na sua prática de ensino. Nesta crença, a imparcialidade ou desejo desta, era vista como um elemento enriquecedor no sentido de preservar, por exemplo, no que diz respeito a disciplinas como Desenho A, ou Educação Visual, uma certa autenticidade ou expressividade pessoal dos alunos, considerando assim também que as práticas nestas disciplinas deveriam estar associadas a uma certa liberdade. Esta crença focada na figura do professor como uma espécie de salvador, a qual levei em parte comigo para o decorrer do estágio, foi-se desconstruindo à medida que a reflexão foi ganhando lugar neste relatório e conforme fui percebendo que tanto a minha prática como a minha interação com os alunos do 11ºI, também os influenciou e transformou, principalmente depois de ouvir as opiniões e comentários da turma após a realização da minha atividade didática.

Olhando agora através de uma posição mais exterior e de uma nova perspetiva para a minha insistência inicial em reforçar apenas os aspetos negativos do recurso à cópia no processo de ensino-aprendizagem do desenho e ponderando a mutabilidade de papéis que assumi na escola identificando-me muitas vezes com os alunos, reflito que esta insistência poderia ter sido também o espelho das minhas próprias frustrações enquanto aluna. Não apenas no ensino secundário, mas sobretudo no meu passado de aluna na licenciatura de Artes Plásticas – Pintura. Durante este percurso, o início da minha formação e a aprendizagem da técnica passaram por uma prática ligada à reprodução de obras de outros autores que ao ser realizada de forma regular causou também em mim sentimentos de frustração. A par disso, enquanto aluna vivi no último ano da minha formação o processo contrário à reprodução rigorosa e ao seguimento das “regras” do desenho e da pintura, passando pela prática inversa - a defesa da livre expressão no Ensino Artístico. Em que a criação artística era vista como uma espécie de exercício de libertação pessoal ou de identidade do eu, o qual, de facto, durante a minha licenciatura se sentiu como sendo uma

lufada de ar fresco após algum tempo a realizar exercícios que não me concediam propriamente satisfação pessoal. Esta visão da prática artística ligada a uma certa função terapêutica da arte, de encontro desse “eu” e as minhas próprias crenças sobre a arte e sobre o que é ser-se artista, foram sendo gradualmente questionadas ao longo do mestrado, importando agora proceder-se a uma breve reflexão sobre as mesmas.

A crença ou idealização de um ensino artístico onde se promove a livre expressão do aluno sem a interferência do professor, como algo positivo, a qual aportei comigo à chegada ao MEAV e à ESE, aliada à minha vontade de revolucionar ou transformar o contexto, escondia e munia-se de ideias naturalizadas das quais não me tinha apercebido até ao momento. A primeira prende-se com a questão da autenticidade ou de autoria dos trabalhos dos alunos, a qual está de certo modo ligada a um determinado ideal de artista, comumente existente tanto no Ensino Artístico como entre os próprios artistas. Qual é tradicionalmente o lugar do artista e que concepções estão normalmente ligadas à figura do artista? De entre as várias concepções, uma delas é a de que o artista é aquele que se crê que está acima do comum dos mortais, ou seja, é o individuo que está numa posição de superioridade. O artista é aquele que vê mais longe do que os outros e que depois o transmite às massas, aos espectadores, crença a qual se baseia, de acordo com Martins, num “um sistema de pensamento que associa ao artista a genialidade como capacidade inata para fazer diferente.” (Martins, 2011, p.306). Para além disso, “Sempre que falamos em artistas (...) Parece de certo modo incontornável imaginá-los como possuidores de dons ou de talentos que excederiam sempre qualquer processo de aprendizagem.” (Martins, 2011, p.304), pelo que dentro de algumas destas concepções, o artista é ainda um sujeito que se revolta para com as regras do fazer, ideia a qual tem também a sua génese nas convicções modernistas.

Note-se que entre o final do século XIX e início do século XX, o movimento modernista começou a ganhar força e com ele o artista passou a rejeitar uma definição tradicionalista da arte (Tate Modern, 2012) assim como as normas da academia, as quais considerava conservadoras. No entanto, como iremos perceber, estas convicções do modernismo acabaram, de algum modo, por “trazer de volta à vida, e iluminar ainda mais claramente, exatamente aquelas estruturas de arte que deveriam dissolver.”³⁶ (Habermas, 1983, p.11).

³⁶ Traduzido do original: “These experiments have served to bring back to life, and to illuminate all the more glaringly, exactly those structures of art which they were meant to dissolve.”.

Os conceitos de autenticidade, de “originalidade do artista e da obra (autêntica e única)” (Martins, 2011, p.293), presentes nas convicções modernistas as quais ainda hoje têm influência no modo como vemos o lugar do artista, ou do futuro artista, “só encontravam sentido na delimitação e acusação do extremo oposto, o da repetição.” (Martins, 2011, p.293). Por conseguinte, de acordo com Martins, estes assentaram na “recusa da cópia como modo de definir a posição do artista como a origem da obra.” (Martins, 2011, p.293). À semelhança do apontado por Martins, na minha identificação inicial da problemática, não só se assumiu a autoexpressão de cada aluno na prática do desenho como algo genuíno, sendo pensada por mim e inconscientemente no meu discurso enquanto fator a ser valorizado e preservado nas aulas de desenho, como esta assunção surgiu também em direta oposição ao recurso à cópia no ensino-aprendizagem do desenho. Repare-se que esse fator considerado inicialmente como verdadeiro, quando questionado não aportava consigo uma razão de ser, opondo-se diretamente o uso da cópia à liberdade autoral do aluno tendo por base uma idealização fabricada e pré-incutida em mim. Idealização que seguia concepções de arte e do lugar do artista moderno como alguém que supostamente se revoltava contra todo o tipo de normalizações (Habermas, 1983, p.5) ou regras e como alguém que teria de produzir um trabalho diferente dos demais. Dada a influência que estas concepções tiveram na forma como idealizei o ensino-aprendizagem do desenho, torna-se particularmente relevante desconstruí-las.

A crença de que o artista terá sempre de produzir uma obra original, autêntica, autoexpressiva, ou revoltar-se contra as regras da academia e da arte mimética, estabelece por si só uma nova regra do fazer, tanto na prática artística, como na prática do desenho na escola - a regra do fazer diferente, a qual “se apoia no mito do dom inato e no individualismo do artista.” (Martins, 2011, p.442). Da mesma forma, segundo Magalhães, o modernismo “Ao inverter a ordem dos valores (...) não liberta o gesto, mas pelo contrário, faz com que ele permaneça refém da sua ocultação técnica, privilegiando a sua revelação formal.” (Magalhães, 2004, pp.18-19). Nesse sentido, numa ação aparentemente mais insubordinada o artista não deixa de ser resultado tanto de outros princípios normativos que se impõem sobre a sua prática, como das próprias ideias e concepções existentes acerca do que é ser-se artista (Martins, 2011, pp.311-441). Ao efetuarmos um paralelismo com o contexto do estágio pedagógico, se passarmos a rejeitar completamente o tipo de exercícios nas aulas de desenho em se faz uso da cópia, assumindo a livre expressão como nova regra do fazer com o argumento da valorização do que é “autêntico” no aluno, estaremos também assim a incutir de forma prepotente na

escola que desenhar é apenas sinónimo de uma suposta espontaneidade ou de algum dom que cada aluno deverá à partida aportar consigo. A segunda ideia naturalizada que é importante desconstruir, segue a lógica da crença de que as práticas pedagógicas presentes na escola, deveriam espelhar a prática artística previamente idealizada e associada à liberdade e à autoexpressão, e que por conseguinte, a atuação do professor no caso específico da disciplina de DESA, não deveria condicionar o desenho de cada aluno. Repare-se que esta promoção da livre expressão do aluno para além de se fundar, de certo modo, numa determinada conceção de arte e da figura do artista, entrou no discurso educacional através da psicopedagogia (Pereira, cit. in Penim, 2012, p.151) como sendo também uma forma se ter um conhecimento mais profundo sobre o sujeito de modo a vigiá-lo e a governá-lo. Segundo Penim, através da execução de um desenho na escola em que se “defendiam as “tendências naturais” e a expressão gráfica individual e personalizada do aluno.” (Penim, 2012, p.151) o professor poderia examinar constantemente “a personalidade e o desenvolvimento intelectual” (Penim, 2011, p.9) da criança, no sentido em que “o estágio de desenvolvimento de cada criança poderia ser verificado pelos desenhos que realizava.” (Penim, 2011, p.9). Na defesa da espontaneidade na prática do desenho na escola, também Magalhães nos refere que “O aluno desenha mais espontaneamente do que fala, (...) a imagem gráfica é o meio de se encontrar a si próprio, de exprimir aquilo que um vocabulário insuficiente nem sempre lhe permite dizer, pelo que as suas manifestações de espontaneidade, exuberância e indisciplina são importantes para o professor” (Magalhães, cit. in Martins, 2011, p.220)”. Daí parte a própria crença muitas vezes generalizada de que o “professor que terá como tarefa “disciplinar os poderes de expressão inatos sem os ferir”” (Martins, 2011, p.219).

O foco na individualização do sujeito, na defesa da espontaneidade ou expressividade “única” do aluno, através da criação de “uma narratividade do eu, não apenas consciente, mas inconsciente e não verbalizável.” (Penim, 2012, p.151), esconde em si e nas suas boas intenções o propósito de se recolher na escola o máximo de informação sobre este. Não se trata da individualização do aluno como um fim em si mesmo, mas antes como uma estratégia de forma que se obtenha mais conhecimento sobre o sujeito tornando-se este assim mais fácil e acessível de ser controlado, comparado aos outros e às ditas metas de desenvolvimento. Nesse sentido, assumindo esta retrospectiva e fazendo um paralelismo com as lentes críticas dos autores aqui apresentados, importa considerarmos como a própria “autoridade se inscreve a partir de um apelo à liberdade” (Nóvoa, 2005, p.71) no discurso psicopedagógico e nos métodos

que à partida poderemos considerar como sendo neutros ou providos apenas de boas intenções. Não fará sentido, portanto, a defesa de uma espontaneidade ou expressividade “única” do aluno em oposição ao uso da cópia como método de ensino-aprendizagem do desenho, uma vez que estas não só podem passar por uma construção assente nos ideais da modernidade impondo outras regras do fazer, como podem ser também uma forma de vigiar o sujeito e a sua evolução dentro do que é considerado normal ou anormal pelo discurso psicopedagógico. Deste modo, a identificação da problemática e as reflexões inerentes a esta apresentadas no relatório, não têm como intuito negar a tradição do ensino-aprendizagem do desenho ou induzir o leitor a tal, pois impor ou defender o oposto de forma arbitrária seria delimitar do mesmo modo o campo de atuação do desenho. Não fará também sentido pensarmos a ação da escola e do professor enquanto não transformadora dos alunos, dado que a própria existência da escola e do professor se tornariam então utópicas. A ação que se dá na escola sobre os alunos é sempre e inevitavelmente de algum modo transformadora, seja através das aprendizagens que nela têm lugar, seja no decorrer das interações e das relações professor-aluno assim como entre os próprios alunos. Repare-se que mesmo a minha experiência de estágio decorrente na escola transformou, de certa forma, tanto o meu modo de agir como de pensar sobre determinados aspetos aqui refletidos, pelo que num contexto caracterizado por um terreno relacional seria até impensável pensarmos a escola como um espaço neutro. Tratar-se antes de mais de pensarmos como é que a ação da escola e do professor poderão tornar-se potenciadoras e abrir espaço a outras possibilidades do desenho, as quais não se reduzam ao objetivo único de obtenção de bons resultados ou ao governo do sujeito, seja através de práticas aparentemente mais fechadas, seja através de práticas que na defesa da liberdade ocultam em si outro tipo de normalizações.

7 A primazia da imagem nas aulas da disciplina de Desenho A

A par da reflexão já realizada sobre o recurso à cópia como método de ensino-aprendizagem e às suas respetivas possibilidades, torna-se relevante abordar e tentar compreender que fatores reforçam a utilização da imagem, da bidimensionalidade em detrimento da tridimensionalidade, nas aulas de desenho assim como refletir que possíveis limitações poderão estar a ser criadas através do tipo de uso que se faz desta. A utilização da imagem³⁷ nas aulas de desenho das turmas do 11ºI e do 12ºI, decorria do recurso a imagens de obras de um conjunto delimitado de autores ou à imagem fotográfica de elementos naturais ou artificiais, a qual se apresentava nas aulas como imagem impressa, imagem projetada ou imagem no ecrã do telemóvel, de modo que fosse reproduzida pelos alunos. O ensino e aprendizagem do desenho na ESE fazendo-se socorrer da imagem enquanto meio pedagógico poderá estar relacionado não só com a herança artística das academias de Belas Artes e do apreender de um conjunto de habilidades necessárias para se ser artista, mas também com os constrangimentos a que o próprio Ensino Artístico, mais precisamente o ensino do desenho, se vê sujeito na Escola.

Um destes constrangimentos poderá ser o facto de não existir um acesso facilitado ao contato direto dos alunos com obras de arte na Escola, uma vez que a própria Escola não está munida de um reportório de obras que permitam esse contacto, o que implica a deslocação por parte dos professores e dos alunos para irem ao encontro dessas obras, por exemplo, através de visitas de estudo. O privilégio da imagem na ESE poderá ser assim um modo alternativo de contato dos alunos para com determinadas obras de arte durante o ensino-aprendizagem do desenho.

³⁷ Quando falamos em imagem “Falamos de imagens, estátuas, ilusões de ótica, mapas, diagramas, sonhos, alucinações, espetáculos, projeções, poemas, padrões, memórias e até ideias como imagens, e a simples diversidade desta lista parece tornar qualquer compreensão sistemática e unificada impossível.” (Mitchell, 1984, p.504). Traduzido do original: “We speak of pictures, statues, optical illusions, maps, diagrams, dreams, hallucinations, spectacles, projections, poems, patterns, memories, and even ideas as images, and the sheer diversity of this list would seem to make any systematic, unified understanding impossible.”

“A imagem tem (...) uma noção mais vasta do que ser visual, pode ser auditiva, tátil, odorífera e saporífera. (...) Hoje sabemos que a imagem é acima de tudo aquilo que está na mente de cada um, agregada a todas as informações dos sentidos, das emoções e sentimentos. O Mundo não é imagem, nem as imagens materiais que vemos na TV, no smartphone, na revista ou no museu, são iguais às imagens que temos na mente.” (Vieira, 2016, p.8).

Importa ainda ter em atenção que o espaço escolar metódico como normalmente o conhecemos, é próprio de determinada *forma escolar*³⁸, composto por salas de aula devidamente organizadas, com determinada disposição das mesas, geralmente distribuídas pela sala de modo a facilitar e a promover o trabalho individual. Nesse sentido, o espaço escolar convida tanto os professores como os alunos à idealização do processo de aprendizagem contendo um carácter puramente individual. Note-se ainda que “o individualismo através da atribuição singular de trabalho (como objeto material) é uma pedra angular dos procedimentos de avaliação que se baseiam na competição individual e institucional.”³⁹ (Adams, 2010, p.696), pelo que este tipo de organização choca manifestamente com práticas que impliquem um maior trabalho colaborativo entre os alunos ou a mobilização dos mesmos no espaço da aula. Desse modo, a imagem (assim como a sua respetiva reprodução), pode acabar por ser um importante recurso para o desenvolvimento de propostas onde se apresenta um enunciado igual para toda a turma, permitindo que cada um trabalhe solitariamente na sua respetiva mesa.

Se pensarmos ainda no desenho de figura humana tradicional, os alunos não têm normalmente acesso na Escola a modelos tridimensionais nem a modelo vivo. Tendo em conta o que foi observado na ESE, o próprio recurso ao modelo vivo, através por exemplo do desenho entre pares ou de um dos elementos da turma, é dificultado nas aulas por implicar uma determinada deslocação das mesas, bem como dos estudantes em torno do modelo rompendo assim com a ordem do espaço da aula. Além disso, a possibilidade do movimento constante por parte dos alunos e a deslocação dos elementos que compõem a sala, pode, de certa forma, pôr em causa o uso de mesas e cadeiras na sua disposição tipicamente horizontal, podendo questionar-se até a utilização das mesmas para se desenhar.

³⁸ A forma escolar corresponde a um conjunto característico de traços, nomeadamente “a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios (...) cuja realização se constitui como a sua principal finalidade.” (Vincent, Lahire e Thin, cit. in Canário, 1999, p.98). A um “lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes” (Vincent, Lahire e Thin, 2011, p.18).

³⁹ Traduzido do original: “individualism via the singular attribution of work (as a material object) is a cornerstone of assessment procedures that are based upon individual and institutional competition.”.

Inclusive, o desenho de elementos naturais no espaço da aula, assim como o desenvolvimento de práticas que de alguma forma envolvam modos de se trabalhar a tridimensionalidade, ou um trabalho mais experimental por parte dos alunos, criam determinada desordem e sujidade na sala que se contrapõe às lógicas da dinâmica e ordem escolar. O *Regulamento Interno* da escola proíbe “Sujar a cadeira, mesa ou sala” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2017-2021, p.6), a qual é considerada um “Comportamento/infração do aluno em espaço de aula ou no recinto da escola” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2017-2021, p.6). Nesse sentido, na escola recorre-se a materiais mais acessíveis e que se adequem ao espaço da aula, os quais são facilmente utilizados e limpos, facto que reflete os muitos constrangimentos impostos pelo espaço físico da sala (Efland, 1976, pp.41-42).

Na ESE, a forma mais fácil e acessível de colmatar os constrangimentos referidos passava essencialmente pelo uso da imagem, maioritariamente impressa, como único recurso para as aulas de desenho, trabalhando-se exclusivamente a partir da bidimensionalidade da folha. Repare-se que as aulas da disciplina de OFA se onde observaram práticas as quais admitiam a construção de trabalhos tridimensionais, decorriam continuamente nas oficinas situadas nos edifícios mais velhos do espaço escolar. Estes edifícios não foram submetidos a obras de melhoramento durante a renovação da escola, pelo que acabava por haver um maior à vontade no que respeita à criação de sujidade e desordem no espaço da aula. Além disso, podemos pensar ainda a primazia da imagem nas propostas da disciplina de DESA como reflexo dos próprios tempos e da sociedade contemporânea em que vivemos cada vez mais marcada pelas novas tecnologias, preparando-se os próprios alunos para um trabalho mais ligado à bidimensionalidade e possivelmente ao meio digital, em detrimento à tridimensionalidade e à manualidade.

Um outro motivo que poderá ter contribuído para o recurso exclusivo à imagem nas aulas de desenho tem a ver com o facto de a imagem ocupar grande parte dos exercícios do modelo do Exame Nacional de Desenho A. Através da análise dos exercícios apresentados no exame constatamos que a imagem a partir do ano de 2017⁴⁰ passou a ter uma maior relevância nos exercícios propostos, substituindo a observação e

⁴⁰ <https://www.aproged.pt/examesdesenho/20171f.pdf>

a representação do modelo tridimensional, o qual anteriormente era utilizado nos exercícios do grupo I. No caso da segunda fase do exame do ano de 2018⁴¹, assim como na primeira fase do exame do ano de 2019⁴², recorreu-se à imagem nos exercícios de ambos os grupos da prova. Tendo também em conta os objetivos da ESE e a defesa dos bons resultados no seu PE, poderíamos interpretar que o comprometimento dos professores para com práticas que empregavam constantemente a reprodução da imagem, enquanto único modo de se desenhar nas aulas de desenho, estaria ligado à pressão do exame nacional e respetivos *rankings*, assim como à exigência de bons resultados por parte da administração escolar. Não obstante, podemos ainda olhar para esta tendência numa outra perspetiva. Note-se que apesar de nos anos de 2017 a 2019 ter sido dada primazia à imagem no exame, o modelo tridimensional voltou a estar presente nos exercícios do grupo I a partir do ano de 2020⁴³, ano em foi realizado o estágio pedagógico. No entanto, numa escola em que a disciplina de DESA se assume essencialmente como estando ligada ao “desenvolvimento de habilidades e técnicas em preparação para os estágios posteriores de exame”⁴⁴ (Atkinson, 2006, p.17), tal facto não se refletiu propriamente nas práticas observadas na escola após a alteração nos exercícios do Exame Nacional. Em função disso, torna-se pertinente questionarmos o constante recurso à imagem impressa/projetada nas propostas das aulas de desenho na ESE assim como o tipo de utilização que se faz da imagem. Para tal é necessário termos em conta duas dimensões nomeadamente a do professor e a do aluno, no sentido de que a partir destas dimensões outras hipóteses poderão ser ainda ponderadas.

⁴¹ <https://www.aproged.pt/examesdesenho/20182f.pdf>

⁴² <https://www.aproged.pt/examesdesenho/20191f.pdf>

⁴³ <https://www.aproged.pt/examesdesenho/desenho20201f.pdf>

⁴⁴ Traduzido do original: “developing skills and techniques in preparation for later examination stages”.

No que diz respeito à dimensão do professor, através recurso constante à imagem como única ferramenta didática no ensino-aprendizagem do desenho, para que esta seja reproduzida pelos alunos a partir de um conjunto delimitado de artistas maioritariamente do passado, podemos refletir que “uma relação específica de desenho-desenhador é antecipada”⁴⁵ (Atkinson, 1998, p.47) de acordo com “uma forma particular de desenho e, portanto, um tipo particular de habilidade de desenho.”⁴⁶ (Atkinson, 1998, p.47). A delimitação criada nas aulas de desenho a partir da execução contínua deste tipo de exercícios, onde a imagem serve apenas para a reprodução, permite excluir determinadas variações na prática do desenho, reduzindo assim também o espectro de respostas diversificadas por parte dos alunos. A par disso, a atribuição de imagens e enunciados iguais para todos os alunos simplifica, de certa forma, a função avaliativa do professor uma vez que permite olhar, analisar, interpretar e avaliar cada um dos trabalhos dos alunos segundo os mesmos critérios pré-definidos e ao mesmo tempo compará-los mais facilmente entre si. Nesse sentido, permite também diferenciar e separar o bom aluno do considerado mau aluno, com base nesses critérios de avaliação e no tipo de exercícios apresentados e realizados maioritariamente dentro do mesmo espectro delimitado do desenho, o qual é considerado legítimo na escola. O que de certa forma “cria forças inclusivas e excludentes que legitimam os desenhos de alguns alunos, mas patologizam os desenhos de outros”⁴⁷ (Atkinson, 1998, p.47). Ainda nesta perspectiva, relativamente à avaliação, segundo Martins avaliar é “comparar face a um padrão. A comparação implica a criação de equivalências a partir das quais a diferença é marcada e a partir da qual qualquer singularidade é capturada e governada” (Martins, 2018, p.60).

⁴⁵ Traduzido do original: “a specific drawing-drawer relationship is anticipated”.

⁴⁶ Traduzido do original: “a particular form of drawing and thus a particular kind of drawing ability.”.

⁴⁷ Traduzido do original: “creates inclusory and exclusory forces which legitimate the drawings of some pupils but pathologize the drawings of others.”.

Acerca desta questão Atkinson refere-nos inclusive que “Em instituições como escolas, práticas como avaliações e exames posicionam e regulam os alunos nas suas práticas e discursos específicos. Essas práticas discursivas constroem tanto a compreensão do professor sobre a capacidade dos alunos quanto a compreensão dos alunos sobre a sua própria capacidade.”⁴⁸ (Atkinson, 1998, p.48). As quais se baseiam segundo Atkinson em “discursos normalizadores”⁴⁹ (Atkinson, 1998, p.49) a partir do que comumente nos “parecem ser critérios ou normas neutras.”⁵⁰ (Atkinson, 1998, p.49). O que acaba por resultar numa determinada naturalização acerca das habilidades de cada um dos alunos, seja por parte do professor, como por parte do próprio aluno. Ao seguirmos e ao praticarmos incessantemente determinada narrativa do desenho na escola, sem a questionarmos, “Acreditamos que estão a identificar capacidades naturais.”⁵¹ (Atkinson, 1998, p.49) nos alunos. Quando na verdade esta identificação se baseia em princípios de seleção e exclusão, partindo também da ideia de que o aluno só é habilitado se for capaz de desenhar de acordo com um certo enunciado ou conjunto reduzido de artistas e segundo determinados critérios de avaliação deixando-se outras possibilidades de fora. Nesse sentido, “O significado e o poder da normalização é exatamente o que parece ser neutro”⁵² (Usher e Edwards, cit. in Atkinson, 1998, p.49), uma vez que esta escapa à nossa própria compreensão e a um primeiro olhar sobre determinado contexto ou sobre as nossas próprias práticas. Veja-se que esta normalização e naturalização das habilidades dos alunos, no contexto da ESE, não só se dava no interior das turmas, em comparação e ordenação de cada um para com todos os outros, do aluno mais habilitado para o menos habilitado na disciplina de DESA, mas também entre as próprias turmas da escola, no que diz respeito à constante rotulação da turma do 11ºI como fraca em comparação à turma do 12ºI.

⁴⁸ Traduzido do original: “Thus within institutions such as schools, practices such as assessment and examinations position and regulate pupils within their specific practices and discourses. These discursive practices construct both the teacher's understanding of pupils' ability and the pupils' understanding of their own ability.”.

⁴⁹ Traduzido do original: “normalizing discourses”.

⁵⁰ Traduzido do original: “appear to be neutral criteria, or norms.”.

⁵¹ Traduzido do original: “we believe they are identifying natural capacities.”.

⁵² Traduzido do original: “The significance and power of normalisation is precisely that it appears to be neutral”.

O recurso contínuo à imagem como meio pedagógico para que esta seja sucessivamente reproduzida poderá não só favorecer a avaliação tradicional por parte do professor e a comparação entre alunos e turmas, como também propiciar a obtenção dos bons resultados exigidos aos professores e aos alunos, partindo do que Perrenoud caracteriza como sendo “um contrato didático baseado, muitas vezes, (...) na lei do menor esforço”(Perrenoud, 2002, p.17) e de um “sistema da segurança, da previsibilidade, da afirmação e da reprodução” (Martins, 2016, p.199). No sentido em que permite ao professor pensar nas propostas de forma previsível obtendo-se mais facilmente, por parte dos alunos, o resultado pré-determinado para o exercício proposto. Tal facto pôde ser verificado durante o estágio pedagógico, pois à medida que os alunos iam repetindo sistematicamente o mesmo tipo de exercícios, trocando apenas de meios atuantes, o ato de desenhar tornava-se uma prática cada vez mais automatizada. Nesta perspetiva podemos questionar até que ponto o recurso constante à imagem para a reprodução da mesma não se tem vindo a transformar também numa espécie de “fórmula” para se desenvolver propostas da disciplina, a qual, pode ser vista como um modo de substituição “das "práticas mecânicas" (...) do livro escolar.” (Nóvoa, 2005, p.91) e a qual, se refletirmos, não difere muito das fórmulas aplicadas no âmbito de outras disciplinas escolares. A partir desta fórmula cria-se assim um método de ensino-aprendizagem mais rotineiro, repetitivo, mais previsível e possível de ser repetido ano após ano no âmbito da disciplina, contribuindo-se para “uma cultura didática normativa” (Nóvoa, 2005, p.91) no ensino-aprendizagem do desenho e na própria escola. Quanto ao ato de desenhar, segundo Argôlo e Souza, este “é por si uma tarefa complexa: existem diversas maneiras de se desenhar algo - observando um modelo, tridimensional ou bidimensional; através da memória; por meio da criação” (Argôlo e Souza, 2015, p.152). Posto isto, fará então sentido trabalharmos o desenho na escola unicamente dentro dos limites da fórmula já referida e apenas dentro do âmbito da bidimensionalidade? Que outras dimensões ficam de fora? E de que outros modos poderíamos trabalhar a imagem nas aulas de desenho?

Importa ainda na dimensão do professor voltarmos a considerar o fator tempo, ao professor é-lhe exigido que cumpra com determinados objetivos e lecione um conjunto de conteúdos dentro dos tempos estipulados de modo que o aluno entre em contacto com os mesmos, sendo que tal precisará de acontecer independentemente da qualidade das respostas por parte dos alunos. Nesse sentido, na Escola e na ESE em particular, denota-se “o peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projectos, à criatividade (atividades consideradas demasiado

pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar)” (Perrenoud, 2002, pp.16-17), as quais muitas vezes podem romper com o tempo escolar regulado.

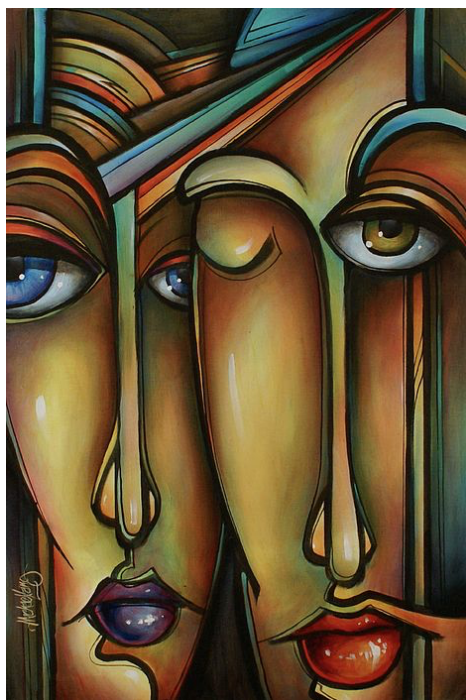


Figura 7 – Imagem da obra *Click* (2011) de Michel Lang, a ser reproduzida pelos alunos do 11ºI. Fonte: Imagem cedida pela professora da disciplina.

Tendo em conta o fator tempo e a exigência dos bons resultados, foi ainda possível denotar durante o estágio que por vezes as verdadeiras dificuldades dos alunos do 11ºI à disciplina de DESA, eram de alguma forma, camufladas na escola. Um exemplo disso foi um exercício de deformação realizado pela turma, no qual foi pedido aos alunos que estes reproduzissem uma das obras de Michael Lang (figura 7), recorrendo a pastel de óleo sobre uma folha A3, para que desta forma trabalhassem a deformação do rosto humano. A turma executou este exercício após os alunos demonstrarem dificuldades na execução de uma proposta previamente realizada, sugerida por mim enquanto estagiária, na qual foi solicitada aos alunos que estes realizassem a transformação gráfica de obras de vários artistas. Dadas as dificuldades apresentadas por esta turma na aplicação de processos que impliquem algum tipo de transformação da imagem, podemos analisar este exercício de deformação a partir de dois pontos de vista. Num destes pontos de vista podemos pensar que o facto de se recorrer à imagem de uma das obras de Michael Lang para que esta seja reproduzida pelos alunos poderá ser uma forma de dar a conhecer ou de estes assimilarem

outros modos de ver, assim como outros gestos e possibilidades de representar o rosto humano. Numa outra perspetiva esta estratégia pode ser entendida segundo a lei do menor esforço referida por Perrenoud, tendo em conta que as dificuldades dos alunos são supostamente colmatadas, mais uma vez, com um exercício de cópia o qual já estão habituados a realizar de forma sistemática, usando o método “receita”. Veja-se que ao trabalharmos a deformação recorrendo a um exercício de reprodução da imagem, o qual não evolui para outros estágios de trabalho mais autónomo por parte do aluno, demonstramos mais facilmente resultados visíveis que apresentam uma aparente transformação do rosto humano, a qual os alunos até então não conseguiam realizar autonomamente. No entanto, se nunca for proposto a estes alunos que desenvolvam à posteriori um trabalho que implique a aplicação autónoma dos novos gestos e possibilidades de representar o rosto humano, o quais foram previamente assimilados através da cópia da imagem, podemos questionar até que ponto este exercício não se encerra em si mesmo e se estas dificuldades estarão a ser verdadeiramente superadas no âmbito da disciplina.

A partir desta perspetiva e talvez pela mesma razão, ao longo do ano letivo os alunos do 11ºI copiaram por iniciativa própria, através de imagens da internet, as respostas a determinados exercícios propostos nas aulas de desenho. É exemplo disso o já enunciado exercício de ilustração alusivo ao Natal ou ainda o exercício de metamorfose, onde foi pedido aos alunos que estes realizassem por si próprios, uma transformação de um objeto que desse lugar a determinado ser vivo. Durante as aulas deste último exercício grande parte dos alunos copiaram transformações pré-feitas diretamente da internet, apesar de os objetivos da proposta diferirem claramente dos métodos utilizados para a execução do mesmo. Sobre esta questão e na dimensão do aluno, dada a exigência de bons resultados, Perrenoud aponta-nos que “o aluno pode-se poupar a uma parte deste trabalho se aprender a ter sucesso e, sempre que puder, aprender a jogar com as aparências, a agir sobre os sinais exteriores de competência.” (Perrenoud, 2002, p.137) recorrendo às estratégias utilizadas nos exemplos mencionados. Tal pode não só simplificar a avaliação e a demonstração de bons resultados por parte do professor, como também facilitar o trabalho e a demonstração de competência por parte do aluno na escola. Tendo em conta a tendência nas aulas de desenho na ESE para se alterar o enunciado dos exercícios de forma que a resposta dos alunos fosse válida, ou dada como correta para obtenção dos bons resultados, temos “boas razões para pensarmos que a obsessão da classificação é um mau negócio, se a considerarmos essencialmente como garantia de uma melhor formação.” (Perrenoud, 2002, p.145). Esta tendência, originava

e favoreceria a obtenção de melhores resultados ou pelo menos a aparência destes na escola, sendo que as próprias dificuldades dos alunos deixavam de ser, de certo modo, percebidas enquanto dificuldades. No entanto, embora a resposta do aluno fosse aparentemente a resposta adequada aos exercícios propostos, a performance do aluno não alterava significativamente. Facto que se pode constatar, por exemplo, nas dificuldades demonstradas aquando da realização um dos exercícios da proposta de didática onde se sugeriram processos de transformação.

7.1 O afastamento em relação à arte contemporânea

Para além do já problematizado acerca dos fatores que podem ter reforçado a utilização da imagem e da forma como esta era usada na escola, interessa termos em conta que as imagens de apresentadas nos exercícios da disciplina de DESA se baseavam em elementos naturais/artificiais e em obras de um repetitivo conjunto delimitado de autores selecionados, os quais se entendiam na escola como génios detentores da verdade sobre o desenho em detrimento de outros. Repare-se que de acordo com Martins “Uma educação que continue a remeter para os grandes autores como fonte de uma e só uma verdade, (...) cuja excepcionalidade o situa para lá de uma dimensão humana, será sempre uma educação da reprodução.” (Martins, 2011, p.66). Durante o estágio pedagógico constatei que após nove anos da minha passagem pelo ensino secundário as imagens utilizadas nas aulas de desenho permaneceram as mesmas ou eram-lhes semelhantes, recorrendo-se ainda ao mesmo leque de autores. Este conjunto de autores com os quais alunos entraram em contacto na escola não faziam sequer parte, na sua maioria, da própria contemporaneidade dos alunos.

Na introdução do *Programa de Desenho A* do 10º ano pode ler-se que “No que respeita ao estudo dos processos de comunicação (...) Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.5), também nas *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano da disciplina de Desenho A, no domínio da “Apropriação e Reflexão” é-nos referida a importância de “Reconhecer o desenho como uma das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas.” (Direção geral da educação, 2018, p.4). Já nas *Aprendizagens Essenciais* do 11º ano da disciplina no domínio da “Interpretação e Comunicação” considera-se fundamental “Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas.” (Direção geral da educação, 2018, p.5). No entanto, constata-se que o defendido nos

documentos orientadores é particularmente diferente do que é posto em prática nas aulas de desenho. Tal pode relacionar-se com o facto de que a arte contemporânea e os modos de trabalhar desta serem considerados difíceis de se avaliar e aplicar ao planeamento pedagógico rigoroso das escolas (Adams, 2010, p.695). O que cria uma dificuldade no que respeita à integração da arte contemporânea no espaço escolar, dado que este se rege por lógicas e narrativas pedagógicas as quais são postas em causa pelas práticas artísticas contemporâneas.

“Estas práticas desafiam as suposições sobre o lugar do aluno no processo de aprendizagem e a natureza fundamental dos resultados do processo de aprendizagem, confundindo os conceitos do material, produto ou objeto avaliável e obscurecendo a distinção entre produção individual e colaborativa. Elas levantam questões difíceis sobre a natureza do processo de aprendizagem dos alunos, escolha e risco, as quais se combinam para apresentar uma infinidade de dilemas às escolas e professores”⁵³ (Adams, 2010, pp.683-684).

A própria *forma escolar* torna necessária a criação de um produto/material resultante da prática pedagógica, uma vez que a falta deste dificulta a avaliação tradicional (Adams, 2010 p.696) por parte do professor. Por outro lado, a arte contemporânea “colaborativa e heterogênea e subversivamente crítica, e carente de qualquer objeto tangível ou mesmo o resíduo de um evento (...) revela a arbitrariedade de um sistema que sanciona o trabalho pedagógico, santificando o individualismo do aluno e o produto objetivo”⁵⁴ (Adams, 2010, p.697). Deste modo, segundo Efland, “o que costuma ser considerado como o conteúdo da arte que é feita na escola, não é sobre a arte como esta existe fora da escola; pode ter mais a ver com a função do próprio estilo de vida escolar”⁵⁵ (Efland,1976, p.39).

⁵³ Traduzido do original: “These practices challenge assumptions about learner agency and the fundamental nature of the outcomes of the learning process, confounding the concepts of the material, assessable product or object, and blurring the distinction between individual and collaborative production. They raise difficult questions about the nature of learners’ agency, choice and risk, all of which combine to present schools and teachers with a plethora of dilemmas.”.

⁵⁴ Traduzido do original: “collaborative and heterogeneous and subversively critical, and lacking in any tangible object or even the residue of an event (...) reveals the arbitrariness of a system that sanctions the pedagogic work by sanctifying the individualism of the learner and the objective product.”.

⁵⁵ Traduzido do original: “what is frequently taken to be the content of the art that is made in school isn’t about art as it exists beyond the school; it may be more a function of the school life-style itself”.

A própria incorporação de novas leituras, de novos significados e de novas pedagogias na escola depara-se com diversos dilemas, uma vez que estas “ameaçam perturbar as relações de poder que as estruturas de autoridade sancionadas normalmente preservam.”⁵⁶ (Adams, 2010, p.684). Posto isto, introduzir novas práticas é desafiar a própria instituição escolar, a qual “tem uma tendência latente a afirmar a sua autonomia e autoridade”⁵⁷ (Efland, 1976, p.38), o que pode ser uma das razões pelas quais o trabalho de artistas contemporâneos não tem lugar na ESE e nas imagens que são apresentadas aos alunos nas propostas das aulas de desenho. Repare-se que de acordo com Adams a Escola como a conhecemos “atuará sempre para proibir práticas potencialmente críticas que ameaçam desestabilizar a base ideológica da formação cultural dominante”⁵⁸ (Adams, 2010, p.697). No que diz respeito à disciplina de DESA, embora nos seja referido no *Programa de Desenho A* do 10º ano que o desenho é considerado “o campo da inserção e da assimilação da diferença” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.3), Ramos do Ó refere-nos que o “projeto educacional do Estado-moderno não suporta a diferenciação, a multiplicação de discursos, e tudo tem feito para os impedir” (Ramos do Ó, 2016, p.217). Nesse sentido, de acordo com Atkinson “não é muito difícil avaliar como o poder das tradições e ideais da prática artística, cujo propósito e função iniciais desapareceram, fornecem estabilidade e segurança ao currículo de arte escolar.”⁵⁹ (Atkinson, 2006, p.20). Quando se dá uma recusa ou afastamento de imagens/referências contemporâneas ou disruptoras, ou mesmo quando as imagens trabalhadas nas aulas são sempre decorrentes de uma seleção realizada por parte dos professores, de um conjunto delimitado e pré-determinado de autores do passado, importa, portanto, nos questionarmos que tipo de narrativas estão a ser reproduzidas no que diz respeito às “metodologias, ideais e éticas de prática”⁶⁰ (Atkinson, 2006, p.20) do desenho, através das imagens que circulam na aula.

⁵⁶ Traduzido do original: “threaten to upset the relations of power that sanctioned authority structures ordinarily preserve.”.

⁵⁷ Traduzido do original: “has a latent tendency to assert its autonomy and authority”.

⁵⁸ Traduzido do original: “will always act to prohibit potentially critical practices that threaten to destabilise the ideological base of the dominant cultural formation”.

⁵⁹ Traduzido do original: “it is not too difficult to appreciate how the power of traditions and ideals of art practice, whose initial purpose and function have disappeared, provide stability and security to the school art curriculum.”.

⁶⁰ Traduzido do original: “methodologies, ideals and ethics of practice”.

8 A subordinação do desenho à escolaridade

Neste capítulo torna-se relevante abordarmos e cruzarmos as reflexões de Penim e Barbosa acerca da subordinação do desenho à escolaridade de forma a também percebermos o porquê de determinadas dinâmicas terem lugar na Escola de hoje, mais particularmente na ESE, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem do desenho. No seu texto *Marcas Empíricas no Desenho Escolar Tecnologias para Formar Produtores e Consumidores (Ensino Secundário, em Portugal – Século XIX aos finais de 1970)*, Penim aponta-nos que “a filiação da escola às artes e das artes à escola tem um longo historial de contestação. (...) Do lado da arte, as correntes artísticas modernas fizeram notar que a arte é tudo menos escolar. Defenderam que a prática dos artistas se distinguiu da dos estudantes pela consciência que os primeiros têm das suas intenções estéticas.” (Penim, 2012, pp.147-148), pelo que seguindo essa lógica “a arte jamais se poderia aprender na escola” (Penim, 2012, p.148). Já no que diz respeito à escola “os discursos promoveram igualmente o seu afastamento das artes.” (Penim, 2012, p.148). Desse modo, segundo a autora, para que fosse dada a inclusão do ensino do desenho na escola enquanto disciplina, era importante superar a crença de que só se teria habilidade para desenhar como resultado de um dom inato ou de algum tipo de genialidade, foi então necessário promover-se na escola que o desenho seria passível de ser ensinado e que todos os alunos seriam capazes representar de forma razoável (Penim, 2012, p.148). Este discurso escolar é caracterizado por Penim como o “discurso democratizador do desenho para todos.” (Penim, 2012, p.148), sendo que só através deste faria sentido incluir o desenho enquanto disciplina na própria escola (Penim, 2012, p.148).

O desenho ao ser “integrado nos currículos escolares, teve um longo percurso de adequação orgânica às finalidades gerais de reformas e programas, escolarizando-se, ou melhor, ajustando-se a sequências ritualizadas de aprendizagem” (Penim, 2012, p.150). Veja-se que este ajuste é compatível com o ajuste verificado e observado durante o estágio pedagógico na ESE, dadas as análises já realizadas sobre o tipo de dinâmicas que tinham lugar nas aulas de desenho. Posto isto, o próprio desenho passou por um processo de subordinação e de normalização de modo que este, juntamente com as restantes disciplinas presentes na escola, contribuísse para a formação de sujeitos os quais se iriam transformar nos cidadãos úteis para a sociedade (Penim, 2012, p.150). A integração do desenho na escola passou assim por um ensino baseado na “subdivisão das tarefas e exercícios” (Penim, 2012, p.153), preferencialmente individuais, sobre a mesa também ela individual. Exercícios estes os quais, segundo Penim, disciplinavam constantemente

o corpo do aluno para uma certa submissão e passividade, o que é compatível com as posições que se esperavam que este ocupasse no seu futuro enquanto trabalhador de outras organizações, em detrimento de uma prática mais inventiva à disposição do próprio aluno (Penim, 2012, p.153), dando assim lugar à própria disciplina do desenho. Repare-se que a subordinação do desenho à escolaridade não passou apenas pela delimitação do ensino do desenho a um conjunto de exercícios maioritariamente individuais, mas também pela delimitação dos modos de atuação e de construção do desenho causada pelo próprio espaço escolar e pelas respetivas regras de utilização do mesmo.

Um exemplo claro desta delimitação prende-se com o projeto de Natal, já mencionado no relatório, realizado na disciplina de DESA no 12ºI. Neste projeto aos dois alunos encarregues de fazerem uma ampliação da imagem das figuras de José, Maria e Jesus, para uma grande dimensão em papel de cenário, foi-lhes sugerido que juntassem as mesas na sala para que realizassem o desenho sobre essa superfície. Apesar dos alunos demonstrarem dificuldades em articularem o desenho e criarem pontos de referência no papel de cenário, visto que desenhar em grande escala sobre as mesas estava a complexificar não só a execução do desenho como também a visualização do mesmo, não lhes foi sugerida uma outra opção. Para além disso, é importante nos questionarmos, tendo em conta a prática do desenho fora da escola especificamente no campo artístico contemporâneo, até que ponto fará sentido delimitarmos na escola o desenho apenas à superfície de uma mesa. Após os professores se ausentarem da aula, os alunos sugeriam por iniciativa própria desenharem no chão. Depois dessa tentativa denotou-se ainda assim ser bastante difícil para os alunos executarem o desenho uma vez que não era possível a existência de um certo distanciamento do suporte. Nesse sentido, enquanto estagiárias sugerimos aos alunos que tentassem desenhar na parede, fixando o papel na parede, infringindo assim as regras da escola. À medida que os alunos foram desenvolvendo o desenho, denotou-se que esta estratégia de uso alternativo do espaço da sala permitiu claramente uma melhor visualização sobre o desenho. Durante a aplicação desta estratégia um dos alunos comentou até em modo de brincadeira que se alguma funcionária o visse a desenhar sobre o papel colado na parede iria certamente ser chamado à atenção. Este episódio leva-nos a refletir até que ponto a subordinação do desenho à escolaridade e às regras do espaço escolar podem interferir com a própria aprendizagem do desenho e que tipo de aprendizagem se faz do mesmo na escola relativamente, por exemplo, à realidade contemporânea. Ao se deixarem de lado determinadas características do campo do desenho e os diversos modos de pensamento, atuação e construção do desenho para

que este se tornasse num saber objetivo e homogêneo na escola, “a escolarização do desenho normalizou os trabalhos dos alunos na categoria de meros exercícios escolares” (Hunter, cit. in Penim, 2012, p.153). No seguimento do exposto, Penim alerta-nos ainda para os perigos do discurso democrático e inclusivo da escola, referindo que a subordinação do desenho à escolaridade e a respetiva redução da prática do desenho à realização de um conjunto de tarefas a serem cumpridas, não só colocaram o aluno numa certa posição de passividade e o afastaram de uma prática mais criativa como também da própria possibilidade de este se tornar artista (Penim, 2012, pp.153-154). Nas aparentes boas intenções da escola escondia-se, segundo autora, “o objetivo político de governo dos sujeitos, ou seja, esconjurar os perigos de uma discursividade prolifera.” (Penim, 2012, p.148), no sentido em que o próprio desenho na escola acabou por se transformar, de certo modo, “numa tecnologia disciplinar” (Ramos do Ó, 2016, p.213) fundada num “ponto de vista único sobre a realidade.” (Ramos do Ó, 2016, p.213).

Neste ponto de vista é relevante termos em conta que a escola “com a sua complexa arquitetura de mecanismos de auto-regulação, as suas estratégias e movimentos de negociação administrativa, só dificilmente admite, e ainda assim sob a capa de uma condescendente tolerância, a presença do elemento criativo (sempre potencialmente disruptor).” (Cabau, 2019, p.115). Nesse sentido, Barbosa aponta-nos que “a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos” (Barbosa, 2001, p.32). Em contrapartida, a inclusão da arte na escola dá-se, segundo a autora, tendo como o principal objetivo “formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.” (Barbosa, 2001, p.32). No sentido em que “Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.” (Barbosa, 2001, p.32). Cabe então assim à escola, para além de formar o futuro trabalhador e o bom cidadão, formar ainda o bom apreciador, o bom espetador de arte. Apesar de ter existido no passado uma clara barreira entre as artes e a escola, “as relações com a arte estiveram sempre presentes nos liceus” (Penim, 2012, p.149), são exemplo disso as práticas que observei nas aulas de desenho na ESE, nas quais, parte das imagens fornecidas aos alunos tratavam de “apresentar obras de arte como modelos estéticos.” (Penim, 2012, p.149). Nesse sentido, a escola “não deixou de comparar os desenhos de alunos com as próprias obras de arte” (Penim, 2012, p.149). No que diz respeito à imagem e ao uso de imagens de obras de outros autores nas aulas de desenho, interessa ainda termos em conta o que Barbosa nos refere ao defender que “o desenvolvimento da

capacidade criadora (...) também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte.” (Barbosa, 2001, p.41). Torna-se assim necessário ponderarmos que outros usos podemos fazer da imagem, dadas as múltiplas possibilidades que esta nos pode trazer para as aulas de desenho. Seja analisando a imagem, contextualizando o trabalho dos autores que são trazidos pelos professores ou que poderiam ser escolhidos pelos próprios alunos, seja interpretando, reconstruído, transformando a própria imagem, fazendo-se apropriações da mesma, ou ainda associações de uma imagem a outras imagens e a outros significados. Repare-se que mais uma vez não se trata de defender neste relatório a imposição de uma prática completamente oposta à observada na escola, onde passe a reinar o mito da livre expressão ou da originalidade, já questionado anteriormente. Trata-se de percebermos como é que a delimitação da prática do desenho à escolaridade, fechando também as portas à arte contemporânea e deixando de lado um trabalho mais colaborativo, radical, questionador e transformador, pode, no limite, reduzir a posição do aluno à posição de espectador e apreciador de arte em detrimento da posição de produtor. Até porque realizando uma ponte entre esta perspectiva do lugar aluno na escola enquanto espectador ou apreciador de arte, ou enquanto sujeito que segue o ideal de artista como altamente cumpridor de determinadas normas, com a perspectiva da regra do fazer diferente com a qual cheguei ao estágio e ao MEAV, em que se acreditava que o aluno deveria criar de forma livre e autêntica sem interferência do professor. Podemos entender que estas duas visões, pensadas no começo do estágio como sendo diametralmente opostas, a seu extremo, acabam por coincidir no sentido em que ambas podem promover na escola, nomeadamente na disciplina de DESA desigualdades acentuadas entre os sujeitos.

A primeira, baseia-se na realização incessante de exercícios que se encerram apenas na reprodução de imagens ou imagens de obras de um conjunto delimitado de artistas considerando-os como detentores da verdade sobre o desenho, sendo que os desenhos dos alunos são avaliados em constante comparação com essas imagens ou com os desenhos destes artistas. Já a segunda baseia-se no lema de que se o desenho realizado pelo aluno não for diferente dos demais, de certo modo, também não tem valor. Se numa o aluno é o espectador, o apreciador de arte, ou só é artista se reproduzir o discurso perpetuado e considerado válido pela escola, noutra o aluno só é artista se for o sujeito que produz algo diferente dos outros sujeitos, pelo que os alunos que não seguirem esta regra, resignam-se também eles, de certo modo, ao lugar de espectadores. Percebe-se assim a necessidade de se pensar de forma cuidada nas posições radicais dentro desta

problemática, assumindo-se que as diversas práticas têm e podem ter benefícios no processo de aprendizagem do desenho na escola. Posto isto, importa refletirmos que estas perspetivas quando levadas ao extremo e normalizadas na escola enquanto regras do fazer, tanto uma como outra podem tornar-se igualmente castradoras, perpetuando ou até acentuando determinadas dificuldades dos alunos.

9 A unidade didática na disciplina de Desenho A

O seguinte capítulo e respetivos subcapítulos dedicam-se exclusivamente à atividade didática desenvolvida durante o estágio pedagógico. Em meados de novembro, durante as aulas da disciplina de DESA do 11ºI, identifiquei a problemática deste relatório, assim como um conjunto de questões até aqui abordadas, as quais levaram ao planeamento da didática. As aulas com esta turma foram também o lugar onde houve efetivamente disponibilidade para desenvolver o meu trabalho enquanto estagiária valorizando-se a minha intervenção e cooperação nas aulas. Nesse sentido, no mês de dezembro, decidi planejar a minha proposta didática com esta turma, tendo em conta a abertura do professor cooperante e da professora da disciplina de DESA. No ano letivo em que se realizou o estágio a pandemia levou à interrupção do ensino presencial a partir do mês de janeiro, passando-se assim para o ensino online até meados de abril. A execução da didática teve lugar pouco tempo depois de se regressar ao ensino presencial por se considerar que faria mais sentido haver um acompanhamento individual e presencial no decorrer do desenvolvimento da mesma. Um dos maiores entraves ao planeamento da proposta relacionou-se com o facto de ter sido bastante complicado propor exercícios de trabalho colaborativo entre alunos, uma vez que desde o início do estágio foi-nos frisada na escola a importância de se manter o devido distanciamento. Nesse sentido a proposta acabou por conter exercícios de cariz mais individual.

Tendo em conta em conta a minha experiência inicial no estágio e os relatos dos meus colegas estagiários na mesma escola, foi-me possível reconhecer que a professora da disciplina se mostrou sempre bastante disponível e com abertura para a realização dos exercícios da didática na sua turma. No entanto, esta relação de exceção passou também ela, tanto consciente como inconscientemente, por algumas cedências e ajustes às aulas lecionadas por mim durante o ano letivo. Não só a respeito da criação de propostas que de certa forma envolvessem as preocupações e objetivos da professora da disciplina, mas também em termos da própria avaliação destas, seguindo as grelhas e critérios

semelhantes aos da professora. Repare-se que as propostas na disciplina de DESA eram quase sempre vistas na escola como tendo apenas o intuito de abordar e aperfeiçoar o bom uso dos meios atuantes, os quais tinham de ser trabalhados, tendo em conta o exame. Facto que por vezes tentei reverter, ou de alguma forma perturbar e contornar, mas sem, no entanto, conseguir interromper com a ordem imposta nas aulas da disciplina. Nesse sentido, em algumas ocasiões durante o acompanhamento dos trabalhos da turma, questionei-me se não estaria também eu, em determinadas situações, a aproximar-me de algumas estratégias de correção do desenho dos alunos, das quais pretendia inicialmente afastar-me e que criticava com convicção no início do estágio. Tais episódios levaram-me também a refletir que frequentemente, dentro do próprio meio e rotina escolar, enquanto estagiários, professores, futuros professores e sujeitos, somos facilmente influenciados pela engrenagem da escola e as suas normas.

O caminho dentro da norma, mais acessível e livre de oscilações, não destabiliza o funcionamento da “máquina” escolar, na qual todos nós estamos envolvidos. Por conseguinte, esta máquina acaba também por ser resultado das nossas próprias ações na escola, tornando-se assim indispensável não só uma constante reflexão, como uma autocrítica relativamente à nossa própria prática docente. Posto isto, o estágio foi igualmente uma experiência que para além de ser marcada por um grande entusiasmo pela mudança e tentativas de abrir espaços para essa mudança, foi também marcado por alguma autocrítica, principalmente refletindo agora sobre o todo trabalho que desenvolvi durante o ano letivo com alunos e o que poderia ter feito melhor.

Não obstante, a unidade didática foi o culminar de um trabalho que partiu, desde o início do ano letivo, de uma inquietação constante relativamente à prática e visão sobre o desenho existente na escola, tendo ainda em consideração as contínuas partilhas e opiniões dos alunos acerca deste. Dessa forma, um dos objetivos da unidade didática, foi de certo modo, tentar resistir ao que se identificou na escola como sendo um desenho disciplinado e disciplinador. Isto é, trabalhar uma prática e uma relação com o desenho que não se focasse unicamente em processos de reprodução, na higienização do desenho, no bom uso dos meios atuantes ou na comparação de cada aluno para com os outros. Dada a narrativa criada em torno da turma do 11ºI, assim como em volta de determinados alunos na escola, foi também importante esboçar uma proposta que chegasse a todos os alunos, principalmente aos que não se enquadrassem nas normas do desenho disciplinado, incluindo-os, de forma a tentar superar a sua marginalização. Nesse sentido, outro objetivo da proposta passou pela intenção de propor o desenho e as aulas de desenho,

como um espaço mais aberto a possibilidades, mais flexível, inclusivo e menos rotulador dos alunos e das suas próprias produções.

9.1 A turma do 11ºI

A contextualização formal do 11ºI foi realizada tendo em conta o documento⁶¹ de caracterização da turma fornecido pela professora da disciplina, sendo que a contextualização mais informal partiu das minhas próprias observações ao longo do acompanhamento do 11ºI e de um questionário online realizado a esta turma. O 11ºI, era constituído por 15 alunos/as, sendo que apenas 13 frequentavam a disciplina de DESA - 8 raparigas e 5 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A maior parte dos alunos da turma demonstrou interesse em prosseguir os seus estudos no ensino superior, nomeadamente em cursos como Design de Comunicação, Multimédia, Cinema e Arquitetura. Importa ainda referir que cinco destes alunos possuíam direito à Ação Social Escolar, sendo que por vezes alguns elementos da turma tinham dificuldades em trazer os materiais necessários para as aulas da disciplina, pelo que ocasionalmente os alunos partilhavam os materiais entre si ou recorriam aos que eram disponibilizados pela escola.

No contexto desta disciplina, grande parte dos alunos desta turma eram constantemente apelidados de “alunos fracos” comparativamente a outros colegas e à turma do 12ºI. Este rótulo resultava do facto de alguns destes alunos não irem ao encontro do ideal de desenho normalizado na escola, manifestando mais dificuldades durante a reprodução de imagens, ao contrário do 12ºI. Esta comparação contribuía, desde logo, para alguma desigualdade e a exclusão de determinados indivíduos em detrimento de outros dentro da própria disciplina, o que levou, diversas vezes, a que estes não vissem as suas produções como válidas. De forma geral, a turma do 11ºI era assídua e pontual, nesta turma as aulas de desenho ocorriam à terça e sexta-feira, durante a manhã, em dois e três blocos de cinquenta minutos respetivamente, sem intervalos devido à pandemia. As salas onde era lecionada a disciplina estavam equipadas com estiradores, computador e projetor, contendo dois lavatórios para lavagem dos materiais ou recurso a água para a realização das propostas de aula. As salas possuíam ainda armários, os quais apresentam

⁶¹ Professora da disciplina (2020/21). Caracterização da turma do 11º I. Escola Básica e Secundária de Ermesinde, Valongo, 1-6.

alguns danos de uso, onde eram armazenados alguns materiais assim como trabalhos dos alunos dos anos anteriores. Estas salas, continham também uma pequena arrecadação para o mesmo fim, por vezes um pouco desorganizada.

9.2 A delineação da proposta

Para se começar a definir o campo de ação da proposta didática foi importante considerar a forma como os alunos reagem e respondiam às propostas da disciplina de DESA. Para além do já descrito e analisado no relatório, esta turma manifestava uma certa falta de motivação para a realização dessas propostas, à exceção de alguns elementos. No decorrer das aulas, pelo menos metade da turma desistia rapidamente dos trabalhos, abandonando-os ou arrastando constantemente a sua realização. Para além disso, ao se depararem com uma dificuldade grande parte dos alunos apagavam-no de imediato na sua totalidade. Esta tendência parecia estar associada a um desinteresse pelas propostas da disciplina, acompanha ainda em certos casos, pelo medo de errar. A insegurança de alguns alunos aparentava estar também ligada a um autojulgamento, decorrente da ânsia de atingirem um desenho irrepreensível, dentro do ideal de desenho na escola. Nesse sentido, denotou-se desde logo a necessidade de realização de exercícios mais rápidos, propondo diferentes estratégias de desenhar e de gestualizar, tanto no planeamento da proposta didática, como durante o ano letivo, de modo a tentar superar esse medo assim como o aborrecimento manifestado relativamente às propostas da disciplina. Quanto a este ponto importa referir que no questionário realizado à turma para caracterização da mesma (figura 8), a maior parte dos alunos revelou ter o hábito de desenhar fora do âmbito escolar. Para além disso, duas alunas em particular manifestaram desde cedo uma vontade de partilhar comigo os seus desenhos e pinturas executados em casa, sobre os quais falavam com um grande entusiasmo, apesar de muitas vezes demonstrarem desinteresse na realização dos trabalhos da disciplina.

Tens o hábito de desenhar fora da escola e fora do âmbito da disciplina de Desenho A?

11 respostas

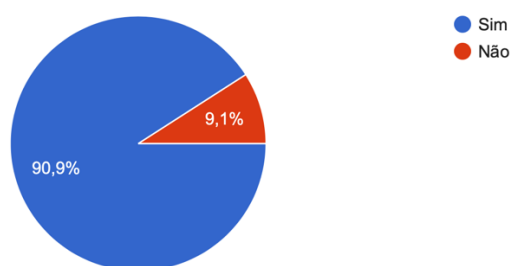


Figura 8– Excerto do questionário⁶² realizado à turma do 11ºI. Fonte: *Print* tirado pela autora.

Dado o grande destaque nas aulas de desenho à reprodução de imagens impressas observou-se ainda que os alunos manifestaram dificuldades em utilizar diferentes variações e expressividades do traço, assim como densidades da mancha a favor dos seus desenhos. Inclusive, não havia um entendimento de que o desenho em si, vivia de outras componentes para além das observadas de forma superficial na imagem impressa, manifestando também dificuldade em compreender a tridimensionalidade de objetos reais, pois escassas eram as vezes em que os alunos observavam, tocavam e desenhavam elementos da sua própria realidade. Identificaram-se ainda dificuldades no que diz respeito à execução de propostas que implicavam a transformação da imagem, o que ia contra os próprios objetivos da disciplina. Um exemplo disso foi a proposta de transformação gráfica de desenhos de outros autores sugerida por mim, através da simplificação por acentuação e simplificação por nivelamento, já mencionada no relatório. Nesta proposta, denotou-se que a turma em questão manifestou resistência em abstrair-se da imagem de referência inicial, produzindo transformações que em pouco ou nada se distanciavam da mesma. Repare-se desde cedo, alguns alunos fizeram questão de revelar o seu descontentamento e uma certa exaustão no que concerne às propostas da disciplina as quais implicavam a cópia literal de imagens ou desenhos de outros autores. Porém, quando confrontados com exercícios mais desafiantes, transformadores ou diferentes do habitual que aparentemente era desmotivador, os alunos tendiam a escolher o caminho mais previsível ou a cópia de imagens da internet. O que demonstrava alguma

⁶² Questionário online de resposta anónima, realizado aos alunos do 11ºI em março de 2021 através do *Google Forms* como ferramenta para caracterização da turma no contexto da disciplina de DESA. Esta ferramenta foi sugerida pelo professor cooperante uma vez que era frequentemente utilizada nas suas aulas para autoavaliação dos alunos.

resistência ao novo, decorrente da interiorização dos códigos definidos do que era considerado um bom desenho na escola. Para além disso, esta atitude traduz-se no que Perrenoud caracteriza por “uma estratégia defensiva e minimalista” (Perrenoud, 2002, p.35) baseada em “comportamentos conformistas” (Perrenoud, 2002, p.35), decorrente de uma visão utilitarista da aprendizagem. Nesse sentido, considerou-se importante desafiar os alunos recorrendo a outras estratégias do desenho, tentando ainda ultrapassar a visão existente acerca dos exercícios da disciplina como uma espécie de obrigação ou tarefa a ser realizada apenas para obtenção da boa nota. Repare-se ainda que apesar de alguns alunos expressarem exaustão em relação aos constantes exercícios de cópia, a turma no geral parecia trabalhar mais e com maior rapidez neste tipo de exercícios comparativamente a exercícios que não se encerrassem na reprodução da imagem. Deste modo, os alunos demonstravam já uma prática automatizada do desenho, pelo que se considerou indispensável sugerir, de algum modo, nos exercícios da didática processos de interpretação e/ou transformação.

Era também frequente na turma a falta de motivação e iniciativa própria no que dizia respeito ao uso de certos meios atuantes nas aulas da disciplina, dado sentirem dificuldade em manusear determinado meio atuante criando uma ideia negativa sobre o mesmo. Por esse motivo, quando por vezes lhes era dada opção de escolha, os alunos recorriam ao meio atuante mais “confortável” para a obtenção de resultados. Denotei ainda através da observação das aulas e dos testemunhos de alguns alunos, uma falta de referência ao trabalho de artistas contemporâneos, sendo fundamental trazer e incluir também na proposta didática, o trabalho de alguns desses artistas no campo do desenho. Para além disso, no decorrer das aulas de desenho raramente havia uma discussão acerca dos trabalhos realizados. Quando uma vez esta discussão existiu, resultou na constatação de que os alunos, na sua maioria, tinham receio de se pronunciar. Ao serem questionados sobre o porquê desse receio, os alunos apontaram o facto de não saberem o que dizer ou de acharem que essa intervenção se resumiria a “criticar” o trabalho dos outros. Alguns elementos da turma referiram ainda o facto de terem vergonha de mostrar os seus próprios trabalhos por considerarem que estes não eram bons e possuíam muitos erros. Acerca desta observação não nos esqueçamos que se na escola “o contrato didático penaliza o erro e culpabiliza o seu autor, isso leva a que só se fale quando se tem certezas, e que as tarefas mais abertas percam muito do sentido potencial, porque os alunos hesitarão em correr riscos.” (Perrenoud, 2002, p.210). A par do descrito, nas aulas de desenho, apesar de alguns alunos demonstrarem algum desagrado relativamente às práticas e dinâmicas que tinham lugar na aprendizagem do desenho, estas dinâmicas não foram alteradas.

Nesse sentido, no que diz respeito aos alunos e às suas respectivas opiniões, podemos considerar que no contexto escolar “Muitos adultos negam-lhes o direito de ensaiarem estratégias, de defenderem o seu ponto de vista” (Perrenoud, 2002, p.120). Repare-se que na Escola, o aluno é normalmente visto como alguém que não é capaz de traçar as suas próprias ideias, estratégias de trabalho ou de sugerir diferentes práticas nas diversas disciplinas. Esta tendência pode ser ligada a uma remanescente concepção de aluno na Escola, a qual prevalece ainda hoje associada à ideia do aluno como alguém que é “construído em termos de falta. (...) Aquele que ainda não está completo”⁶³ (Biesta, 2010, p.541). Está também diretamente associada à concepção do professor como um “um ser superior que ensina a ignorantes” (Freire, 2013, p.37).

Nesse sentido, o primeiro passo para o planeamento da didática foi perguntar diretamente aos alunos do 11ºI o que estes gostariam de trabalhar nas aulas de desenho, assim como escutar as suas preocupações relativamente à disciplina de DESA. Através do diálogo com alguns alunos percebi que existia um maior interesse e desejo pela realização de propostas que envolvessem objetos reais, ou processos de trabalho onde pudessem ser mais protagonistas do que espetadores dos seus próprios desenhos. Nesse sentido, a proposta didática acabou por recorrer a objetos tridimensionais (naturais e artificiais), assim como a processos de interpretação e/ou transformação. Repare-se que a atividade começou a ser delineada através da interação com os alunos, numa constante troca de impressões, a qual não teria sido a mesma se me tivesse mantido na posição de espectadora durante o estágio. Para além disso, o esboço da proposta surgiu como uma tentativa de dar resposta às problemáticas e dificuldades que foram identificadas na turma através da observação das aulas a que assisti e participei, assim como de reagir às várias condicionantes colocadas ao próprio desenho na escola e por conseguinte ao aluno enquanto sujeito.

Para a concepção da proposta foram ainda relevantes algumas ferramentas e conhecimentos prévios ao estágio pedagógico, nomeadamente o trabalho realizado no ano primeiro ano do MEAV, assim como na licenciatura. No planeamento da unidade didática foi necessário ter também em conta uma análise do Programa de Desenho A e da Planificação de Desenho A do 11ºano, pelo que a proposta se baseou, entre outros aspetos, na importância de “Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático

⁶³ Traduzido do original: “is constructed in terms of a lack (...) the one who is not yet complete”.

de várias formas de registo” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2019-2020, p.1) e na “Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática assim como o questionamento de conceitos e capacidades de reflexão críticas sobre o desenho.” (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2019-2020, p.1). Para além disso, a proposta teve em consideração a importância de “Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos;” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.7), bem como de se “Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias;” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001, p.6), incluindo diversos modos de ver, analisar e de trabalhar o desenho.

9.3 O desenho enquanto campo de possibilidade

O planeamento da unidade didática baseou-se, do ponto de vista teórico, nas reflexões de alguns autores nomeadamente Mário Bismarck, Frederico Morais, Cláudia Amandi, entre outros, acerca da prática artística e no âmbito do desenho. O ideal de desenho existente na escola, observado no contexto disciplina de DESA, para além de obedecer a um conjunto de normas restritas, caracterizava-se por um constante foco no resultado final, obtido idealmente à primeira tentativa e livre de vestígios de procura. No que diz respeito a esta questão, no âmbito da prática artística, é essencial ponderarmos que “é o caminho (...) que nos traça o resultado. É no reconhecimento da possibilidade infinita de fins, na potência do processo que se explora a sua própria possibilidade ou finalidade.” (Simões, Almeida e Marques, 2019, p.90). No campo do desenho em particular Bismarck defende “como valorativo o estado da hesitação, do incerto, da dúvida, na consideração que é esse um dos campos privilegiados do desenho” (Bismarck, 2010, p.4), sendo que segundo o autor é nesse espaço “que o desenho se apresenta qualitativamente em estado de potência.” (Bismarck, 2010, p.4). O mesmo autor advoga ainda a prática do desenho enquanto “acção, (...) capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar.” (Bismarck, 2007, p.2). Nesse sentido, as estratégias utilizadas na proposta didática partiram do entendimento do desenho como processo de experimentação, descoberta, incerteza e constante construção, no qual o erro também tinha lugar. Tendo em conta que segundo Morais o desenho hoje “É tudo. Ou quase tudo. Qualquer coisa – linha, traço, rabisco, pincelada, borrão, corte recorte, dobra, ponto, retícula” (Morais, cit. in Almendra, 2019, p.31) e dada a

multiplicidade de discursos no campo do desenho e assim como nas práticas artísticas contemporâneas, não foi assumida como válida ou “correta” apenas uma única forma de fazer ou de pensar o desenho ao longo das diversas aulas da proposta. Para além disso, teve-se ainda em consideração que “A disponibilidade do desenho é também a disponibilidade dos materiais com os quais se pensa.” (Simões, Almeida e Marques, 2019, p.91). Em vista disso, proposta foi entendida como um modo de criar um maior contacto dos alunos com diversas formas de manipular materiais/meios atuantes convencionais e não convencionais para a criação dos seus desenhos, uma vez que o desenho podia ser mais que o traço do lápis de grafite sobre papel. Cumulativamente, o recurso, manipulação e descoberta de materiais alternativos/não convencionais para a realização do desenho, assumindo-o como um campo diversificado de onde podiam também fazer parte as mais variadas expressões e gestualidades, parte da importância de se “entender que o desenho em qualquer dos seus resultados, vive de uma acção gestual e que a ela é inerente a experiência vivida, as marcas visuais, os conceitos, a análise, a experimentação, a capacidade crítica (...) o corpo físico e mental” (Amandi, cit. in Marques, 2006, p.20). Não se pretendeu com esta proposta desvalorizar as formas e práticas mais convencionais do desenho, o foco da proposta passou antes por uma visão do desenho na escola como um campo de possibilidades, dado que compete também ao professor trabalhar com os alunos várias perspetivas e métodos de trabalho no desenho. No sentido de se superarem determinadas concepções no desenho, que podem por vezes, promover uma prática mais reprodutiva do que experimental ou transformadora.

9.4 A didática - “O desenho como experiência, construção e memória”

A atividade didática decorreu em dez tempos de cinquenta minutos, equivalendo a quatro aulas da disciplina. Todas as aulas da proposta começaram por uma breve introdução ao propósito e intuito de cada aula, de forma que a turma estivesse já à partida consciente de que estas iriam ser mais focadas no processo e em métodos de desenho um pouco diferentes do habitual e não só no produto final. Deu-se assim a entender que o erro e a experimentação seriam aceites no processo do desenho, pelo que o objetivo das aulas da proposta não passou por um único desenho de aspeto polido, mas sim, se possível, por um conjunto de tentativas e experiências na mesma folha/ou várias, no decorrer trabalho desenvolvido em torno de um objeto tridimensional. Deste estudo poderiam surgir os resultados mais inesperados e imprevistos. Os materiais específicos e

maioritariamente não convencionais pedidos aos alunos, utilizados na segunda aula da proposta, foram também levados por mim e fornecidos à turma durante as aulas de modo a colmatar alguma dificuldade de aquisição dos materiais. Para além disso, grande parte destes materiais não convencionais estiveram disponíveis no armário da sala o qual foi aberto para que os alunos recorressem livremente ao que necessitassem.



Figura 9 – Um dos objetos utilizados na atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 10 – Um dos objetos utilizados na atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A 1ª aula da didática, de cariz prático, ocorreu em torno da perceção e mapeamento de objetos tridimensionais deformados/texturados (figuras 9 e 10) fornecidos por mim e escolhidos aleatoriamente por cada um dos alunos, retirando um dos objetos de um saco, sem o ver, escondendo-o por baixo da sua mesa. Nesta aula utilizaram-se ainda canetas de filtro/esferográfica/marcador, sobre papel de desenho A2. Durante a aula, recorreu-se à combinação de diferentes tipos de perceção e de registo, de forma a mapear, conhecer/reconhecer um objeto e a desenhá-lo, pelo que foram utilizados objetos naturais e/ou artificiais, desconhecidos aos alunos.

A ideia da aula partiu do trabalho do artista contemporâneo Claude Heath⁶⁴, nesse sentido, foram sugeridos uma série de três exercícios cronometrados onde se trabalharam vários modos de percepção (visual e tátil) de um objeto. Em cada exercício foi pedido aos alunos que por fases explorassem a plasticidade do objeto, os detalhes, assim como a forma e dimensão do mesmo. A cada um destes exercícios aliou-se primeiro o desenho tátil (sentindo o objeto escondido por baixo da mesa com uma das mãos enquanto a outra mão desenhava), de seguida o desenho cego e por fim desenho de representação, utilizando as duas mãos assim como a mão não dominante. Os exercícios propostos surgiram como estratégia de incentivo a uma análise mais atenta de objetos reais, numa tentativa de trazer a tridimensionalidade para as aulas de desenho através da percepção tátil e da observação de um objeto/volume tridimensional. Tendo em conta que se tornava incoerente nas práticas da disciplina exigir que o aluno fosse capaz de perceber a tridimensionalidade e de transmitir a volumetria de um conjunto de elementos/modelos/figuras, quando se trabalhava repetidamente em torno da observação da imagem bidimensional. Nesse sentido, os exercícios desta aula passaram por um processo de compreensão e de relação do aluno com o objeto que não se limitou apenas à percepção visual, visto que “a percepção é o que resulta do perceber, com base em uma ou múltiplas impressões sensoriais” (Marques, 2006, p.33). Para além disso, consideraram-se também, através dos vários modos de desenhar, o erro e a imperfeição como um aspeto normal durante o processo de realização dos vários desenhos uma vez que “a verdade da representação, não pode ser medida (exclusivamente) pelo grau de semelhança que ela apresenta com a realidade” (Marques, 2006, p.37).

⁶⁴ HEATH, Claude (1996). Blindfold drawings, <https://www.claudeheath.com/Blindfold-drawings>, 2020-12-17.



Figura 11 – Aluna do 11ºI a desenvolver um dos exercícios da primeira aula da atividade didática.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

O propósito destes exercícios prendeu-se com a familiarização do aluno com o objeto através de uma abordagem tátil e mais gestual - do reconhecimento ao mapeamento. Os alunos tocam e exploram o objeto na sua tridimensionalidade, sendo também desafiados a não olharem para os seus desenhos, numa tentativa de superação do medo de errar, uma vez que através dos métodos aplicados nestes exercícios “o desenho (...) manifesta a sua estranheza pelo corpo tornado presente a cada hesitação” (Almeida, 2013, pp.279-280). Para além disso, recorreu-se à caneta de filtro/esferográfica/marcador de forma que os alunos resistissem ao ato de apagar constantemente as hesitações apresentadas no processo de criação do desenho. No final dos exercícios incentivou-se ainda uma partilha dos vários desenhos, assim como das dificuldades sentidas pelos alunos aquando da realização dos mesmos.



Pablo Picasso (1881- 1973), a criar uma figura recorrendo a luz (1949), Gjon Mili, The LIFE Picture Collection. Fonte: <https://static.life.com/wp-content/uploads/migrated/2012/01/150316-pablo-picasso-12-789x1024.jpg>

Figura 12 – Um dos *slides* projetados na apresentação *PowerPoint* da segunda aula da atividade didática. Fonte: *Print* tirado pela autora.

Na 2ª aula de cariz expositivo e prático, recorreu-se à projeção de imagens, aos objetos naturais e artificiais, papel de desenho A2 e a dois materiais/meios atuantes (maioritariamente não convencionais) sorteados a partir de um baralho de cartas. Nesta aula começou-se por abordar de modo sucinto o trabalho de alguns artistas contemporâneos e assim como do passado, nomeadamente Morgan O'Hara, Henri Matisse, Pablo Picasso e Tony Orrico. A escolha e combinação destas referências artísticas foi também uma forma de evitar uma sensação de estranheza total por parte dos alunos relativamente ao trabalho dos artistas contemporâneos e a referências mais disruptoras, sugerindo que tanto estes artistas, como os do passado, tinham coisas em comum no modo como trabalhavam ou pensavam o desenho. Estes artistas para além de recorrerem a diferentes tipos ferramentas/meios atuantes para desenhar, ou ao corpo na construção plástica dos seus desenhos, exploram, alguns deles, o desenho como ato performativo ou sismográfico. Além disso, propõem, por exemplo, um desenho que ganha, de certo modo, uma dimensão tridimensional (figura 12), explorando todos eles diferentes possibilidades do desenho as quais normalmente não têm lugar na escola. Através dos exemplos trazidos para esta aula não se teve o intuito de recusar as referências artísticas com que os alunos estão normalmente em contacto na escola, mas sim considerar que ambas podem ser válidas nas aulas de desenho. Para além disso, a breve menção do trabalho destes artistas serviu como referência para que os alunos entrassem em contacto com várias alternativas do desenho, numa tentativa de tentar instigar a

experimentação e a investigação (Atkinson, 2006, p.25). Esta referência foi para além de uma imagem impressa a ser desenhada e copiada por todos os alunos, o mais mimeticamente possível. Serviu também como pretexto para abordar a manipulação de materiais, maioritariamente não convencionais, para a construção plástica de um desenho que podia adquirir as mais diversas formas, de modo a tentar superar a própria ridicularização por parte dos alunos de outros tipos de desenho diferentes do tradicional, promovendo uma maior receptividade a diversas formas de expressão. No início da aula foram projetadas imagens das obras destes artistas legendadas apenas com o respetivo título, de seguida a turma foi desafiada a sugerir o que estaria representado na imagem e de que forma estes trabalhos teriam sido realizados por cada um dos artistas. Posteriormente, foram mostradas imagens do processo (sempre que possível), devidamente legendadas, falando-se um pouco sobre o mesmo. Através desta abordagem tentou-se incitar não só à participação dos alunos e à reflexão sobre o desenho, mas também desmistificar ideias mais estereotipadas sobre o mesmo. A alusão a diferentes abordagens ao desenho considerou-se relevante, pois o recurso constante e excessivo à reprodução mimética de desenhos de outros autores, unicamente dentro do que é esperado e pré-definido na escola como um bom desenho, para além de deixar de parte outros modos de fazer e pensar o desenho, não admitia ainda a possibilidade do recurso à imagem como meio didático do qual poderia advir uma apropriação ou transformação. O que, em certo modo, acabava por ser uma barreira ao desenvolvimento de processos em que o aluno fosse produtor nas aulas de desenho.

No restante tempo de aula realizou-se um desenho/conjunto de desenhos de observação, nos quais se recorreu a um processo de registo inverso do desenho (inicialmente apenas o registo das texturas do objeto e de seguida o registo da forma do objeto). Para tal, os alunos utilizaram dois materiais/meios atuantes (maioritariamente não convencionais), os quais foram previamente sorteados a cada aluno em aulas anteriores, através de um baralho de cartas intitulado de “Materiais”. O baralho de cartas foi desenvolvido como fazendo parte de um jogo criado em grupo, no contexto de duas UC’S do primeiro ano do MEAV. O jogo, constituído também por outros baralhos, propunha formas alternativas de pensar e trabalhar o desenho, pelo que se achou pertinente a adaptação de uma parte dele à proposta aqui desenvolvida. Este baralho de cartas intitulado a partir do qual foram sorteadas duas cartas correspondendo a dois materiais/meios atuantes, era constituído pela seguinte lista de materiais: vara com um material riscador articulado com fita cola na ponta; sabão de barra colorido; papéis

diversos; cotonetes; tecidos, farrapos, panos; tintada china, aguadas, ecolines; pó de café; esponjas; lápis de pastel seco ou de óleo; palito; escova; carvão; sal; corretor; fio de lã; café diluído; galhos/ramos; borracha; impressões digitais como “carimbo”; pincéis velhos/estragados; materiais orgânicos; fita cola; algodão; cola branca/cola; palito com um material riscador articulado com fita cola na ponta; corda.



Figura 13 – Aluna do 11ºI a desenvolver um dos exercícios da segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Nesta aula considerou-se importante a introduzir o recurso a materiais não convencionais ou do quotidiano, os quais não eram normalmente pensados na escola como meio atuante para o desenho, como forma de acrescentar um certo desconforto aos alunos no ato de desenhar. Na possibilidade do desconforto durante o manuseamento destes materiais poderia também haver espaço para a experimentação e hesitação no processo do desenho. Do erro, da incerteza, da insegurança, da imprevisibilidade e do contacto com o desconhecido poderia surgir um desenho válido. Tendo em que os alunos tinham tendência a desvalorizar o seu próprio desenho, a utilização de materiais/meios atuantes maioritariamente não convencionais, surgiu ainda como uma tentativa de superar essa propensão, assim como de experienciar hipóteses do desenho as quais existem no meio artístico contemporâneo. Se o desenho nas suas várias formas e métodos alternativos tem lugar no meio artístico, importa também haver na escola espaço para os diversos modos de construção do desenho como parte do processo de aprendizagem e como hipóteses a serem utilizadas pelos alunos na construção dos seus desenhos. Isto porque as

aulas de desenho podem ser na escola muito mais do que uma ferramenta que promova o bom uso dos materiais, a higienização do desenho, ou o treino do gesto e do corpo do aluno através de exercícios silenciosos e repetitivos, numa espécie de tarefa mecanizada. Através da exploração de processos alternativos neste exercício da didática, pelas características dos materiais/meios atuantes utilizados, tentou-se ainda abrir caminho para novos entendimentos sobre o campo do desenho enquanto tridimensional, não se esgotando assim no desenho sobre papel, conforme o critério de cada aluno no desenvolvimento do seu trabalho. Visto que os materiais no processo do desenho não são “apenas recursos materiais usados para desenhar” (Marques, 2006, p.13) uma vez que a experimentação destes implica “novos recursos de concepção (e invenção) da própria imagem” (Marques, 2006, p.13). O objetivo desta aula passou não só pela análise e compreensão do objeto, mas também pelo confronto e incentivo ao questionamento dos alunos sobre como se poderia utilizar o desenho ou pensá-lo, de uma outra forma que não apenas a dita convencional. Num processo que não se queria controlado, evitando-se também a renúncia da natureza imprevisível do desenho.

Repare-se que não se tratou nesta aula de invalidar os métodos mais convencionais do desenho de observação, uma vez que “as habilidades e conhecimentos tradicionais não precisam de ser abandonados, mas sim reconfigurados juntamente com as formas atuais de prática, precipitando novas habilidades, formas de conhecimento e formas de compreensão”⁶⁵ (Atkinson, 2006, p.24). Nesse sentido pretendeu-se abrir caminhos e possibilidades que em tudo poderiam servir para uma maior análise do objeto e compreensão do desenho como campo de investigação e experimentação diversificado.

A 3ª e 4ª aula de carácter prático, dedicaram-se à interpretação e exploração criativa do objeto tridimensional deformado/texturado a partir da imagem mental, ou seja, tendo em conta a memória do objeto trabalhado nas aulas anteriores, podendo atribuir-lhe novas características ou significados. Para realização deste exercício os alunos poderiam ainda, caso considerassem pertinente, recorrer aos processos de síntese através da transformação gráfica (simplificação por acentuação/simplificação por nivelamento) já abordados previamente na disciplina, de modo a transformar as características formais do objeto. Nesta aula recorreu-se a uma variedade de meios riscadores e meios líquidos e

⁶⁵ Traduzido do original: Traditional skills and knowledge do not have to be abandoned but rather reconfigured alongside current forms of practice precipitating new skills, forms of knowledge and ways of understanding.

papel de desenho A2, sendo que a escolha dos meios atuantes a utilizar ficou ao critério de cada aluno. Não se pretendeu com o exercício de recurso à memória incitar uma aproximação mimética ao modelo/objeto, uma vez que se entende a memória “não como temporalidade associada a um ponto de origem capaz de garantir a sua idealidade, mas como um processo de diferimento, que (...) produz a própria significação” (Almeida, 2013, p.164). Dada a sua natureza, este tipo de exercício poderia ser uma forma de trabalhar um desenho mais sintético, criativo ou transformador, onde cada aluno selecionasse ou acentuasse, a partir da sua memória, os elementos que nesta foram destacados, propondo alterações ao objeto analisado nas aulas anteriores. A partir da memória, a qual iria inevitavelmente selecionar determinados elementos do objeto, ou excluir outros segundo o próprio critério, poderiam ser sugeridas/atribuídas outras características/significados ao objeto estudado mantendo ainda alguma conexão com o mesmo. Neste exercício, os meios atuantes foram uma ferramenta para o desenho do aluno, de forma que este trabalhasse o desenho e produzisse os efeitos por si desejados, escolhendo os meios atuantes que considerasse mais adequados.



Figura 14 – Aluna do 11ºI a desenvolver um dos exercícios da terceira aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Entendeu-se este exercício como uma continuação do trabalho das aulas anteriores, dado que no desenho de mapeamento tátil - sem se ver o objeto, realizado na primeira aula da proposta, os alunos de certo modo também se basearam nas experiências anteriores e recordações que tiveram daquele objeto, ou de objetos semelhantes do seu quotidiano, através dos diferentes sentidos. Para além disso, neste exercício tentou-se romper com a idealização de um desenho dito perfeito na escola (porque idêntico à imagem ou ao desenho de outro autor), uma vez que o objeto foi compreendido e entendido de forma particular por cada aluno “constituindo o resultado, em uma espécie de realidade própria (independente do modelo)” (Rezende, 2017, p.14). Este exercício foi apresentado na proposta como mais um dos inúmeros métodos alternativos do desenho, os quais poderiam ser utilizados na escola, no sentido da constante exploração e construção, assim como da aceitação que o desenho resultante deste método seria, em si, um desenho também ele com algumas hesitações e incertezas. Repare-se que “O desenho de memória pode (...) ser uma maneira de evitar formas estereotipadas ou aquelas rigidamente pré-estabelecidas, como as métricas de proporção e simetria, uma vez que, feitos indiretamente, podem gerar formas estilizadas mais ou menos “acidentais”, dadas pela liberdade de traço.” (Rezende, 2017, p.15). Não deixando, no entanto, de ser também um desenho válido. Em suma, estas duas aulas surgiram como uma de entre outras formas de trabalhar o objeto tridimensional, nesse sentido, a proposta passou por uma tentativa de superação das narrativas criadas em torno do desenho na escola, que se prendiam com o pressuposto de que existia apenas uma visão "correta" do desenho e uma única forma de se desenhar. O desenho é por si um processo complexo e abrangente composto por múltiplas abordagens e modos de ser pensados, pelo que esta proposta foi desenvolvida numa tentativa de dar lugar e espaço a várias estratégias e possibilidades do desenho na escola.

No final da quarta aula foi ainda preenchido um pequeno questionário online sobre a didática, o qual teve o intuito de promover a reflexão dos alunos sobre o trabalho desenvolvido e de perceber quais as dificuldades sentidas pela turma na realização dos exercícios propostos. Este questionário serviu também para que os alunos deixassem as suas sugestões de melhoria à atividade didática e realizarem a respetiva autoavaliação. No que diz respeito à avaliação, esta considerou como critérios as atitudes, participação, iniciativa e envolvimento no trabalho; bem como a capacidade de análise, observação, reconhecimento de um objeto tridimensional e da sua volumetria; capacidade de síntese, interpretação e transformação do objeto tridimensional, entre outros critérios. A avaliação

foi contínua e partiu maioritariamente do acompanhamento do processo de trabalho desenvolvido pelos alunos e não apenas dos resultados finais apresentados. Na proposta não se entendeu o desenho como terminado ou apenas como um único resultado sobre a folha de papel/suporte, mas sim como um conjunto de experiências, experimentações e tentativas/erro que conduziram a um maior conhecimento sobre o objeto trabalhado e sobre o próprio desenho enquanto processo.

9.5 Reflexões sobre a didática e trabalhos dos alunos

Este subcapítulo dedica-se à contextualização de alguns trabalhos realizados durante a atividade didática, assim como a uma reflexão sobre a mesma. Após a discussão com a turma sobre os trabalhos realizados nas diferentes séries dos exercícios da primeira aula, considerou-se relevante de entre outros comentários, trazer para esta reflexão o comentário realizado por uma aluna em particular. Esta aluna, no final da primeira aula, apontou ter gostado mais dos resultados dos exercícios que implicaram um desenho cego, em comparação com os restantes.

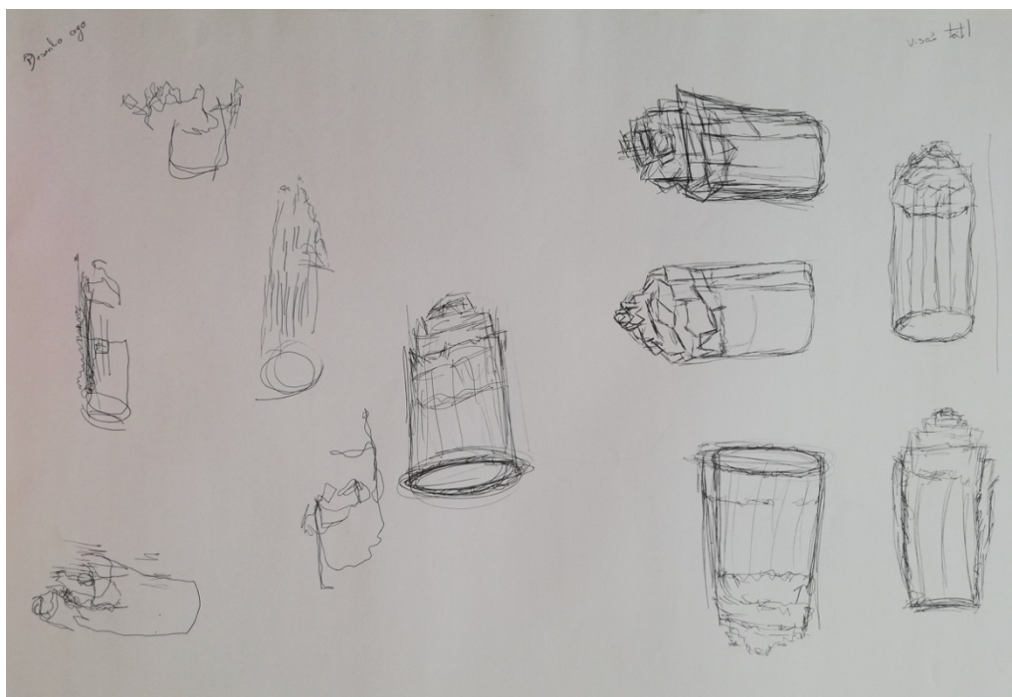


Figura 15 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a primeira aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Nas suas palavras, apesar dos resultados desse exercício serem “mais tortos” e possuírem hesitações, assim como elementos “fora do sítio”, sentiu que durante o processo não esteve preocupada em desenhar “a forma do objeto direita, a perspetiva correta ou de colocar os elementos encaixados todos uns nos outros”. No contexto da disciplina de DESA, esta aluna era um dos elementos da turma catalogados como tendo um desempenho fraco, consoante as ditas normas do desenho estandardizado na escola, não se tendo normalmente grandes expetativas quanto à sua performance. Talvez em consequência disso, durante realização das propostas ao longo do ano letivo, a aluna não só demonstrava alguma insegurança durante a realização das mesmas, como por vezes considerava que os seus desenhos não eram bons o suficiente referindo “não ter jeito” para desenhar. No entanto, no contexto das aulas da atividade didática, principalmente na segunda aula, não só a aluna se aplicou bastante na execução dos exercícios, como explorou o objeto (a sua textura e forma) através das mais diversas possibilidades de trabalho que os métodos e materiais sugeridos permitiriam, tanto a partir da bidimensionalidade como da tridimensionalidade (figuras 16 e 17).



Figura 16 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 17 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Tal facto fez-me considerar que se na escola for também aberto um espaço para outro tipo de propostas e formas de trabalhar o desenho, o qual não seja unicamente focado em parâmetros normalizadores, abre-se também espaço para vários alunos poderem mostrar as suas capacidades e desenvolverem um trabalho igualmente relevante, com potencial e também ele válido nas aulas de desenho.

Na quarta e última aula da didática, uma outra aluna realizou uma observação a qual refletiu algumas das dificuldades sentidas por diversos alunos da turma durante as aulas da didática, indo ao encontro da própria problemática identificada. A aluna, considerou que o processo pelo qual passou durante estas aulas foi interessante por, de certo modo, implicar “ter de pensar” durante a produção dos seus desenhos. A mesma aluna referiu que normalmente se a confrontassem com uma imagem de maçã a desenharia em cinco minutos, apontado que sempre lhe foi inculcido “o realismo”, pelo que durante as aulas sentiu alguma dificuldade em explorar outras questões no processo do desenho.

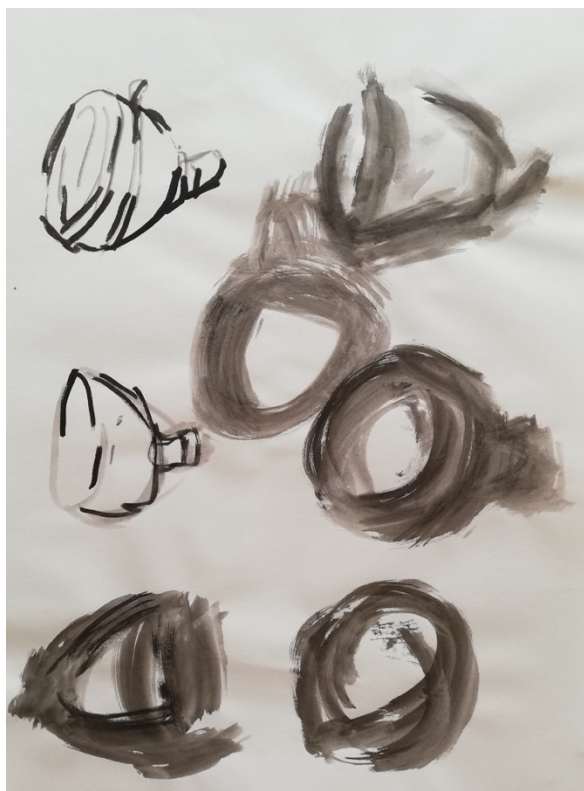


Figura 18 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 19 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Os trabalhos das figuras 18 e 19 foram realizados durante a segunda aula da didática, na qual a partir do uso de cotonetes e panos a aluna explorou a forma e as texturas do seu objeto. Durante a terceira aula da proposta, esta aluna mostrava-se um pouco desmotivada dizendo que não sabia bem como transformar o objeto ou acentuar determinados pormenores em detrimento de outros, sendo que quando a questioneei sobre o que mais lhe tinha sido marcante no objeto, esta mencionou a textura da parte interior do mesmo, a qual era composta por um conjunto de ranhuras. No entanto, a aluna dizia não saber como desenhar essas ranhuras de forma que se percebesse que “aquilo era alguma coisa” uma vez que as outras pessoas não iriam perceber do que é que o seu desenho se tratava. O que também demonstrou de certo modo, a conceção que os alunos tinham relativamente aos seus próprios desenhos, os quais deveriam possuir uma determinada aparência para serem validados por uma entidade externa, nomeadamente, por exemplo, pelo professor.



Figura 20 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a terceira aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 21 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a quarta aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A partir da sugestão de que a aluna desenvolvesse o mais lhe interessava sem se preocupar com a percepção dos outros sobre o seu próprio desenho, esta aluna acabou por explorar um conjunto de marcas e movimentos sobre papel, decorrentes das ranhuras do seu objeto, produzindo não só um, mas uma série de trabalhos mostrando-se entusiasmada com o próprio processo (figuras 20 e 21). Repare-se que não se pretendeu com a atividade didática criar uma nova “normalidade” no desenho na escola, nem nas práticas dos alunos, muito menos impor uma outra estratégia no contexto da disciplina, os métodos de trabalho sugeridos passaram antes por abrir portas a uma de muitas alternativas possíveis ao dispor dos alunos no desenvolvimento dos seus trabalhos, de modo que o desenho “imperfeito” ou não reprodutor da imagem, fosse também ele admitido como válido.

No que diz respeito à forma como a turma em geral respondeu aos exercícios da proposta, na primeira aula os alunos demonstraram grande curiosidade relativamente aos objetos utilizados, uma vez que num primeiro momento não os poderiam ver e não faziam ideia de que objetos se tratavam. Durante esta aula, enquanto alguns alunos abraçaram as estratégias propostas para a criação dos seus desenhos, outros demonstraram resistência por não estarem a utilizar estratégias para realizar uma cópia literal da realidade. Como se os registos criados, por terem algumas hesitações ou serem, de certo modo mais espontâneos, não pudessem ser válidos no contexto da disciplina, dado o seu entendimento do desenho que só é válido quando portador determinado grau de semelhança para com um referencial. Para além disso, quase todos os alunos ao tentarem recolher informação sobre o seu objeto ou perceberem a sua plasticidade durante o desenho tátil e o desenho cego, desenharam o objeto no seu todo. Não se focando, por exemplo, numa só parte deste ou em determinadas características do mesmo como as texturas. Este facto pode ter sido resultado de determinadas convenções já incutidas acerca do desenho, no sentido em que não pode haver uma dissociação da forma ou da representação do contorno do objeto, como pode ter também sido resultado da minha própria ação enquanto professora estagiária. Apesar da atividade didática ter partido da intenção de romper com determinadas convenções acerca do desenho, no primeiro exercício da aula acabei por pedir aos alunos que fossem rodando o objeto como se o exercício se tratasse de um desenho de perspetiva do mesmo. O que certo modo se tornou contraditório dado que os alunos num primeiro momento não puderam ver o seu objeto. Embora não tenha sido essa intenção do exercício proposto, tal facto acabou por acontecer de forma inconsciente, sendo que alguns dos próprios alunos perceberam isso durante a aula ao comentarem "estou a fazer a perspetiva mal" ou "eu já rodei o objeto não consigo

rodar mais". Posto isto, a minha própria ação enquanto professora estagiária acabou por ser influenciada por determinadas naturalizações as quais já carregava comigo acerca do desenho, e que são à partida difíceis de quebrar, fruto também do meu próprio percurso enquanto aluna.

Já na segunda aula, após visualização de alguns trabalhos dos artistas apresentados, quando os alunos foram questionados no sentido de darem palpites sobre o possível significado desses trabalhos, não só apontaram algum tipo de figuração para os desenhos mais abstratos, como quando questionados acerca do processo ou método utilizado na produção do desenho estes referiram "óleo sobre tela" ou "grafite". Como se os materiais utilizados para a conceção fossem equivalentes à forma como cada um dos artistas trabalha o desenho. Nesta aula, a qual implicou o recurso a materiais/meios atuantes não convencionais, alguns dos alunos a certa altura demonstram-se bloqueados, por não saberem o que fazer com os materiais ou como tirar partido destes para a construção dos seus desenhos. Uma aluna em particular, chegou mesmo a utilizar pincéis, deixando de lado os materiais não convencionais que lhe tinham sido sorteados através do baralho de cartas. Para além desta aluna, alguns elementos da turma mostraram inicialmente alguma resistência em utilizar os materiais sorteados como meio atuante, talvez partindo da convicção de que estes pertenciam ao dia a dia, pelo que não podiam então ser utilizados para produção de um desenho. No caso de outra aluna, em que um dos materiais/meios atuantes que lhe tinham sido sorteados tratava-se de uma esponja, tentou cortar a esponja para que esta ficasse mais pequena, de modo a poder controlar melhor o uso da esponja, quase como se esta fosse um meio riscador convencional.

A par destas questões embora tenham sido sorteados a alguns alunos dois materiais/meios atuantes que não incluíam os meios riscadores tradicionais, grande parte da turma acabou por fazer uso de aguarelas, acrílicos ou tinta-da-china de modo a contornar a impossibilidade de desenhar com eles sobre papel, que poderia conduzir a um desenho efêmero. Durante a aula esta situação acabou, certo modo, por me passar despercebida, incentivando até os alunos ao recurso a acrílicos, entre outros, dado já ter também incutida em mim a ideia de que a efemeridade e volatilidade não podem estar presentes na escola, onde normalmente há uma necessidade de registo de tudo o que foi realizado. Além disso, alguns alunos demonstraram ainda alguma resistência em focarem-se apenas, num primeiro momento, na textura do objeto, tal como sugerido no primeiro exercício desta aula, dado não se conseguirem abstrair da forma do mesmo. Houve também uma tendência inicial em se relacionar a forma do objeto apenas à linha de

contorno e não à mancha no desenho, como se a forma não pudesse existir sem estar acompanhada da linha que a delimita. Não obstante, apesar de alguns bloqueios iniciais, a turma empenhou-se bastante em explorar e tirar partido dos materiais não convencionais para a construção dos seus desenhos, sendo que alguns alunos descreveram ainda o processo de trabalho como “original”.



Figura 22 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.



Figura 23 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a segunda aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Já na terceira e quarta aula, alguns elementos da turma quando deparados com o exercício de interpretação e/ou transformação do objeto fazendo uso da memória, sem puderem recorrer ao objeto, afirmaram “não ter criatividade”, sendo que alguns alunos chegaram mesmo a recorrer a imagens da internet. O que também me fez questionar até que ponto foi viável propor à turma um exercício tão disruptor relativamente ao que lhes era familiar nas propostas da disciplina, dado o facto de não terem nenhuma referência visual durante a sua execução. Apesar disso, grande parte dos alunos conseguiu propor uma transformação ao objeto a partir dos seus desenhos, sendo que alguns deles transformaram os seus objetos em anéis, brincos ou candeeiros (figura 24). Um outro

aluno, cujo seu objeto se tratava de uma esponja deformada, associou ainda a forma da esponja ao logo da plataforma *Discord*.



Figura 24 – Trabalho desenvolvido por um dos alunos do 11ºI, durante a quarta aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

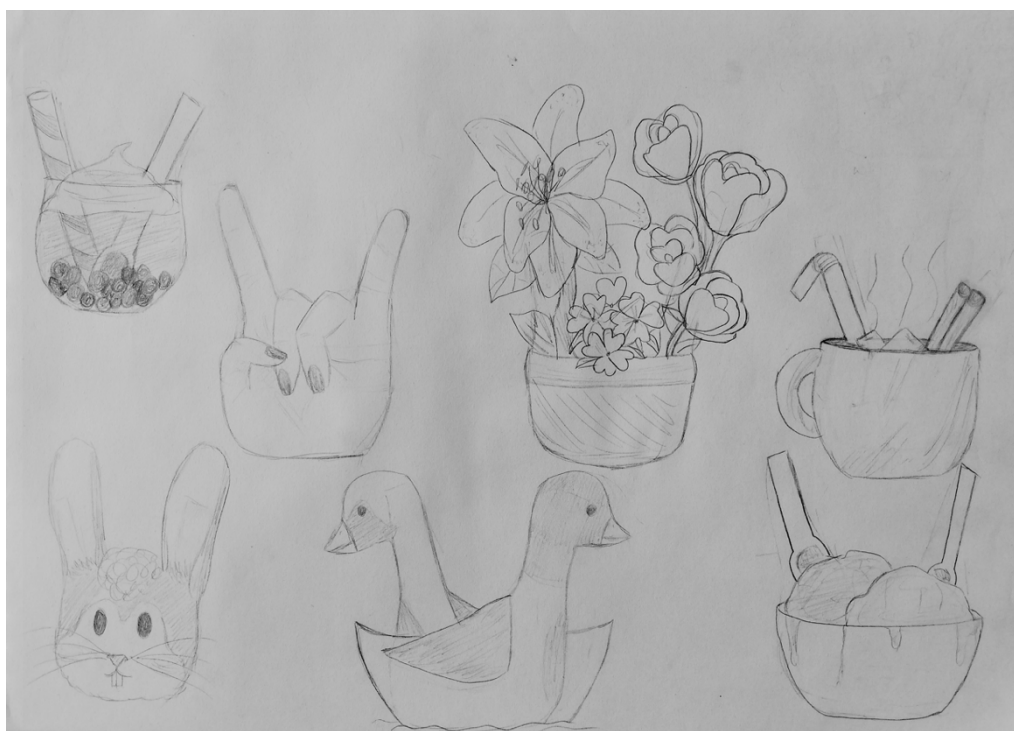


Figura 25 – Trabalho desenvolvido por uma das alunas do 11ºI, durante a terceira aula da atividade didática. Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Fazendo uma retrospectiva em relação às aulas da proposta, de forma geral, os alunos demonstraram bastante empenho na realização dos trabalhos da proposta, no sentido em que “Quando descobrem uma actividade nova, muitos alunos manifestam curiosidade.” (Perrenoud, 2002, p.69), mas outros alunos podem, no entanto, responder com resistência. No que diz respeito à resistência demonstrada ao longo das aulas por parte de alguns alunos, esta pode ser interpretada pelo facto de já estarem habituados a um trabalho mais rotineiro, que não implique grandes desvios ou desafios. Todavia, pode também relacionar-se com o facto de alguns exercícios terem sido bastante diferentes do que normalmente era praticado na disciplina de DESA, pelo que possivelmente não houve uma suficiente familiarização para com exercícios a que os alunos estavam já habituados. Para além disso, de uma forma geral a turma reagiu melhor aos exercícios cronometrados da primeira aula, onde houve certa direção da minha parte, ou seja, os quais não foram completamente abertos. Esta direção entende-se agora, ao contrário da minha crença inicial (do professor como uma pessoa neutra que evita influenciar os alunos), como uma ação que não é obrigatoriamente sinónimo de delimitação, mas antes como uma ação no sentido de potenciar exercícios que não se regessem apenas pelos estereótipos de desenho na escola. Quando questionados sobre o que acharam da proposta, alguns dos alunos referiam que atividade os ajudou “a usar mais a imaginação” ou conseguirem explorar melhor a sua arte, outra aluna comentou ainda que “foi um desafio com o desconhecido”.

Alguns alunos consideraram ainda que poderia ter sido interessante terem explorado outros objetos, por exemplo, que a determinado momento da proposta trocassem de objeto com outro colega da turma. Tendo em conta os comentários dos alunos assim como a dedicação por parte da turma em todas as aulas da atividade, considero que a didática foi relevante no contexto da turma, no sentido em que foi também uma forma de promover um processo mais experimental em que o aluno fosse mais autor do que reproduzidor. Em que a minha presença passou pela sugestão de um conjunto de possibilidades ao dispor do aluno, num processo que Atkinson caracteriza como “A subordinação do ensino à aprendizagem”⁶⁶ (Atkinson, 2006, p.24) no qual nós “como educadores, temos que respeitar as suas ideias, desejos e intenções e nos abster de julgar a legitimidade da sua prática, caso contrário, estaremos propensos a privar esse trabalho”⁶⁷ (Atkinson, 2006, p.24).

Ao refletir agora sobre a proposta considero ainda que os critérios de avaliação poderiam ter sido construídos em conjunto com a turma, de forma que os alunos fossem também mais participativos no modo como iriam ser avaliados. Para além disso, a certa altura, dei por mim a sentir necessidade de mostrar os trabalhos resultantes de cada aula, enquanto evidências, tanto ao professor cooperante como à orientadora. Demonstrando já uma certa naturalização das lógicas que têm lugar na escola, pois tal como o professor cooperante me reforçou no início do estágio o que não era documentado não tinha acontecido na escola. Poderia ainda ter aproveitado melhor os comentários dos alunos nas discussões de grupo que se tornaram necessárias em torno dos trabalhos, para discutir sobre certas questões em torno do desenho. No sentido em que poderia ter havido mais espaço e foco na reflexão de grupo e não tanto na manualidade e na produção de evidências do trabalho realizado. Após as aulas da atividade didática a turma retornou ao trabalho desenvolvido em contexto do DAC, voltando assim aos exercícios de reprodução da imagem, o que me causou algum incómodo e um determinado sentimento de impotência enquanto estagiária. O que me fez também constatar que a minha intervenção foi temporária e de algum modo passageira, passando mais por pequenos gestos, os quais

⁶⁶ Traduzido do original: “The subordination of teaching to learning”.

⁶⁷ Traduzido do original: “as educators we have to respect their ideas, desires and intentions and refrain from passing judgements about the legitimacy of their practice, otherwise we are likely to disenfranchise such work.”.

espero que sejam lembrados pelos alunos com os quais trabalhei durante o estágio, ou que futuramente contribuam para o levantamento de determinadas questões relativamente ao desenho e às lógicas escolares.

10 Considerações finais

Ao aproximar-me agora do final do processo de escrita deste relatório, considero pertinente salientar ao leitor que as reflexões desenvolvidas ao longo do texto não tiveram o intuito de definir modos corretos de atuação (isso seria impor uma nova ordem escolar), mas sim de desmontar determinadas práticas e rotinas instaladas no contexto escolar. De modo que através deste exercício fosse possível sugerir a abertura de um espaço na escola, também ele disponível a novas possibilidades e alternativas no processo de ensino-aprendizagem do desenho. Este espaço, foi também em suma o que minha passagem pelo MEAV me proporcionou, através de uma reflexão e problematização constantes acerca da realidade que nos envolve, a qual normalmente não é questionada. O que me permitiu ainda tentar analisar de forma crítica a minha própria ação enquanto professora estagiária na Escola Secundária de Ermesinde.

Retiro das observações e comentários escutados em contexto de estágio, a importância de na Escola de hoje se desafiar e repensar as idealizações do aluno enquanto sujeito sem voz, que deve assimilar conteúdos de forma passiva e silenciosa. Os alunos não só têm consciência dos problemas inerentes a diversas práticas existentes na escola, como também são capazes de sugerir ou de contribuir para novas estratégias de ensino-aprendizagem que lhes sejam mais significativas. Passa também por nós, enquanto agentes para a mudança de paradigmas, não nos deixarmos acomodar, nem ignorarmos os discursos e as lógicas normalizadoras presentes na escola, as quais se infiltram de tal forma no nosso interior que acabam por passar despercebidas ou serem consideradas naturais. Quando na verdade operam na escola de modo a homogeneizar as áreas do saber, as aprendizagens e os sujeitos que nela circulam, segundo as diretrizes do discurso cultural e social dominante, mantendo o *status quo* da sociedade em que vivemos. Para além disso, tendo em conta a minha experiência de estágio, assim como a de vários colegas ao longo do percurso do MEAV, foi-me possível refletir e expor no espaço deste relatório as minhas próprias inquietações relativas ao modo como muitas vezes se encara a presença dos estagiários nas escolas. Os quais são frequentemente entendidos enquanto auxiliares dos professores, em detrimento de sujeitos críticos que desconstruem as práticas instaladas. O estágio associado à investigação realizada em torno da problemática

identificada na escola, possibilitou-me ainda uma maior compreensão pela posição professores, assim como dos constrangimentos a que estão permanentemente sujeitos que, no entanto, não justificam o estado de adormecimento e ou contentamento existente na escola.

No contexto da disciplina de Desenho A em particular, tornou-se relevante questionar se fará sentido o processo de ensino-aprendizagem do desenho ser constantemente subjugado à obtenção da boa nota em exame, contribuindo assim para a “excelência de resultados”, visto que “Os professores limitando-se “a ensinar para exame” (...), convencidos de que assim cumprem a sua missão (...) contribuem para o empobrecimento do ensino e da aprendizagem.” (Nóvoa, 2005, p.55). Não se pode negar o peso do exame, deixando de lado a preparação os alunos para tal, isso é certo, mas importa no interior da escola, através de pequenas ou grandes ações, trabalharmos com os alunos diversas formas de agir, questionar e problematizar uma prática do desenho e uma Educação Artística diferente. Por meio de uma ação também ela mais potenciadora da curiosidade e do pensamento crítico em detrimento da promoção de posturas apáticas, assentes em práticas unicamente reprodutoras por parte dos alunos, nas quais estes apenas realizam os exercícios propostos por “obrigação” em contínuo estado de aborrecimento. É ainda pertinente refletirmos a possibilidade de um processo de ensino-aprendizagem do desenho que não sirva também na escola somente para comparar os alunos entre si, ou ao padrão pré-definido pela mesma, incluindo ou excluindo os sujeitos que não se encaixam nesse padrão escolar. Nesse sentido, pretendeu-se com este relatório e especificamente através dos exercícios propostos na atividade didática, sugerir um espaço de ação do desenho livre de determinadas conceções, o qual não se definisse unicamente por caminhos pré-traçados e que implicasse, de algum modo, a tomada de decisões por parte dos alunos. Através de um processo de desenho aberto à hesitação, à experiência, à possibilidade, e à transformação, as quais eram normalmente deixadas de lado pela escola.

Apesar de por vezes ter olhado para a escola com algum descontentamento durante o estágio pedagógico, o qual acabou por ser refletido neste texto, acredito que a escola mais do que um simples aparelho ideológico e de fabricação de sujeitos para a sua inserção sociedade, pode ser também um espaço de resistência. Terminei o relatório sem levar comigo certezas ou respostas propriamente definidas acerca das questões e problemáticas levantadas durante o estágio, extraíndo deste processo, em contrapartida, o constante sentimento de inquietação, incómodo e vontade de resistência, o qual espero que me acompanhe, quem sabe na minha possível e futura prática docente.

11 Referências

ADAMS, Jeff (2010) “Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools”, *British Journal of Sociology of Education*, vol.31, n.6, 683-697.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE (2019-2020) *Planificação Desenho A 11º ano*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE (2017-2021) *Anexo 6 do Regulamento Interno, Tipificação de Comportamentos*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE (2018-2021) *Conhecimento e humanismo Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde*.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE (2021) *Oferta formativa 2021-2022*. <https://aermesinde.net/aee/index.php/outros/oferta-formativa-2021-2022>, 09-01-2021.

ALMEIDA, Paulo (2013) “*Joaquim Rodrigo: a contínua reinvenção da pintura*” [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10451/11036>,15-12-2021.

ALMENDRA, Ludmila (2019) “Frequentar o desenho”, *PSIAX, Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, n.º 3 (série II). Porto: i2ADS, FBAUP, Lab2PT, EAUM e FAUP, 25-32.

ARGÔLO, Inês, e SOUZA, Marise (2015) “Ressignificando os desenhos de cópia: uma experiência em Arte/Educação numa classe de EJA em uma escola pública na cidade de Salvador/BA.”, *Revista Matéria-Prima*, vol.3(1), 152-153.

ATKINSON, Dennis (1998) “The Cultural Production of Ability in Drawing”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 2, n.1, 47-53.

ATKINSON, Dennis (2006) “School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future”, *The International Journal of Art & Design Education*, vol.25(1), 17-20.

AZEVEDO, Joaquim (2012) “Como Se Tece o (In)Sucesso Escolar: O Papel Crucial dos Professores”, *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização*

Escolar: Sucesso Escolar, Indisciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas, 2º. Porto, (Seminário “Promoção do sucesso escolar”), 4-6.

BAMBACH, Carmen (1999) “Traditions of Copying”, in *Drawing and Painting in the Italian Renaissance Workshop: Theory and Practice, 1300-1600*, Nova Iorque: Cambridge University Press, 81-83.

BARBOSA, Ana (2001) *A Imagem no Ensino da Arte, anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Editora Perspetiva.

BARBOSA, José (2015) “Desenho dos desenhos e Interpretação (Desenho de cópia)”, Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

https://www.researchgate.net/publication/301821523_Desenho_dos_desenhos_e_Interpretacao_Desenho_de_copia, 20-11-2020.

BARREIRA, Sofia (2014) “Sobre o ‘erro’ no desenho: “(...) eu tenho algumas coisas para dizer.””, in *Encontros Estúdio UM, Temas e Objetos do Desenho #11*, 17.

BERGER, John (2008) *Ways of Seeing*. London: Penguin Books LTD.

BIESTA, Gert (2010) “Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach”, in *Educational Philosophy and Theory*, vol.42, n.5-6, 541.

BISMARCK, Mário (2007) “Desenhar é o Desenho”, in *Livro de Atas de Conferência Nacional*. Porto: FBAUP, 2-3.

BISMARCK, Mário (2010) “Pentimento, ou Fazer e Feito, ou o Desenho “Abs-ceno”, ou, talvez, o Elogio do Erro”, Sumário Pormenorizado da Lição, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. <https://www.researchgate.net/publication/310624848>, 26-01-2022.

BISMARCK, Mário (2017) “O desenho no espaço do não-saber”, in *Pensar o Fazer da Pintura – 31 Teses sobre Investigar e Criar em Pintura*. Porto: FBAUP/i2ADS e Edições Afrontamento, 290.

CABAU, Philip (2019) “Ostentação e Osmose, As regiões invisíveis do ensino do desenho”, *PSIAX, Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, n.º 3 (série II). Porto: i2ADS, FBAUP, Lab2PT, EAUM e FAUP, 115.

CANÁRIO, Rui (1999) “Educação de Adultos e Forma Escolar”, in *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 18-106.

CARTWRIGHT, Mark (2020) “Copies & Fakes in Art during the Renaissance”. World History Encyclopedia. <https://www.ancient.eu/article/1625/copies--fakes-in-art-during-the-renaissance/>, 03-12-2020.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2018) *Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Desenho A 10º Ano Ensino Secundário*. Lisboa: República Portuguesa Educação, 3-4.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2018) *Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Desenho A 11º Ano Ensino Secundário*. Lisboa: República Portuguesa Educação, 3-5.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2018) *Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Desenho A 12º Ano Ensino Secundário*. Lisboa: República Portuguesa Educação, 3.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2018) *Aprendizagens Essenciais Articulação com o Perfil dos alunos Oficina de Artes 12º Ano Ensino Secundário*. Lisboa: República Portuguesa Educação, 1.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2018-2019) “Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) Ano letivo 2018/2019”. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief_net.pdf, 29-10-2020.

DUNCUM, Paul (1988). “To Copy or Not to Copy: A Review”, *Studies in Art Education*, vol.29, n.4. National Art Education Association, 206.

EFLAND, Arthur (1976) “The school art style: a Functional analysis”, *Studies in Art Education*, vol.17, n.2, National Art Education Association, 38-43.

FERREIRA, Mariana (2018) “Desigualdade entre sexos na arte contemporânea: a presença de artistas mulheres no mundo da arte contemporânea em Portugal”.

[Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/17138>, 19-06-2021.

FOUCAULT, Michel (1987) “O Exame”, in *Vigiar e Punir História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 209-215.

FOUCAULT, Michel (1987) *Vigiar e Punir História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.

FOUCAULT, Michel (1980-1988) “Entretien avec Michel Foucault”, in *Dits et Écrits IV*. Paris: Éditions Gallimard, 45-46.

FOUCAULT, Michel (2006) *Ditos e Escritos V, Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FREIRE, Paulo (1979) *Conscientização Teoria e Prática de Libertação Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: CORTEZ & MORAES.

FREIRE, Paulo (2013). “A Educação e o Processo de Mudança Social”, in *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 37.

GALVÃO, Bruno (2017) “Foucault, Deleuze, e a Máquina Escolar: A Escola como dispositivo de poder e produção de corpos dóceis”, *Revista Ideação, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia – NEF*, 281.

GETTINGS, Fred (1981) *Techniques of Drawing*. Michigan: Mayflower Books.

GONÇALVES, Luísa, e ALÍRIO, Emília (2005) *Oficina de Artes, 12º ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2-7.

HABERMAS, Jürgen (1983) “Modernity – An Incomplete Project”, in Hal Foster *The Anti-Aesthetic, Essays on Postmodern Culture*. Washington: Bay Press, 5-11.

LEITE, Carlinda, e FERNANDES, Preciosa (2010) “Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?”, *Educação*, Porto Alegre, v.33, n.3, 198-204.

MADOFF, Steven (2009) “States of Exception”, in *Art School (Propositions for 21st century)*. Massachusetts: MIT Press, 273.

MAGALHÃES, Graça (2004) “Considerações sobre desenho: a acção de desenhar ou a grafia do sintoma”, *PSIAX, Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, n.º 3 (série I). Porto: FBAUP, FAUP e EAUM, 18-19.

MARINHO, Paulo, LEITE, Carlinda, e FERNANDES, Preciosa (2013) “A Avaliação da Aprendizagem: Um Ciclo Vicioso de “Testinite””, *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.24, n.55, 308-310.

MARCOS, Maria (2015). *I would prefer not to. Em Torno de Bartleby*. Colecção Cultura, Media e Artes. Lisboa: UnYLeYa Edições.

MARQUES, Jorge (2006) *As Imagens do Desenho, Percepção espacial e representação*. Trabalho de Síntese. Porto: FBAUP.

MARQUES, Jorge (2006) *No Específico do Desenho, Os modos do Desenho*. Relatório de Aula. Porto: FBAUP.

MARTINS, Catarina (2011) “As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)” [Tese de doutoramento, Instituto da Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5733>, 15-12-2021.

MARTINS, Catarina (2016) “Impossibilidade de um Devir: A Educação Artística que se Pensa”, *Nós Pensamos Todos em Nós*. Lisboa: CCB - Fábrica das artes, 199.

MARTINS, Catarina (2018) “E se a Educação Artística Pudesse Ser Outra Coisa?”, in Ana Souto e Melo *Livro de Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística, A educação Artística no sistema de ensino português: conquistas e desafios*, 60.

MILLS, Roderick (2017) “Drawing in the Age of Distraction”, *PSIAX, Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem, Edição Especial: Desenho na Universidade Hoje*. Porto: FBAUP, FAUP, EAUM, i2ADS e Lab2PT, 38.

MITCHELL, William (1984) “What Is an Image?”, *New Literary History*, vol.15, n.3, Image/Imago/Imagination, 504.

MUNOZ, Lisa (2014) “Drawing Draws on Complex Cognitive Processes. Cognitive Neuroscience Society”, Cognitive Neuroscience Society.

https://www.cogneurosociety.org/drawing_demeyere/, 10-01-2021.

MUNSON, Anne (1992) “The Relative Effects of Freestyle vs. Copying on Creativity of Third and Fourth Grades” [Tese de doutoramento, Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University]. <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/18376/Thesis-1992D-M969r.pdf?sequence=1>, 27-12-2020.

NOGARO, Arnaldo, e GRANELLA, Eliane (2004) “O Erro no Processo de Ensino e Aprendizagem”, *Revista de Ciências Humanas da URI*, nº5, 12-17.

NÓVOA, António (2005) *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

NUSSBAUM, Martha (2010) *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. New Jersey: The Public Square Book Series.

OKADA, Takeshi, e ISHIBASHI, Kentaro (2017) “*Imitation, Inspiration, and Creation: Cognitive Process of Creative Drawing by Copying Others' Artworks.*”, *Cognitive Science, A Multidisciplinary Journal*, vol.41, Issue 7, 1805.

OXFORD UNIVERSITY PRESS, e NATIONAL GALLERY OF ART (2021) “Training and Practice”, in *The Making of an Artist. Italian Renaissance Learning Resources*. <http://www.italianrenaissanceresources.com/units/unit-3/essays/training-and-practice/>, 03-01-2021.

PENIM, Lígia (2011) “Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho”, *III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade*, 4-9.

PENIM, Lígia (2012) “Marcas Empíricas no Desenho Escolar Tecnologias para Formar Produtores e Consumidores (Ensino Secundário, em Portugal – Século XIX aos finais de 1970)”, *Desenho e Educação: Cultura Visual e Cidade*. A Cor Das Letras – UEFS, n.13(1), 142-153.

PERRENOUD, Philippe (2002) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

RAMOS, Artur, QUEIROZ, João, BARROS, Sofia, e REIS, Vítor (2001) *Desenho A, 10º ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 3-10.

RAMOS DO Ó, Jorge (2016) “Sobre o Tradicional Cerco à Inventividade Infanto-juvenil e o Amanhã da Escola como uma Comunidade de Iguais”, *Nós Pensamos Todos em Nós*. Lisboa: CCB - Fábrica das artes, 213-2017.

RANCIÈRE, Jaques (2010) *O Espetador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

REZENDE, Jamerson (2017) “Memória e Representação Visual: a autonomia do Desenho enquanto processo e resultado”, *Horizonte Científico*, v.11 n.2, 2º semestre 2017, 14-15.

SEGOVIA, Maria, e PARRAMAN, Carinna (2018) “Copying from Old Masters”, in *2.5D Printing: Bridging the Gap Between 2D and 3D Applications*, Hoboken: John Wiley & Sons, 19.

SENNETT, Richard (2008) “Richard Sennett on the craftsman in us all”. The Guardian. <https://www.theguardian.com/books/2008/feb/02/featuresreviews.guardianreview14>, 22-09-2022.

SIMÕES, Ilda (2016) “A Participação dos Alunos no Governo da Escola Pública: Potencialidades e Limites”. [Dissertação de mestrado, FCHS – Universidade Fernando Pessoa]. <http://hdl.handle.net/10284/5644>, 19-06-2021.

SIMÕES, Sílvia, ALMEIDA, Paulo, e MARQUES, Jorge (2019) “Desenhar na incerteza, Da invisibilidade do processo à visibilidade do projeto nas artes plásticas”, *PSIAX, Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, n.º 3 (série II). Porto: i2ADS, FBAUP, Lab2PT, EAUM e FAUP, 87-94.

TATE MODERN (2012) “Modernism”, Tate. <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/m/modernism>, 16-01-2022.

THE COURTAULD INSTITUTE OF ART (2015) “Drawing as a Means of Artistic Expression, Renaissance Modern Display”, The Courtauld.

<https://courtauld.ac.uk/gallery/exhibitions/past-exhibitions/renaissance-modern-display/drawing-as-a-means-of-artistic-expression/>, 03-12-2020.

TORRES, Leonor (2011) “A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº32, 91-109.

TRINDADE, Rui (2009) *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Legis Editora.

UKESSAYS (2020) “Effects of Copying Artwork on Creativity”, UKEssays. <https://www.ukessays.com/essays/arts/effects-of-copying-artwork-on-creativity.php>, 20-11-2020.

VARELA, Julia, e ALVAREZ-URIA, Fernando (1992) “Maquinaria Escolar”, *Teoria & Educação*, 6, 11-33.

VIEIRA, Joaquim (2016) “História Pessoal da Imagem”. <https://esquerdadireitaesquerda.files.wordpress.com/2016/11/histc3b3ria-pessoal-da-imagem.pdf>, 13-11-2021.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, e THIN, Daniel (2001) “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, 18.

WENDT, Denise (2010). “Professor e Artista Uma Reflexão Sobre a Prática Docente A Partir da Experiência Artística”, *Eletras*, vol.20, 18.

Legislação:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). “Decreto-Lei n.º 55/2018”, Diário da República, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>, 27-01-2022.