



Maria João Postiga da Silva

(Des)mistificação da imagem em Educação Visual: Reflexões, Experiências e Propostas

Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Faculdade de Belas Artes, 2023

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

(Des)mistificação da imagem em Educação Visual: Reflexões, Experiências e Propostas

Maria João Postiga da Silva

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: Alexandra Sá Costa

Professora Cooperante: Andreia Sousa

Escola de Estágio: Escola Secundária João Gonçalves Zarco

Resumo

O presente relatório propõe diferentes reflexões, experiências e propostas em torno das realidades educativas vivenciadas no contexto do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária João Gonçalves Zarco e visa pensar a disciplina de Educação Visual como um amplo espaço de ação vinculativa entre a escola e a vida, orientada para uma educação do olhar e das visualidades subjetivas presentes no quotidiano, para o desenvolvimento pleno e integral das capacidades dos alunos e para a legitimação e valorização dos conhecimentos já adquiridos e interesses dos mesmos. Como tal, ao longo do relatório descreve-se e questiona-se as práticas pedagógicas, as experiências educativas e as dinâmicas de sala de aula observadas, reflete-se o papel do agente educativo como gestor da ação pedagógica, a adaptação das propostas às características, às necessidades dos alunos ou a um contexto particular, a avaliação formal, a aprendizagem técnica, a visão como um exercício complexo, a aprendizagem através da experiência e a autonomia do aluno. A implementação da proposta objetiva questionar a intencionalidade e as narrativas omissas por trás das imagens às quais os alunos têm acesso diariamente, fazendo-os compreender a perceção visual como meio para a construção de realidades subjetivas, criar hábitos e estratégias para a organização do pensamento, para a resolução de problemas, para a estimulação da criatividade e do posicionamento crítico e promover a participação e envolvimento dos mesmos na execução das propostas, a partir da assimilação dos temas que lhes despertam interesse e curiosidade, da explorações de diferentes dimensões da experimentação artística e da legitimação de resultados inesperados.

Palavras-chave: educação visual; ensino-aprendizagem; perceção visual; (des)mistificação da imagem.

Abstract

This report proposes different reflections, experiences and proposals around the educational realities experienced in the context of the pedagogical internship held at Escola Secundária João Gonçalves Zarco and aims to think the discipline of Visual Education as a broad space of binding action between school and life, oriented towards a education of the look and subjective visualities present in everyday life, for the total and integral development of the student's capabilities and the legitimation and enhancement of knowledge already acquired and their interests. As such, throughout the report, the pedagogical practices, educational experiences and classroom dynamics observed are described and questioned, the role of the educational agent as manager of the pedagogical action is reflected, the adaptation of proposals to the characteristics, student needs or a particular context, formal assessment, technical learning, the vision as a complex exercise, the learning through experience and the student's autonomy. The implementation of the proposal aims to question the intentionality and missing narratives behind the images that students have access to daily, making them understand visual perception as a means for the construction of subjective realities, creating habits and strategies for the organization of thought, for problems- solving, for the stimulating of creativity and critical thinking and promoting their participation and involvement in the implementation of the proposals, based on the assimilation of themes that arouse their interest and curiosity, the exploration of different dimensions of artistic experience and the legitimation of unexpected results.

Keywords: visual education; teaching-learning; visual perception; (de)mystification of the image.

Résumé

Ce rapport propose différentes réflexions, expériences et propositions autour des réalités éducatives vécues dans le cadre du stage pédagogique effectué à l'Escola Secundária João Gonçalves Zarco et vise à penser la discipline de l'éducation visuelle comme un vaste espace d'action contraignante entre l'école et la vie, orienté vers une éducation de qualité du regard et des visualités subjectives présentes dans la vie quotidienne, vers le développement plein et intégral des capacités des élèves et vers la légitimation et la valorisation des connaissances déjà acquises et de leurs intérêts. Ainsi, tout au long du rapport, les pratiques pédagogiques, les expériences éducatives et les dynamiques de classe observées sont décrites et interrogées, le rôle de l'agent éducatif en tant que gestionnaire de l'action pédagogique est réfléchi, l'adaptation des propositions aux caractéristiques, aux besoins des élèves ou à un contexte particulier, évaluation formelle, apprentissage technique, visualisation comme un exercice complexe, apprentissage par l'expérience et autonomie de l'étudiant. La mise en œuvre de la proposition vise à interroger l'intentionnalité et les récits omis derrière les images auxquelles les étudiants ont accès au quotidien, en leur faisant comprendre la perception visuelle comme un moyen de construire des réalités subjectives, de créer des habitudes et des stratégies d'organisation de la pensée, de résoudre des problèmes, stimuler la créativité et le positionnement critique et favoriser leur participation et leur implication dans l'exécution de propositions, basées sur l'assimilation de thèmes qui suscitent leur intérêt et leur curiosité, l'exploration de différentes dimensions de l'expérience artistique et la légitimation de résultats inattendus.

Mots clés: éducation visuelle; enseignement-apprentissage; perception visuelle; (dé)mystification de l'image.

Agradecimentos

A todas as pessoas que orientaram ou reorientaram o meu caminho e a forma singular com que vejo o mundo e determino a minha realidade.

Particularmente à minha avó, por me ter educado com amor e carinho; à minha mãe, por me ter ensinado sobre a beleza de viver em plenitude comigo mesma e com os outros; ao meu pai, pela capacidade de transformar as minhas experiências em oportunidades de aprendizagem; e ao meu irmão, pela cumplicidade e afeto, por me ouvir e por simplificar o que eu complico, com valores e disciplina.

Às amigas que fiz ao longo do meu percurso académico e que levo para a vida, em especial à Andreia Lisboa e à Joana Vieira, cuja convivência me levou mais longe do que poderia ter ido sozinha.

À professora orientadora Alexandra Sá Costa pela partilha de conhecimento e opinião crítica, pelo apoio, pela paciência e pelos momentos de incentivo no decorrer do estágio e da elaboração deste relatório.

À professora cooperante Andreia Sousa, pela receptividade, consideração e respeito que demonstrou ao longo do estágio, pela partilha e reflexões que surgiram da nossa colaboração e pela confiança depositada nas minhas ideias e expectativas.

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CA – Contrato de Autonomia

ESJGZ – Escola Secundária João Gonçalves Zarco

EV – Educação Visual

PA – Perfil do Aluno

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

Índice

Resumo	1
Abstract	2
Résumé	3
Agradecimentos	4
Abreviaturas	5
Introdução	8
[Estrutura do relatório]	9
1. Contextualização da Escola	10
[A ESJGZ numa primeira abordagem]	10
[A ESJGZ e os alunos]	11
[Espaços da escola habitados durante o estágio]	12
[O interior da escola e das salas de aula]	12
[Documentos Orientadores]	13
2. Estágio	24
[Adaptação das atividades ao contexto]	28
[A avaliação como medição de resultados]	30
[A aprendizagem técnica]	34
[A complexidade da visão]	35
[Aprender através da experiência]	37
[Da autonomia ao arbítrio e potência do aluno]	41
A Educação Visual	44
[As fronteiras entre a Educação Visual e a Educação Artística]	44
[Possibilidades para um perfil do aluno através das aprendizagens essenciais de Educação Visual]	47
A imagem como elemento de construção do pensamento e da realidade	52
3. Proposta Didática	61
[Introdução]	61
[Turma do 8.º 6]	61
[Estrutura da proposta didática]	73
[Descrição e implementação da proposta didática]	74
Notas Finais	93
Bibliografia	95

Índice de figuras

Figura 1 Desenho de observação do movimento do gesto resultante da atividade acionada no contexto da aula de E.V. com a turma do 8.º 6 no âmbito da proposta de desenho de simetria com as duas mãos.	30
Figura 2 Desenho de uma figura impossível em diário gráfico resultante da proposta acionada no contexto de aula de E.V. com a turma 8.º 6.	34
Figura 3 Desenho da proposta didática em diário gráfico	73
Figura 4 Desenhos realizados em diário gráfico no momento de preparação da proposta didática feitos a partir das imagens representadas no artigo Composição Visual, de Valmir Perez na página 76.	76
Figura 5 Sequência resultante do Brainstorming de um grupo do 8.º 6.	80
Figura 6 Temas dos projetos.	83
Figura 7 Esboço do mapa mental.	84
Figura 8 Estratégias de publicidade elaboradas pelos grupos.	88

Introdução

Perante um mundo cada vez mais acelerado e em permanente mudança torna-se imperativo repensar a escola como um lugar de vida e crescimento onde se constroem múltiplas redes de conhecimento, de referências, de relações, de saberes e fazeres e de encontro com o eu em relação com os outros. O presente relatório pretende, em modo de partilha de uma experiência educativa, pensar criticamente sobre as práticas pedagógicas e o exercício da docência ocorridas no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado na Universidade do Porto na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e na Faculdade de Belas Artes. Este relatório aborda a experiência de estágio na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, no ano letivo de 2021-2022, com o principal objetivo de evocar um testemunho fruto da observação participante, de registos diários que ordenaram e provocaram reflexões sobre as vivências e relações construídas com os alunos e da análise crítica de atividades didáticas implementadas na disciplina de Educação Visual ministrada pela professora cooperante Andreia Sousa, com particular enfoque na turma do 8.º6.

Esta experiência singular facultou-me a possibilidade de ver concretizada na prática a teoria presente nos discursos educativos em relação ao exercício da docência e detetar os pontos de interceção e de afastamento entre estas realidades, perceber os lugares ocupados pelo ensino das artes visuais no currículo e na escola e compreender tensões inerentes à complexidade da educação artística. Ao longo do relatório, questiona-se o papel do agente educativo como gestor da ação pedagógica como prática que exige um questionamento constante dos seus efeitos e a importância da análise e adaptação das atividades ao contexto; discute-se a pertinência da aprendizagem através experiência para o desenvolvimento de competências essenciais para a adaptação, flexibilidade e realização pessoal ao longo da vida e aborda-se o ensino das artes visuais numa perspetiva transversal e essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

[Estrutura do relatório]

O relatório organiza-se em três capítulos relativos aos momentos de desdobramento do pensamento sobre o qual incide a construção do assunto que se pretende evocar. No primeiro capítulo pretende-se fazer uma contextualização da instituição na qual se realizou o estágio através das impressões recolhidas desde o primeiro momento em que se iniciou este processo destacando as particularidades que caracterizam a Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Aqui compreende-se e dá-se especial atenção aos documentos que orientam as práticas educativas e pedagógicas da escola visando compreender em profundidade as diretrizes que direcionam as dinâmicas observadas no terreno educativo. No segundo capítulo, estabelecida esta reflexão sobre o contexto escolar, o discurso debruça-se sobre a experiência de estágio com o resgate e auxílio dos registos efetuados ao longo do ano letivo e que permitem elaborar, em articulação com o conhecimento adquirido nas diversas unidades curriculares do mestrado e com as lentes de autores relevantes, um relato analítico e crítico relativamente a diversas situações de sala de aula. A partir destas observações vêm-se refletidas e identificadas as linhas que definiram a pesquisa e investigação necessária para a realização da proposta didática acionada em torno da adaptação das atividades pedagógicas ao contexto de sala de aula, como estratégia para o aumento da participação e envolvimento dos alunos e valorização das capacidades individuais. Questiona-se a avaliação formal como meio de medição dos resultados e as possíveis consequências no processo de aprendizagem; aborda-se o lugar e pertinência da aprendizagem técnica no currículo; a visão como um exercício complexo que vai além do ato de olhar; a aprendizagem através da experiência e a autonomia do aluno. Para finalizar, faz-se uma reflexão sobre a pertinência da Educação Visual e da Educação Artística, onde se encontram interdependências e pontos em comum, como parte integrante do currículo e relativamente à sua transversalidade interdisciplinar e contextual. A arte e a educação artística na escola assumem-se como ferramentas pedagógicas com implicações para a vida, e neste sentido aborda-se as aprendizagens essenciais de EV em articulação com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória como compromisso de, através da educação e da experiência artística, promover a realização pessoal, a autoestima e bem-estar, a liberdade, autonomia e a criatividade dos estudantes e consciencializar os

alunos para as visualidades e relações de poder presentes no dia-a-dia do mundo moderno. Posto isto, no terceiro capítulo faz-se uma contextualização da turma e aborda-se a experiência de estágio com a descrição da proposta didática e da sua implementação na turma 8.º6, onde se analisa o envolvimento e as dinâmicas da turma no decorrer da realização das atividades acionadas. A unidade didática pretendeu contribuir para uma aprendizagem justa e democrática e promover o sentido crítico e a participação dos alunos através de uma proposta aberta que renuncia um resultado expectável.

1. Contextualização da Escola

[A ESJGZ numa primeira abordagem]

O estágio decorreu na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, fundada em 1955, situada numa zona urbana ao sul da cidade de Matosinhos. Carateriza-se pela facilidade de acesso através de uma boa rede de transportes públicos. Aparentemente confusas, as ruas enchem-se de pessoas que se deslocam cedo, a pé ou no trânsito, onde os sinais estão quase sempre amarelos e os lugares de estacionamento são escassos desde o início da manhã. A estrada faz-se atravessar pelo metro, que assim como os autocarros, fazem chegar os alunos praticamente à entrada da escola. À sua volta, encontram-se áreas edificadas de habitação, até então sujeitas a obras. Somam-se ainda zonas verdes e cafés familiares onde os recorrentes questionam a presença de estranhos, como a minha.

À entrada vêem-se formar dois percursos: o dos professores e o dos alunos; que entram por portas distintas situadas frente a frente. Num primeiro instante, a vista frontal da escola não se faz distinguir por nenhuma caraterística particular, abraçada por uma vedação de ferro, preenche-se de arbustos e plantas, com um chão ora em pedra ora em terra batida. Erguem-se duas estátuas, uma menina e um menino, que registei fotograficamente para mais tarde recordar o primeiro dia que as vi. O espaço decora-se, ainda no exterior, com maquinaria, espectro de uma vida passada.

A escola que outrora se denominava por Escola Industrial e Comercial de Matosinhos passou a designar-se Escola Secundária João Gonçalves Zarco em 1984. Trata-se de uma escola não agrupada, com contrato de autonomia desde 2007.

Em 2009 foi requalificada no “âmbito do projeto de intervenção da empresa Parque Escolar” (PE, 2019: 2) e a comunidade educativa reconhece as boas condições da mesma. A intervenção implicou a remodelação das instalações existentes e a construção de novos edifícios.

As metamorfoses do esqueleto da escola João Gonçalves Zarco parecem acompanhar gradualmente as transformações que ocorrem no ensino português ao longo das últimas décadas.

No ano letivo de 2021-2022, a oferta formativa da Escola Secundária João Gonçalves Zarco compreendia o 3º ciclo do ensino básico [7.º, 8.º e 9.º] e secundário [10.º, 11.º, 12.º] distribuído pelos seguintes cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Oferecia ainda cursos profissionais [Técnico/a Auxiliar de Saúde, Técnico/a de Restaurante/Bar, Técnico/a de Ação Educativa, Técnico/a de Informática e Técnico/a de Desporto), cursos de Educação e formação de adultos em regime presencial e não presencial e RVCC.

[A ESJGZ e os alunos]

Sabe-se, por recurso aos *documentos orientadores*, mas também através da apresentação das diversas turmas acompanhadas no decorrer do estágio, que os alunos que frequentam a ESJGZ provêm maioritariamente da cidade de Matosinhos, bem como de cidades próximas.

As interações e diálogos que se escapam entre as atividades curriculares permitiram ainda perceber que a escola em questão é opção predileta dos alunos e das famílias para cumprir a escolaridade obrigatória. “A essa manifesta vontade, sobram opiniões sobre as restantes escolas existentes em Matosinhos, que regra geral não agradam tanto a pais, a professores e a alunos, por comparação a esta instituição” (Notas sobre o estágio, 2021).

[Espaços da escola habitados durante o estágio]

As salas onde decorreram a maioria das aulas às quais assisti e participei situam-se no corredor do piso térreo e no corredor do último piso. Os espaços habitados no contexto do estágio incluíram, não só as salas de aula das diversas turmas acompanhadas, mas também outros tantos que não se podem ignorar pelo facto de neles terem emergido observações, reflexões, acasos e informações que se cruzaram entre os diversos membros da comunidade educativa. Estes ambientes surgiram do caminho entre a porta e as salas de aula e foram consequentemente foco de observação e fonte de questionamento. Como na entrada da escola, onde decorreram conversas sobre as dinâmicas que fluem dentro e fora dos muros da instituição; no corredor que dá acesso às salas do piso inferior, onde se expõem os trabalhos realizados em diferentes disciplinas, fazendo uso da arte escolar e relacionando-a com espanhol, português, matemática, entre outras áreas disciplinares; e onde se dispõem mesas todas as quintas-feiras para se jogar xadrez, diluindo barreiras entre professor-aluno; na cantina, onde se observaram as interações entre as turmas que se encontraram por instantes; a sala dos professores, onde escutava e esporadicamente participava em diálogos sobre assuntos relacionados com a docência; o departamento de expressões, onde guardávamos trabalhos e materiais e onde, de quando a quando, surgem iniciativas de projetos interdisciplinares, em colaboração com outros professores.

[O interior da escola e das salas de aula]

A escola usufrui de uma iluminação natural muito agradável, particularmente nas escadas por onde os alunos passam, devido às janelas que emolduram a paisagem exterior, da dimensão que compreende a área da parede, que se encontra entre cada lance. As salas de aula são todas semelhantes, isentas de ornamentos, decoram-se apenas com os utensílios necessários para o funcionamento das aulas, nomeadamente um computador na secretária da professora, dois quadros brancos e um projetor. Têm vista para a rua ou para o outro lado da escola, que apanha o ginásio exterior e parte do recreio, podendo ser obstruídas por telas opacas. Os alunos das turmas acompanhadas sentavam-se em filas de quatro, cada um na sua mesa, distribuídas por seis colunas, virados para o quadro.

Dadas as medidas adotadas no decorrer da pandemia, os alunos têm aulas sempre na mesma sala e os professores vão mudando de turma. Pelo mesmo motivo, as salas anteriormente destinadas à disciplina de Artes Visuais foram cedidas aos cursos profissionais, sendo que pela especificidade da disciplina possuíam uma disposição mais conveniente para o desenvolvimento das propostas de trabalho. Segundo a professora cooperante, as salas tinham mesas para se trabalhar a pares, uma bancada com lavatório e um estirador, que não tivemos acesso este ano letivo.

[Documentos Orientadores]

A escola em questão pode ainda ser caracterizada através dos seus documentos orientadores, sendo particularmente relevante analisar o *projeto educativo*, o *contrato de autonomia* e o *plano anual de atividades*. Estes documentos podem ser encontrados no *site* da escola e são partilhados por correio eletrónico para todos os membros que pertencem à comunidade educativa.

a. Projeto Educativo

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro teve um impacto relevante na possibilidade de, de acordo com as necessidades e as especificidades de cada escola, se constituírem documentos tal como o Projeto Educativo, visto que lhes é conferida "(...) uma maior e autonomia e responsabilização (...)" (Capucha, 2008: 6) de delinear e definir estratégias mais favoráveis à sua administração e gestão educativa.

Este documento caracteriza-se segundo as particularidades e a identidade de cada escola para o qual é elaborado, tendo em conta o contexto em que se insere [quer a nível social, cultural ou económico] (Azevedo, et al., 2011: 13), interesses e necessidades de toda a comunidade escolar [professores, alunos, pais, enc. de educação, etc.].

Trata-se, portanto, de um documento de planeamento e de uma ferramenta, no qual "(...) se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;" (Decreto-Lei n.º 75/2008: Art. 9), assim como as finalidades e compromissos, problemas detetados e potenciais soluções.

Quanto ao Projeto Educativo da escola em questão, em vigor entre 2018 e 2022, verifica-se que se organiza de acordo com a estrutura delineada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. No documento que se encontra acessível a toda a comunidade educativa, encontram-se, entre outros, os assuntos relacionados à sua identidade; aos seus princípios e valores; à sua missão e visão; às áreas de intervenção; aos objetivos a que se propõe alcançar; às metas a atingir definidas por um valor médio; às estratégias para a ação, para que o idealizado seja efetivamente cumprido e ainda uma breve nota sobre a sua monitorização e avaliação.

O PE é elaborado com o intuito de, num esforço colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar, “(...) promover o sucesso e gerar soluções inovadoras que permitam dar resposta à multiplicidade de desafios que a sociedade atual enfrenta.” (PE, 2019: 1), através da redução do insucesso e melhoria das aprendizagens, tornando-as mais qualificantes (ibidem). Para isso, é necessário que as metodologias de ensino-aprendizagem não estejam centradas apenas na aquisição de conhecimentos teóricos, mas também no desenvolvimento de capacidades que permitam dar resposta a esses novos desafios, complexos e interrelacionados, tal como competências sociais e emocionais. Os jovens deparam-se diariamente com uma diversidade de conjunturas sociais desafiantes, cuja gestão depende das habilidades sociais e da sua capacidade para resolver problemas interpessoais (Spence, 2003: 84). Estas habilidades sociais passam tanto pela capacidade de ter sucesso nas interações com os outros (Spence & Donovan, 1998, cit. in Spence, 2003: 84), como se define pela capacidade de gerir comportamentos, atitudes e habilidades cognitivas para exercer uma adaptação flexível nos diferentes ambientes, contextos e desafios sociais (Bierman & Welsh, 2000, cit. in Spence, 2003: 84). Nesse sentido, o PE não só pretende dar resposta a estas questões sociais, como objetiva também “(...) contribuir para uma sociedade com forte sentido de cidadania, tecnicamente mais evoluída, mais responsável, mais inclusiva e mais justa.” (PE, 2019: 1), apostando na “qualidade de um serviço educativo propício à obtenção de resultados académicos e sociais de elevado nível” (ibidem: 2).

A escola, como instituição do estado apresenta funções sociais, culturais, políticas e económicas. Nesta perspetiva, espera-se “(...) que a educação pública seja a salvação da

sociedade (...)” (Hargreaves, 2003: 25), cujas preocupações residem no desenvolvimento da literacia como ferramenta para sobrevivência económica, na formação de trabalhadores qualificados, na promoção da tolerância e na manutenção da competitividade económica entre os países desenvolvidos (ibidem). Portanto, procura-se adequar a educação das gerações futuras a estas necessidades.

No segmento onde se encontram os Princípios e Valores, vêm-se descritos indicadores articulados com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Neste sentido, refere-se a necessidade de se promover questões relacionadas com a sustentabilidade, interculturalidade, igualdade, identidade, participação na vida democrática, a inovação e a criatividade (PE, 2019: 4) para que os alunos no “(...) futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (PE, 2019: 4). Na perspetiva de os alunos poderem exercer uma ação cívica plena, o PE direciona os princípios e valores para o futuro. Com isto não se pretende uma total desconsideração do que se objetiva que o aluno, no seu percurso escolar, afirme como um sujeito munido de características próprias e específicas. No entanto, estas não têm a mesma ênfase ou não parecem ter a mesma relevância no momento de definir prioridades. Ainda assim, é descrito um perfil do sujeito que se pretende enquanto aluno da ESJGZ, que “(...) que visa a qualificação individual e a cidadania democrática (...) (PE, 2019: 5), o que se aproxima mais da construção do mesmo para o futuro, para o social e para o coletivo e afasta-se do momento de ação que é o presente.

Determinando que a Missão e a Visão da instituição educativa é fundamental para o sucesso da mesma, definem-se os objetivos educacionais e a identidade da instituição, fornecendo uma base consolidada para a tomada de decisões estratégicas.

Como missão, encontra-se expressa a vontade de ser “Uma Escola que presta à comunidade um serviço público de qualidade, proporcionando aos estudantes a aquisição e certificação de competências científicas, técnicas e comportamentais que lhes permitam assumir, com sucesso, num cenário de um mundo em mudança, um papel social e profissionalmente ativo” (PE, 2019: 6). Como visão, apresenta “O desafio da

qualidade, o reconhecimento do mérito, a valorização do empenho e do trabalho, a excelência académica (...)”(PE, 2019: 7) como caminho para ser uma escola de mudança e inovação, empreendedora e diferenciadora, de referência, de excelência, sucessos e futuros (ibidem).

Importa aqui perceber que estas intenções surgem de um modo global. Melhorar os resultados dos alunos passa pela melhoria das aprendizagens e pelo desenvolvimento de competências (PE, 2019: 8), acrescida a preocupação de educar para a excelência, para o sucesso e para o futuro. Estes objetivos surgem através de um discurso construído no qual se relacionam as variáveis enunciadas, colocando a obtenção de resultados de alto nível como sinónimo de uma educação de qualidade.

Nos capítulos da missão e da visão descritas no PE, encontra-se um enquadramento de um plano de mudança para o futuro, atribuindo essa responsabilidade à educação. Quando se afirma que se pretende que o aluno adquira competências que lhe permitam ter um papel social e profissionalmente ativo, para que se torne capaz de enfrentar os desafios futuros fora da escola e ter sucesso, está-se conscientemente a associar a educação a uma política de redenção social e económica. No entanto, é importante ressaltar que a educação não deve limitar-se a preparar os alunos para atender às demandas do mercado de trabalho. A educação deverá ter como base valores humanos, o desenvolvimento das habilidades individuais, da autonomia, da criatividade, da inovação, do pensamento crítico, tornando a escola num espaço de participação, aceitação, crescimento, onde os alunos se sentem respeitados e valorizados, capazes de contribuir socialmente, independentemente das suas escolhas profissionais futuras. Ou seja, priorizar o desenvolvimento integral dos alunos para que estes possam alcançar o sucesso em todas as áreas da sua vida. Além disso, o foco direcionado para obtenção de resultados académicos de excelência poderá ter consequências negativas nas práticas pedagógicas. Além de descentralizar o aluno e o desenvolvimento integral das suas capacidades individuais como prioridade da educação, inevitavelmente estabelece um princípio de desigualdade entre aqueles que efetivamente conseguem alcançar os resultados expectáveis e os que não conseguem.

A definição das áreas de intervenção, dos objetivos específicos e das metas a atingir são um ponto relevante para a melhoria da educação e desenvolvimento dos alunos, permitindo um melhor direcionamento das ações educativas e uma eficaz identificação das necessidades e prioridades.

As áreas de intervenção determinadas no documento focam-se maioritariamente nos resultados académicos sendo definido como objetivo específico a melhoria dos resultados internos e externos e a redução do abandono e da desistência (PE, 2019: 9-10); e nos resultados sociais, através do fortalecimento “(...) da participação de pais e alunos na vida da escola e na assunção de responsabilidades”; da melhoria “(...) do cumprimento das regras e da disciplina”; da promoção da “(...) participação em atividades de cidadania ativa”; e do “(...) reforço do impacto da escolaridade no percurso dos alunos” (PE, 2019: 9-10).

Inclui ainda como área de intervenção o reconhecimento da comunidade, a formação e autoavaliação (PE, 2019: 9-10).

As estratégias para a ação são importantes para a concretização dos objetivos enunciados e permitem caminhar nesse sentido, e nesta parte do PE encontram-se as instruções para formular essas estratégias e que aspetos devem ser considerados, orientando a ação desde o seu planeamento à sua execução.

O PE da ESJGZ define que a “(...) estratégia principal da escola é a aposta na preparação dos alunos para a vida (...)” (PE, 2019: 9-12). Estas estratégias priorizam “(...) a integração de princípios pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento pessoal, colaborativo e interdisciplinar e a adoção de metodologias ativas que potenciam a aprendizagem em contexto, através de projetos e resolução de problemas (...)” (PE, 2019: 9-12). É no Plano Anual de Atividades que, com base nos resultados da autoavaliação, a escola realiza as estratégias operacionais visando “(...) a definição do tipo de serviço educativo a prestar; a criação de condições de desenvolvimento e melhoria dos resultados académicos e sociais dos alunos e o reconhecimento da sociedade (PE, 2019: 9-12).

Uma das estratégias de ação para contribuir para o alcance das metas educativas e para a execução de estratégias de apoio adequadas aos alunos é a formação das turmas. Neste sentido, o PE da ESJGZ considera a possibilidade de “(...) utilizar o critério pedagógico de agrupar alunos que têm características semelhantes (...)” (PE, 2019: 9-12). No Regulamento Interno, a escola esclarece os critérios utilizados e confere-se que as turmas são constituídas “(...) de acordo com os resultados obtidos nos anos anteriores (...) incluindo também os resultados obtidos em sede de avaliação externa (...)” (RI, 2018-2022: 1). A seleção dos alunos é mais criteriosa em casos particulares, se for comunicado pela psicóloga a necessidade de integrar alunos identificados numa turma reduzida (ibidem) ou no caso de alunos com retenção, que “(...) serão, sempre que possível, integrados em grupos/turmas com características que facilitem a sua integração e permitam ultrapassar as dificuldades identificadas” (ibidem).

De acordo com as recomendações legais para a constituição das turmas, deve-se levar em consideração a heterogeneidade das crianças (Despacho n.º 10-A/2018: Art. 2º:2), tal como as suas singularidades, necessidades específicas, interesses individuais, entre outros aspetos. Esta diversidade é uma mais-valia para a promoção do sucesso escolar, uma vez que permite que os alunos aprendam uns com os outros tomando consciência dessas particularidades, além de ser uma eficaz forma de enriquecimento das dinâmicas intergrupais dentro e fora da sala de aula. Desta forma, é importante que se abra espaço para o debate e para a reflexão crítica, se promova a criatividade e se considere o pensamento divergente. Isto exige ao professor uma maior preparação e utilização de estratégias pedagógicas diferentes, que permitam aproveitar essa diversidade como uma ferramenta potencializadora da aprendizagem.

Já uma turma homogénea, na qual se agrupam alunos com características semelhantes, determina uma estratégia facilitadora da ação, uma vez que a execução das práticas pedagógicas se resumem às necessidades do todo.

Numa entrevista à Antena 1 em 2012¹, o diretor da escola, falava sobre a questão da homogeneidade das turmas como medida necessária para melhorar o resultado dos

¹ Disponível em URL: https://www.rtp.pt/noticias/pais/gestor-escolar-queixa-se-de-limitacoes-na-tomada-de-decisoes_a533467

alunos. O diretor exemplifica que tem 24 alunos com “níveis de desempenho completamente diferentes” e que se estes ficarem numa mesma turma, todos verão reduzidas as probabilidades de sucesso. Por outro lado, se os separar e constituir duas turmas de 12 alunos, todos têm maior probabilidade de atingirem bons resultados.

b. Relatório de Autoavaliação 2021-2022

Neste documento pretende-se analisar, além de outros indicadores, o grau de concretização das metas definidas no PE. Os critérios utilizados para autoavaliar a escola estão diretamente relacionados com os resultados académicos dos alunos. Este aspeto é mais claro e evidente neste documento do que no PE, sendo que aqui só se apresenta uma reflexão e apreciação relativa ao alcance do sucesso quantitativo. Parece-me relevante ressaltar que nos inquéritos de satisfação realizados com alunos, encarregados de educação, docentes e não docentes, para a concretização deste documento, constitui-se como ponto de melhoria o conhecimento por “(...) parte dos alunos e dos encarregados de educação, dos documentos orientadores e dos resultados obtidos pelos alunos (...)” e a “(...) divulgação dos resultados da escola” (RA, 2022: 27)

c. Contrato de Autonomia

Uma estratégia das políticas educativas para garantir a obtenção dos resultados académicos e uma educação eficaz e eficiente “(...) como se a reforma da administração do sistema educativo e das escolas constituísse um reduto técnico-racional, instrumentalmente orientado segundo critérios pretensamente neutros e objetivos de eficácia, de eficiência, de competitividade, etc.” (Lima, 2007: 19-20) é a celebração de contratos de autonomia, nos quais a autonomia das escolas é vista como caminho para o desenvolvimento “(...) e os contratos de autonomia um meio para melhorar a qualidade do serviço público de educação.” (Carvalho & Machado, 2011: 7).

Este acordo é celebrado entre uma escola e o Ministério da Educação em que é conferido uma maior autonomia na administração e gestão de recursos pedagógicos (Decreto-Lei n.º 75/2008: Art. 57º). Neste contrato são estabelecidas metas e objetivos

tendo em consideração as necessidades da escola na qual se aplica e estes devem ser cumpridos num período de tempo específico, sendo renovado ao fim de quatro anos.

A ESJGZ celebrou um Contrato de Autonomia, sendo que mantém em vigor o documento celebrado em 2012 até ao termo do ano letivo 2014-2015. Sabe-se que o documento atribui à escola uma *liberdade* quanto à sua gestão e organização, adquirindo “(...) responsabilidades educativas e sociais próprias (...)” (CA, 2012: 3) de acordo com as necessidades específicas da escola e dos alunos. Este tratado de aparente libertação da escola para com o estado é na realidade um compromisso mútuo que implica uma troca, “(...) é um meio de governação e (...) instrumento da ação pública.” (Carvalho & Machado, 2011: 8). Esta liberdade é aparente e está regulada por cláusulas, sendo que a ESJGZ tem a responsabilidade de alcançar objetivos relativos ao combate do insucesso escolar e abandono precoce e de promover metodologias que visem a melhoria dos resultados dos alunos (CA, 2012:6). Desta forma, a autonomia existe no contexto em que há uma ação de reciprocidade polarizada entre o outorgado e o outorgante e “(...) do uso que cada indivíduo, cada grupo, cada organização faz desse poder” (Formosinho et al., in. Carvalho & Machado, 2011: 9).

Enquanto estratégia de descentralização e exercício de autogoverno, a autonomia apresenta uma “(...) profunda e crescente distância entre *retórica* e *implementação*” (Olsen: 1991, in. Lima, 2007: 21). A autonomia “(...) não significa mais autogoverno, soberania, capacidade de dirigir segundo regras próprias e em graus variados” (Lima, 2007: 21), trata-se antes da atribuição de um determinado espaço de manobra, de flexibilidade, ajustamento dentro do contexto específico da escola, determinado e balizado por outros, “(...) mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no *exterior*, e *acima*, de cada escola concreta” (Lima, 2007: 21). Como afirma Barroso (2004), a autonomia das escolas não se trata apenas de uma realidade ficcionada, mas também de um mecanismo de “(...) “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo (...)” (Barroso, 2004: 58) do que meio para a libertação e promoção dos poderes decisivos de administração. Esta liberdade aparente para a autogestão oferecida às escolas com contrato de autonomia vê-se acompanhada de verificação dos objetivos definidos e, nesse sentido, a prestação de contas é “(...) apresentada como o

contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia” (Azevedo J. M., 2005: 18). Este contrato inflige uma certa pressão sobre a comunidade educativa, uma vez que, perante o não cumprimento dos objetivos estabelecidos, a escola “(...) verá diminuída a autonomia de gestão interna e deve substituir o seu pessoal, aumentar o tempo lectivo, rever o programa de estudos (...)” (ibidem: 48).

No contrato da ESJGZ encontram-se justificadas as intenções enunciadas no PE e a preocupação focada na melhoria dos resultados académicos, sendo que a liberdade na criação, gestão e melhoria das estratégias de intervenção educativas, estão alinhadas com as exigências estipuladas pelo contrato de autonomia. Neste contrato, verifica-se que foi concedida à escola autonomia para atuar quanto à organização das turmas, de criar e gerir planos curriculares, a carga horária e o calendário escolar (CA, 2012: 8). Tal como disposto no Decreto-Lei n.º 75/2008 em vigor, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, permite que a escola adote normas próprias quanto aos horários e tempos letivos (Decreto-Lei n.º 75/2018: Art. 58º - 1. d).

Desta forma, nos últimos anos, como estratégia de gestão do calendário escolar, a escola optou por intercalar Educação Visual com Francês. Isto é, para promover um melhor aproveitamento das horas letivas de cada disciplina, os alunos têm, durante 40 dias, apenas a disciplina de E.V. ou de Francês, sendo que ao fim desse período deixam de ter uma das disciplinas e passam a ter a outra. Esta troca acontece duas vezes no ano letivo, pelo que ocorrem dois períodos de 40 dias intercalados com outra disciplina a cada ano letivo. Pelo que se compreende, de acordo com o discutido em conversas com a professora cooperante, esta estratégia permite que os alunos tenham a possibilidade de se dedicarem exclusivamente a uma das disciplinas durante o tempo em que ela ocorre. Os benefícios deste modo de atuar são ainda difíceis de enunciar, porque se por um lado há um aumento da carga horária semanal o que em princípio indica mais tempo de contacto com a disciplina, por outro perde-se a ideia de continuidade quando ocorre a interrupção.

Outra particularidade enunciada no contrato de autonomia e que foi possível verificar no decorrer do estágio na ESJGZ, foi a estratégia adotada para alcançar a melhoria dos resultados dos alunos e diminuir o abandono escolar que passa pelo “(...) reforço da intervenção ativa e articulada das diferentes estruturas pedagógicas da escola” (CA, 2012: 7) através da responsabilização e cooperação dos encarregados de educação no que concerne à vida escolar dos educandos. Neste sentido, verificou-se a partir das reuniões intercalares assistidas durante o estágio, uma referência constante da existência de comunicação e intervenção entre o corpo docente e os encarregados de educação.

d. Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades consiste num documento de ciclo anual com uma lógica de planeamento, concebido no sentido de determinar a forma como se organizam os projetos e atividades no decorrer do ano letivo, bem como identificar e otimizar os recursos [materiais, pessoas envolvidas, orçamentos, etc...] essenciais à sua concretização. Segundo Libâneo (2013), o “(...) processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente (...)” (Libâneo, 2013: 1) deve considerar a atividade escolar em articulação com o contexto social em que se insere (ibidem). Uma vez que os membros da comunidade educativa são parte integrante da sociedade e que as dinâmicas que ocorrem na escola têm “(...) influências econômicas, políticas e culturais (...)” (ibidem), pelo que a forma como o planeamento escolar é desenhado nunca é absolutamente neutra, contendo “implicações sociais” e “um significado genuinamente político” (ibidem).

Trata-se, portanto, de um instrumento de trabalho útil, que evolui prevendo o futuro, de acordo com os recursos disponíveis e com a cultura da instituição (Taylor, Machado, & Peterson, 2008: 371), pensado em articulação com os objetivos e metas estabelecidas no PE e no CA. Como “(...) processo que se concentra em metas estratégicas e operacionais, objetivos e estratégias baseadas em políticas organizacionais, programas e ações destinadas a atingir os objetivos e resultados desejáveis da instituição” (Machado & Taylor, 2010: 3), as escolas “(...) precisam da clareza e do foco de iniciativas

sistemáticas e de planeamento estratégico para mapear a sua direção nestes tempos em evolução” (ibidem: 13).

No *site* da escola pode-se encontrar o Plano Anual de Atividades entre 2020 e 2021, elaborado apenas em articulação com o PE, visto que, segundo consta no próprio documento, o CA não sofreu as atualizações requeridas, tornando-se obsoleto quanto aos objetivos e metas a atingir (PAA, 2021: 5). Relativamente ao PAA 2021-2022, não existe qualquer menção a respeito, portanto, a seguinte análise incide no documento disponível à data.

Quanto à sua estrutura, o PAA encontra-se organizado em três partes nas quais se distinguem “(...) os princípios subjacentes à sua elaboração e os objetivos e metas do PE com o qual se encontra articulado” (PAA, 2021: 7), o mapa de atividades onde se apresenta a “(...) estrutura pela qual os projetos e atividades (...) se devem reger para a elaboração e registo das atividades na plataforma Web (...)” (ibidem) e as “práticas de divulgação, monitorização e avaliação utilizadas” (ibidem).

O PAA limita o desenvolvimento das atividades a alguns fatores, nomeadamente deverem ser planeadas visando o “(...) desenvolvimento das competências de atitudes e valores definidas no Perfil do Aluno Zarco” (PAA, 2021: 8) e a sua respetiva adequação ao RI e ao orçamento existente (ibidem).

O documento em questão, como ferramenta que estabelece as diretrizes necessárias para concretizar as estratégias operacionais definidas no PE, explicita novamente os objetivos gerais do mesmo e em função deles elenca a “(...) identificação das áreas de intervenção, objetivos específicos, indicadores e metas a atingir (...)” (PAA, 2021: 9). O mapa de atividades é construído ao longo do ano letivo consoante as propostas realizadas sendo que no PAA encontram-se apenas as normas e informações obrigatórias que os projetos e atividades implementadas devem considerar na apresentação da sua proposta (PAA, 2021:13).

Quanto à avaliação, supõe-se “(...) como uma prática sistemática (...)” (PAA, 2021:14) cumprida no fim da execução das atividades através de um relatório no qual se aferem a relevância e os efeitos ocorridos (ibidem).

2. Estágio

No decorrer do estágio tive a possibilidade de acompanhar todas as turmas da professora cooperante no âmbito da disciplina de Educação Visual, nomeadamente as turmas 3, 4, 5 e 6 do 8.º ano e as turmas 5 e 6 do 9.º ano, nas quais pude participar ativamente. Esta liberdade de ação dentro da sala de aula foi uma mais-valia para mim enquanto estagiária e futura docente, colocando-me em diversas situações nas quais tive autonomia para orientar, partilhar experiências, ouvir e refletir em conjunto com a turma, superar desafios e confrontar realidades. A escola em questão não contempla na sua oferta formativa o curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e talvez por esse motivo a escola não se denuncie num primeiro momento como um espaço de relação entre a arte e o ensino. Esta relação acaba por existir por esforço, intervenção e resistência resultante da unidade de Educação Visual, muitas vezes sob a forma de recurso e apoio a outras disciplinas, tomando formas de cartazes ou objetos decorativos. Exemplo dessas intervenções, nas quais as artes visuais no contexto da educação visual encontraram lugar fora da sala de aula e nas quais tive a oportunidade de participar, foram na exposição “Comemoração do centenário do nascimento de José Saramago” em articulação com a biblioteca da escola com as turmas 9.º5 e 9.º6; no projeto “Biodiversidade na minha escola”, que fizeram parte da exposição “Biodiversidade na Zarco”, com a turma do 8.º5 e no concurso de cartazes “Torneios Interescolas Secundárias do Concelho de Matosinhos” com as turmas 9.º1 e 9.º3. Desta forma, a única disciplina do secundário do grupo 600 com que também pude ter contacto, por ser transversal ao curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, foi Geometria Descritiva, ministrada pela professora Branca Pacheco na turma 5 do 10.º ano. Aqui foi-me igualmente dada a oportunidade de intervir e orientar as aulas, porém optei por estabelecer apenas uma relação de observação não participante e dediquei momentos de diálogo e reflexão com a professora da disciplina. Esta metodologia de investigação trouxe-me aprendizagens distintas da metodologia utilizada nas aulas de EV. Mais tarde, comecei a acompanhar as aulas de EV da professora Leonor Ponte, com as turmas 1, 2, 3 e 4 do 9.º ano, o que me permitiu ter contacto com outra abordagem do ensino das artes visuais e das práticas pedagógicas e a implementação de uma planificação de EV distinta, ainda que com aspetos tangentes e comuns entre si, e contactar com uma

maior população de alunos. Além deste exercício como professora estagiária dentro das diversas salas de aula também tive a oportunidade de experienciar as vivências ocorridas noutros contextos dentro da escola, como as atividades e sinergias que ocorrem nos corredores da escola, na cantina, em espaços comuns, na biblioteca, na secretaria, entre outros. Estive também presente, pela primeira vez no meu percurso profissional, em reuniões intercalares e de avaliação final de período. Estas permitiram-me estabelecer diferentes relações entre o corpo docente e os restantes grupos da comunidade educativa, e refletir sobre temáticas e tensões transportadas da esfera do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, agora aplicadas em confronto com a realidade educativa.

Ao longo das primeiras semanas do estágio, mantive um registo minucioso fruto da observação das dinâmicas que ocorreram na escola e nas salas de aula, das propostas didáticas que vi acontecer ou as que eu mesma dinamizei, da receptividade das turmas perante a resolução das atividades e da interação entre os pares, bem como das relações entre os diferentes grupos da comunidade educativa. Qualquer aspeto dentro e fora da “norma” foi alvo de questionamento e reflexão, sendo que destes, alguns destacam-se e vão ao encontro de diversas inquietações e problemáticas identificadas no enquadramento do cenário educativo e do ensino das artes visuais. Posto isto, realçadas as questões relevantes para pensar a educação visual como disciplina curricular e meio de atuação como futura docente, a minha observação e reflexões incidiram tendencialmente na turma 6, do 8.º ano do 3.º ciclo.

No sentido de refletir sobre o momento do estágio trarei algumas citações resultantes das notas realizadas em torno desse período de experiência e conexão com as turmas, alunos em particular, e com a comunidade educativa, visto que a partir daí surgiram tensões e questões pertinentes de serem abordadas no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais e deste relatório em particular. Mais se pretende articular estas situações vivenciadas nesse espaço e tempo distinto com os conhecimentos e lentes de alguns autores que induzem reflexões inerentes às ações e decisões tomadas.

No primeiro contacto que tive com a turma do 8.º 6, “Entrei na sala de aula atrás da professora cooperante. A turma já estava sentada de frente para o quadro e com algumas coisas em cima das mesas. A professora cumprimentou os alunos e de seguida

apresentou-me como professora Maria João” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6). A este momento seguiu-se uma introdução da minha parte, na qual me apresentei a mim e às minhas intenções enquanto professora estagiária:

“Eu sou a professora Maria João, estou a estagiar para ser professora de Artes Visuais. E estou aqui para vos acompanhar e para trabalharmos juntos naquilo que precisarem de mim.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

Deste momento de aula resultou a constatação de que a minha presença na sala da professora cooperante, tal como nas restantes em que estive, não era totalmente estranha. Fui aceite com naturalidade, com um estatuto nas diferentes camadas do substrato escolar nivelado com o de qualquer outro docente. Agregado o facto de além de professora ser também aluna, esta turma em particular demonstrava ver em mim uma aliada para concretizar as propostas lançadas e ajudá-los a obter bons resultados. Alguns alunos solicitaram constantemente a minha opinião relativamente à qualidade dos trabalhos e inclusive ajuda para melhorarem e aprenderem técnicas específicas em oposição a outros que recorriam a mim para falarem de outros temas desvinculados da sala de aula, em busca de uma diferente perspetiva sobre si mesmos e sobre o futuro. Esta relação de confiança foi sendo construída ao longo das semanas seguintes, o que resultou numa integração e envolvimento significativo no seio deste grupo.

A professora cooperante, em diversos momentos do estágio, deixou-me a par de todas as informações relevantes sobre as turmas, bem como das estratégias que pretendia implementar. Neste sentido, através da Planificação Anual de EV do 8.º ano, feita por si em conjunto com outra professora do departamento e que me foi cedida no início das atividades letivas, pude acompanhar e planear as minhas intervenções de acordo com os objetivos e conteúdos contemplados no documento e em articulação com um permanente diálogo e discussão com a professora cooperante. As atividades propostas à turma seguiram uma estrutura apresentada por enunciados claros e em conformidade com a PA e com as AE de EV, que embora apresentem pouca flexibilidade e personalização das atividades executadas na sala de aula, não foram fator de exclusão

de outras propostas que pudessem surgir no decorrer das aulas consoante as necessidades, inclinações ou predisposições da turma.

A execução de propostas didáticas previamente planeadas apresentou benefícios no sentido em que garantiu que todos os alunos tivessem acesso ao mesmo conteúdo e experiências, fomentando uma educação igualitária e justa. Além disso, este método estruturado de ensino-aprendizagem tornou o exercício da docência numa prática clara e organizada, facilitando o nosso trabalho como docentes, o que nos permitiu investir mais no acompanhamento individual das turmas em questões específicas e identificar características particulares nos diferentes grupos, tanto a nível de conhecimentos prévios, como em termos de capacidades e interesses. A planificação da unidade curricular tratou-se também de uma forma de garantir que todos os conteúdos fossem lecionados e que os alunos tivessem acesso a uma vasta gama de conhecimentos, materiais, técnicas e experiências. A escola, como instituição regulamentada, implica ainda uma avaliação, que é facilitada por esta estratégia de planificação, uma vez que se tem determinado em todas as propostas objetivos educacionais específicos, o que confere uma base nítida e precisa para avaliar o desempenho dos alunos.

A heterogeneidade das turmas fez-se sentir em diversos momentos, especificamente no que diz respeito à diversidade de interesses, motivação e tempo dedicado à concretização das propostas. Este último aspeto resultou na execução de propostas em simultâneo, em que alguns alunos iam avançando nas atividades enquanto os outros concluíam trabalhos em atraso. A planificação das aulas de EV não restringe o número de aulas para cada proposta de atividade, sendo que o exercício de gestão é orientado pela professora cooperante em constante mediação com as turmas.

Relativamente aos momentos de avaliação, considera-se que o parecer e apreciação do professor em relação ao desempenho do aluno e à qualidade dos trabalhos entregues é relevante, mas é a reflexão dos próprios alunos sobre as propostas didáticas que desenvolveram que é efetivamente fundamental para a sua aprendizagem. Apresentar um raciocínio crítico e reflexivo sobre o que aprenderam melhora a compreensão dos alunos sobre o conhecimento assimilado e ajuda a criar relações com outros conhecimentos já adquiridos e a aplicação do mesmo em situações semelhantes ou até

novas. Momentos de reflexão sobre as atividades didáticas realizadas consistem, portanto, em oportunidades de questionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, que permitem que os alunos exponham dúvidas, coloquem perguntas, analisem as informações e cheguem às suas próprias conclusões autonomamente. Uma vez incentivados a cogitar sobre o processo de aprendizagem e capacidades desenvolvidas, os alunos adquirem uma maior confiança para exporem as suas opiniões e perspetivas sobre as questões que os rodeiam, tornando-se livres e autónomos, sendo ainda uma mais-valia para a aquisição de autoconhecimento sobre os seus pontos fortes ou de melhoria.

[Adaptação das atividades ao contexto]

Numa das primeiras aulas de EV, relativamente a uma proposta que envolvia o desenho simétrico com as duas mãos, apercebi-me que as propostas de trabalho lançadas às turmas não devem ser encerradas sobre elas mesmas. Devem, antes, ter em consideração aspetos particulares dos grupos e também individuais, que permitam a adaptação e a flexibilização às necessidades dos alunos ou das dinâmicas das turmas.

“Percorri as mesas e percebi que alguns alunos não tinham entendido bem a proposta. Alguns estavam a desenhar primeiro com a mão esquerda, depois com a direita. Alguns estavam a desenhar dois desenhos iguais, com as duas mãos ao mesmo tempo. Alguns estavam e bem a desenhar o mesmo desenho, com um eixo de simetria, com as duas mãos em simultâneo” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

A liberdade de ação e a participação dos alunos não deve ser restringida, caso contrário podemos colocar-nos perante o risco de exercer atividades didáticas com uma participação limitada e desvinculada das características, interesses e capacidades dos alunos, criando nestes uma postura de desinteresse e desmotivação relativamente ao assunto ou às tarefas da aula. Neste sentido, os alunos são colocados como meros recetores de informação, seres inativos e restringidos, sem oportunidade de participar, gerir, formular perguntas, encontrar soluções e consequentemente desenvolver o pensamento crítico.

“Com a referência dada, de Paul Klee, eu previa uma maior liberdade do traço e menos prendimento com o real. Reparei que o traço dos alunos era impreciso, tímido e preso. Imaginei que seria interessante se eu coordenasse o movimento dos alunos. (...) Para poderem experimentar um desenho destemido. E várias vezes, muitas vezes, de modo a se desprenderem da ideia de representação do real, da busca do perfeito. Isso às vezes não importa para nada.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

Quando as propostas não são passíveis de alteração ou adaptação, quando se constata ineficazes ou quando se verificam dificuldades na sua execução por parte dos alunos, estabelece-se um cenário que dificulta a aplicação do conhecimento dos mesmos, pois não foram devidamente direcionados. Os alunos até podem ter as capacidades e conhecimentos para intervir e resolver o exercício proposto, mas a forma como ele é proposto, não estando a ser a mais vantajosa para resgatar nos discentes as suas aptidões de execução livre, criativa e autónoma, não vão ser concretizadas nem trazer benefícios para a aprendizagem dos mesmos.

“Então aproximei-me da professora e sugeri orquestrar a turma. A professora aceitou. Coloquei-me de frente para eles e disse-lhes que o meu corpo era o eixo de simetria. E que eles iriam seguir as minhas mãos com o olhar. Sugeri que olhassem meio segundo para a folha e dois segundos para as minhas mãos. Iniciei a *performance* e eles prestaram atenção. No fim ficaram admirados porque conseguiram desenhar simetricamente com as duas mãos. Repeti o exercício. Para contornar a falta de material fizemos sobreposição dos desenhos com diferentes cores. O resultado ficou esteticamente interessante. Fiz uma vénia para terminar a minha atuação e perguntei quem queria ser o próximo maestro. Os dedos levantaram-se no ar. Um a um fizeram os gestos e a turma seguiu com o olhar. Alguém disse-me que não queria participar, mas entretanto também participou.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

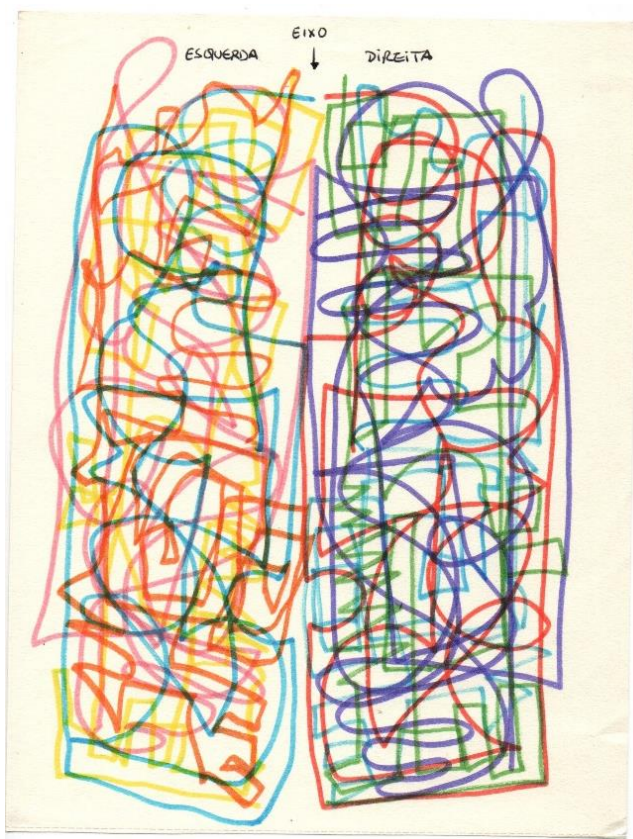


Figura 1 | Desenho de observação do movimento do gesto resultante da atividade acionada no contexto da aula de E.V. com a turma do 8.º 6 no âmbito da proposta de desenho de simetria com as duas mãos.

Por outro lado, quando as propostas são construídas a partir da observação das necessidades da turma (figura 1), estas tendem a ser mais enriquecedoras e significativas para os alunos, tendo um maior impacto para eles e aumentando o envolvimento dos mesmos, bem como a participação de forma ativa e autónoma. Os alunos sentem-se mais motivados porque os exercícios estão adaptados ao seu nível de conhecimento e habilidades, portanto, são colocados perante situações que, ainda que desafiantes e exigentes, são concretizáveis, o que contribui para a eficácia da aprendizagem dos envolvidos. Assim, tem-se em conta a diversidade de alunos que podemos encontrar numa sala de aula e os diferentes estilos e ritmos no processo de aprendizagem individual.

[A avaliação como medição de resultados]

Desde o momento inicial do estágio, a professora cooperante demonstrou confiança em mim para abordar e orientar os alunos, mesmo sem lhe ter dado ainda grandes evidências da minha competência e entrega ao exercício da docência, o que resultou

num maior sentido de compromisso e responsabilidade da minha parte em garantir que não falhava com as suas expectativas. A minha conduta face ao crédito dado era semelhante à dos alunos da direção de turma da professora cooperante. No 8.º⁴ os alunos demonstraram tranquilidade em expor dúvidas, falar sobre o que acontecia nas restantes disciplinas, e os que lhes agradava ou não no meio escolar. Tinha “(...) um aluno responsável que se faz notar, com chamadas de atenção à turma e com perguntas à professora.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º⁴). À semelhança do que descrevi anteriormente, apresentei o exercício do desenho de simetria através da observação do movimento. “Esta turma demonstrou-se igualmente recetiva e entusiasmada. No final do exercício, o tal aluno responsável comenta: Isto é arte? Como é que a professora vai avaliar isto? A professora responde: Vou definir isso com a professora Maria João e digo-vos.” (ibidem). Neste sentido a professora confidenciou-me a dificuldade em avaliar este género de trabalhos o que resultou em vários momentos de reflexão sobre o assunto. Inicialmente pensamos que poderia ser uma solução avaliar com a nota máxima todos os alunos, uma vez que se tratou de uma dinâmica que dependeu da participação e das capacidades de todo o grupo.

Neste caso que abordo particularmente agregam-se desafios que naturalmente surgem quando não é seguida uma planificação concreta. Apesar de ter sido interessante e satisfatório reconhecer que todos os alunos se envolveram na execução e operacionalização da proposta que ativei, constata-se que o produto final que sobra da ação coletiva de todos os envolvidos, não responde diretamente aos critérios de referência de avaliação que se estipularam previamente. Além disso, a imagem criada em cada folha de cada aluno foi representada com formas, cores e intensidades diferentes, resultante de uma ação conjunta da turma e não individualizada, pelo que a ideia de autor ou de autoria também se desvanece na esfera grupal. Na minha ótica a prestação dos alunos foi excecional, por isso devem ser avaliados positivamente, no entanto a atribuição de uma nota é comprometida por aspetos formais.

Segundo Vasconcellos (2008), há uma distância entre a avaliação e a atribuição de uma classificação. A avaliação “(...) implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de capturar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcellos, 2008: 53),

enquanto a classificação trata-se de uma “(...) exigência formal do sistema educacional” (ibidem: 54). O processo de ensino-aprendizagem é um caminho de constante descoberta e desenvolvimento de aptidões cuja consolidação requer momentos de reflexão e avaliação sobre aquilo que foi feito. Para tal, a avaliação deve incluir momentos de questionamento e reflexão, considerando a finalidade que levou à realização de determinada proposta. Esses momentos não devem ser apenas no sentido de verificar se o trabalho foi ou não feito, nem com o intuito de “(...) procurar o culpado, o errado, o fora do padrão” (ibidem). No contexto que abordei anteriormente, é ainda relevante perceber o interesse do aluno em compreender em que medida está a ser avaliado. Esta perceção é importante no percurso académico e para a vida dos alunos, mas não deve ser direccionada pelo princípio de recompensa por trás da atribuição de uma nota, uma vez que não é interessante que a classificação “(...) ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento (...)” (ibidem: 55), seja interpretada como um “(...) prémio ou castigo, alienando a relação pedagógica (...)” (ibidem).

A ausência de uma técnica particular na execução deste exercício também nos levou a discutir sobre o facto da classificação ser atribuída através da confirmação de critérios específicos, sendo que o professor, ao definir esses critérios, permite assegurar igualdade e rigor no processo de avaliação.

No documento das AE de EV, aborda-se que o aluno deve ser capaz de “(...) compreender a importância da interrelação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais” (Ministério da Educação, 2018: 7), no entanto estes conceitos não são explícitos. Estes critérios e o seu domínio, tais quais *o tom, traço, claro/escuro, proporção e perspectiva*, (Atkinson, 1998: 49) são tidos em consideração no momento de atribuir uma classificação, contudo a sua natureza é subjetiva e sujeita à interpretação do avaliador porque a sua conceção dá-se a partir de uma visão concetual socialmente construída, a ocidental, levando a que em muitos casos se ceda a interpretações próprias, subjetividades inerentes a uma perspetiva pessoal ou a uma avaliação tendenciosa com base em expectativas. Dentro do ensino das artes visuais, as propostas que fazem uso de materiais ou técnicas que são facilmente identificáveis,

constituem avaliações mais imediatas e simples, uma vez que é amplamente aceite, cultural e socialmente, que determinado material ou técnica deve ter determinada aparência visual. Neste sentido, uma avaliação que considere como critério o aspeto gráfico das imagens produzidas será sempre tendenciosa e excludente de outras práticas ou dimensões da produção gráfica. Assim, a avaliação ultrapassa a dimensão formal de somar pontos e atribuir uma classificação de acordo com o que o aluno produziu graficamente.

“No Ensaio sobre a Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica, Walter Benjamin (1892-1940) traz uma ideia que penso que poderia fazer sentido nesta dinâmica. O autor refere-se às fotografias de Atget (1857-1927) como provas de um processo histórico, como vestígios de algo que aconteceu. E por isso, enuncia a importância de se fazerem acompanhar de uma legenda, que atribua significado à imagem (Benjamin, 1936: 23)” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º 4).

Ainda que os alunos possam até não se considerar os produtores das imagens, na verdade são os agentes que as tornaram possíveis. E a materialização desta dinâmica resultou em diversos desenhos/registos do gesto que em nada se assemelham uns aos outros, irreproduzível, como a captação de um momento efémero, tal qual acontece com a fotografia. Esta defesa de que o produtor de imagem deve entender as imagens que produz poderia ser uma segunda parte do mesmo exercício, no qual se poderia encontrar uma legenda para cada registo, gerando diálogo, questionamento e um posicionamento sobre o que foi feito. Ao atribuir significado às imagens criadas, através da legenda, os alunos estão a desenvolver as suas capacidades de compreender e interpretar as informações visuais. Esta ação é substancial na descodificação e compreensão das mensagens visuais que constantemente se encontra no mundo envolvente. Desta forma, abre-se um espaço de reflexão, diálogo, como um momento de criatividade e autoexpressão, promovendo a “(...) construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer.” (Ministério da Educação, 2018: 2) e desenvolvendo as suas capacidades de comunicação visual.

[A aprendizagem técnica]

Uma outra atividade que despoletou algumas reflexões foi a criação de figuras impossíveis (figura 2), relativamente à questão da perspetiva, no enquadramento da Experimentação e Criação (Ministério da Educação, 2018: 7), e na qual se pretendia abordar conceitos de geometria através do sistema Europeu como perspetivas axonométricas.

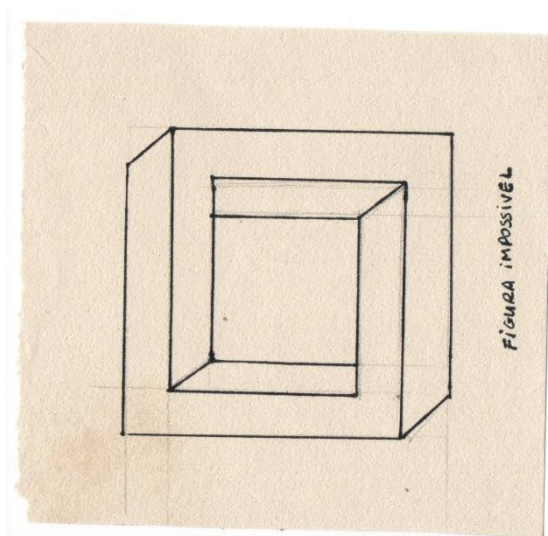


Figura 2 | Desenho de uma figura impossível em diário gráfico resultante da proposta acionada no contexto de aula de E.V. com a turma 8.º 6.

Nas aprendizagens essenciais de EV, percebe-se uma intenção de desenvolver propostas que aumentem gradualmente o nível de “(...) dificuldade relativamente à abordagem dos conceitos a trabalhar (...)” (ibidem: 4), o que tendencialmente se entende por começar pelo simples até chegar ao complexo. Começar pelo básico, como ensinar a utilizar os materiais necessários, compreender e dominar os mesmos para a realização da atividade, seguir com aspetos de domínio técnico, abordar as regras da perspetiva e realizar exercícios explicativos e diretos, antes de se introduzir a proposta ou o objetivo concetual da mesma. “Mas neste caso, ensinou-se a técnica depois de se lançar a proposta da figura impossível e depois de se observar a necessidade de o fazer.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º 6). Esta estratégia de ensino apresenta uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e promove uma aprendizagem por descoberta, onde os alunos recorrem ao que já sabem sobre a perspetiva para responder ao desafio proposto e a aprendizagem da técnica surge como uma necessidade detetada pelos mesmos. Desta forma, a técnica é abordada e ensinada como uma ferramenta para

alcançar um objetivo e não como objetivo em si, descentralizando-a como foco. Através deste método, a técnica não perde necessariamente a sua relevância, é inclusive apreendida de forma significativa pois parte da ação do aluno desmistificá-la e relacioná-la com o trabalho proposto e é compreendida como parte de um processo mais abrangente e com uma finalidade específica. A aprendizagem técnica foi muito valorizada no plano educativo ao longo das décadas “(...) devido à sua condição primeira de estabelecer nos estudantes a competência técnica requisitada pelo mundo do trabalho (...)” (Terraza, 2015: 206). No entanto, nos dias de hoje, torna-se necessário formar uma sociedade de “(...) trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades” (UNESCO, 2006: 7). Esta conceção parece paradoxal, mas trata-se na verdade de um enriquecedor processo de troca, no qual a escola “(...) ligou o alcance e as aspirações públicas às capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos” (Popkewitz, 2011: 98). A realidade educativa posiciona-se como uma ferramenta de governo social, no qual “(...) a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público (...) não apenas individual” (Nóvoa & Alvim, 2022: 17). Contudo, ainda que se contemplem “(...) pedagogias tradicionais no processo educativo com vista a preservar, e usar plenamente métodos de comunicação e transmissão de conhecimentos culturalmente adequados” (UNESCO, 2006: 9), importa ressaltar que é o conhecimento que se estabelece como “(...) matéria-prima do trabalho educativo” (Nóvoa, 2022: 17). Com isto entende-se que a aprendizagem técnica perdeu a ênfase no desenvolvimento das metodologias de ensino, mas não precisam necessariamente de entrar em conflito com as mesmas, desde que “(...) permitam cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção” (UNESCO, 2006: 6) na busca e construção do conhecimento.

[A complexidade da visão]

“A complexidade da visão e da codificação e decodificação da imagem é tão intrigante que não resisti: perguntei à professora se podia enviar uma sugestão de apresentação para a aula seguinte. Como esperado, a professora aceitou. (...) Relembro a turma sobre o que falamos na aula anterior sobre as figuras impossíveis e abordo o fenómeno da

visão. Falo um pouco sobre como funciona a visão com o apoio de um *powerpoint*. Aproveito para comparar alguns aspetos da visão com o funcionamento de uma câmara fotográfica.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

O ato de ver e olhar é tão próximo de nós, como um exercício de carácter biológico e regulador da ação, que o assumimos como caminho percorrido, entendido ou até como automático e involuntário. Mas, como se processa esse fenómeno intrínseco e dado por adquirido, o ato de ver, como ação inauguradora da experiência visual? Que, como ferramenta da observação, instaura o exercício de ver de “(...) forma crítica e fundamentada, os diferentes contextos visuais” (Ministério da Educação, 2018: 1), como organização de processos neurais que dão início ao “(...) desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (ibidem)?

O fenómeno da visão é um processo complexo, no qual recebemos informações visuais sobre o mundo que nos rodeia, distorcidas e invertidas, que são processadas e interpretadas pelo nosso cérebro. O processo da visão começa no momento em que a luz chega à retina que contém “(...) células cerebrais típicas bem como detetores especializados sensíveis à luz” (Gregory, 1966: 45). Tal como na câmara fotográfica, a luz passa pela lente e chega ao sensor. A informação é transmitida até ao cérebro através de nervos óticos e processada em áreas específicas responsáveis pela visão. Através dos padrões de estimulação neural percebemos e criamos “imagens mentais” com profundidade, movimento e perspetiva. Este fenómeno é fundamental para a nossa capacidade de interagir com o mundo externo e intervir nele. Apesar da comparação alusiva à morfologia do dispositivo fotográfico, pois realmente existe uma semelhança entre os caminhos percorridos pela luz que forma as imagens, os processos do fenómeno da visão existem além do que é ocular e as imagens que se formam na mente são enriquecidas por aspetos distintos das imagens produzidas por uma câmara fotográfica. Estas, aliás são embaçadas pelas experiências individuais, pelos que sabemos e pelo que nos escapa, e pelo espaço, tempo, cultura e sociedade em que vivemos. A forma como vemos e olhamos para as coisas, para os outros e para o mundo que nos rodeia, nunca é totalmente neutra, sendo influenciada por inúmeros fatores externos que ocorrem no meio envolvente, mas também por fatores internos do sujeito que vê.

“Nós vemos a partir daquilo que somos. As experiências que tivemos influenciam o olhar. Perante isto, podemos e devemos questionar os nossos sentidos (...) A observação é caleidoscópica. Cada observador experiencia algo único e diferente, irrepetível. Muitas vezes ficamos agarrados a ideias que construímos. Antecipamos factos e opiniões. Somamos detalhes desconectados assentes apenas naquilo que a nossa percepção capta. Deixamos escapar subtilezas pela certeza de que vemos, ouvimos, cheiramos, sentimos, provamos da forma mais assertiva que conseguimos. Tomamos isso como verdade. Confiamos também nas nossas crenças e memórias como ferramenta de compreensão do real. Preenchemos as falhas com referentes específicos, muitas vezes ficcionados.”
(Transcrição de aula de relatório ministrada pela professora Alexandra Sá Costa e Manuela Ferreira, 2021)

As informações que chegam até nós e que usamos para criar uma imagem do mundo envolvem o processamento de inúmeras referências além daquelas que consideramos visuais, como aspetos oriundos do conhecimento adquirido em relação a determinado assunto ou objeto que advém de experiências anteriores. Essas vivências construídas através da percepção abarcam, muitas vezes, os outros sentidos, além de características que percebemos, absorvemos, coletamos e relacionamos através do senso comum e da intuição. Formulamos conhecimentos que, por parecerem óbvios ou naturais, não questionamos e assumimos como verdadeiros. Muitas vezes deduzimos determinada tese, tomando conhecimento de determinados factos, tentamos adivinhar, aproximamos da nossa experiência pessoal e criamos expectativas sobre ocorrências que não analisamos verdadeiramente. Para não correremos o risco de nos enganarmos, de sermos enganados ou de julgarmos o mundo com base em critérios ilusórios devemos considerar que a percepção “(...) é uma dinâmica buscando a melhor interpretação dos dados disponíveis” (Gregory, 1966, p. 13) e não são os dados em si.

[Aprender através da experiência]

“A cada experiência que fazemos, explico o fenómeno ocorrido. A turma demonstrou bastante interesse neste género de dinâmica. Em parte acredito que passe por não lhes ter sido pedido nada que colocasse as suas habilidades à prova. Não está implícita uma

avaliação. Não têm de corresponder a uma expectativa ou alcançar um resultado. Trata-se de uma experiência na qual a participação é o único aspeto tido em conta. E essa participação tem qualquer coisa de leve e divertida. Pergunto-lhes o que vêem, se o fantasma da Mona Lisa aparece na parede quando piscam os olhos.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

É através da experimentação dos processos visuais, como ação disruptiva do fixo e do esperado, que o processo de aprendizagem para o inesperado e incerto acontece. Para tal, é necessário um desprendimento das normas preconcebidas, dos anseios de errar, da aceitação da tentativa e erro e adoção do método para alcançar a melhoria em diáde com o sentido crítico. É no exercício de ver que aprendemos a ver. No seguimento da operacionalização desta dinâmica, procurei que os alunos também debruçassem a sua atenção nos quesitos teóricos por de trás de cada momento da experiência, fazendo-os compreender os processos visuais que ocorrem quando visualizam imagens que proporcionam ilusões de ótica, direcionando os meus esforços para os fazer imergir no assunto da aula, colocar questões, rever e somar conhecimentos, sobre algo que em princípio já haviam questionado, mas nunca esclarecido. Foi para mim relevante que a turma compreendesse que a visão é traiçoeira, que as formas, o tamanho e os ângulos, as cores, o brilho, a composição e o tempo que os impulsos neurais demoram a processar e a decodificar a informação visual, influenciam e alteram a interpretação que fazemos sobre aquilo que vemos.

“Sobre a ilusão do movimento aparente uma aluna manifestou o seguinte: Aquilo que eu percebi é que os pontos estão a mover-se no sentido horizontal e vertical, mas por causa das cores que são usadas parece que há um movimento circular. Isso foi feito de propósito.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

“Posteriormente vimos uns minutos de um vídeo: O filme antes do filme, onde se vêem diversos exemplos de dispositivos visuais, incluindo o do tema da proposta. Iniciamos a realização de um *taumatrópio*. Explico no quadro como se constrói o instrumento. O tema é livre. Alguns alunos procuram representar temáticas do seu interesse, outros copiam o exemplo do quadro. Incentivo para não o fazerem. Têm a liberdade de desenhar qualquer coisa que lhes interesse.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

No âmbito da Educação Visual, os alunos são convidados a percorrer os territórios da experiência artística, mas o debate em torno deste assunto não reside na ausência desta metodologia de ensino nas salas de aula, visto que “(...) os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências (...)” (Dewey, 1979: 16), mas sim no sentido de interromper facilitismos, em que muitas vezes estas dinâmicas acontecem por acontecer, quando poderiam alcançar outras dimensões na prática educativa. Aprender através da experiência pode ser uma expressão ambígua ou dúbia, visto que realizar experiências não implica necessariamente uma aquisição de uma aprendizagem significativa. O que pretendo com isto dizer é que aprender através da experiência pressupõe o reconhecimento da alteração do conjunto de condições fixas e consequentemente a constante adaptação a essas mesmas alterações. Nesse sentido é relevante que no processo, se apliquem estratégias que permitam o desenvolvimento da capacidade de adaptação aos diferentes cenários experimentais, enquadrando assim a necessidade de se aprender a ter experiências em primeiro lugar. Caso contrário, na ausência de se saber ter experiências, corre-se o risco de se perpetuar através de uma performance ilusória de experimentação, fórmulas de transmissão de informação entre o professor e os alunos, perpetuando a crença de que “a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos” (Ranciere, 2002: 16), valorizando a memorização dos conteúdos abordados. De alguma forma, acredito que teria sido interessante que esta experiência não tivesse culminado na execução de um *taumatrópio* mas se tivesse aberto à possibilidade de se construir ou pensar um qualquer dispositivo visual. Poderia ter daí resultado uma série de acontecimentos, leituras e resultados diferentes que implicassem a intervenção, investigação, planeamento e exposição das descobertas de cada aluno da turma face à questão inicial. Mais do que propiciar momentos agradáveis de interação, as experiências que acontecem na sala de aula, devem permitir uma permanência do conhecimento apreendido no fluxo temporal, não só constituir-se como ferramenta evocada para a realização das tarefas propostas, ou “(...) útil como mero instrumento para um qualquer fim prático imediato (...)” (Nussbaum, 2019: 135), mas como enriquecimento de estratégias e fruições passíveis de serem transportadas e aplicadas em situações novas e desconhecidas e investir “(...) em relações humanas ricas em significado emoção e curiosidade” (ibidem).

Martha Nussbaum (2019) relativamente às práticas pedagógicas de Dewey, refere que através da aprendizagem pela experiência “(...) as crianças aprenderam a pensar na sua vida diária como continuação do que aprendeu na escola e levar da escola algo significativo que podiam empregar no seu cotidiano” (ibidem).

Dewey (1979) afirma que a veracidade e a pertinência da experiência educativa existe quando “(...) as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (Dewey, 1979: 33), o que fundamenta que a relevância das experiências vividas na sala de aula são tão relevantes quanto as transformações que exercem sobre os alunos e que estas devem ser igualmente consideradas. Portanto, os objetivos ou as condições em que as experiências educativas ocorrem devem munir e permitir que o aluno aplique “(...) aquilo que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação (...)” (Dewey, 1979: 37) como um “(...) instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue (...)” (ibidem) de acordo com a sua própria autonomia e liberdade individual. Realizar experiências como um ato isolado, não implica necessariamente que os alunos adquiram conhecimento através da experiência. Dewey afirma ainda que o objetivo da experiência como recurso educativo não se deve restringir à preparação do aluno sobre determinado assunto e à transmissão lúdica de matérias específicas, visando a preparação do aluno para “(...) as necessidades e circunstâncias do futuro” (Dewey, 1979: 41). Deve antes, não se preocupar apenas com o conteúdo por si só ou que se aprenda apenas “(...) a coisa particular que se está estudando (...)” (Dewey, 1979: 42), mas com as condições de aprendizagem que potenciam e despertam interação e resposta nos indivíduos envolvidos no exercício e o aguçar da curiosidade e do desejo permanente de aprender (ibidem). Para que os alunos não só experimentem assuntos ou coisas novas mas também aprendam através da experiência e aprendam a experimentar desvanecendo limites fixos impostos à aprendizagem. Os recursos educativos utilizados pelo professor devem permitir o envolvimento ativo dos estudantes no processo de experimentação. Todavia, a participação dos alunos não depende meramente de essa possibilidade ser dada pelo professor, mas está também subjugada ao interesse dos alunos em participar. Para os estudantes desenvolverem um profundo interesse em aprender e participar eles têm de compreender o motivo ou

relevância que isso tem para eles, em certa medida os estudantes têm de atribuir sentido à atividade proposta, esse “(...) sentido liga-se à sua própria visão de realidade, à sua própria definição do que é coerente, útil, divertido, justo, aborrecido, suportável, necessário, arbitrário...” (Perrenoud, 1995: 191). Depende, portanto, do significado que cada aluno irá encontrar na proposta lançada e, como tal, o professor deve criar “(...) um espaço de iniciativa, de autonomia, de negociação, de indecisão, de sonho” (ibidem).

Atividades didáticas que valorizem e resgatem aspetos ou experiências do dia-a-dia dos alunos e façam parte do seu interesse - isto é - que transportam a realidade das crianças para a sala de aula - “(...) são úteis do ponto de vista pedagógico (...) (Nussbaum, 2019: 135) uma vez que posicionam a criança para além de um recetor de conhecimentos, desta forma elas reagem de forma mais alegre e comprometida (ibidem).

Assim, o professor como orientador da ação educativa, leva os alunos a aprenderem não só sobre o tema específico em causa, mas também adquirirem aprendizagens complementares, como a participação ativa, a tomada de iniciativa, a capacidade de questionar as condições e apresentar argumentos e o sentido crítico face às novas realidades, transportando-o para as vivências do cotidiano, facilitando a compreensão do contexto e o significado da experiência vivenciado, bem como o estabelecimento de relações entre os resultados alcançados com o que já sabem sobre o assunto.

[Da autonomia ao arbítrio e potência do aluno]

Atualmente, nos discursos do campo educativo, o conceito de autonomia do aluno detém um lugar de destaque. Este apresenta-se com um ideal de construção do aluno, constantemente mencionado nos diferentes documentos orientadores como no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e nas Aprendizagens Essenciais (2018). Este conceito “(...) supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso da sua liberdade e determinar-se” (Zatti, 2007: 11) a si mesmo e constrói-se como idealização do aluno relativamente ao comportamento, às atitudes e às capacidades, cujo alcance é orientado e perspectivado nesses documentos. Portanto, para atingir os seus próprios objetivos a “(...) educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autónomos” (ibidem: 62).

“Ao ver um aluno a observar o trabalho indicando que já teria terminado a proposta, enquanto a restante turma continuava a pintar o desenho do módulo a lápis de cor, aproximei-me e sugeri que desse mais saturação às cores. À seguinte intervenção o aluno respondeu-me: Não professora, é mesmo assim que eu quero que fique.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.^ª4).

Esta consciência de intenção em relação à atividade que estava a realizar lembrou-me um excerto de *Escritos e Reflexões sobre a Arte* de Henri Matisse (1972), na qual este descreve um momento na sua academia que se assemelha a este. Matisse refere relativamente aos alunos:

“Esforçava-me por corrigir cada um deles tendo em conta o espírito com que tinham concebido as suas pesquisas. Esforçava-me sobretudo para lhes inculcar o sentido da tradição (...) O esforço que fazia para penetrar no pensamento de cada um causava-me grande fadiga. Por vezes tinha a certeza de que a tentativa de um aluno se encaminhava na direção errada e este afirmava-me (vingança dos meus mestres!): Penso assim.” (Matisse, 1972: 75).

Naquele momento, a manifesta vontade do aluno por si só não me surpreendeu mas não me convenceu plenamente, pelo que recorri à professora cooperante para tomar conhecimento do registo normal daquele aluno, que me fez entender que o aluno tem um gosto muito característico e faz uso da sua forma de se expressar, independentemente do que eu achasse melhor ou pior, certo ou errado. Nada mais me cabe a mim do que aceitar que temos opiniões diferentes sobre o domínio de determinado material, aliás, se procuro na minha prática educativa promover a autonomia dos estudantes, tenho de respeitar a identidade e a liberdade dos mesmos.

Para promover a autonomia dos alunos é importante que se permita um ambiente de aprendizagem em que estes possam assumir responsabilidade pelo seu próprio ensino, até porque seria inútil, “(...) a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (Freire, 1996: 36). A autonomia do aluno determina-se pela sua capacidade de seleccionar e gerir as suas próprias tarefas, fazer escolhas sobre o tempo que leva para as concluir, ordenando a necessidade e relevância de se

constituírem espaços “(...) através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas” (Ministério da Educação, 2017: 26). Desta forma, os alunos devem ser capazes de “ (...) identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências” (ibidem) e “(...) estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (ibidem). Esta ideia de autonomia é também abordada no domínio da EV, quando se refere nas AE (2018) que se deve criar situações em que o aluno possa “(...) selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação” (Ministério da Educação, 2018: 8).

Consoante os meios educativos direcionam o aluno para uma maior autonomia no seu processo de aprendizagem, torna-se relevante compreender que outras subtilezas da esfera da autorregulação devem ter igual investimento.

A autorregulação trata-se da capacidade de o sujeito gerir os seus próprios pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e ciclicamente adaptadas para alcançarem metas e objetivos pessoais (Zimmerman, 2005: 14). Este efeito de estabelecer e verificar o seu próprio progresso, pode ser incentivado pelo professor através da orientação do aluno para determinar os seus objetivos pessoais de aprendizagem, verificar se os está a concretizar e ajustar e adaptar as estratégias sempre que é necessário. A ausência da capacidade de autorregulação pode fazer com que os alunos, ao invés de caminharem para a sua autonomia, façam uso da liberdade dada pelo professor e encontrem estratégias para se limitarem a cumprir o que lhes é pedido, levando a experiências educativas inautênticas e vazias. Os alunos acabam por ter consciência das mais complexas exigências que lhes são pedidas na escola, que devem ser criativos, proativos, interessados, participativos e que estas não se restringem apenas a executar as tarefas dadas pelos professores. Tirando partido daquilo que se apercebe que é relevante para os professores, o aluno foca as suas energias em iludir e simular comprometimento e interesse, muitas vezes apenas entregue ao conformismo, encontrando meios para “(...) libertar-se o mais rapidamente possível do trabalho realizando o mínimo, gastando o máximo de tempo possível, fingir que não se compreende nada das instruções (...)” (Perrenoud, 1995: 130) e dessa forma não serem penalizados por não cumprir as tarefas. Na experiência do estágio constatei que por

vezes os estudantes compreendem o que deles se espera e por isso começam a ver o seu percurso escolar como um trabalho no qual apenas necessitam de prestar contas ao professor.

“Um aluno pergunta-me se o desenho está bem pintado e eu digo que sim. Logo o ouço a comentar com alguns colegas: “A professora está feliz, é o que importa!” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º 6) e dá o seu trabalho por terminado, independentemente da sua própria vontade e expectativas em relação à proposta, porque eu, como agente que regula a ação educativa tinha já aprovado o resultado. Na tentativa de promover a sala de aula como um espaço de liberdade e de desenvolvimento da autonomia, o professor deve ter especial atenção não só aos comportamentos que fogem da “norma”, mas também aos que parecem ir ao encontro das suas exigências. A forma como o aluno é visto e as expectativas criadas e depositadas em torno dele ou de uma turma, podem ter uma influência significativa na forma como estes se posicionam, assim como no seu comportamento e desempenho. Para promover ambientes de aprendizagem saudáveis e verdadeiramente produtivos é importante reconhecer e gerir essas expectativas.

A Educação Visual

[As fronteiras entre a Educação Visual e a Educação Artística]

No primeiro contato com o 8.º 3, no decorrer da apresentação da turma, os alunos identificaram-se dizendo os seus nomes, idades e expectativas relativamente à disciplina de Educação Visual. Todos afirmaram gostar de E.V., à exceção de uma aluna que argumentou da seguinte forma:

“Gosto muito de Artes no geral, mas não gosto de E.V.. São coisas diferentes.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º 3).

No campo da educação existem fronteiras discursivas entre a Educação Artística e a Educação Visual, embora ambas as disciplinas sejam, em alguma medida, interdependentes e encontram pontos de tangência entre si no que diz respeito a motivações, objetivos e resultados na construção do perfil do aluno. Através do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), entende-se que a Educação Artística

trata-se de uma unidade disciplinar mais alargada que propõe “(...) metodologias inovadoras de aprendizagem nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música” (Direção-Geral da Educação, s.d.) e valoriza “(...) a arte como forma de conhecimento (...)” (ibidem). Segundo Herbert Read, mencionado por Elliot Eisner (2008), “(...) o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas” (Eisner, 2008: 9), no sentido em que se caminha para um tipo de aluno que, independentemente da área de execução, seja capaz de desenvolver “(...) as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo” (Eisner, 2008: 9). Barbosa (2001) defende que “(...) o que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” (Barbosa, 2001, p. 32), corroborando a mesma ideia na perspetiva do consumidor.

Por sua vez, a Educação Visual habita dentro da Educação Artística, centrando-se na produção e interpretação de imagens visuais. A disciplina aborda modalidades das artes visuais como “(...) pintura, escultura, desenho, design, fotografia (...)” (Ministério da Educação, 2018: 6) com o intuito de desenvolver nos alunos a sua perceção visual, sensibilidade estética, pensamento crítico e entendimento da função da imagem no contexto temporal, social e cultural em que se inserem. A importância da educação visual ultrapassa a dimensão artística, constituindo-se como uma ferramenta de interpretação do mundo, do pensamento e da ação.

Então, ambas as áreas constituem-se como fundamentais na formação dos alunos, na fruição da compreensão e apreciação artística e no desenvolvimento pessoal e académico. Estas duas disciplinas não são excludentes, pelo contrário, ambas beneficiam uma outra, como um efeito de simbiose proveitoso para a prática educativa dos alunos e para o desenvolvimento cultural e social, tal como refere Barbosa:

“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. Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido.” (Barbosa, 2001: 32)

A arte na educação encontra lugar nos diversos documentos orientadores, tal como nos seus benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Um aspeto relevante a ter em consideração quando se aborda a arte na educação é o facto de que a arte produzida na escola não deixa de ser construída a partir de normas e limites estipulados e legitimados por narrativas particulares. Desta forma, a criação artística que advém da realização de enunciados pode-se considerar arte escolar. Esta não é forçosamente menos proprietária de conteúdo ou concetualmente menos real que a arte propriamente dita, mas é nutrida dentro de um contexto escolar e sob a orientação de um professor, com linhas orientadoras específicas que restringem a expressão e a liberdade artística dos alunos e a circunscrevem em tempos, materiais, técnicas, linguagens visuais, entre outros aspetos inerentes aos objetivos e diretrizes dos currículos escolares. Com isto, não se pretende dizer que a arte escolar não pode ser uma forma de arte válida e legítima como meio de expressão, pois pode e deve ser analisada e vista de uma perspetiva concetual e desempenhar um papel importante na melhoria das habilidades artísticas e criativas dos estudantes, assim como na sua interpretação e apreciação da arte. Tal como menciona Barbosa, podemos pensar a importância da arte na educação em duas fases relevantes do desenvolvimento humano, que seria o momento de alfabetização, que faz uso dos processos visuais na aquisição de conhecimentos e literacias, e no momento da adolescência, em que o aluno precisa de encontrar um equilíbrio emocional (Barbosa, 2001: 27). Portanto, a arte torna-se relevante na expressão autêntica e pessoal permitindo que os alunos através da via artística reflitam as suas emoções, ideias, identidade e personalidade como um processo de gestão emocional e cognitivo. Para tal é necessário que o professor adote estratégias consistentes para promover a qualidade artística da arte produzida na escola como expressão valiosa e significativa. Além disso, “(...) as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a *nuances*, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (Eisner, 2008: 10). A arte na educação deve ser um exemplo de incerteza de um resultado esperado, uma vez que de “(...) certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere (...)” (Eisner, 2008: 11). O professor deve incentivar os alunos a explorarem a criatividade e a experimentarem técnicas e materiais de forma livre e autónoma, desprendendo-se de expectativas relativamente ao resultado final.

Deve criar um ambiente acolhedor propício à experiência, no qual o papel do docente passa mais pela oferta de pareceres construtivos sobre os processos de trabalho, destacando os pontos fortes e de melhoria, do que sobre os passos a seguir. A criação artística potencia o pensamento inteligente relativamente à produção de imagens visuais. (Barbosa, 2001: 34). No entanto, somente a criação não é suficiente para ler e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas ou do mundo envolvente (ibidem). Portanto, os esforços do docente devem focar-se na promoção da compreensão concetual da arte. Mais do que ensinar técnicas, o professor deve levar os alunos a compreender o papel da arte na sociedade, os processos, ideias e conceitos que levam à produção artística e o impacto e influência que a arte tem na sociedade, na cultura e na história, através “(...) da leitura das obras de artes plásticas (...)” (ibidem), desenvolvendo na criança capacidades para “(...) a descodificação da gramática visual” (ibidem). Neste sentido, deve abrir portas para a descoberta e exploração livre das narrativas em torno da arte e da criação artística, abordar diferentes perspetivas e olhares, disponibilizando uma ampla variedade de recursos, como imagens, vídeos e visitas a museus ou outros espaços culturais. Matisse numa das suas reflexões afirma que “Cézanne passava as tardes a desenhar no Louvre na época em que fazia o retrato a Vollard” (Matisse, 1972, p. 190) e via esse trabalho como necessário para o artista acelerar o seu processo futuro e analisar criticamente o seu processo passado (ibidem).

Além disso, a arte que é produzida na escola deve ter em conta os interesses dos alunos e suas expectativas em relação à experiência artística. O professor pode guiar e sugerir alternativas nos caminhos a seguir, mas deve permitir que os alunos tenham liberdade suficiente para escolher os temas, técnicas, materiais e estratégias que mais lhes interessam. A expressão artística dos alunos torna-se mais autêntica e pessoal se refletir as suas emoções, ideias e personalidade.

[Possibilidades para um perfil do aluno através das aprendizagens essenciais de Educação Visual]

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consiste num documento comum a todas as escolas e serve como uma referência legitimada para a organização e planeamento curricular (Ministério da Educação, 2017: 2) determinando a tipologia de

sujeito que se pretende alcançar. Perante um mundo em constante transformação, em que o fluxo de conhecimento e informação, tal como a sua transmissão, é intenso, mutável e acontece por diversos canais globais, os desafios colocados à escola também sofrem alterações. Neste sentido, o que se pede ao sistema educativo hoje, é que através da sua própria reconfiguração, acompanhe as mudanças da sociedade e se comprometa com a construção de saberes significativos capazes de promover a capacidade dos alunos de se adaptarem a estas mutações e imprevisibilidades (ibidem: 7).

As Aprendizagens Essenciais de Educação Visual do 3.º ciclo do ensino básico organizam os objetivos educacionais que os alunos devem alcançar na disciplina de Educação Visual no final do 3.º ciclo, através do desenvolvimento “(...) dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada (...)” (Ministério da Educação, 2018: 1) e do “(...) alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística (...)” (Ministério da Educação, 2018: 1). Este documento subentende o desenvolvimento e aquisição de competências e conhecimentos técnicos relativamente aos elementos da linguagem visual tais como “(...) cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros (...)” (Ministério da Educação, 2018: 4).

Ambos os documentos reiteram a relevância de se desenvolver competências como a criatividade, capacidades de compreensão e expressão visual (Ministério da Educação, 2017: 21) e de análise crítica das imagens. Há, portanto, um reconhecimento coerente em ambos os documentos relativamente à transversalidade da disciplina de EV, assente “(...) no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos (...)” (Ministério da Educação, 2017: 8), “(...) podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas (...)” (Ministério da Educação, 2018: 4), na sua importância na promoção “(...) de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto (...)” (ibidem: 28) e na formação de pessoas informadas, atentas e autónomas. Os documentos distinguem-se quanto ao nível de categorização e especificidade das competências enunciadas, no sentido em que o Perfil do Aluno encontra-se estruturado numa perspetiva mais geral, transversal

a todas as disciplinas e as AE de EV apresenta incisivamente as áreas de desenvolvimento e de atuação na qual se constata o seu cariz prático.

Embora seja notória a importância de ambos os documentos para a definição do currículo escolar, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória constrói-se em torno de competências transversais mais abrangentes distinguindo os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores determinantes para “(...) formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Ministério da Educação, 2017: 6). Aqui aponta-se a importância de promover estratégias que formem alunos socialmente ativos e interventivos, capazes de “(...) tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Ministério da Educação, 2017: 10). O que se pretende do aluno é uma constante desejável, uma expectativa para o futuro, algo que ainda não é, “(...) o grande projeto devir-adulto vê-se consumado pelo aprimoramento e domínio de si através do trabalho da educação escolar” (Almeida & Ó, 2021: 37). Tal como nas AE, há uma perspetiva partilhada de EV como uma disciplina importante para o desenvolvimento de competências essenciais em construção, para se formar um cidadão capaz de “(...) questionar as diferentes circunstâncias culturais (...) entre outras, e perceber o seu contributo para uma ação cívica, junto das comunidades.” (Ministério da Educação, 2018: 8), “(...) munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade (...) livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação (...)” (Ministério da Educação, 2017: 15).

Apesar desta preocupação de educar para um mundo em mudança, a escola parece ainda preocupar-se significativamente com a transmissão de conceitos estanques - colocando a criança, “(...) que deixa de poder conceber-se como a espectadora-recipientes (...)” (Almeida & Ó, 2021: 38), como um agente de participação ativa e responsável na gestão e construção do conhecimento que os sujeitos reguladores lhes permitem abordar - “(...) em torno da ideia de que o conteúdo e método são separados (...)” (Postman & Weingartner, 1969: 18).

Idriss Aberkane (2018), afirma que “já não estamos no tempo da educação de stocks mas antes da educação de fluxos (...)” (Aberkane, 2018, in. Nóvoa & Alvim, 2022: 13) e para concretizar o alcance e adaptação a essa fluidez, a educação deve direccionar-se para o exercício da aprendizagem em si e não para a acumulação dos saberes. O meio pelo qual a aprendizagem é adquirida exige uma ressignificação da dicotomia conteúdo e método, uma vez que o “(...) conteúdo crítico de qualquer experiência de aprendizagem é o método ou processo através do qual ocorre a aprendizagem” (Postman & Weingartner, 1969: 19). A transmissão de um conteúdo através de determinado método como estratégia pedagógica não fundamenta a aprendizagem em si. O que as artes na educação acrescentam é o facto de que “(...) os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue” (Eisner, 2008: 11). O que ocorre através da experimentação artística é a valorização do processo, que permite ocorrerem mutações metodológicas e de conteúdo, construindo aprendizagens significativas, independentemente das diferentes abordagens e que contribuem para alcançar o que o Perfil do Aluno define como competências a adquirir, considerando-as como “(...) combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (...)” (Ministério da Educação, 2017: 19) que fomentam a adaptação e flexibilidade e são centrais para a ação humana.

Pensar o perfil que o aluno deve ter à saída da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais que deve adquirir ao longo do seu percurso escolar deve considerar o contexto em que o aluno já se encontra. Estamos a falar de um período de tempo da história da humanidade muito particular no qual os alunos estão inseridos na sociedade tecnologicamente mais evoluída desde sempre. É a geração que tem maior facilidade de acesso a tudo o que é informação, em forma de texto, áudio, imagens, etc. Esta realidade não pode ser descartada pois confere uma relevante influência na forma como aluno vive, aprende e convive com os outros. Dada a consciência deste panorama e como referido várias vezes, as (...) crianças têm acesso, hoje, a todo o tipo de informações e de dados (...)” (Nóvoa & Alvim, 2022: 13) tornando necessário um investimento e trabalho dirigido para a “(...) compreensão, a interligação dos conhecimentos e o seu sentido” (ibidem). Um ponto em comum entre o PA e as AE, é

que ambos abordam e implicam “(...) o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como (...) a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2017: 19) promovendo no processo educativo a pesquisa seguida da avaliação e validação da “(...) informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade (Ministério da Educação, 2007: 22). O que sabemos hoje é que a “(...) arte como modalidade de compreensão do mundo que ao integrar sistemas de comunicação complexos, ultrapassa a linguagem e consegue reificar o indizível.” (Pereira, 2021: 46). Uma vez que nem tudo o que se conhece ou se acede pode ser articulado por recursos escritos, os “(...) limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (Eisner, 2008: 12) e grande parte da “(...) aprendizagem informal se faz através da imagem (...)” (Barbosa, 2001: 34) reconhecendo-se assim a (...) importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (Ministério da Educação, 2018: 6).

Tal como abordado por Eisner, cada “(...) material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas” (Eisner, 2008: 13), por isso este paradigma tem de ser refletido e ponderado dentro da prática educativa das artes visuais. Neste sentido, considerando as particularidades e o enquadramento da educação visual no mundo atual, temos de questionar o seguinte: “Como ajudamos os estudantes a ficar espertos com os meios de comunicação que eles usam? E quais são as exigências cognitivas que os diferentes meios de comunicação fazem sobre aqueles que os usam?” (Eisner, 2008: 13). Nas AE também se promove o enquadramento de “(...) objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos (...)” (Ministério da Educação, 2018: 6) considerando “(...) estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas (...)” (Ministério da Educação, 2018: 6) assim como o questionamento e interrogação dos “(...) processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.” (Ministério da Educação, 2018: 7), imprescindível para a adaptação face às mudanças globais e tecnológicas e compreensão dos diferentes meios de proliferação do conteúdo visual, dos “(...) “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real” (ibidem), visto que, preparando “(...) para o entendimento das

artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.” (Barbosa, 2001, p. 35)

A imagem como elemento de construção do pensamento e da realidade

Nietzsche via o pensamento como uma construção social e histórica, que é influenciada pelos valores, interesses e objetivos da sociedade em que surge. Através da crítica à moralidade ocidental o autor reflete sobre a intencionalidade de determinados grupos sociais em moldar princípios específicos como verdadeiros. De acordo com isso, é estabelecida “(...) a fonte do conceito “bom” no lugar errado (...) os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem (...) tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores: que lhes importava a utilidade!” (Nietzsche, 2009: 16-17). É nesta ideia de mundo ficcionada que os sujeitos tendem a tentar encaixar-se:

“(...) todos sabemos o quanto uma criança, desde mais ou menos sete anos, já está “formada” pelos padrões da lógica do certo e do errado, o quanto suas possibilidades de perguntar sobre o que pode ser estão enquadradas em regras preestabelecidas. Daí para a frente ela busca sempre acertar, guiando-se pelo que “parece estar de acordo” com o mundo adulto, pelas exigências exteriores do “vencer na vida”. (Regina Machado, s/d, in Barbosa, 2001: 29).

Pode-se considerar o pensamento racional apenas como uma forma de interpretação do mundo, e que não há uma visão única ou “correta” de interpretá-lo, pensar “é apenas uma afirmação que pressupõe o peso de uma tradição histórica e metafísica bem definida” (Gatto, 2021: 1110). Nietzsche também aborda a ideia de que os pensamentos pertencem ao sujeito que os pensa, mas surgem espontaneamente, ou seja, “(...) “um pensamento vem quando “ele” quer, e não quando “eu” quero” (Nietzsche, 1992, in Gatto, 2021: 1110), portanto, o pensamento pode ser visto como uma ação involuntária que surge como um reflexo a diversos estímulos externos e internos.

O pensamento humano como atividade complexa que envolve o processamento de informações, a compreensão e reflexão sobre conceitos, ideias, emoções, sentimentos e experiências, como via para a tomada de decisões conscientes, resolução de problemas, planeamento, aquisição de conhecimento e comunicação, faz uso da imagem como ferramenta para codificar, armazenar e recuperar informações. O pensamento é uma potência, já o ato de pensar é uma ação que demanda uma intencionalidade. Portanto, a capacidade de através da percepção sensorial, da memória e do raciocínio, absorver, organizar e formular imagens desenha a ação dos sujeitos, através da qual o pensamento se coloca apenas como ferramenta para ordenar a ação, necessário para a tomada de decisões. Os dados utilizados para as construir estas imagens “internas” são residuais “(...) pois as coisas podem ser representadas em símbolos - mas os símbolos geralmente são muito diferentes das coisas representadas” (Gregory, 1966: 48) e fruto de um conjunto articulado de dados, visto que “(...) não são apenas visuais; existem também “imagens sonoras”, “imagens olfativas, etc.” (Damásio, 2011: 129) que surgem de “(...) representações neurais, que são modificações biológicas criadas por aprendizagem (ibidem) e que se convertem em imagens mentais, que cada indivíduo experimenta de forma singular, complexa e única, como sendo sua (ibidem). Apesar da singularidade com que cada indivíduo percebe as diferentes imagens que são formuladas no cérebro de cada um, que para si são reais, partilhamos “(...) com outros seres humanos (...) as imagens em que se apoia o nosso conceito do mundo” (ibidem: 138). Desta forma, há uma uniformização concetual de normas sociais e culturais construídas, de comportamentos e atitudes esperados, estruturados por uma imagética comum. Assim como de uma forma mais direta, “(...) existe uma consistência notável nas construções que diferentes indivíduos elaboram relativas aos aspetos essenciais do ambiente (texturas, sons, formas, cores, espaço)” (ibidem). É através destas fabricações coesas e comuns que se constrói a noção de realidade em torno de subjetividades coletivas, no entanto, dado que cada indivíduo percebe e processa as informações do meio envolvente individualmente, é impossível definir “(...) o que é a realidade “absoluta”” (ibidem).

No contexto da educação “(...) a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças” (Ministério da Educação: 6) dos pares, política, cultural e socialmente. Cada sujeito tem uma perspetiva individual, estímulos sociais e

ambientais diferentes e experiências de vida específicas e determinantes que moldam a sua visão, interpretação e imagens construídas do mundo, mas também de si mesmos. Por isso, associa-se o pensamento à ideia de identidade pessoal ou ao “eu”, mas como defendido anteriormente, o pensamento é um processo complexo e fabricado, portanto, como atividade mental, é desenhado e construído através da interação com o mundo exterior em relação com a reflexão interna.

Através das nossas experiências, memórias e raciocínio, dialogamos com a imagem de quem somos para nós mesmos, que certamente é diferente da imagem que somos para os outros. É fundamental compreender que numa turma de alunos, que de forma geral apresentam características semelhantes, a sua perspectiva sobre si, sobre os outros e sobre o mundo são diferentes. Para um bom desenvolvimento pessoal e social, como mais-valia para a aceitação e valorização do eu e do outro, e para o alcance da liberdade individual e intelectual, é importante que os alunos também compreendam que existem estas diferentes formas de ver e de se verem.

Esta visão é construída ao longo da vida e vai-se modificando e adaptando tanto por influência de estímulos internos como externos. Tal como Damásio (2011) refere, os “(...) nossos cérebros e as nossas mentes não são tábuas rasas quando nascemos. Mas também não são, na sua totalidade, geneticamente determinados” (Damásio, 2011: 156). Quando nos referimos aos alunos, é importante perceber que quando estabelecemos contacto com os mesmos, trata-se de pessoas que passaram a maior parte do tempo das suas vidas na escola, portanto é dentro desse tempo e espaço que a imagem que constroem de si e dos outros se molda e fortifica. Segundo Eisner, as mentes das pessoas são “(...) uma forma de realização cultural” (Eisner, 2008: 14) e por sua vez os “(...) tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece” (ibidem). Neste sentido, a escola deve ser um lugar onde as vivências e experiências de cada aluno devem ser tidas em consideração e valorizadas, tal como um lugar de promoção e de aceitação das diferentes realidades subjetivas “(...) no sentido de o levar a uma interpretação mais abrangente e mais complexa, fazendo interdependar três realidades: imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação” (Ministério da Educação, 2018: 2-3).

A escolaridade obrigatória e a educação integral, atribuem “(...) à escola a responsabilidade maior, por vezes até quase exclusiva, da educação das crianças” (Nóvoa & Alvim, 2022: 16), mas não é lugar exclusivo da geração de conhecimento. O conhecimento humano pode ser inato, consistindo em “(...) comandos de auto regulação biológica que são necessários para a sobrevivência (Damásio, 2011: 147), mas também pode ser adquirido através da experiência, fabricado em torno das informações que retemos sobre experiências passadas, com recurso a “(...) registos sobre o conhecimento imagético que podemos evocar e que é utilizado para o movimento, o raciocínio, a planificação e a criatividade.” (ibidem: 148). Nesse sentido, a aquisição de conhecimento requer a compreensão das imagens e a forma como são percebidas através de engrenagens simbólicas, nas quais as ilusões são fundadas e criadas por um processo de simbolização, uma vez que somos seres simbólicos que representamos aquilo que vivemos, e experienciamos a realidade por meio de símbolos.

Estas representações influenciam as escolhas e as ações individuais e por isso constituem-se como meio de libertação ou opressão dos sujeitos, na perspectiva em que é através delas que o indivíduo se conhece e dá sentido a si mesmo e à realidade em que habita. Este sentido, considerando-o como uma busca constante por liberdade interna, começa na consciencialização de que somos seres únicos, capazes de estabelecer uma imagem individual de nós mesmos, livre da imagética à qual o outro nos associa. Trata-se de um processo de autoconsciência que constrói a imagem do eu e do mundo, cujas mudanças e transformações carecem de uma busca de liberdade identitária e recuperação de um poder de ação individual. Neste sentido, a liberdade é conquistada através de uma resignificação das relações simbólicas do conceito da imagem e das imagens que nos rodeiam, na qual o pensamento se edifica, para que o eu seja o agente que recorre e manipula a imagem e não o oposto.

Damásio afirma que as imagens mentais são dependentes das emoções e dos sentimentos, portanto o ato de pensar depende das variáveis razão e emoção gerando implicações importantes para a compreensão da cognição humana, o que legitima algumas formas de comunicação como a arte. Segundo a UNESCO, o “(...) desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões (...) consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais”

(UNESCO, 2006: 7). Neste sentido, para um alcance harmonioso e saudável da cidadania é necessário um comportamento moral comportado pelo exercício emocional. No Roteiro para a Educação Artística da UNESCO, o pensamento de Damásio justifica a importância da Educação Artística como fonte de promoção do desenvolvimento emocional, como forma de “(...) proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz” (ibidem).

Maria Acaso (2014) defende que as artes visuais na sua vertente progressista e transformadora do ser humano, devem ser entendidas na sua interação com “(...) o vínculo poder-saber, com as estruturas políticas que nos rodeiam e que podem servir para mudar o mundo (...)” e os sujeitos (Acaso, 2014: 128). A EV como “(...) processo de educação cultural da inteligência visual (...)” (Almeida M. J., 2000: 2) entende que a compreensão da imagem através da percepção visual constitui uma leitura estética do que é político e cultural por meio de “(...) uma forma complexa do viver cultural e social permeado de representações visuais (...)” (ibidem).

No mundo atual e perante o crescimento exponencial das novas tecnologias, tal como a disseminação da imagem em massa e do impacto da mesma na forma como as pessoas se posicionam na sua individualidade, mas também social e politicamente, torna-se pertinente perceber como é que a imagem contribui para o ensino da disciplina de Educação Visual e para o ensino das Artes Visuais, mas também o oposto, ou seja, a relevância da disciplina de Educação Visual para a interpretação e análise crítica da imagem.

A imagem tem um papel importante na educação uma vez que protagoniza e presta um auxílio significativo no desenvolvimento da literacia visual. A literacia visual, como habilidade de entender e interpretar a imagem, é por sua vez, uma capacidade fulcral que permite atribuir significado ao mundo visual que nos rodeia e às imagens que chegam até nós por diversos meios e mesmo sob forma de arte. Quando os alunos são expostos a um grande leque de imagens, eles aprendem a reconhecer os diferentes elementos da arte, como forma, cor, textura, linha e composição. É através deste reconhecimento que os alunos adquirem ferramentas para interpretar e compreender a forma como os artistas ou outros produtores de conteúdo visual se expressam e o que eles pretendem transmitir ou significar com as imagens que criam. Tal como se explicita

nas Aprendizagens Essenciais de Educação Visual, é relevante que “(...) os alunos aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas (...)” (Ministério da Educação, 2018: 2), o que implica a capacidade de identificar e analisar através de “(...) um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais (...)” (ibidem).

Além de desenvolver a literacia visual, é também através das imagens que os alunos acedem facilmente a diferentes culturas, períodos históricos e diferentes movimentos artísticos. Desta forma, os alunos podem adquirir um conhecimento profundo, ainda que limitado pelas suas características, sobre o papel da arte ao longo da história e sobre o mundo que os rodeia.

As imagens e o seu estudo são também uma via para inspirar os alunos a criarem as suas próprias imagens, podendo igualmente influenciar a criação da sua própria arte. O contacto com reproduções de obras de arte e diferentes formas de expressão artística sedimenta referências visuais que permitem gerar novas ideias e desenvolver a criatividade dos alunos, promovendo assim a aplicação de “(...) saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua experimentação plástica, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação.” (ibidem)

No entanto, hoje mais do que nunca, é imprescindível compreender que são inúmeros os meios e estímulos visuais que se constroem em torno dos jovens, com intencionalidades muito específicas e, naturalmente, a ausência de consciência desta realidade traz consigo riscos iminentes para a própria autonomia, liberdade e sentido crítico do aluno. Já o seu entendimento constar-se-á como uma forte ferramenta para uma interpretação consciente, informada e crítica do mundo envolvente. A cultura visual, como meio para compreender a realidade e o mundo, ultrapassa a esfera artística, referindo-se “(...) não só às imagens em geral (artísticas, científicas, populares, etc.), mas também à visão e ao olhar enquanto fenómenos históricos e às diferentes experiências visuais e sensoriais dos seres humanos (Medeiros & Castro, 2017: 4). Portanto, a Educação Visual não se pode comprometer exclusivamente com o contacto e entendimento das imagens artísticas ou com o campo das belas artes mas abrir-se “(...) à análise de manifestações de outros aspectos da vida cotidiana como a cultura da mídia (...)” (Martins & Sérvo, 2018: 2258). A subjetividade da imagem confere-lhe

caminhos para influenciar a forma como nos sentimos, posicionamos e agimos, de acordo com as intencionalidades persuasivas e sugestões das mesmas. Lacan (1998) sugere que a realidade não se trata de algo objetivo e fixo porque deriva de uma construção subjetiva, que se altera perante os símbolos e significados que lhe atribuímos. Posto isto, aborda a imagem como um fenómeno capaz de interceder na nossa perspetiva da realidade dada a subjetividade implícita na sua interpretação e compreensão, e por outro lado “(...) pela complexidade de sua função, complexidade esta que não se pode tentar abarcar num único termo, a não ser o de função de informação” (Lacan, 1998: 81). A Educação Visual encontra neste âmbito um desafio eminente ao qual tem de corresponder e adaptar-se para garantir a sua concretização como área educativa. Como tal, não se pode subordinar ou satisfazer com a oferta de imagens quotidianas nas práticas pedagógicas, mas implementar estratégias que fomentem a experiência visual na qual os alunos tenham a possibilidade de se envolver profundamente na sua conceção e compreensão das relações que se estabelecem a partir desse exercício, fazendo uso de um constante questionamento dos discursos visuais e das intencionalidades políticas das imagens.

O desenvolvimento técnico da tecnologia permitiu a criação, modificação e partilha de diferentes representações visuais, além de hoje existirem dezenas de novos espaços virtuais e plataformas onde se podem visualizar essas representações (Acaso, 2014: 28). Aqui criam-se diferentes práticas discursivas e realidades simbólicas compostas por pequenos desvios, pequenas correções, que se afastam milimetricamente da verdade e que com o passar do tempo compõem uma nova verdade, especulada, imaginada e traduzida em imagem, por isso, “(...) devemos manter uma prudência vigilante em relação às ilusões tecnológicas.” (Nóvoa & Alvim, 2022: 16). As intenções por trás da mistificação e da facilidade de acesso a estes discursos e narrativas visuais devem ser questionadas. Se antes partia de mim ir a um museu, cinema, ler uma revista, agora as imagens estão muito mais perto. Com estes mecanismos também a “(...) publicidade encontra novos canais de chegar até mim” (Acaso, 2014: 31).

Este espaço desimpedido dá lugar a interesses comerciais, e desta forma a linguagem visual passa a permitir e a fortalecer o consumo. O observador, o consumidor, o aluno, torna-se um espectador passivo de uma realidade ficcionada e com interesses específicos. Perante a identificação das problemáticas inerentes à formulação e

percepção da imagem e consequentemente, pela forma como esta se torna facilmente numa ferramenta de regulação social, torna-se urgente repensar as estratégias de ensino-aprendizagem visando o tipo de sujeito que se pretende formar: um sujeito capaz de pensar criticamente o que observa e consome.

Neste sentido, ao relacionar o crescimento da sociedade de consumo com o desenvolvimento da linguagem visual (ibidem: 26), enfatiza-se a relevância de “(...) ler a imagem e desenvolver a capacidade de julgamento estético (...)” (Barbosa, 2001: 72) e dos alunos serem capazes de fundamentar “(...) a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (...)” (Ministério da Educação, 2018: 8), uma vez que é através deste exercício crítico e de compreensão que se atinge liberdade e consciência ativa como “(...) consumidor ou fruidor de toda esta gama de produção e produtos (...)” (Barbosa, 2001: 72) provenientes das atividades e práticas profissionais dos diversos núcleos das artes visuais presentes na atual realidade vivida. Este paradigma realça e exige uma adaptação do contexto educativo no qual se deve pensar a possibilidade de se estruturar uma abertura dos espaços educacionais para o “(...) exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais (...)” (Nóvoa & Alvim, 2022: 16) onde os alunos terão a oportunidade de vivenciar e partilhar experiências fora da sala de aula e de se depararem com novos e diferentes desafios, questões e situações inesperadas que exigem a colaboração e superação conjunta (Ministério da Educação, 2018: 8) nas quais a aquisição de conhecimento abrange e aceita a aprendizagem que ocorre nos “(...) tempos e espaços não formais” (Nóvoa & Alvim, 2022: 16) como circunstâncias que ocorrem em atividades ao ar livre, visitas a museus e espaços culturais, espetáculos, etc. (Ministério da Educação, 2018: 8), mas também perante as realidades digitais, como atividades em torno das redes sociais, sites, fóruns e programas de criação e manipulação da imagem digital.

O pensamento crítico surge na idealização do perfil do aluno e na educação visual como possíveis respostas para estes paradigmas e riscos trazidos pela era tecnológica. Como fuga a estas realidades ilusórias, o aluno precisa de “(...) observar, identificar, analisar e dar sentido à informação (...)” (Ministério da Educação, 2017: 24) que procura ou que involuntariamente lhe chega, através de estratégias de ensino-aprendizagem que permitam o envolvimento em projetos criativos nos quais recorre “(...) à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade (...) com o objetivo de promover a

criatividade e a inovação” (ibidem). O pensamento crítico não é regulado isoladamente e “(...) envolve e requer outros tipos de pensamento como o criativo, a resolução de problemas e a tomada de decisão” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2019: 38). Propiciar aos alunos um ambiente em que podem através da sua ação e autonomia resolver dilemas, desafios e trabalhos em projeto com uma multiplicidade de caminhos e respostas possíveis através de “(...) processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão (...)” (Ministério da Educação, 2017, p. 23) é fundamental para que estes desenvolvam as capacidades necessárias para “(...) lidar com as incertezas do futuro (...)” (Popkewitz, 2011: 108). No perfil do aluno a idealização do solucionador de problemas constrói-se em torno da interpretação de informação, planeamento, ordenação de pesquisas e gestão de projetos (Ministério da Educação, 2017: 23) como regulação “(...) objetiva e imparcial das capacidades das pessoas que se irão tornar adultos autónomos na sala de aulas” (Popkewitz, 2011: 106). Por sim, também se entende o exercício estético como prática inerente ao ser humano que ultrapassa domínios ou capacidades artísticas, colocando a fruição artística como ferramenta transversal e imprescindível na formação de estudantes criativos, críticos e autónomos. Na práxis, a solução de problemas através de princípios práticos e estéticos é um comportamento padrão dos sujeitos: nós procuramos “(...) soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, ao mesmo tempo, mais agradáveis (...)” (Barbosa, 2001, p. 33) das quais podemos tirar maior prazer.

3. Proposta Didática

[Introdução]

A componente didática foi implementada num período específico do estágio curricular, no âmbito da disciplina de Educação Visual, durante três semanas do 2º período, com início no mês de março, totalizando seis blocos de 50 minutos. A atividade desenvolveu-se com os alunos do 8º. ano do 3.º ciclo, da turma 6, cuja dinâmica no contexto de sala de aula foi objeto de observação e análise para a construção da proposta didática apresentada neste relatório. A proposta foi executada e organizada em quatro etapas, com o intuito de propiciar aos estudantes oportunidades para a experimentação de novas abordagens, bem como para estabelecer contacto com a criação artística, a partir da conscientização de diferentes conceitos, processos e recursos inerentes à expressão visual. Além disso, foram desenvolvidas estratégias para estimulação e organização do pensamento criativo e crítico dos alunos. Durante a execução da proposta, a turma participou ativamente em diálogos abertos e discussões sobre os tópicos que surgiam ao longo das diferentes fases.

[Turma do 8.º 6]

Quando o ano letivo começou a turma era composta por 26 alunos, 11 rapazes e 15 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Algum tempo depois um aluno de nacionalidade brasileira regressou ao seu país, sendo que este elemento esteve presente apenas nas primeiras intervenções do estágio.

Para uma devida contextualização e perceção da realidade em que o desenvolvimento da didática foi pensado e estruturado, devo considerar que lente usar para descrever a turma. Tive acesso a tantas. A da professora cooperante, a do conselho de turma, a das funcionárias, a das outras turmas e a minha. Questiono qual será a mais legítima e autêntica. As lentes mudam com o tempo e fui ajustando a minha, para ver melhor. A minha lente será, com certeza, mais nítida por ter acesso a todas as outras. Ainda assim, a forma como os outros viram a turma e nos fazem tentar ver os diferentes seres que a compõem, permitem-me, juntamente com tudo aquilo que já vi antes, que já pensei, que já veio até mim em forma de debates, de leituras, de momentos em branco,

formular reflexões não menos relevantes para a prática da docência. Portanto, torna-se importante considerar não apenas o meu ponto de vista, mas também o da restante comunidade educativa. Neste caso, terei particular atenção ao ponto de vista da professora cooperante e dos restantes professores que acompanharam a turma ao longo do ano letivo.

A primeira lente, a da professora cooperante, permitiu-me conhecer a turma em vários sentidos, recorrendo a princípios e documentos específicos como a relação da turma, horários, critérios de desempenho mas também a partir de uma visão de princípio humanista que me levou a conhecer as características e especificidades de cada aluno da turma de acordo com as suas capacidades, interesses, perspetivas e formas de ver o mundo. A entrega, empatia, colaboração e investimento da professora cooperante na prática da docência adotou a minha própria perspetiva em torno desta turma, e as conversas e reflexões exercidas ao longo do estágio relativamente às preocupações, necessidades e particularidades dos estudantes me fizeram ter interesse em desenvolver a proposta didática com este grupo e não outro. Nesta turma vimos desafios na aprendizagem, mas também acreditamos nas oportunidades para o desenvolvimento da prática educativa como potencialidade enriquecedora e transformadora. Muitas vezes percebemos que a natureza da disciplina de Educação Visual nos permitia ter acesso a *nuances* dos alunos que passavam despercebidas a outros professores, aspetos e domínios que apenas se faziam perceber dentro de um contexto prático, de expressão pessoal e livre e ação emancipatória, que outros professores não têm como ver se não através dos nossos próprios olhos e testemunhos.

Através da lente dos outros professores que lecionam a mesma turma, à qual tive acesso em diversos momentos formais e informais, pude entender diferentes opiniões, constatações, perspetivas, expectativas e crenças fundadas de acordo com as experiências pessoais que cada um vivenciou no seu momento de aula, a partir das quais foi criada uma imagem coletiva e mais uniformizadora dos alunos com quem trabalhamos. Na reunião intercalar do 1º período, que antecedeu a elaboração da proposta didática - foco deste relatório - tive um acesso privilegiado a todas as questões que foram surgindo em relação ao 8.º 6, na qual estavam presentes todos os professores e a diretora de turma. Neste exercício em que se avalia e se destacam aspetos

particulares e individuais de cada aluno pude compreender melhor não só a turma, mas também os docentes que exercem a atividade educativa, as suas metodologias, visões e mesmo limites, frustrações e impossibilidades. Nesta reunião, em que a ação foi orientada pela diretora de turma, alguns professores intervieram pontualmente e avaliaram a turma quanto à *cidadania, intervenção e envolvimento* em cada uma das disciplinas. No geral, os professores ocuparam-se por referir e descrever as situações centrais e em preencher os critérios. Vários alunos são descritos e avaliados de forma muito semelhante e encaixam-se num perfil de alunos com “muitas dificuldades”, com um aproveitamento “muito fraco”, pouco participativos, sem espírito crítico e influenciados e prejudicados pelo que os rodeia, pelo lugar em que estão sentados e pelo ambiente (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

O sentido crítico, uma componente enfatizada nos diversos documentos e políticas educativas, é um conceito amplo e depende do contexto em que é aplicado. Pode ser definido como um processo intelectual intencional e reflexivo, com o objetivo de avaliar a qualidade da informação e do pensamento para determinar uma conclusão ou decisão (Paul & Elder, 2003: 7) e pode ser desenvolvido e potenciado através de diferentes estratégias “(...) à medida que os estudantes aprendem a investigar, avaliar as provas a escrever artigos com argumentos bem estruturados e analisar os argumentos que são apresentados (...)” (Nussbaum, 2019: 100) e através de um ambiente promotor do debate, da argumentação de diversas questões, da apresentação de perspetivas e da solução de problemas. É reconhecido por diversos discursos que na sala de aula pode-se trabalhar para estimular o pensamento crítico dos alunos através da promoção da reflexão, do diálogo e do questionamento, encorajando os alunos a expressarem as suas opiniões e a defenderem as suas posições de forma informada e fundamentada, mas é relevante questionar perante a ausência de sentido crítico, que “(...) possibilidade o nosso sistema educacional oferece ao adolescente de exercer uma consciência interrogante?” (Barbosa, 2001: 29). É natural que os alunos demonstrem resistência em expor um pensamento crítico na sala de aula sem a devida preparação para o fazer, quer essa preparação signifique conhecimento, interesse ou confiança. O sentido crítico, antes de mais exige, um conhecimento prévio sobre os assuntos abordados, tal como se prevê por investigações recentes “(...) não é possível

desenvolver um sentido crítico sem uma base sólida de conhecimento.” (Willingham, 2020) e dificilmente construímos um pensamento crítico fundamentado e pertinente se o tema não for de alguma forma do nosso interesse ou sobre o qual não temos qualquer pista ou conhecimento. O aluno pode ser “(...) bastante crítico, questionador e curioso. Talvez não naquilo que os professores querem que ele seja, mas não deixa de o ser naquilo que ele entende” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6). Posteriormente, para ser demonstrado, precisa de liberdade, ou seja, oportunidade para falar; e confiança para expor e interrogar. Falar, por sua vez, implica a existência de alguém que escuta, que o faz ativamente, valorizando, legitimando e aceitando o que é transmitido. Ou em alternativa questionando de volta, entregando ao aluno novas interrogações, perspetivas, informações, que alimentem a sua curiosidade, confiando que este voltará a reavaliar os seus pensamentos após esta interação. Além disso, como já mencionado neste relatório, os alunos têm tendência em tentar encaixar-se naquilo que os adultos o fazem crer como *certo* ou *errado*. O professor expõe os seus discursos como verdadeiros, em aulas que não se abrem como espaços de diálogo e descoberta sobre os temas lecionados, que os alunos entendem como únicos e legítimos. Apresentar um pensamento crítico nestes contextos educativos, na ótica do aluno, poderia ser visto como provocação ou desobediência. A questão do pensamento crítico foi um tópico de discussão e reflexão frequente relativamente à turma 8.º 6, se por um lado alguns alunos chamavam à atenção por não demonstrarem sentido crítico, por outro lado o conceito também era apontado como um delito pelos professores da turma: “Espírito crítico tem, até demais.” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6). Por isso, é necessária uma ação coletiva entre o professor e os alunos, na qual o primeiro contribui para o sucesso dos segundos. O pensamento crítico não pode ser esperado dos alunos sem que eles compreendam que têm espaço e liberdade para o desenvolver e expor na sala de aula, nem negado visando um maior controlo das atitudes dos estudantes, para tal, cada aluno deve ser aceite e visto “(...) como um indivíduo cujas capacidades cognitivas se estão a desenvolver e de quem é esperado que contribua ativa e criativamente para a discussão na sala de aula” (Nussbaum, 2019: 100). Neste sentido, também se torna necessário promover uma cultura de responsabilização dentro da sala de aula, por meio “(...) da valorização da voz ativa de cada indivíduo (...)” (ibidem). Os estudantes terem consciência de que o que eles dizem é esperado, é ouvido e é relevante para a sua

aprendizagem e dos seus pares fomenta nestes um sentido de responsabilidade para refletir, articular e questionar. Quantas vezes nos primeiros anos de escola tivemos professores que diziam: “Coloca a dúvida em voz alta, a tua dúvida pode ser a dúvida dos teus colegas” e que ao longo da escolarização, deixa de ser promovido por pressa, receios, desinteresse e facilitismo? Este exercício exige esforço e aparentemente “rouba” tempo de aula que é escasso aos docentes para cumprir planificações mas se não existir, a longo prazo, tem mais implicações desvantajosas do que benéficas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Quanto à participação detetam-se alguns pontos relevantes que bifurcam o conceito de participar em pelo menos duas versões, nas quais a participação do aluno na sala de aula acontece: através de intervenções que incomodam e a participação do aluno quase nula e silenciosa, que não incomoda. Uma aluna é referida como participativa, “mas não revela sentido crítico, não propõe soluções” (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6), outra aluna “faz o mínimo possível e está sempre à espera que os outros façam as tarefas por ela” (ibidem). Quanto ao tipo de participação, encontram-se na turma três tipologias de pessoas: as que participam ativamente; as que participam moderadamente e as que não participam (Milbrath, 1965, in Cruz, Bezelga, & Menezes, 2020: 8). A forma como esta participação ocorre dentro da sala de aula pode ser mais ou menos controlada ou pertinente, e tendencialmente acreditamos que uma participação ativa é um aspeto positivo a ter em conta, em oposição a uma participação passiva que muitas vezes é relacionada com “(...) anomia, desinteresse e desvinculação (...)” (Cruz, Bezelga, & Menezes, 2020: 8). Estas formas de participação - ativa e passiva - não têm de ser necessariamente dicotómicas, a sua compreensão exige a observação de diversos aspetos além dos aparentemente visíveis. O espaço observável da sala de aula oferece evidências que por vezes relacionamos irrefletidamente para determinar verdades infundadas. Muitas vezes assumimos que o aluno que não demonstra resistência em cumprir as tarefas propostas ou em responder quando é solicitado, está a participar de forma responsável e organizada, quando na realidade está a entregar “(...) pouco de si próprio, tendo a satisfação de ser, senão irrepreensível quanto ao resultado, pelo menos insuspeito de má vontade (...)” (Perrenoud, 1995: 126). Ou por outro lado, somos capazes de perceber uma atividade agitada, em que os alunos “(...) medem, recortam,

desenham seja o que for com o pretexto de contribuírem para a tarefa (...)” (ibidem: 132). E, no entanto, em nenhum dos casos a participação está a ser um meio enriquecedor das aprendizagens.

Uma escola democrática e inclusiva implica que todos os alunos tenham “(...) direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Ministério da Educação, 2017: 13). Esta perspetiva posiciona a escola e os professores como responsáveis por garantir que todos os alunos sejam incluídos e participem ativamente na construção das suas próprias aprendizagens. Nesse sentido os professores devem ativar estratégias que impulsionam a participação dos alunos e criar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante e manterem-se atentos aos diferentes tipos de participação que ocorrem no espaço da sala de aula para, sempre que necessário, possam reorientar as suas estratégias de ensino.

Alguns alunos têm medidas seletivas ou acompanhamento psicológico. Posto isto, na mesma reunião foram referidas estratégias como motivação e reforço positivo, a verificação do cumprimento das tarefas, testes adaptados, feedback contínuo, uma planta de sala de aula estratégica na qual os alunos com maiores dificuldades ficam sentados ao lado de um “exemplo”, a adequação das perguntas e enunciados e instruções curtas e diretas (Notas sobre o estágio, 2021, 8.º6).

A minha lente não é, por sua vez, totalmente cristalina. Nesse sentido, devemos considerar alguns fatores que influenciam a minha visão, envolvimento e expectativas criadas pelo contexto em que observei a turma. Em primeira instância, por meio de comparação: numa perspetiva geracional estou mais próxima dos estudantes, tendo vivenciado uma escolarização pública muito semelhante à destes sujeitos. E, por esse motivo, identifico-me e relaciono-me facilmente com os desafios com os quais estes se deparam, com os comportamentos, atitudes e formas de socialização, com as vantagens e desvantagens, expectativas e idealizações, com o ser aluno no século XXI. Em segunda, por meio de posição: uma vez que me posicionei no núcleo da turma como professora-estagiária, em que sou professora e aluna, ocorreu uma neutralização de ambos os conceitos. Como um estado de superposição quântica em que, teoricamente, pertenço a todos os espaços e estados físicos e simultaneamente a nenhum, o que me permitiu

construir a minha perspectiva da turma de dentro para fora, sem véus tão opacos ou penumbras tão marcadas. E em terceira, por inexperiência: apesar do estágio não ter sido o primeiro contacto com a docência, deve-se considerar que nestas circunstâncias apresento uma ótica inocente, quase imaculada, virtuosa e descansada na qual tive a oportunidade de agir com motivação, nutrida de energia e vontade de contribuir e inovar.

A turma apresentava ânimo e alegria logo pela manhã. Cada aluno revelava uma personalidade forte e muito marcante, cada um com a sua história ou enredo, que caracteriza o grupo particularmente. Frequentemente partilhavam assuntos do quotidiano e “(...) falávamos de séries que andavam a ver e jogos que gostavam” (Notas de estágio, 2021, 8.º6). Os alunos do 8.º 6 demonstraram ter expectativas em relação ao futuro, ao percurso académico e à vida profissional, “(...) vários alunos já sabem que curso querem seguir ou pelo menos em que área se querem formar” (ibidem). A maioria da turma revela um aproveitamento fraco nas restantes disciplinas e um comportamento inadequado, “(...) por vezes são indisciplinados e temos de nos posicionar assertivamente para recuperar o controlo da turma” (ibidem). Nos momentos em que estava sozinha com o grupo dialogava com eles a respeito disso, e demonstravam interesse e vontade de melhorar o comportamento e as notas, mas também se demonstravam desacreditados dessa possibilidade ao que me respondiam “(...) professora, já não dá. É impossível os professores nos começarem a ver como bons alunos. E eles não nos ajudam” (ibidem). Em alguma medida, parte da turma tinha crenças em relação à imagem que os professores construíram em relação a eles noutros anos e no momento corrente, o que os faziam identificarem conscientemente essa imagem e colaborar com a perpetuação desse consenso construído. Este grupo de alunos tinha tendência para arrastar a execução dos trabalhos ou para os realizar rapidamente com um envolvimento meramente superficial. Muitas vezes demonstraram uma postura de paralisia quando não percebiam ou não sabiam como resolver uma atividade, “(...) diziam-me que não sabiam fazer e que estavam à espera que os ajudasse” (ibidem) ou só tentavam quando apoiados e supervisionados pela professora.

Uma parte muito reduzida da turma demonstrava uma postura comprometida revelando segurança e confiança nas suas capacidades. Estes alunos eram os que participavam ativamente nas aulas, apresentando dúvidas, opiniões, sugestões. Este nicho de alunos demonstrava uma atitude mais individualizada de construção e conquista do seu sucesso na escola e na vida.

A turma, no geral, demonstrava afinidade entre os pares, ainda que facilmente se conseguisse perceber a existência de grupos específicos que partilhavam interesses e opiniões comuns, “(...) naturalmente vi uma aproximação entre alunos que faziam o mesmo desporto em variados contextos ou que viam os mesmos conteúdos online ou ouviam as mesmas músicas.” (Notas de estágio, 2021). Em alguns casos particulares demonstraram resistência em coexistir e colaborar com um ou outro colega, trazendo para discussão problemas de inclusão e exclusão. Quando chamados à atenção demonstraram arrependimento e algum embaraço, mas não se moviam por iniciativa própria para melhorar as relações interpessoais da turma.

Ao longo da experiência de estágio foram identificadas e debatidas uma multiplicidade de questões que podem ser vistas como oportunidades para enriquecer e valorizar a aprendizagem da turma do 8.º6, como o tempo entre entrar na sala de aula e iniciar as atividades, as propostas fechadas, a gestão do tempo na execução dos trabalhos, as redes-sociais e a utilização das tecnologias na sala de aula, o interesse e motivação dos alunos em relação às propostas, as faltas de material e a avaliação.

No contexto deste grupo notou-se que os alunos, ao entrarem na sala de aula, não assumiam de imediato uma postura ativa e as conversas estendiam-se durante um tempo significativo. Por vezes, se fossem de grande interesse dos alunos, coexistiam em simultâneo com a execução das propostas. O que não é necessariamente desvantajoso e até contribuiu para os conhecer melhor e entrar no domínio dos mesmos. Contudo, não deixaria de ser interessante perceber como uma dinâmica inicial ou uma intervenção rápida, que não renunciasse estes momentos, funcionaria e que benefícios e contributos isso poderia trazer para a aula. Uma atividade criativa e estimulante para iniciar a aula poderia melhorar o aproveitamento dos alunos no sentido em que se trata de uma forma de potenciar o envolvimento da turma e promover a utilização de

recursos visuais e do lado direito do cérebro, relacionado com a criatividade. Exercícios aparentemente desinteressados e curtos, no início da aula, poderiam motivar e integrar a turma no trabalho que posteriormente se viria a desenvolver e tornar esses momentos de transição entre intervalo e aula em tempo útil e de qualidade.

Outro aspeto que se identificou foi que, de um modo geral, as propostas eram lançadas com um resultado em vista e que os alunos procuravam chegar a esse resultado e não a outro. Além disso, terminada a execução do enunciado, partia-se para outro. A proposta prendia-se, portanto, na forma de execução e entrega sem se estender para a forma de reflexão, partilha ou discussão entre os pares. Seria pertinente considerar propostas de trabalho que “(...) não apelam a uma solução única (...)” (Perrenoud, 1995: 129) cujo resultado fosse menos previsto e controlado pelo professor, respeitando as expectativas do aluno em relação ao mesmo, sendo estes produtores de novos conhecimentos e ainda que daí surgisse discussão e reflexão crítica. Assim estaria a promover-se a “(...) invenção de uma via parcialmente original, que ninguém conhece antecipadamente, nem mesmo o professor” (ibidem).

Considerando os diferentes ritmos da turma, e sabendo que “(...) nem todos os alunos realizam a mesma coisa ao mesmo tempo” (ibidem: 128), constatou-se que seria relevante pensar uma estratégia que promovesse uma melhor gestão do tempo, não necessariamente como uma busca de sincronização, mas como mecanismo de autorregulação promovendo a responsabilidade e autonomia dos alunos. No caso, seria importante definir quanto tempo seria necessário para executar a proposta desde a apresentação da mesma. Considerando que, ao trabalhar com propostas abertas, “(...) os alunos não sabem exatamente a que resultado vão chegar, nem quanto tempo isso levará” (ibidem: 129), seria necessária alguma flexibilidade, adaptação e dinamismo. Talvez também fosse pertinente, dadas as distrações constantes, perceber se seria possível trabalhar por grupos e por fases, definindo quais os tempos para a execução de cada parte da proposta e promover uma verificação informal, que poderia ser através de pontos de situação com recurso à oralidade. No contexto específico em que se elabora esta proposta só faz sentido recorrer “(...) à escrita quando esta é útil (...)” (ibidem). Importa antes “(...) chegar a uma decisão, a uma solução, a uma realização (...)” (ibidem).

Uma atividade que envolve gestão do tempo e trabalho de grupo poderia ser uma estratégia adequada para melhorar o aproveitamento dos alunos. Numa perspetiva generalizada, dentro e fora da sala de aula, uma boa gestão de tempo é sinónimo de maior produtividade, não na perspetiva de promover o fazer desenfreado, mas de fomentar o controlo e domínio das ações e tomada de decisão, sendo que a capacidade de gerir o tempo é fundamental e transversal a todas as áreas curriculares. Por sua vez, os trabalhos em grupo permitem e facilitam a gestão de tempo na execução das propostas, dado que o esforço aplicado é distribuído pelos diferentes elementos. A turma em questão também demonstrou maior interesse e motivação em relação às propostas em que as tarefas são “(...) assumidas coletivamente, por vários alunos, que discutem, partilham o trabalho (...)” (ibidem). Esta metodologia de trabalho apresenta diversas vantagens, uma delas é a desinibição, sendo que os caminhos traçados, as conquistas mas também os constrangimentos, são resultado do coletivo e não da ação individual de cada aluno.

Pretendia-se assim um aumento da motivação dos elementos, uma maior valorização das capacidades e consequentemente menos receio de errar ou de não corresponder ao expectável.

Outro aspeto relevante que se evidenciou foi que os alunos, sempre que podiam, recorriam às diversas redes sociais que têm disponíveis como meio de distração, quando o telemóvel na sala de aula tem lugar aceite apenas como recurso pedagógico, com o qual os alunos têm acesso aos enunciados das propostas e outras informações. Portanto, era preciso ponderar se o recurso às tecnologias estaria efetivamente a ser pertinente e se há um efetivo acompanhamento do desenvolvimento tecnológico nas escolas. Em larga medida, a utilização das tecnologias nas salas de aula não vão muito mais longe do que para transmitir as tarefas que vão ser executadas, os enunciados. Ou seja, a utilidade das mesmas não se distancia assim tanto da utilidade de uma folha de papel. Neste sentido, seria interessante repensar o papel das tecnologias e mesmo das redes sociais na sala de aula e na relação que têm com as propostas de trabalho e com o que se pretende desenvolver. Os alunos passam a maior parte do tempo a aceder a conteúdos através das tecnologias e redes sociais; tudo o que lhes é transmitido através destes meios tem um impacto nas suas vidas: inspira, motiva, influencia, direciona,

provoca, instiga. Faz parte das suas realidades e por isso faz sentido que as metodologias de ensino-aprendizagem as acompanhem e se adaptem às mesmas. Uma atividade que aceite este recurso e, simultaneamente, o use a favor dos alunos poderia constituir uma forte ferramenta de aprendizagem, que o aluno conhece e domina. Tanto como recurso material como à própria temática: a imagem como discurso visual e a relação com as redes sociais. Seria, portanto, interessante pensar em atividades que potenciassem a reflexão sobre a forma como as redes sociais se inserem na vida das pessoas, através da disseminação de imagens de uma cultura visual particular.

Ao longo das primeiras semanas do estágio foi possível perceber a tipologia de proposta que melhor desperta o interesse da turma e os meios com que se sentem mais à vontade para trabalhar e, por isso trazem um retorno positivo e significativo para as suas aprendizagens e envolvimento, participação, pensamento crítico e criativo na execução das atividades. Os alunos vêm-se regularmente “(...) confrontados com tarefas que os ultrapassam e sentem-se impotentes para as realizar (...)” (ibidem) e por isso demonstram significativamente menos interesse em propostas que exigem “domínio” de uma determinada técnica ou material. No entanto, valorizam um resultado esteticamente agradável e interessante e demonstram maior motivação quando sentem que são capazes de o alcançar.

As faltas de material acontecem frequentemente, uma vez que os alunos não têm onde deixar os materiais na escola. Na impossibilidade de contornar esta situação, sobra a possibilidade de a ver como uma oportunidade de pensar em atividades que não dependam necessariamente de materiais específicos para realizarem as propostas, onde a flexibilidade do enunciado permita a adaptação dos materiais que o aluno tem disponíveis, permitindo desenvolver capacidades de adaptação, reação-resposta e de resolução de problemas

Por fim, entende-se como necessidade o envolvimento e participação dos alunos na constituição dos critérios de avaliação da proposta didática implementada neste estágio. Uma atividade na qual se negoceia os critérios de avaliação contribui para o aproveitamento dos alunos no sentido em que os centraliza como construtores ativos do seu processo de aprendizagem, promove o comprometimento e responsabilidade

dos mesmos tornando a ação educativa num exercício mais justo e equitativo. A avaliação é uma prática incapaz de “(...) produzir uma medida precisa e exaustiva das competências reais de cada aluno” (ibidem: 138) por isso, valeria mais como ferramenta para os alunos entenderem e autogerirem padrões de desempenho e como recurso regulador e potenciador da aprendizagem. A participação dos alunos na constituição dos critérios de avaliação também poderia ser vantajoso para a relação professor-aluno, uma vez que aumentaria a confiança dos alunos face às intenções e compromisso dos agentes educativos em promover o sucesso e bem-estar de todos os educandos.

Posto isto, o acompanhamento constante da turma foi fundamental para o desenvolvimento da proposta, permitindo desenhá-la de acordo com as necessidades detetadas na mesma. Através desta análise pude delinear uma estratégia de ensino que procurou colocar em questão paradigmas do ensino das artes visuais, definir objetivos e evidenciar competências a adquirir. Assim, a proposta didática ativada na turma pretende contrariar determinadas concepções, atingir objetivos particulares e promover competências que estruturei no seguinte modo:

Identifica-se como problemas parcelares a habilidade técnica como propulsor de práticas curriculares excludentes; a ideia preconcebida de correto ou incorreto; a procura da resposta certa e do resultado expectável; a desvalorização de competências e o medo de errar; Como objetivos gerais pretende-se esbater a ideia de domínio da técnica como única forma legítima de fazer; fomentar o respeito mútuo pelas identidades, valores, costumes e hábitos culturais de cada aluno; reconhecer e respeitar a diferença e valorizar diferentes pontos de vista e desenvolver o sentido de pertença dos alunos a um grupo e à respetiva comunidade escolar; Os objetivos específicos que a proposta se propõe a alcançar são o desenvolvimento de técnicas de pesquisa variadas; a valorização dos conhecimentos prévios e das histórias individuais de cada aluno; a conceptualização e materialização visual explorando materiais e técnicas variadas; a capacidade de conferir expressividade ao trabalho; o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão do outro e da diferença para o alcance de resultados comuns; a compreensão dos passos na construção de um mapa mental (da sua concetualização, organização das ideias/objetivos, etc.); o contacto com o trabalho de projeto na esfera artística e a capacidade de apresentar e produzir um discurso sobre o

seu trabalho. Para tal é necessário aprimorar determinadas competências no âmbito da pesquisa, seleção e organização de informação diversificada de uma forma autônoma, responsável e criativa; trabalhar de forma colaborativa; desenvolver competências relacionais em grupo e desenvolver uma atitude crítica e reflexiva.

[Estrutura da proposta didática]

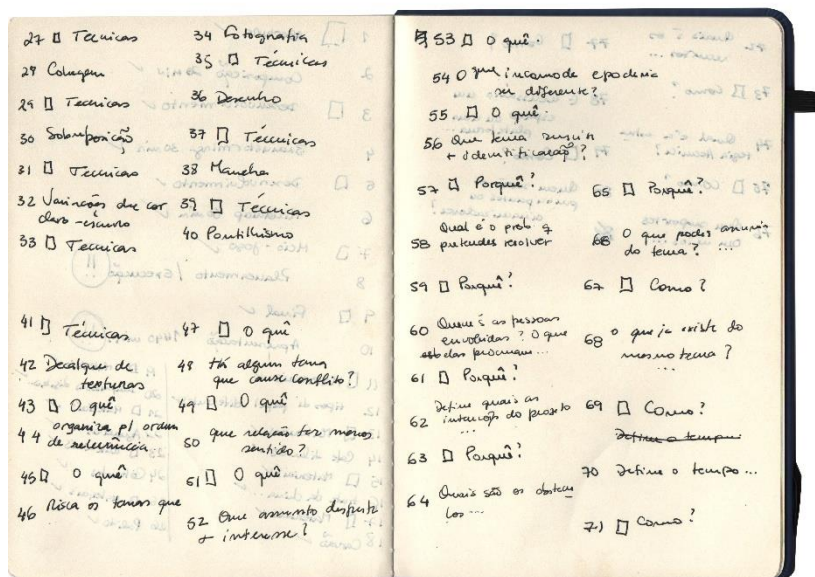


Figura 3 | Desenho da proposta didática em diário gráfico

Quanto à estrutura (figura 3), a proposta é apresentada no formato de jogo, com recurso a um baralho de 40 cartas. Não se nega que poderia ser diferente, visto que a sua importância não reside de todo na forma, ainda que provavelmente se tenha tornado mais apelativo para os alunos confrontarem-se com um jogo. A forma da proposta permitiu desde a sua apresentação negar ou desmistificar a ideia de resultado ou resposta pré-concebida. Isto porque o formato aparentemente informal permitiu desdobrar uma série de etapas independentes num exercício contínuo e, simultaneamente, conferir um posicionamento mais descontraído entre os elementos envolvidos.

Foi dito aos alunos que trabalhariam por grupos e, uma vez que a turma apresenta uma complexa dinâmica entre os pares, previu-se, em diálogo com a professora cooperante, que seria preferível que os grupos fossem escolhidos por mim. Os grupos foram, portanto, selecionados de acordo com o que resultou da observação e das relações

construídas ao longo das semanas de contato e no sentido de potenciar uma interação grupal saudável e vantajosa para todos os elementos, não descurando ou ignorando os vínculos já existentes entre os mesmos. Os grupos tiveram acesso ao baralho de cartas durante toda a execução da proposta didática e deviam recorrer ao mesmo constantemente.

Esta estratégia metodológica permitiu que, de alguma forma, não fosse alimentada uma ideia de responsabilidade sobre o que iria acontecer a seguir, já que a resolução dos exercícios não dependeu exclusivamente das capacidades individuais dos alunos, mas sim do que resultaria de interações coletivas derivadas de práticas com resultados não previstos.

[Descrição e implementação da proposta didática]

A proposta didática é composta por quatro fases: abertura, desenvolvimento, meio-jogo e final. Cada um destes momentos é descrito numa carta, na qual o aluno pode ler as instruções que deve seguir, bem como o tempo que tem para executar a proposta. O vocabulário utilizado é acessível e simples, no sentido de tornar este exercício num momento de descontração, descoberta, troca de ideias e impressões informal, promovendo a criação de um espaço de legitimação e aceitação das diferentes perspetivas e opiniões da turma. Esta atividade foi pensada e elaborada para ser utilizada em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual, no entanto, não descarta a possibilidade de ser realizada noutros âmbitos da educação artística, com ou sem auxílio de um professor a orientar a dinâmica.

[Abertura]

A abertura dá-se no momento inicial da proposta, com uma duração curta, pensada para despertar a atenção dos alunos, quebrar possíveis inibições, através de uma dinâmica descontraída que potencia a criatividade e o envolvimento da turma e ativa o trabalho colaborativo entre os pares.

Neste momento a proposta de atividade didática tem como tema a Composição Visual, com 20 minutos de execução. Esta estratégia foi pensada para dar resposta à resistência à experimentação do novo, do erro e do imprevisto. Aqui pretende-se despertar o

sentido de grupo e de participação, bem como potencializar a análise da situação e da ação dos pares. Neste exercício privilegia-se a observação na resolução de problemas, a promoção da criatividade, do improviso e da adaptação utilizando como recurso diferentes objetos já presentes na sala de aula.

A didática inicia-se com um momento de diálogo com a turma através da realização do seguinte exercício:

“O que é uma composição nas artes visuais? - Procura responder a esta questão com uma breve pesquisa, encontra exemplos e referências que aches pertinentes.”

A realização da pesquisa sobre o tema permite que os alunos adquiram maior confiança para discutir e argumentar individualmente a questão colocada.

Os alunos assumiram uma postura de compromisso desde o primeiro momento da aula, estavam empenhados em colaborar, ouvir, participar e em contribuir para o sucesso da proposta. Comecei por formar os grupos e apresentar a proposta superficialmente, para que tivessem uma noção geral do que iríamos fazer. De seguida iniciamos a primeira atividade, mas antes de perguntar *“O que é uma composição nas artes visuais?”*, optei por perceber o que já sabiam sobre composição no geral e onde encontravam esse conceito. Dialogamos e refletimos sobre as particularidades da “composição que há em português” ou “também a composição musical” (Notas de estágio, 2022), sobre as quais se constatou que tal, como as composições visuais, possuem normas e regras que as fazem ser apelativas e agradáveis. Recorri ao desenho e apontamentos no quadro sobre aspetos que considerei importantes, como expressões que os alunos usaram para se exprimirem e elementos da composição visual, o que resultou num momento de diálogo, interação e reflexão em torno das suspeitas e evidências relativas à proposta lançada.

“O termo compor significa juntar. Sendo que a composição se trata da distribuição harmoniosa de um conjunto de elementos visuais. Como já sabemos toda a arte tem uma composição, seja ela desenho, pintura, música, literatura, adiante. Assim como também já sabemos que as composições podem ser visualmente muito agradáveis e muito atrativas. Para compor de forma harmoniosa, há dois elementos fundamentais

que precisamos conhecer – os estruturais como a linha, a forma (que pode ser bidimensional ou tridimensional), a textura e a cor e os intelectuais que são os aspetos que são sentidos, através da utilização dos elementos estruturais, como o equilíbrio (através da simetria ou da assimetria), ritmo, movimento. Em todo o caso, trata-se de aspetos que sentimos quase fisicamente, quando olhamos para a composição.” (Notas sobre o estágio, 2022).

Através dos desenhos de composições (figura 4) com formas geométricas apresentados, e do seu questionamento, foi possível estabelecer relações entre o que está a ser observado e o que está a ser sentido.

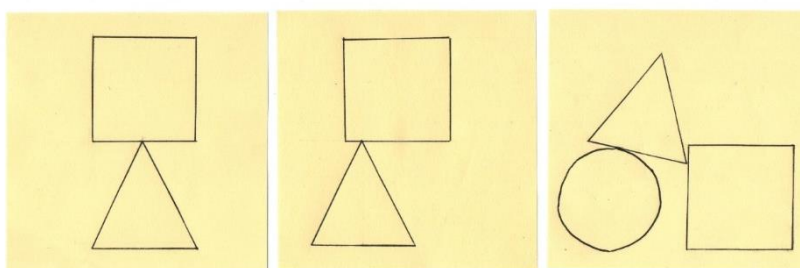


Figura 4 | Desenhos realizados em diário gráfico no momento de preparação da proposta didática feitos a partir das imagens representadas no artigo *Composição Visual*, de Valmir Perez na página 76.

Desta forma, interroguei a turma quanto à implicação da subjetividade das imagens na alienação dos processos sensíveis, físicos e emocionais. Através da análise de imagens estáticas os alunos conseguiram detetar uma sensação através de um processo dedutivo: “Tenho a sensação de que o quadrado vai cair” (Notas sobre o estágio, 2022). Além disso, conseguiram compreender as emoções que os elementos da composição visual podem despertar como “uma ideia de segurança instável” ou “uma sensação de desconforto” (ibidem). Dada esta reflexão prosseguimos com o exercício.

De seguida, foi pedido aos alunos que seguissem os próximos passos indicados na carta:

- *Forma um grupo de 4 a 5 elementos;*
- *Junta 4 mesas lado a lado;*
- *Um membro do grupo coloca um objeto à sua escolha na ponta da mesa. De seguida, à vez, cada elemento do grupo seleciona e coloca na mesa um objeto. Respeita o seguinte critério: a escolha dos objetos, a ordem em que os*

posicionam e a posição dos mesmos devem ter uma lógica de composição (quer seja por o objeto se assemelhar ao anterior, quer seja por o objeto ser extremamente distinto, quer dê seguimento à posição do objeto anterior, quer crie uma simetria).

- *Cria um registo fotográfico do resultado da composição.*

O exercício que partiu da ação coletiva dos grupos permitiu que cada aluno se posicionasse num limbo entre vulnerabilidade e controlo no sentido em que a sua ação é simultaneamente influenciada e influenciadora da ação do outro. A necessidade de observar atentamente e de atribuir significado à decisão sob a qual não teve interferência, mas partiu do colega anterior e chegou até si com uma determinada visualidade que tem de compreender, associar e relacionar coerentemente com a sua própria escolha e realização, ordena a leitura sistemática dos elementos compositivos e do pensamento dedutivo. O aluno associa a imagem a uma coerção, a uma possibilidade abordada por outrem, que sugere um caminho a seguir e um determinado comportamento a adotar. Por outro lado, sucessivamente, dá continuidade a essa sugestão ou intercede ativamente no decorrer do exercício, dentro das normas estipuladas, variando a composição visual a favor das suas vontades pessoais. No contexto grupal, vê-se a criação de algo novo, “(...) de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (Ostrower, 1977: 2). Após a construção das diversas composições visuais, convidei os grupos a se expressarem sobre a atividade realizada. Relativamente a isso afirmaram que “o exercício foi feito de forma mais ou menos intuitiva” e que “para esta composição se realizar, tivemos de observar, analisar, compreender o que já tínhamos à nossa frente, e agir de acordo com isso” (Notas sobre o estágio, 2022) Então, de alguma forma, podemos dizer que um símbolo, ou um conjunto de símbolos, pode influenciar ou incutir um determinado comportamento em quem observa. Posto isto, os alunos observaram as composições criadas pelos restantes grupos e descreveram qualitativamente o que acreditavam que viam. Através deste exercício a turma compreendeu que as engrenagens visuais podem influenciar implicitamente, de forma oculta, através da manipulação simbólica e da linguagem visual. Tal como os alunos se aperceberam, a assimilação dos estímulos visuais e a

reação aos mesmos dá-se de forma intuitiva, “(...) automaticamente, sem o filtro do consentimento, da razão (...)” (Perez, s/d: 74).

Mais do que a concretização de uma composição visual em grupo, pretende-se a aquisição de saberes do domínio da cultura e da comunicação visual, de estratégias de compreensão crítica, da consolidação das relações interpessoais e da realização e transformação pessoal a partir da experiência. Nesse sentido, a fase da Abertura desenvolveu-se de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Educação Visual da seguinte forma:

Apropriação e Reflexão | Observação, identificação e construção de diferentes narrativas visuais, enriquecendo e estimulando experiências visuais como estratégia para a consciencialização de que a estética se constrói através da aquisição de referências e da sistemática prática da mesma (Ministério da Educação, 2018: 6).

Interpretação e Comunicação | Contacto com os diferentes universos visuais e "estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer", promovendo a compreensão da relação interdependente entre imagem/objeto, sujeito e a construção de hipóteses de interpretação (ibidem: 2). Criação de respostas baseadas em "apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares" (ibidem: 7) através da reinvenção de "soluções para a criação de novas imagens" (ibidem).

Experimentação e Criação | Compreensão da importância da articulação entre diferentes conceitos da comunicação visual como "espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros" (ibidem).

[Desenvolvimento]

O desenvolvimento foi o espaço dedicado a conhecer e a reconhecer interesses, gostos e ideias com o propósito de transpor o pressuposto, de criar relação entre coisas aparentemente desconectadas atribuindo significados a diversas redes de informação. Este momento contemplou dois exercícios distintos, pensados para contrariar a ideia de uma conceção preconcebida de resultados expectáveis, sendo eles a realização de um Brainstorming com um período de execução de 30 minutos e de um Mind Map a ser

executado em 1 hora e 40 minutos. As atividades pretendem ter um sentido de continuidade entre elas, desde o início até à finalização de toda a proposta didática.

[Brainstorming]

O Brainstorming é uma técnica de grupo utilizada para gerar ideias e soluções para problemas, com isto, pretendeu-se definir qual a temática que os alunos iriam trabalhar na proposta didática seguinte, fornecendo ferramentas para a criação de um conceito significativo para os mesmos. A técnica foi desenvolvida por Alex Osborn (1953) para gerar ideias criativas e inovadoras e é atualmente usada em diferentes áreas, tal como em empresas e escolas de publicidade e *design*. Um dos motivos que justifica a relevância dos brainstormings de grupo como ferramenta altamente produtiva é o facto de que as associações criadas por um elemento automaticamente geram ideias que alimentam e ativam as associações dos restantes envolvidos (Osborn, 1953: 299-300).

Esta estratégia estimula a associação livre de temas e assuntos diferentes para a criação de algo novo, permite incluir as diferentes perspetivas dos membros integrantes do grupo, gerando ideias variadas considerando áreas de conhecimento amplas. Além disso, pelo seu carácter lúdico, facilita e estimula a participação igualitária dos envolvidos, fomentando a inclusão e valorização dos elementos da dinâmica de grupo. O trabalho em equipa encontra nesta técnica um fortalecimento constante e significativo, visto que a participação individual depende e é influenciada pelo coletivo. Por fim, a execução deste método de gerar ideias em grupo estimula a criatividade e permite chegar a conclusões não convencionais, que surgem da própria associação de temas desconectados, que de outra forma poderiam não ser considerados como tema de trabalho na discussão grupal.

Neste sentido, pediu-se ao aluno para realizar com os mesmos grupos um brainstorming. Para tal, começou-se por dialogar sobre esta estratégia e sobre o seu conceito. Nesta fase, pretendeu-se estabelecer relações entre diversos temas do interesse dos alunos, através de uma atividade na qual eles se estabelecem como agentes ativos do processo criativo. Com isto, é pedido que mais uma vez se siga as instruções da carta correspondente ao exercício em questão na qual se lê:

- *Segue as regras do exercício anterior;*
- *Escreve ou desenha num papel alguma coisa do teu interesse e fixa-o na parede (quer seja o nome de um personagem fictício, quer seja o nome de uma música ou um filme, quer seja um evento ou uma causa);*
- *À vez, o elemento seguinte vai dar continuidade à ideia. Todas as informações afixadas na parede são igualmente válidas, podem descrever uma situação ou objetos, podem associar temas aparentemente desconectados, por aí adiante.*

No desenvolvimento da apresentação do exercício detetou-se a necessidade de recorrer a uma exemplificação de como realizar o brainstorming, na qual reuni os meus esforços para o fazer de uma forma dinâmica e criativa o que resultou no aumento do entusiasmo e motivação da turma. Os alunos simultaneamente compreenderam o que esperar do exercício e a flexibilidade inerente ao processo imaginativo, no qual tiveram um espaço de criação ativa e livre, construída a partir da intuição e capacidade de resposta e reação aos estímulos grupais, tal como acontecera na atividade anterior. Os alunos recorreram maioritariamente à linguagem escrita para expressarem conceitos, ideias e objetos.

Os resultados das associações foram muito diversos de grupo para grupo. A título de exemplo apresento um dos resultados (figura 5) transpondo as palavras articuladas por um grupo específico seguindo a lógica dos mesmos:



Figura 5 | Sequência resultante do Brainstorming de um grupo do 8.º 6.

[Desporto > Bola > Cesto > Basquetebol > Sapatinhas > Meias > 3 pontos > Falta > Lance livre > Mascote > Animais > Patas > Garras > Caça > Comida]

A partir da sequência destas palavras-chave é possível perceber a ordem de pensamentos seguida pelos alunos.

[Mind Map]

O mapa conceitual consiste numa ferramenta de organização do pensamento desenvolvido por Novak (1988) e visa a representação de relações significativas entre conceitos. Trata-se, portanto, de um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições (Novak & Gowin, 1988: 33). Estes esquemas podem ter um forte impacto visual e características próprias, e adquirem um formato mais organizado e hierarquizado que a técnica enunciada anterior.

A estratégia permite que os grupos definam especificamente a meta que irá dar seguimento ao trabalho, estabelecer objetivos e determinar ferramentas e recursos necessários. Para isso é fundamental gerirem o próprio processo de aprendizagem, definir expectativas e terem consciência das capacidades pessoais e do grupo. A dificuldade em alcançar determinado objetivo é relativa e interdependente do objetivo estipulado (Latham & Locke, 1991: 214), difere, portanto, de grupo para grupo. A autonomia para definir as metas, processos e recursos permite a gestão do grau de dificuldade adequado a cada um.

Quanto mais organizados e claros forem na definição destes princípios, mais eficazes serão na gestão e realização da proposta. Neste exercício de selecionar, organizar e definir informação, pretende-se resumir através de signos e elementos visuais as ideias principais. Além disso, quando os alunos têm e compreendem os objetivos e intenções das atividades de ensino-aprendizagem, tendem a estabelecer um maior senso de compromisso no alcance dos mesmos (Hattie, 2009: 32). Dar a conhecer à turma estratégias de organização do pensamento e de elaboração de uma metodologia de trabalho, arma os estudantes com um conhecimento efetivo que poderá ser útil e aplicado em vários setores da sua vida. A construção dos mapas mentais tem uma influência positiva na aprendizagem de conceitos e promove o envolvimento dos alunos no desenvolvimento da própria ferramenta de organização mental (ibidem: 168).

Neste sentido, no decorrer da segunda fase da proposta didática, foi pedido à turma que lesse a carta do desenvolvimento correspondente ao *Mind Map*, onde se pode ler a seguinte atividade:

- *O mapa será realizado numa folha A3, em grupo.*
- *Retira duas cartas da categoria Materiais e duas cartas da categoria Técnicas.*
- *Utiliza as cartas das categorias O quê?, Porquê? e Como? como orientação na execução do trabalho.*

Os materiais e as técnicas foram selecionados aleatoriamente, com o intuito de conciliar matérias e modos de fazer inesperados, e podiam variar entre os seguintes:

<i>Materiais</i>	<i>Técnicas</i>
<i>Tipos de papel diferentes</i>	<i>Colagem</i>
<i>Café diluído</i>	<i>Sobreposição</i>
<i>Tinta-da-china e aguadas de tinta-da-china</i>	<i>Variações de cor e de claro-escuro</i>
<i>Carvão</i>	<i>Fotografia</i>
<i>Impressões digitais como “carimbo”</i>	<i>Desenho</i>
<i>Aquarelas e um pincel artesanal</i>	<i>Mancha</i>
<i>Cotonetes</i>	<i>Pontilhismo</i>
<i>Palito</i>	<i>Decalque/ impressão de texturas</i>

Nas categorias *O quê?*, *Porquê?* e *Como?* encontravam-se diversas cartas com instruções que cada grupo devia seguir. Na categoria *O quê?* pretendia-se definir o tema através da resposta a questões ou da execução das seguintes diretrizes:

- *Risca os temas que não interessa trabalhar.*
- *Há algum tema que cause conflito?*
- *Organiza por ordem de relevância os assuntos levantados.*
- *Que tema te suscita maior identificação?*
- *O que incomoda e poderia ser diferente?*
- *Que assunto desperta maior interesse?*

- *Qual foi a relação que fez menos sentido?*

Na categoria *Porquê?* teve-se como propósito encontrar os motivos:

- *O que podes assumir do tema? As pessoas vão gostar porque...? As pessoas vão participar porque...?*
- *Que obstáculos encontras?*
- *Quem são as pessoas envolvidas ou interessadas? O que é que procuram/ o que podes oferecer?*
- *Qual é o problema que pretendes resolver?*
- *Quais são as intenções do projeto/ onde queres chegar?*

Na categoria *Como?* tem-se como objetivo definir a estratégia:

- *Quais são os recursos/ materiais necessários?*
- *É necessário um espaço ou plataforma para a ideia se concretizar?*
- *O que já existe dentro do mesmo tema? Pesquisa assuntos relacionados.*
- *Qual é a estratégia/ técnica?*
- *Que suportes ou meios de transmissão poderão ser eficazes?*
- *Quem serão os participantes ou dinamizadores?*
- *Distribui tarefas e define o tempo de execução necessário para cada uma.*

Neste momento de análise, reflexão coletiva, seleção e organização de ideias exploraram-se possibilidades e definiu-se um tema de projeto (figura 6) para cada grupo, sobre o qual os alunos iriam trabalhar e desenvolver na fase seguinte da proposta didática.

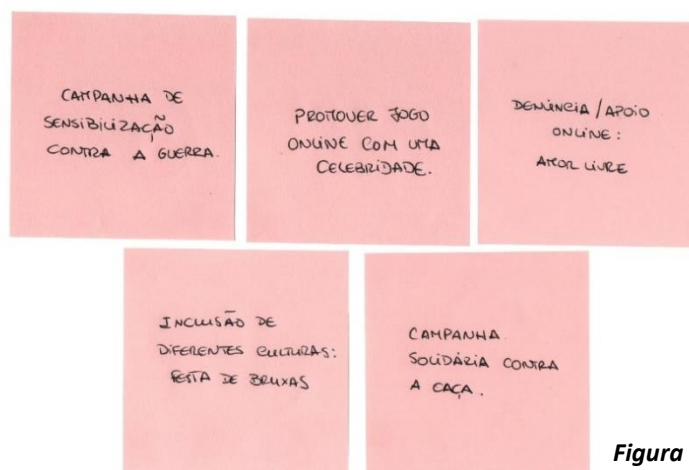


Figura 6 | Temas dos projetos.

Seguindo o exemplo dado na sequência do *brainstorming*, apresento como exemplo o pensamento lógico elaborado pelo mesmo grupo no qual os alunos orientaram o pensamento de acordo com as perguntas gatilho fornecidas pelas cartas *O quê?*, *Porquê?* e *Como?* (figura 7).

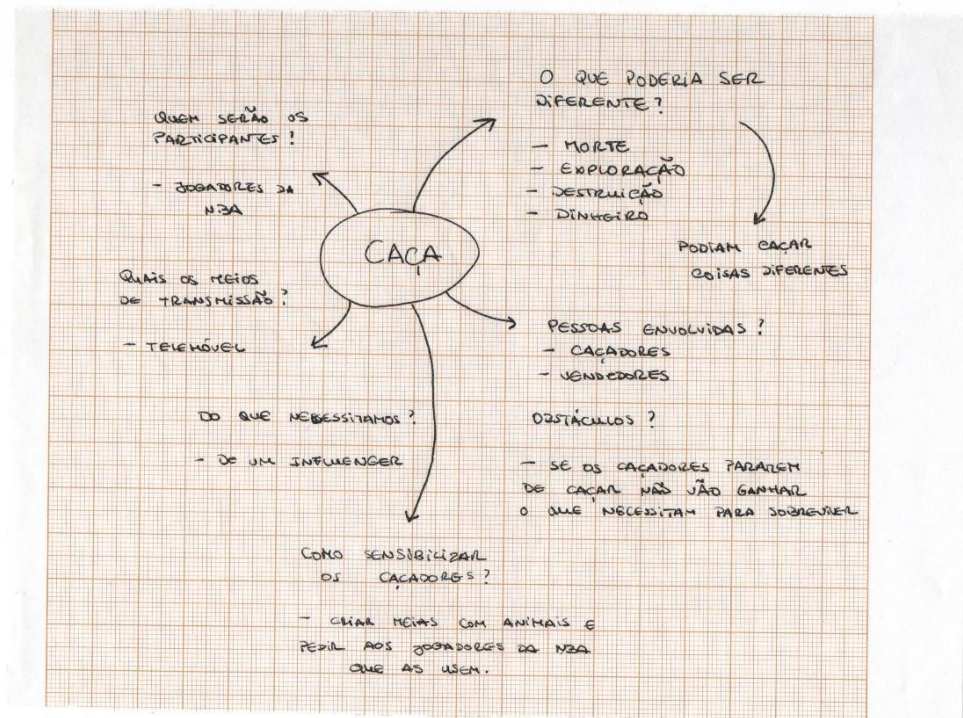


Figura 7 |
Esboço do
mapa mental.

Os *Materiais* retirados por este grupo em particular foram *Aquarelas* e um *pinel artesanal* (os alunos utilizaram fios de corda e um lápis para criar o próprio pinel) e *Cotonetes*, e as *Técnicas* foram *Variações de cor e claro-escuro* e *Mancha*. Uma vez que a escolha dos materiais e técnicas utilizadas foi aleatória, criou-se a possibilidade de trabalhar diferentes combinações de visualidades que ultrapassaram o registo gráfico a lápis sobre papel e a adequação dos meios. A execução deste exercício dispensa a existência de regras para desenhar e, a partir desta premissa, reconhece-se que o estudo da educação artística não se restringe apenas a aqueles que são dotados para o desenho (Acaso, 2014: 127). Ainda que nem todos os alunos objetivem ingressar pelos caminhos da produção artística, a maioria deles tem e terá contacto com a criação e inventividade e farão vídeos, desenhos, fotos, páginas web (ibidem), entre outros e todos eles serão consumidores dos desenvolvimentos criados a partir da linguagem visual (ibidem), por

isso é urgente que o ensino das artes visuais se encarregue de contemplar práticas educativas que compreendam as múltiplas esferas do entendimento da experiência visual.

Neste sentido, este momento da proposta didática prende-se com os seguintes critérios das aprendizagens essenciais de educação visual:

Apropriação e Reflexão | Mobilização de "processos, através dos quais percebe, seleciona, organiza os dados e lhes atribui significados novos" através de dinâmicas que relacionam "aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento" (Ministério da Educação, 2018: 6) e incentivo a práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias (ibidem).

Interpretação e Comunicação | Compreender e relacionar o "(...) modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos" (ibidem: 7).

Experimentação e Criação | Recurso a processos de construção e registo de ideias e de planeamento através de processos de análise e de síntese, de modo a "(...) criar um conjunto de imagens e objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade" (ibidem).

Conhecimentos, Capacidades e Atitudes | Organização do espaço e materiais de acordo com normas estabelecidas em grupo e/ou pelo professor "(...) relativos aos procedimentos como materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas" (ibidem: 9) e incentivo à realização de propostas de projeto e à investigação de temáticas, à partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros", tal como à recetividade e atenção "às necessidades dos seus pares e da comunidade" através da participação grupal (ibidem) e "Valorização dos saberes do outro compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias" (ibidem).

Os alunos demonstraram interesse e motivação durante a execução da proposta, alguns grupos adotaram uma postura proactiva e revelaram maior autonomia. Entre os pares, vi-os delegarem tarefas e organizarem estratégias de trabalho próprias. A proposta

estendeu-se por mais tempo do que o esperado por isso renegociamos o tempo que tínhamos disponível de modo que não condicionasse as fases seguintes do projeto.

[Meio-jogo]

O meio-jogo confere a oportunidade para planejar, gerir, negociar e selecionar os tópicos que suscitem maior interesse aos grupos a fim de constituir um resultado único, ainda que inesperado, no qual se materializasse a exploração do momento anterior. Tendo sido definido o conceito ou temática que cada grupo vai trabalhar, o meio-jogo permite delinear a forma como o vão fazer. Cada grupo tem liberdade para negociar e gerir as suas próprias estratégias metodológicas, podendo a professora sugerir ou orientar os métodos adotados, sem restringir ou limitar as escolhas dos alunos. Esta fase, com 1 hora e 40 minutos de tempo de realização previsto, destina-se ao planeamento e execução e foi pensada para criar propostas de trabalho centradas num tema particular e melhorar a capacidade de gestão de tempo de execução das mesmas. Aqui pretende-se que o aluno reconheça os media e a disseminação da imagem e da informação de forma informada, crítica e interventiva. O exercício visa também criar oportunidades para os alunos demonstrarem sentido crítico, promover o debate e potenciar o discurso argumentativo.

[Planeamento e Execução]

Neste momento da proposta didática pede-se aos alunos que debatam sobre as seguintes questões coletivamente:

O que é publicidade e para que serve?

Onde encontramos publicidade?

Como chega até nós? Porquê? Para quê?

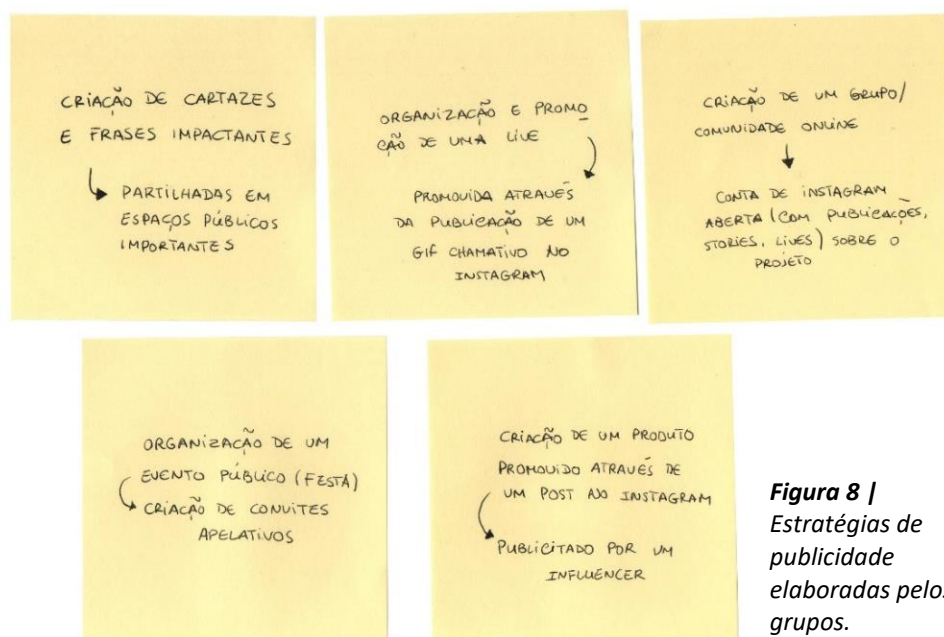
Antes de mais, tem-se como objetivo provocar no estudante o que podemos denominar como consciência visual crítica, um mecanismo automático e através do qual se inicia um processo de reflexão sobre os textos visuais que nos rodeiam. (Acaso, 2014: 158). Este mecanismo funciona como uma defesa capaz de gerar conhecimento emancipado necessário para atingir a independência visual (ibidem). No caso da publicidade, os

estudantes devem compreender que é uma ferramenta de comunicação visual que se orienta por “(...) métodos, técnicas e princípios (...)” (Ferreira, 2019: 13) com o intuito específico de exercer influência sobre o consumidor através da persuasão e da criatividade (ibidem).

Como resposta, os alunos deram exemplos como “A publicidade serve para mostrar os benefícios de um produto, para levar as pessoas a comprarem” (Notas sobre o estágio, 2022), “Ou para promover alguma coisa que vai acontecer, como um filme ou uma exposição” (ibidem). Também assumiram que a publicidade pode tomar diferentes formas como “(...) na rua, em cartazes e outdoors, em revistas” (ibidem) e chegar até nós por múltiplos meios “(...) através das redes sociais, por email, através de *influencers* (...)” (ibidem). Após um momento de discussão sobre o tema prosseguimos com a leitura do enunciado seguinte:

- *Partilha em grupo o que já sabes sobre publicidade.*
- *Pesquisa sobre o conceito e sobre assuntos relacionados (imagem, marketing, comunicação visual, media, etc...).*
- *Com recurso ao mapa mental devem definir como vão materializar a ideia e como a vão transmitir aos outros.*
- *A comunicação da temática desenvolvida no mapa mental deve inserir-se no âmbito da publicidade (podendo contemplar qualquer uma das suas variantes).*

Posto isto, deu-se seguimento à construção dos projetos grupais, com base nos temas definidos, nos quais os alunos criaram propostas hipotéticas (figura 8) de planeamento, promoção e transmissão de eventos, produtos e causas. Para isso, recorreram a ferramentas de *design* e ao desenho através da elaboração de imagens, cartazes, convites e a plataformas de comunicação como redes sociais através da partilha de imagens, mensagens e vídeos.



Com esta proposta os alunos foram capazes de administrar os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos prévios provenientes da experiência pessoal e das atividades do dia-a-dia. Tendo em consideração o papel da publicidade e da imagem na sua própria realidade, os alunos exploraram a dimensão social e cultural da experiência artística como ferramenta de comunicação visual, e compreenderam a influência da mensagem e dos procedimentos simbólicos como estratégia de atuação e provocação de comportamentos e atitudes. Colocando-os como moderadores e agentes ativos da prática os alunos tiveram a oportunidade de se deslocarem da posição de espectador ou consumidor, assumindo o papel de produtor dos mecanismos inerentes à cultura e comunicação visual. Os efeitos deste exercício revelam-se no facto de se fazer compreender o poder que os produtores de imagens visuais detêm sobre a fabricação de conceitos, posicionamentos, tendências e estados físico-emocionais. Quando o professor oferece aos alunos a possibilidade de escolher os temas que vão trabalhar, tendencialmente optam por abordar assuntos com os quais se identificam e por isso sentem-se mais motivados e convertem a aula numa oportunidade para se questionarem-se a si mesmos (Acaso, 2014: 212).

Neste sentido, tendo como base a estratégia de ensino-aprendizagem ativada, esta fase articula-se com as aprendizagens essenciais de educação visual da seguinte forma:

Experimentação e Criação | Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho" (Ministério da Educação, 2018: 3). "Seleção de técnicas e de materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações" (ibidem: 7).

Conhecimentos, capacidades e atitudes | Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos) (ibidem: 8).

[Final]

O final trata-se da fase destinada à reflexão coletiva e individual sobre as aprendizagens aferidas em diversos níveis. Esta fase preocupa-se em estabelecer uma comparação entre o momento inicial e o momento final. Uma vez terminadas as fases anteriores da proposta didática, cabe agora aos grupos apresentarem o processo de trabalho e possíveis resultados finais. Pretende-se que a proposta não se encerre apenas na sua execução e que se possa criar um momento de reflexão sobre as aprendizagens, as dificuldades e as facilidades encontradas no processo. Este momento é composto pela fase da Apresentação com 1 hora e 40 minutos e do Encerramento.

[Apresentação]

Os grupos devem planear como vão apresentar a publicidade desenvolvida de forma mais ou menos formal, em discussão com a turma, debatendo os pontos que têm a salientar sobre o desenvolvimento da proposta, bem como sobre a temática que decidiram abordar. A preparação e execução desta fase é acompanhada pela professora, no sentido de orientar e potenciar a discussão dos temas.

- *Apresenta a publicidade desenvolvida à turma.*
- *Partilha o processo de trabalho de forma formal ou informal.*
- *Qual foi o resultado desta experiência?*
- *O que aprendeste sobre imagem, composição e publicidade?*
- *Quais foram as vantagens e desvantagens de trabalhar em grupo?*

Apresentar, por via da oralidade, o processo de trabalho e os resultados à turma atribui sentido à ação e à experiência ocorrida, e permite desenvolver capacidades de comunicação. Aqui, os alunos revisitam os momentos fundamentais de construção da experiência, selecionam e sintetizam a informação de acordo com o que consideram importante e negociam com os pares a forma como vão comunicar. Desta forma, as aprendizagens consolidam-se por meio do diálogo e da discussão, favorecendo a organização do “(...) o pensamento da criança (...)” (Vygotski, 1991: 60). Na ordenação da comunicação intercorrem “(...) trocas de ideias, discussões e os conflitos entre os pares” (Alcântara, Siqueira, & Valaski, 2004: 7) concretizando a “(...) *catalização* do processo de desenvolvimento cognitivo individual” (ibidem). Esta fase da proposta didática também participa no desenvolvimento da confiança dos alunos relativamente às suas capacidades e em relação aos restantes membros da turma, aceitando e considerando como legítimas as diferentes perspetivas. Como Freire (1987) interroga “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (Freire, 1987: 46). O diálogo concretiza-se quando se assume que não existem detentores de maior ou menor conhecimento sobre determinado assunto, formas de pensar ou de fazer, mas elementos comprometidos que coletivamente procuram compreender lógicas, estabelecer relações e adquirir aprendizagens (ibidem).

Sendo a escola e a sala de aula lugares de fomentação de “(...) hábitos democráticos, através da experiência e de dinâmicas não mecânicas (...)” (Hansen & James, 2016, in Lima, 2021: 8), as práticas educativas devem contemplar momentos de diálogo e reflexão “(...) incluindo dimensões como (...) a comunicação, o debate e a argumentação, a associação e cooperação, a escuta dos outros” (ibidem). No prefácio de *A pedagogia do Oprimido* defende-se que o agente educativo deve “(...) propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (Freire, 1987: 6). O professor deve contribuir para uma educação democrática, ativa e equitativa, interessada na realização dos objetivos do aluno. Desta forma, as preocupações do agente educativo devem centrar-se no que o aluno comunica e nas redes de relações interpessoais que se constroem neste processo, respeitando a sua liberdade e individualidade, valorizando o “(...) aprender a conhecer, o aprender a

fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (...)" (Delors, 1996: 37) e não apenas na forma como o faz nos sistemas de educação formal (ibidem). Para tal é necessário promover uma aprendizagem colaborativa, onde a aprendizagem se constrói pela colaboração dos sujeitos intervenientes na qual "(...) os alunos devem reconsiderar seus conceitos, por meio da discussão uns com os outros" (Alcântara, Siqueira, & Valaski, 2004: 3). Ao estabelecer uma comparação entre o seu processo de pensamento com o dos outros, os alunos estimulam o pensamento crítico (ibidem). Para se concretizar uma aprendizagem colaborativa tem de existir uma "Interdependência de metas" (ibidem: 5) na qual os alunos definem e compartilham entre si objetivos comuns (ibidem) e a atribuição mediada das funções entre os envolvidos, ou seja, uma "Interdependência de tarefas" (ibidem). Neste momento da implementação da proposta considerou-se uma participação ativa dos alunos na troca de conhecimento com os colegas e na reflexão e construção contínua da dinâmica. Os alunos expuseram de forma criativa, estruturada e argumentada os processos e produtos resultantes das experiências ocorridas.

[Encerramento]

Uma vez que o resultado da proposta didática poderá não ser apenas físico, não é possível delinear com precisão num momento inicial qual o seu seguimento. Perante os resultados, os grupos poderão expor na escola, num *site*, criar uma revista, etc.

Um dos caminhos que se poderia seguir seria a criação de um painel planeado, organizado e realizado coletivamente com os arquivos processuais resultantes dos vários momentos da proposta (registos fotográficos das composições, brainstormings, mapas mentais, objetos publicitários e qualquer outro registo), enfatizando a ideia de processo como elemento central de toda a didática e expor na biblioteca, aberta a toda a comunidade escolar. O que aqui é indispensável considerar é a experiência como resultado, "(...) o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio, que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação" (Dewey, 2010: 88-89, cit. in Consiglieri, 2018: 120) onde a concretização da proposta didática implementada desprende-se de corpo ou forma física, visto que, como "(...) pedagogia experimentalista, valoriza-se o processo criativo em detrimento do produto na produção artística." (ibidem). O momento de encerramento centrou-se

na comparação entre o momento inicial e o momento final, no qual se dialogou sobre os desafios encontrados, sobre as aprendizagens adquiridas, curiosidades provocadas e hipóteses de exposição e partilha dos processos de trabalho e articula-se com as aprendizagens essenciais de educação visual na seguinte área:

Conhecimentos, capacidades e atitudes | "Organizar exposições em diferentes formatos" (Ministério da Educação, 2018: 8). "Divulgar atividades individuais ou de grupo, através dos canais de comunicação disponíveis, de modo a promover a partilha de dados e de experiências" (ibidem).

[Avaliação]

Concluída a realização da proposta didática, dedicou-se um momento de diálogo relativamente aos critérios de avaliação, onde os alunos tiveram um envolvimento e participação ativa. Como resultado desta abordagem, os alunos participaram diretamente na criação dos parâmetros em que seriam avaliados, o que contribuiu para o aumento da confiança e do sentido de compromisso para o sucesso e bem-estar de todos os envolvidos e a compreensão dos seus próprios padrões de desempenho e processo de aprendizagem.

Notas Finais

O professor trabalha com uma matéria-prima inesgotável, o conhecimento. Trata-se de um ofício constantemente confrontado com múltiplas realidades, em permanente transformação, não tem espaço para ausências, automatismos, não tem tempo para se fazer amanhã. É uma permuta constante entre elementos, consolidada através de uma postura de compromisso, entrega, humanismo, altruísmo e empatia. O exercício da docência nunca se esgota num momento só, persiste no tempo, é infinito e renova-se a cada cara nova, a cada turma nova, a cada escola nova. A experiência de estágio, como momento de confronto entre o que sabia, o que achava que sabia e o que ainda nem sequer tinha imaginado, permitiu-me andar numa corda sob tensão, amparada por uma rede de apoio que é a própria instituição, as faculdades, as professoras orientadora e cooperante. Foi, portanto, o momento de conhecer e reconhecer a prática educativa como uma atividade complexa, que ultrapassa os limites da sala de aula, de pensar sobre e com, de fazer muitas perguntas, de encontrar respostas, de formular novas perguntas, de não ter medo de errar, de por à prova, de experimentar. Neste relatório vêm-se dissecadas as dinâmicas, interações, motivações, contribuições e expectativas resultantes do estágio, onde pude concretizar em plena sintonia com toda a comunidade educativa o exercício virtuoso que é educar. E preparar-me, armada com conhecimento e resiliência para exercer de acordo com os princípios e valores em que acredito. A perspectiva pedagógica da arte e da experiência artística na escola revela efeitos transformadores na vida e para a vida, é fonte de politização e de consciencialização da realidade e das subjetividades a ela inerentes. As estratégias de ensino-aprendizagem implementadas permitiram pensar o lugar do professor, não como transmissor de conhecimento, mas como orientador da construção do mesmo, um facilitador da experiência artística, que liberta, instiga, desperta a curiosidade e a criatividade, promove o pensamento e a postura crítica e reflexiva e a educação pela arte como percurso que se concretiza no ato de caminhar e não na chegada, como fonte enriquecedora e de harmonia, de compreensão do eu, do outro e do mundo, catalisadora da razão e da emoção. A proposta didática desenhada em torno e a partir da observação e da adaptação às necessidades da turma permitiu desconstruir os discursos politico-educativos relativos à educação visual, como disciplina pilar na

construção do saber e do fazer, impulsionadora da organização dos processos mentais, da resolução de problemas, inventividade e autodeterminação dos alunos. Além disso, demonstrou ter um impacto significativo na motivação e participação dos elementos envolvidos, na qual encontraram sentido, valorização e legitimidade para intervir, interpretar, assumir responsabilidade e agir autonomamente de acordo com as suas próprias vontades, interesses pessoais e gostos em relação com os pares.

Bibliografia

- Acaso, M. (2014).** *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: CYAN (CATARATA).
- Alcântara, P. R., Siqueira, L. M., & Valaski, S. (2004).** Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. Paraná: Revista Diálogo Educacional.
- Almeida, M. J. (2000).** A educação visual na televisão vista como educação cultural, política e estética. Em *ETD Educação Temática Digital* (Vol. 2). Obtido de https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10583/ssoar-etd-2000-1-almeida-a_educacao_visual_na_televisao.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2000-1-almeida-a_educacao_visual_na_televisao.pdf
- Almeida, T., & Ó, J. R. (2021).** Para uma educação por vir. Em M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira, *Educação Artística 2010-2020*. Obtido de https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2021-04/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed.pdf
- Atkinson, D. (1998).** The cultural production of ability in drawing. 2. Obtido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311980020104>
- Azevedo, J. M. (2005).** *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos.* Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento. Obtido de <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Azevedo, R. F. (2011).** *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação Guião de apoio.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Azevedo, R., Fernandes, E., H. L., Barbosa, J., Silva, J., Costa, L., & Nunes, P. (2011).** *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação Guião de apoio.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Barbosa, A. M. (2001).** *A Imagem no Ensino da Arte* (4ª ed., Vol. 2). São Paulo: Perspectiva S.A.
- Barroso, J. (2004).** *Administração e Política Educacional. Um percurso de Investigação.* Lisboa: Instituto de Educação. Obtido de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/55557/1/TIE_AdministracaoEPoliticaEducativa_EBOOK.pdf
- Capucha, L. (2008).** *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático .* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Carvalho, R. M., & Machado, J. (2011).** *Governança da Escola e Contratos de Autonomia.* Revista Portuguesa De Investigação Educacional, (10), 5-24. Obtido de <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3329>

- Consigliari, J. (2018).** *Processo como experimentalismo na Educação Estética e Artística* (Vol. 6). Lisboa: Revista Matéria-Prima.
- Cruz, H., Bezelga, I., & Menezes, I. (2020).** *Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal* (Vol. 10). Porto Alegre: Rev. Bras. Estud. Presença.
- Damásio, A. (2011).** *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- Delors, J. (1996).** *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. UNESCO. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dewey, J. (1979).** *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia. Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.).** *Educação Artística*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/educacao-artistica>.
- Eisner, E. (2008).** O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Curriculo sem fronteiras*, 8, pp. 5-17.
- Ferreira, I. (2019).** *Publicidade: teorias, métodos e práticas / Advertising: theories, methods and practices*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (1987).** *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Obtido de <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>
- Freire, P. (1996).** *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Obtido de <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Gatto, A. (2021).** Friedrich Nietzsche e a crítica da subjetividade cartesiana. Em *Educação e Filosofia* (Vol. 34). Obtido de <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n72a2020-59279>
- Gregory, R. (1966).** *Eye and Brain: The Psychology of Seeing*. Obtido de <https://sofamphoto.files.wordpress.com/2014/09/eye-brain-gregory.pdf>
- Hargreaves, A. (2003).** *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2009).** *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses*. Nova Iorque: Routledge.
- Lacan, J. (1998).** *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Ltda.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991).** Self-Regulation through Goal Setting. Em *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (pp. 212-247). Obtido de

https://www.researchgate.net/publication/232501090_A_Theory_of_Goal_Setting_Task_Performance

- Libâneo, J. C. (2013).** *O Planejamento Escolar*. Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf
- Lima, L. C. (2007).** Administração da Educação e autonomia das Escolas . Em *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 17-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60567/1/Administra%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20autonomia%20das%20escolas.PDF>
- Lima, L. C. (2021).** Democracia e Educação: Dewey em Tempos de Crise da Educação Democrática. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/356260122_Democracia_e_Educacao_Dewey_em_Tempos_de_Crise_da_Educacao_Democratica
- Machado, M. L., & Taylor, J. S. (2010).** *The struggle for strategic planning in European higher education: the case of Portugal*. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2280/1/1-%20The%20struggle%20for%20strategic%20planning%20in%20European%20higher%20education.pdf>.
- Martins, R., & Sérgio, P. (2018).** *Interseções e divergências teóricas sobre o lugar cultural das imagens de publicidade: ponderações para uma educação da cultura visual*.
- Matisse, H. (1972).** *Escritos e Reflexões Sobre Arte* . Póvoa de Varzim: Ulisseia.
- Medeiros, M., & Castro, T. (2017).** O que é a Cultura Visual? *Revista de Comunicação e Linguagens*.
- Ministério da Educação. (2008).** *Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I. (22 de abril de 2008). 2341 - 2356.*
- Ministério da Educação. (2017).** *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Ministério da Educação. (2018).** *Aprendizagens Essenciais. Educação Visual. 3.º ciclo*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- Nietzsche, F. (2009).** *Genealogia da moral: uma polémica*. São Paulo: Schwarcz Ltda.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988).** *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca. Obtido de https://www.academia.edu/28314106/Novak_J_y_Gowin_D_Aprendiendo_a_a_prender
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022).** *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador.

- Nussbaum, M. C. (2019).** *Sem Fins Lucrativos - Porque Precisa a Democracia das Humanidades*. Lisboa: Edições 70.
- Osborn, A. F. (1953).** *Applied imagination; principles and procedures of creative thinking*. Nova Iorque: Scribner.
- Ostrower, F. (1977).** *Criatividade e Processos de Criação*. Vozes.
- Paul, R., & Elder, L. (2003).** *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pereira, T. M. (2021).** Toda a forma de arte é completamente inútil.¹ Quatro notas sobre Educação Artística e Investigação. Em M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira, *Educação Artística 2010-2020*. Obtido de https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2021-04/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed.pdf
- Perez, V. (s/d).** *As linguagens ocultas da luz*. Obtido de <https://silo.tips/download/composiao-visual-as-linguagens-ocultas-da-luz-s-e-r-i-e-l-u-z-e-l-i-n-g-u-a-g-e>
- Perrenoud, P. (1995).** *Ofício de Aluno e Sentido de trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, T. (2011).** *A Alquimia do Currículo da Matemática: Inscrições e a Fabricação da Criança*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969).** *Teaching as a Subversive Activity*. Obtido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://kairosschool.co.za/wp-content/uploads/2011/02/Teaching-as-a-Subversive-Activity.pdf>
- Ranciere, J. (2002).** *O Mestre gnorante- Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Belo Horizonte: Autentica. Obtido de <https://we.riseup.net/assets/126511/ranciere+O+mestre+ignorante-livro.pdf>
- Spence, S. H. (2003).** *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*. Oxford: Blackwell. Obtido de https://www.cs.cmu.edu/~smrobert/indep_summer/cam.pdf
- Taylor, J. S., Machado, M. I., & Peterson, M. W. (2008).** Leadership and Strategic Management: keys to institutional priorities and planning. Em *European Journal of Education* (Vol. 43). Obtido de <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/75630/j.1465-3435.2008.00363.x.pdf?sequence=1>
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2019).** *Promover o Pensamento Crítico em Ciências na Escolaridade Básica: Propostas e Desafios* (Vol. 15). Colombia: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- Terraza, C. H. (2015).** O ensino da arte no contexto da educação técnica.

- UNESCO. (2006).** *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. Obtido de <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- Vasconcellos, C. d. (2008).** *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar* (18 ed.). São Paulo: Libertad.
- Vygotski, L. S. (1991).** *A formação social da mente*. São Paulo: A formação social da mente. Obtido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf
- Willingham, D. T. (14 de 10 de 2020).** *Ensinar a pensar de forma crítica*. Obtido de Iniciativa Educação: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ensinar-a-pensar-de-forma-critica>
- Zatti, V. (2007).** *A Educação para a Autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre.
- Zimmerman, B. (2005).** Attaining Self-regulation a Social Cognitive Perspective. Em M. P. Boekaerts, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*.

Legislação

- Ministério da Educação (2008).** Decreto-Lei, n.º75/2008. Diário da República, I Série, n.º 79/2008 (22 de abril de 2008): 2341 - 2356. Disponível em URL: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866> , 18/06/2022
- Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018).** Despacho Normativo nº. 10-A/2018. Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II (19 de junho de 2018): 4-6. Disponível em URL: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668> , 17/06/2022

Documentos Orientadores da ESJGZ

Contrato de Autonomia Disponível em URL:

<https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/> , 16/04/2022

Plano Anual de Atividades 2020-2021 *Uma escola que foi sendo... uma escola que quer ser!* Disponível em URL:

<https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/> , 10/03/2022

Projeto Educativo 2018-2022 *Uma escola que foi sendo... uma escola que quer ser!* Disponível em URL:

<https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/> , 10/03/2022

Relatório de Autoavaliação 2021-2022 Disponível em URL:

https://www.zarco.pt/site/wp-content/uploads/docorientador/zarco_ea_relatorio.pdf , 14/03/2022