

2º CICLO

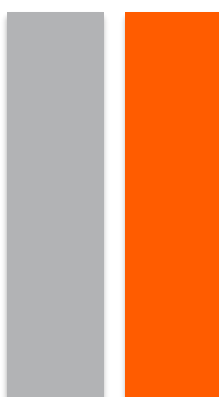
MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º. CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

**Serigrafia como experimentação e
prática oficial de desenho**

Patrícia Isabel Nazaré Fernandes

M

2023



Patrícia Isabel Nazaré Fernandes

***Serigrafia como experimentação e prática oficial de
desenho***

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

Professor Orientador: Paulo Nogueira

Professora Cooperante: Isabel Babo

Local de Estágio: Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim

Resumo

O presente relatório *deriva* do estágio pedagógico realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim, no ano letivo de 2022/2023.

Tratou de ver, rever e dar um novo enquadramento ao Desenho na escola, optando por uma exploração da *serigrafia como experimentação e prática oficial*, para que todas as *derivas*, os atributos que podemos acrescentar ao ato de desenhar, possam ser o resultado das nossas observações, da nossa imaginação, fruto dos nossos gestos e atos com o mundo que nos rodeia.

Perante alguns obstáculos à abertura de perspetivas sobre o que é ou o que pode ser o campo artístico na instituição escolar, procuro neste lugar abordar outras formas de olhar o desenho, através da experimentação com recurso à impressão serigráfica num saco de pano cru e materiais *improváveis*, num processo de *desconstrução e reconstrução* do Desenho.

Mobilizando as vozes dos estudantes, cruzando-as com a minha, com o intuito de reforçar a conexão estudante-professora na sala de aula, a experiência pedagógica vivida permitiu que essa relação se materializasse na consecução da proposta didática de forma fluida, espontânea. Uma proposta prazerosa para o estudante, que usufruiu da proposta didática, e para mim, que *os vi crescer*.

Procurei que o estudante fosse o decisor do seu *caminho*, dando-lhe a liberdade necessária para tomar decisões com base no pensamento crítico, reflexivo e criativo, com capacidade de resolução de problemas, enaltecendo em simultâneo as suas competências sociais, nunca descurando a minha orientação.

O resultado obtido teve uma vertente comunitária e individual, com elevado grau de comprometimento, envolvimento e entreajuda, por uma nova forma de ver o Desenho, para além do desenho.

Palavras-chave: desenho, serigrafia, saco de pano cru, materiais improváveis, experimentação, experiência estética.

Abstract

The present report *results* from the pedagogical internship carried out in the context of the Master in Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education in Eça de Queirós Secondary School, Póvoa de Varzim, in the school year 2022/2023.

It has tried to see, review and give a new framework to Drawing at school, opting for an exploration of *serigraphy as an experimentation and workshop practice*, so that all the attributes that we can add to the act of drawing, may be the result of our observations, of our imagination, the fruit of our gestures and acts with the world around us.

Facing some obstacles to the opening of perspectives on what the artistic field is or can be in the school institution, I try to approach other ways of looking at drawing, through experimentation with screen printing on a raw cloth bag and *unusual* materials, in a process of *deconstruction* and *reconstruction* of Drawing.

Mobilizing the students' voices, crossing them with mine, in order to reinforce the student-teacher connection in the classroom, the pedagogical experience allowed this relationship to materialize in the accomplishment of the didactic proposal in a fluid, spontaneous way. A pleasurable proposal for the student, who enjoyed the didactic proposal, and for me, who *saw them grow*.

I tried to make the student the decision maker of his *path*, giving him the necessary freedom to make decisions based on critical, reflective and creative thinking, with the ability to solve problems, while enhancing his social skills, never neglecting my guidance.

The result obtained had a community and individual aspect, with a high degree of commitment, involvement and mutual help, for a new way of seeing Drawing, beyond drawing.

Keywords: drawing, silkscreen, tote bag, unusual materials, experimentation, aesthetic experience.

Resumé

Le présent rapport c'est le résultat du stage pédagogique réalisé dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels dans le 3e Cycle de l'Éducation de Base et de l'Enseignement Secondaire à l'Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim, au cours de l'année scolaire 2022/2023.

Il a tenté de voir, revoir et donner un nouveau cadre au Dessin à l'école, en optant pour une exploration de la *sérigraphie comme pratique d'expérimentation et d'atelier*, afin que toutes les attributs que nous pouvons ajouter à l'acte de dessiner, puissent être le résultat de nos observations, de notre imagination, le fruit de nos gestes et de nos actes avec le monde qui nous entoure.

Face à certains obstacles à l'ouverture de perspectives sur ce qu'est ou peut être le champ artistique dans l'institution scolaire, je tente d'approcher d'autres manières d'envisager le dessin, par l'expérimentation de la sérigraphie sur un sac en tissu brut et des matériaux *improbables*, dans un processus de *déconstruction* et de *reconstruction* du Dessin.

Mobilisant les voix des étudiants, les croisant avec la mienne, dans le but de renforcer le lien élève-enseignant dans la classe, l'expérience pédagogique vécue a permis de matérialiser cette relation dans la réalisation de la proposition didactique de manière fluide et spontanée. Une proposition agréable pour l'élève, qui a apprécié la proposition didactique, et pour moi, *qui l'ai vu grandir*.

Je voulais que l'étudiant soit le décideur de son *parcours*, en lui donnant la liberté nécessaire pour prendre des décisions basées sur une pensée critique, réfléchie et créative, avec la capacité de résoudre des problèmes, tout en améliorant ses compétences sociales, sans jamais négliger mes conseils.

Le résultat obtenu avait un aspect communautaire et individuel, avec un haut degré d'engagement, d'implication et d'entraide, pour une nouvelle façon de voir le dessin, au-delà du dessin.

Mots-clés: dessin, sérigraphie, sac en tissu brut, matériaux improbables, expérimentation, expérience esthétique.

Agradecimentos

São insuficientes, as palavras que tenho para expressar este momento. O caminho que me trouxe à escrita deste relatório, só foi possível, graças ao estímulo intelectual e emocional de um grupo de pessoas que me acompanharam durante o seu trajeto.

Ao professor Paulo Nogueira, pela orientação do estágio e em particular na luta conjunta pela escrita deste relatório. Pelas suas palavras, sábias, construtivas e sempre moralizantes, que me ajudaram a ver além do óbvio, o meu muito obrigado!

À professora cooperante, Isabel Babo, por me ter acolhido, pela disponibilidade na transmissão dos seus saberes, da sua experiência, o meu muito obrigado!

Aos estudantes do 10ºH pelo entusiasmo, interação, sinceridade e entrega genuína em todos os momentos, o meu muito obrigado!

Ao meu colega de estágio, Hugo, pela troca saudável de ideias, de entreaajuda e de apoio incondicional, o meu muito obrigado!

Ao meu marido, David, pela disponibilidade, e sem o qual, não teria sido possível esta aventura, o meu muito obrigado!

Aos meus filhos, Mariana, Duarte e Camila pela paciência e pelas pequenas ausências, o meu muito obrigado, prometo *compensar*!

Aos meus pais, por estarem lá... sempre que necessário, o meu muito obrigado!

Abreviaturas

DGE _ Direção-Geral da Educação

ESEQ _ Escola Secundária Eça de Queirós

FBAUP _ Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FPCEUP _ Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade do Porto

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

Índice de figuras

Figura 1 - imagens do interior e exterior da ESEQ (fachada principal).....	12
Figura 2 - do lado esquerdo, imagem aérea da ESEQ, do lado direito, um jardim com fonte no centro, no interior da escola.	13
Figura 3 - Mudança de nome e localização das instalações da ESEQ ao longo da sua existência.....	15
Figura 4 - trabalho dos estudantes para a proposta didática.	48
Figura 5 - exemplo de alguns materiais improváveis utilizados pelos estudantes.	50
Figura 6 - exemplos de trabalhos dos estudantes.	61
Figura 7 - estudantes no decorrer da proposta didática.	65
Figura 8 - material adquirido pela ESEQ para a realização da proposta didática	71
Figura 9 - inclusão de um bolso, feito com o mesmo tecido do saco, flores de papel e uma linha de pérolas, inclusão de fechos.....	76
Figura 10 - sacos de pano cru, impressos com o desenho da turma à cor azul.	79
Figura 11 - estudantes a prepararem os insumos para iniciarem a impressão dos sacos.....	81
Figura 12 - estudante pronta a iniciar a impressão serigráfica, realizando um <i>teste</i> num tecido verde.....	81
Figura 13 - estudantes no decorrer da proposta didática.	82
Figura 14 - alguns trabalhos de texturas dos estudantes.	83
Figura 15 - desenho da turma, ao qual foi acrescentado o logotipo da ESEQ	83
Figura 16 - desenho da turma impresso nos sacos nas cores preto, magenta e azul.	84
Figura 17 - alguns <i>erros</i> dos estudantes.....	85
Figura 18 – <i>construção e desconstrução</i>	86
Figura 19 - algumas texturas decorrentes da primeira fase dos trabalhos dos estudantes.	91
Figura 20 - exposição oral acerca dos vários elementos necessários para a impressão serigráfica.	93
Figura 21 - desdobrável sobre a arte da serigrafia.	94
Figura 22 - t shirt de um estudante impressa e com a assinatura dos colegas.....	96
Figura 23 - estudantes durante o processo de impressão serigráfica.	96
Figura 24 - professora Isabel, Hugo e Patrícia.....	97
Figura 25 - estudantes a trabalharem o desenho no saco, no lado oposto ao desenho da turma.	97
Figura 26 - estudantes a participarem na montagem da mostra.	102
Figura 27 - mostra dos trabalhos dos estudantes.	104

Índice

Introdução	10
Caracterização do contexto institucional	12
ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós ao longo dos tempos.....	14
Oferta Curricular.....	17
Professora cooperante e turma do 10ºH	18
Primeiro contacto com a turma como professora	20
O meu lugar na ESEQ	23
Que tipo de professora serei eu... o que esperam de mim	30
O porquê da escolha da disciplina de Desenho A para a implementação da proposta didática	30
Professor, um servo da sociedade	36
Entre o ensino tradicional e o construtivista	39
Aprender o saber	40
Pedagogicamente falando	43
Mobilizar o olhar e narrar uma nova história.....	45
Desenhando um caminho	46
Por uma pedagogia como prática de liberdade e <i>transgressora</i>	48
Por uma pedagogia da pergunta	51
Por uma epistemologia artística	54
Formar ideias e/ou reflexões através da <i>transgressão</i>	57
Arteeducação	59
Estudante como agente cultural	60
Por uma experiência estética.....	63
Experiência é vida.....	66
Experiência e educação.....	68
Construção e implementação da prática pedagógica	70
Porquê um saco de pano cru (tote bag)	78
Serigrafia como experimentação do lado <i>oficinal</i> do desenho	80
Desenho e experimentação, Desenho e erro	85
Diário da proposta didática	87
Avaliação como aprendizagem	98
Mostra dos trabalhos dos estudantes	102
Feedback dos estudantes	105

Conclusão não conclusiva	108
Bibliografia consultada.....	112

Introdução

Ao longo das várias sessões de relatório do MEAV, senti o impacto dos temas abordados, não de imediato, mas no decorrer do estágio, em que tudo começou a fazer sentido, a ganhar uma forma, um corpo.

Reconheço que as sessões foram uma mais-valia, principalmente pela partilha das experiências dos meus colegas com a turma. Foram fantásticas as diferentes visões que cada um de nós tinha para a mesma questão, e foi interessante analisar como também cada um de nós, não só vivenciava essa experiência, como tentava de algum modo absorver este novo mundo que se nos abriu.

Este relatório é um pequeno registo da minha passagem pelo mundo da ESEQ. Faltam rostos, horas intensas e histórias que não conto aqui, mas, o que não lhe falta sou eu por inteiro, quer sorridente, quer introspetiva.

Há aqui uma exposição que não se prende com o ego, é apenas a minha ideia de partilhar o que vi, o que vivi, o que me comoveu, o que descobri para concluir que estamos sempre a aprender. Só depende de nós!

Qual foi o meu legado? As experiências que idealizei e que resultaram em momentos felizes. Sei que estou por inteiro na vida e, por isso, venham os anos que vierem, sei que o meu caminho será o da aprendizagem. Aprendendo com quem me cruzo, registando o que vejo e, assim, cabendo no mundo e na sua história.

Não pretendo com este relatório, ou até mesmo com o meu estágio profissionalizante, atingir um fim, uma resolução ou mesmo uma verdade, mas sim, deixar aqui registado o que para mim foi importante, saber *onde estou* no texto, o que me fez pensar em algo que ainda não tinha pensado e perceber como o que lá está me *atravessa* nas minhas inquietações.

Não vou de forma alguma afirmar neste relatório que *há desenho em tudo* ou que *tudo é arte*, ou ainda que *um bom desenho* tem de responder a um determinado número de critérios. A arte não é neutra e não trabalhamos com matérias neutras.

Pretendi, sim, levantar o *véu* sobre o que pode e deve servir de estímulo aos estudantes, apelar a uma apropriação do mundo que nos rodeia, ir além-fronteiras, guiada por uma vontade de procurar a(s) verdade(s).

Desejo, hoje e sempre, que a curiosidade nunca esteja satisfeita e que possamos ir muito além das aprendizagens essenciais da disciplina de Desenho A do curso geral de Artes Visuais.

Pela exploração da surpresa e da descoberta ao invés de uma ênfase na previsão e controlo. Quebrar com um circuito invisível de poder reprodutivo, pela ainda preservação de modelos e práticas hegemónicas, a favor de uma prática artística aberta à significação.

Que o percurso académico, dos estudantes e o meu, tenha sido a ponte entre o racional e o irracional, entre o intuitivo e o contraintuitivo, entre o ser e não ser. Que a aprendizagem seja apenas um passo no nosso caminho autónomo e que a mesma seja livre, com mais rigor, normalizada ou científica... Mas que seja nossa, parte de nós, hoje e sempre.

O relatório encontra-se dividido em vários capítulos, que apesar de abordarem questões específicas, permanecem correlacionados.

Nos capítulos da *Caracterização do contexto institucional* e *O meu lugar na ESEQ*, explorei a história da escola e a sua envolvente arquitetónica e humana, assim como o lugar que me foi destinado dentro da instituição.

Nos capítulos seguintes, *Que tipo de professora serei eu... o que esperam de mim* e *Pedagogicamente falando*, faço referência aos motivos que me levaram à escolha da disciplina de Desenho A para a implementação da proposta didática, assim como a construção pedagógica que lhe deu suporte, revelando uma vontade de *trilhar* um *caminho* desconhecido, porém, sinónimo de liberdade de ação e movimento.

A procura pela prática artística como experiência de vida, reforçada pela necessidade de uma relação da teoria aliada à prática, foram alguns dos elementos-chave que mais contribuíram para a construção da proposta didática e estão plasmados nos capítulos *Por uma epistemologia artística* e *Por uma experiência estética*.

No que diz respeito à proposta didática, o capítulo *Construção e implementação da prática pedagógica* refere todo o processo que envolveu a proposta didática, desde os materiais utilizados, passando pela avaliação, mostra dos trabalhos dos estudantes e o feedback dos mesmos.

O capítulo final diz respeito à *Conclusão não conclusiva*, pois as ilações que retiro deste estágio não terminam aqui. Faço um breve resumo de um sinuoso *caminho* como estagiária e professora, refletindo sobre o mesmo.

Caracterização do contexto institucional

Para a conclusão do 2º ciclo de estudos do MEAV, mestrado profissionalizante que propicia o acesso à habilitação profissional para o Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, é necessária a realização de um relatório referente ao estágio pedagógico realizado durante o segundo ano do respetivo mestrado.

A escola acolhedora para a realização do estágio denomina-se Escola Secundária de Eça de Queirós¹, situada no litoral norte da cidade da Póvoa de Varzim, do distrito do Porto.

Cidade esta, com uma identidade cultural muito forte. Exemplo disso são a cozinha piscatória, as siglas poveiras, entre outros, sempre numa relação com o mar e as suas gentes.

Trata-se de uma escola que, embora recentemente remodelada, preserva em si muita história, uma tradição com um peso social muito forte, pois representa parte da própria cidade da Póvoa de Varzim.

A escola, a sua arquitetura, as salas de aula, inspiram e respiram autoridade, o que por um lado é fascinante e, por outro, austera, fria e imponente. E eu vivi, fascinada por toda esta envolvimento.

Os espaços são amplos, carregados de história, e reflexo disso são as salas de aula, que mantiveram o estrado de outros tempos, e de certa forma, mantêm igualmente uma distância entre aluno-professor, como se de um limite intransponível se tratasse.



Figura 1 - imagens do interior e exterior da ESEQ (fachada principal).

¹ “Eça de Queirós, nasceu na Póvoa de Varzim em 25 de Novembro de 1845, em 1866 formou-se em Direito, em 16 de Agosto de 1900, morreu em Neuilly, França. Escritor português que deu corpo ao movimento Realista. O facto de ter viajado muito, nomeadamente devido à sua carreira de diplomata, forneceu-lhe muita matéria-prima para os seus romances. Em 07 de Janeiro de 2000, para lembrar a passagem do 1º Centenário da morte do escritor, o Governo, em reunião de Conselho de Ministros, cria a Comissão Nacional para Eça de Queirós.” Texto integral disponível em eseq.pt

A nível arquitetónico, de cariz monumentalista, o espaço da escola é reforçado por elementos historicistas nos corredores e em algumas salas de aula. Apresenta-se como sendo um edifício de planta retangular, de dois pisos em que as salas de aula têm uma configuração retangular com um pé direito de cerca de 4 metros de altura.

A escola apresenta uma configuração semelhante a um panóptico, aspeto que me faz lembrar de imediato a aceção de Foucault (1999). No entanto, arquitetonicamente falando, a escola não tem uma configuração circular, e no centro não possui a *torre de vigia*, mas um pequeno jardim com uma fonte.



Figura 2 - do lado esquerdo, imagem aérea da ESEQ (retirada do site da escola), do lado direito, um jardim com fonte no centro, no interior da escola.

No entanto, o conceito de panóptico está lá. A disciplina e o poder disciplinar estão lá, quer seja através de um conjunto de regras, regulamentos, estatutos, que por si já representam um exercício de poder, ou pelas técnicas disciplinares que estabelecem uma relação entre saber e poder, entre vigilância e punição.

Assistimos assim a uma transformação do espaço escolar numa “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (Foucault, 1999: 173) em que “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (ibidem: 31)

A disciplina presente na ESEQ não deixa de ser um exercício de poder, não só sobre os estudantes, como também sobre a classe docente, também ela sob o escrutínio da direção que “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (ibidem: 164)

O objetivo desta *máquina de ensinar*, como nos diz Foucault, é produzir corpos dóceis e economicamente rentáveis pela procura da figura ideal de estudantes, pois “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas

parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito.” (ibidem: 167)

Corpos dóceis no sentido da institucionalização, de um poder que vai encontrar no corpo do estudante, o seu objeto de ação. Corpo no sentido de uma materialidade morfológica/ física, mas fundamentalmente o corpo subjetivo. A escola não deixa de ser, segundo Foucault, uma instituição de sequestro, institucionalizando os estudantes, reeducando-os para que se comportem de determinada maneira.

A figura da escola surge, assim, associada à domesticação do estudante, sendo necessário padronizar corpos e condutas de modo que se comportem como um corpo disciplinado, útil, produtivo, dócil.

Também a noção de poder de Foucault se aplica à instituição escolar, através da qual se observa um binómio que tem a ver com o poder (que é uma forma de saber) e saber (que é uma forma de poder), que andam sempre agregados.

E logo uma dúvida se levantou... *será que este ambiente condiciona as práticas pedagógicas?* Não sabendo responder a esta questão, tentei posicionar a minha proposta didática como uma forma crítica de mim mesma e do discurso artístico nesta escola.

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós ao longo dos tempos

Os excertos que se seguem retratam parte dessa história do *Liceu* da Póvoa de Varzim e podemos encontrar os textos na íntegra no site da escola em eseq.pt e/ou online.

“No imaginário popular continua a ser *O Liceu*, o mais antigo e conceituado estabelecimento de ensino secundário da cidade. A sua génese histórica radica no Instituto Municipal, fundado em 1882 para dar consistência a uma iniciativa particular que tentou responder às exigências sociais da comunidade povoense prosperada pelo grande aumento do comércio resultante da indústria da pesca e dos banhos do mar. (...) O Decreto que possibilitou a fundação do Liceu Nacional da Póvoa de Varzim tem data de 14 de julho de 1904.”²

“O percurso evolutivo do Liceu Nacional da Póvoa de Varzim foi genericamente marcado pela constante instabilidade espacial devido às permanentes mudanças de instalações decorrentes da ausência de edifício próprio durante quase meio século e, de

² Resenha histórica, da autoria do Monsenhor P.e Manuel Amorim, datado de 01/09/98, disponível na íntegra em eseq.pt

forma mais proeminente e com consequências mais evidentes, pelas dificuldades de ordem económica, sempre agravadas com a natural evolução das classes.” (Torres, 2001: 5)

A ESEQ teve vários nomes e moradas desde a sua fundação, sempre numa ligação estreita com a comunidade. Na imagem seguinte, podemos analisar as mudanças pelas quais passou, quer sejam relacionadas com a denominação, como pela localização.

Denominações da instituição		Localização das instalações
<i>Escola ou Aula Minerva</i> (1881-1882)	(1881-1882)	Rua de S. Sebastião (actual rua de 1º de Maio), na casa hoje nº12 em frente à rua do Cidral
<i>Instituto de Instrução Pública</i> (1882)	(1882)	
<i>Instituto Municipal da Póvoa de Varzim</i> (1883-1886)	(1883-1886)	Edifício da Câmara
<i>Instituto Luíz António</i> (1886-1904)	(1886-1904)	Edifício da Câmara
<i>Escola Municipal Secundária ou Liceu</i> (1904-1907)	(1904-1907)	Edifício da Câmara
<i>Liceu Nacional da Póvoa de Varzim</i> (1907-1915)	(1907-1915)	Prédio do Tomás Areias (1907) Edifício da Câmara (1908-1912) Colégio das Doroteias (1912-1914)
<i>Liceu Nacional Eça de Queirós</i> (1915-1947)	(1915-1947)	Prédio do Colégio Povoense (1914-1916) Moradia da Família Silveira Campos (1916-1925) Antiga Fábrica do Gás (1925-1952)
<i>Liceu Nacional da Póvoa de Varzim</i> (1947-1979)	(1947-1979)	Antiga Fábrica do Gás (1925-1952) Edifício próprio - R. Leonardo Coimbra (1952-actualidade)
<i>Escola Secundária de Eça de Queirós</i> (1979)	(1979)	Edifício próprio - R. Leonardo Coimbra (1952 até à actualidade)

Figura 3 - Mudança de nome e localização das instalações da ESEQ ao longo da sua existência (Torres, 2001: 9)

A ESEQ foi, em tempos, e mantém aos dias de hoje, um elevado grau de envolvimento quer da parte dos estudantes e professores, quer da parte dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares e não escolares. A sua ligação à comunidade envolvente é notória e significativa.

“A nossa escola tem procurado dar respostas de alto valor pedagógico à crescente evolução do ensino escolar, proporcionando as melhores condições de ensino e aprendizagem, apetrechando os laboratórios, as oficinas e demais instalações para a utilização e aplicação das novas tecnologias, incentivando o pessoal docente e não

docente a uma constante atualização de forma a promover um ensino de qualidade para os seus alunos.”³

Sucesso, sucesso, sucesso, foi a palavra mais ouvida durante o estágio... conceito esse induzido pelo diretor e reforçado pelos quadros de pessoal docente e não docente. Como tal, o sucesso escolar faz parte do dia-a-dia da comunidade da ESEQ e “Sem que constitua surpresa, a colocação em cursos socialmente mais prestigiados constitui um primeiro elemento a destacar, surgindo o curso de Medicina (26,8%) a encimar o leque de preferências destes alunos. Os cursos de Arquitectura (6,7%), Direito (6,3%) e Economia (5,9%) aparecem nos lugares subsequentes” (Torres & Palhares, 2011: 7)

“Questionados⁴ sobre as razões subjacentes à obtenção de excelentes classificações, os inquiridos apontaram primordialmente o empenho diário nas aulas, a facilidade na memorização dos conteúdos e o apoio familiar. (...) Uma vez mais transparece nesta escola um clima pedagógico pautado por lógicas formais de ensino e aprendizagem, bem como a ideia de que o seu modo de funcionamento propicia o desenvolvimento da democracia e cidadania.” (Torres e Palhares, 2011: 10-12)

De referir ainda que a ESEQ tem sido notícia ao longo dos anos pelas suas boas classificações a nível dos exames nacionais, sendo por isso motivo de orgulho, tanto para os docentes, estudantes, poveiros e povoenses.

O peso atribuído às classificações a nível dos exames nacionais, mostra de certa forma a maneira como a ESEQ se posiciona sobre esta lógica do ponto de vista educacional e a importância dada às avaliações, “dado que a avaliação, mais do que o ensino ou a pedagogia, é o processo-chave para fechar a lacuna educacional” em que o ensino e a pedagogia são de certa forma “substituídos e redefinidos como avaliação”⁵ (Biesta, 2012: 4)

Ávida de sucesso, a ESEQ parece fazer da aprendizagem escolar o seu porta-estandarte, incentivando os professores a aplicarem “testes padronizados” (Nussbaum, 2010: 62) tendencialmente semelhantes aos exames nacionais.

³ Resenha histórica, da autoria do Monsenhor P.e Manuel Amorim, datado de 01/09/98, disponível na íntegra em [eseq.pt](#)

⁴ Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2009.

⁵ As citações que apresento nesta dissertação de Gert Biesta foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês, *No Education Without Hesitation: Exploring The Limits of educational Relations*

Observamos a promoção do quadro de honra e excelência, uma moldura presente no átrio da escola, onde constam os nomes dos melhores estudantes do 3º ciclo e secundário, com a respetiva média, por ordem decrescente.

Desta forma, a escola incute ao estudante, o “que é necessário para chegar aos seus fins”, traduzida em práticas e discursos que visam uma “educação para o crescimento económico” (ibidem: 64)

E esta suposta “educação com fins lucrativos (...) supõe competências básicas - saber ler, escrever e contar” (ibidem: 64), em que disciplinas relacionadas com “Humanidades e as Artes perdem terreno sem cessar” (ibidem: 60) por serem consideradas, do ponto de vista da rentabilidade, não geradoras de proveito à economia.

Mas o que as escolas, os governos estão a descurar, são as consequências a médio-longo prazo de uma ausência significativa das humanidades e artes nas escolas, pois à custa de um discurso hegemónico focado no sucesso das classificações os estudantes perderão a noção de empatia pelo outro, perderão a história dos nossos antepassados, perderão o “pensamento crítico”, a “liberdade de pensamento para se tornarem trabalhadores dóceis, tecnicamente eficazes” (ibidem: 64)

Como refere Nussbaum,

“A capacidade de imaginar as vivências e as necessidades do outro deve ser amplamente desenvolvida e estimulada no ensino” (ibidem: 61)

Oferta Curricular

A ESEQ oferece os seguintes ciclos ministrados nas suas instalações:

3ª Ciclo do Ensino Básico; 7.º; 8.º e 9.º Ano de escolaridade.

No ensino secundário, os Cursos Científico Humanísticos “constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior (universitário ou politécnico). Destinam-se a alunos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente. Têm a duração de 3 anos letivos, correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.”

Assim, ao nível do secundário, oferece os cursos de Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades, Artes Visuais e o Curso Profissional Técnico de Multimédia.

Do curso científico humanístico de Artes Visuais, fazem parte as seguintes disciplinas de formação geral: Português, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física

e as disciplinas de formação específica: Desenho A, Geometria Descritiva A, Matemática B ou História da Cultura das Artes.

O Grupo disciplinar 600, de Artes Visuais, encontra-se inserido no Departamento Curricular de Educação Artística e Tecnológica e tem como seu coordenador, o professor Carlos Simões Sousa Batista (igualmente coordenador do curso profissional), sendo composto por oito docentes. Além do Grupo disciplinar 600, inclui-se neste departamento o Grupo disciplinar 550, de Informática.

Verifiquei, no entanto, uma ambiguidade de papéis, quer na relação com os estudantes, olhando como uma possibilidade de relação, quer no que toca os papéis institucionais, que estão muito marcados dentro da escola. Tal ambiguidade reflete-se nos diferentes modos de relação que professores e estudantes estabelecem com o espaço escolar, interferindo nas dinâmicas subjetivas de apropriação e vivência do espaço, como se de um *não-lugar*⁶ se tratasse, pois, as pessoas estão todas juntas, mas por vezes não há relação entre elas, para além de coexistirem no mesmo espaço.

Ao olhar para esta ambiguidade, vi uma possibilidade de relação, de explorar a dimensão da relação com os alunos como estudante, possibilidade essa que, estando no papel de professora, provavelmente tornar-se-ia mais complexo de explorar.

Professora cooperante e turma do 10ºH

A professora cooperante que me acompanhou e orientou ao longo deste desafio foi a Isabel Babo, professora de Artes Visuais na ESEQ e artista plástica.

Natural de Barcelos, licenciou-se em Artes Plásticas – Escultura, pela Faculdade de Belas Artes do Porto, em 1992. Obteve o grau de Mestre em Escultura, pela mesma Universidade, em 2008.

Leciona atualmente as disciplinas de Desenho A (10º ano), Educação Visual (7º e 8º anos) e Oficina de Artes e Tecnologias (7º e 8º anos).

A escolha da disciplina sobre a qual desenvolvi a proposta didática incidiu sobre a disciplina de Desenho A, da turma 10ºH, da qual a professora cooperante é igualmente diretora de turma.

⁶ *Não-lugar* na ótica de Marc-Augé, em que o estudante não vive e não se apropria do espaço que é a escola, com o qual mantém uma relação diária.

Permanecem assim anónimos, sem atribuírem significado ao espaço e às relações humanas que nesse espaço ocorrem.

Coincidentemente, a minha jornada teve início a 3 de outubro, com a turma do 10º H na disciplina de Desenho. A professora Isabel fez uma breve apresentação, acerca do nosso papel (meu e do meu colega de mestrado, Hugo Afonso) no contexto da turma, onde me foi atribuída a designação de professora-estagiária.

Logo após a apresentação por parte da professora cooperante, falei um pouco mais de mim, da minha formação académica e profissional e o porquê de querer ser professora!

O 10ºH é uma turma composta por vinte e uma raparigas e sete rapazes, num total de vinte e oito estudantes, dos quais três tiveram retenção no ano de escolaridade atual.

Vinte e quatro estudantes são de nacionalidade portuguesa, dois estudantes oriundos do Brasil, um do Canadá e um da Suíça, sendo que estes quatro elementos não tinham qualquer base de artes visuais (não eram lecionadas disciplinas relacionadas com arte nas escolas que frequentaram antes de virem para Portugal). A idade oscila entre os 14 e 17 anos, sendo a média de 15,2 anos.

Verifiquei, no excerto do documento de caracterização da turma, partilhado pela professora cooperante, que “32,1% dos estudantes consideram que o que contribui para o insucesso escolar é o desinteresse pela disciplina, enquanto 25% entende que é a dificuldade em compreender o professor. (...) 46,4% não gosta de estudar, no entanto 78,6% pretende ingressar no ensino superior.”

Face a estas considerações, pretendi conceber uma proposta didática que contrariasse a força daquelas percentagens, fosse pelo interesse ou empenho que antevi que os estudantes predisporiam na proposta, fosse pelo diálogo que foram tendo comigo. Procurei criar um vínculo dinâmico com a turma, pois acredito que sem vínculo, empatia, afeto e respeito, a aprendizagem tende a esmorecer. E aí, quem mais perde é o estudante, que afirma que *não gosta da escola*, ou *não gosta de estudar*, mas ironicamente pretende prosseguir os estudos.

No início do ano letivo, foi notório que o *grupo turma* se tratava de elementos desconhecidos entre eles, não interagiam com regularidade, nem mesmo nos intervalos. Situação esta, que foi sendo ultrapassada com o decorrer do tempo.

Esta fase inicial foi deveras importante para a antevisão da minha proposta didática, pois ao acompanhar a professora cooperante no seu dia-a-dia, pude conhecer o

perfil dos estudantes, quais as suas barreiras à aprendizagem, interesses, vontades, etc. a fim de pré-definir objetivos de aprendizagem ao estruturar a proposta didática.

Primeiro contacto com a turma como professora

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.” (Freire, 1997: 47)

Observar, escutar, registar.

Perante a mesma realidade, não vemos ou observamos as mesmas coisas. Como tal, procurei construir um sentido para o que estava a experienciar. A importância da observação e do registo foram essenciais para o caminho percorrido, numa tentativa de não me *perder* com tudo o que se passava à minha volta.

A pedido da professora cooperante, tanto eu como o meu colega de mestrado, Hugo, fomos convidados a lecionar uma aula relacionada com o primeiro trabalho de projeto a decorrer, Teoria de Gestalt, no âmbito da qual foram analisadas as temáticas da visão, processo psicovisual e princípios gerais da forma. Deste modo, coube aos estudantes escolherem um objeto natural ou artificial e fazerem o respetivo estudo da forma.

Ao Hugo coube a introdução do tema da simplificação, por nivelamento e acentuação, enquanto eu fiquei responsável por falar à turma sobre o padrão a desenvolver decorrente dessa simplificação.

Iniciei a aula posicionando o trabalho de projeto, um momento em que os estudantes se encontravam a terminar o processo de simplificação que daria origem a um módulo e, de seguida, iriam trabalhar esse módulo criando um padrão.

Tratou-se de um conteúdo que a maioria já teria estudado no 2º e/ou 3º Ciclo do Ensino Básico. Assim, e recorrendo a um PowerPoint, relembrei a noção de padrão em que repetimos o módulo várias vezes e através de uma estrutura predefinida, a fim de criar um padrão que transmita harmonia e estabilidade à composição.

Neste meu primeiro contacto com a turma como professora, não posso deixar de referir que o mesmo se revelou um pouco estranho. Senti-me observada, avaliada, não só pelos estudantes, como pela professora cooperante. Mas foi nesse preciso momento que decidi que seria em Desenho que se iria desenrolar a proposta didática.

Todo este receio de não ser capaz, de não me conseguir fazer *ouvir* em Desenho, foi o mote para essa decisão. Pois eu estava ali no papel de estudante, como aprendiz de Desenho, lembrando assim os meus conhecimentos adormecidos e novos que, entretanto, adquiriria.

A turma recebeu-me de braços abertos, foram colocando as suas dúvidas quando as tinham, o relacionamento foi-se alterando, crescendo dentro da disciplina de Desenho.

Após o *refresh* do módulo/ padrão, continuei a apresentação, com vários exemplos na arte, nas suas várias vertentes artísticas, arquitetura, pintura, azulejaria, escultura, tecelagem...

A receptividade por parte dos estudantes foi positiva. Estavam atentos e interessados no tema. No entanto, a interação não foi muito frequente devido essencialmente ao fraco conhecimento das obras e autores por parte dos estudantes.

Reconheço aqui uma falha minha ao assumir que, por serem estudantes de artes, teriam nesta altura um maior interesse, um maior leque de referências de obras e autores *intemporais*.

Não afirmo que não quisessem saber, tanto queriam que estavam atentos ao que estava a expor e ao diálogo decorrente daí. Mas as referências deles eram outras, tais como personagens *mangá*, *animes*. E aqui fui eu que aprendi com eles!

Percebi igualmente, naquele momento, que a proposta didática, para lhes fazer sentido, teria de ir ao encontro do estudante, levar-lhe algo que reconhecessem, que não lhe fosse estranho e, então, a partir daí, trabalhar conteúdos novos, novas formas de trabalhar, de *ver* o Desenho através de uma proposta didática mais próxima das identidades jovens dos estudantes e das suas culturas.

Ao acompanhar a professora cooperante na sua avaliação dos diários gráficos (feito em sala de aula) pude conhecer melhor os estudantes, e verifiquei que muitas vezes apresentavam no diário gráfico (desenhos livres, no mínimo três por semana), uma linguagem distinta da dos trabalhos (que tinham uma retórica específica a ser trabalhada) realizados em sala de aula.

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir.” (Freire, 1997: 51)

A minha *primeira aula* ocorreu a 24 de outubro, precisamente três semanas após o início do estágio profissionalizante e teve a duração de cerca de 40 minutos, período no fim do qual esclareci dúvidas e fiz o acompanhamento dos respetivos trabalhos.

Este primeiro contacto com a turma foi fundamental, não só pela proximidade aos estudantes que me foi proporcionada, como pela noção do caminho a seguir a partir daí para tentar alcançar os estudantes, para não cair na armadilha de lhes dar informação, sem perceção acerca do sentido que determinada proposta teria para a turma, e que conhecimentos meus poderia mobilizar para a esfera da sala de aula.

Consegui compreender, ao acompanhar os seus trabalhos nesta fase e em trabalhos posteriores, quais os seus interesses, que ações poderia desenvolver ou reforçar para vincar o meu posicionamento dentro da disciplina de Desenho. Esta aproximação foi importante, pois foi-me possível conhecê-los de uma forma mais espontânea, mais livre e desinteressada, pois eu estava ali para os acompanhar, sem julgar e sem ser julgada.

O meu lugar na ESEQ

“o estrangeiro é primeiramente estrangeiro à língua do direito na qual o dever de hospitalidade está formulado, o direito de asilo, os seus limites, as suas normas, a sua polícia, etc. Ele tem de pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, a língua que o dono da casa lhe impõe, o hospedeiro [l'hôte], o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Este impõe-lhe a tradução na sua própria língua - e é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aí: deveremos nós pedir ao estrangeiro para nos compreender, para falar a nossa língua, em todos os sentidos deste termo, em todas as suas extensões possíveis, antes e a fim de o poder acolher em nossa casa [chez nous]?” (Derrida, Dufourmantelle, 2019: 35)

É muito difícil assumir um lugar onde quer que seja, ainda mais num lugar que sabemos de antemão que nos pertencerá por um período limitado de 284 horas. Não me senti mal recebida, quer pela professora cooperante, quer pela direção da instituição acolhedora. Senti, no entanto, que havia ali um *gap*, um estranho sentimento de não ser parte integrante daquele lugar, de estar em desigualdade perante os outros.

Como nos diz Derrida e Dufourmantelle “quando entramos num lugar desconhecido, a emoção que sentimos é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de aprisionamento do desconhecido (...) cuja estranheza nos gela antes de progressivamente nos acostumarmos a ele” (2019: 13)

À questão do hóspede, associa-se inevitavelmente a do estranho, como nos diz Greene, aquele recém-chegado que repara em detalhes, pormenores que não havia reparado antes. Descobre que “tem de pensar acerca dos rituais e costumes locais para voltar a dar-lhes sentido... tem de interpretar e reordenar o que vê à luz da sua experiência”⁷ (2012: 268). Surpreende-se perante um padrão cultural que lhe era desconhecido e que se apresenta perante ele para que o possa adotar como seu.

Os diálogos decorrentes do processo de estágio não foram de modo algum compactuantes com o silêncio, mas ruidosamente açambarcados por mim, num pacto conjunto com a professora cooperante (ainda que não totalmente inocente). Por um lado, senti que não me era permitido alongar na minha ação, uma vez que não me foi permitida a proximidade a outras disciplinas e/ou turmas do grupo disciplinar 600, que não fossem

⁷ As citações que apresento neste relatório de Maxine Greene foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês, *Teacher as a Stranger*.

da alçada da professora cooperante, à exceção da disciplina de História e Cultura das Artes.

Por outro, ficou assim exposto um desconhecimento por parte do corpo docente do Grupo disciplinar 600 em fazer parte desta minha demanda, revelando dificuldade em agir colaborativamente com esses elementos, o que inevitavelmente me *castrou*, pois tenho em mim uma sensação de perda, por não ter podido assistir a um maior leque de disciplinas.

O meu caminho na ESEQ tomou assim, e desde imediato, um caminho que dificilmente seria desviado do seu curso natural, onde era suposto apresentar-me à professora cooperante e acompanhá-la no seu dia a dia. Revelo aqui que a professora cooperante foi uma boa *hospedeira*, com a *hóspede*, *estrangeira* (eu) que lhe fora atribuída! Foi-me guiando ao longo das minhas dúvidas e múltiplas interpretações pré-estabelecidas sem preconceitos ou questões dúbias. O seu discurso fora sempre de encontro a um diálogo aberto, instrutivo e evolutivo.

À semelhança de Derrida e Dufourmantelle, o esforço contido numa tentativa de criar a tal “relação ao lugar, à morada, ao não-lugar” fez-me sentir a necessidade de “definir, de explicar, de compreender” (2019: 17) o meu lugar na ESEQ, se é que algum dia tive algum!... mas eu sou humana e o ser humano é um *bicho* tendencialmente sociável e, como tal, tenta infiltrar-se num meio social, que não sendo seu, o deseja para si e para a sua posição no mundo.

Reconheço em mim igualmente o sentimento de *despertença* de Derrida quando se interroga se “será preciso partir da existência certa de uma morada ou será antes a partir da deslocação do sem-abrigo, do sem casa própria, que se pode abrir a autenticidade de hospitalidade?” (ibidem: 18). Assim, acrescento também alguma inquietação da minha parte nesta abordagem, neste questionamento quase existencial... quem sou eu na escola? Professora, estudante? Como me veem os outros Professores na ESEQ? Professora, estudante? A resposta é colega estagiária, ou seja, não sou professora..., mas quase! Como se a meta estivesse a uns escassos metros de distância, e com ela um troféu ou medalha.

Como me veem os estudantes? Professora, estudante? Alguns estudantes chamam-me professora, outros pelo meu nome, tratam-me por tu, ou por você! Pois bem, não cheguei a uma conclusão em concreto, mas... será que posso ser ambas? É isso que almejo alcançar. Ver-me ao espelho e ver uma professora e uma estudante, eternamente, pois acredito que quando deixar de procurar ser melhor, saber mais, estagnarei, acomodar-

me-ei à função atribuída e estarei a debitar informação ao invés de ensinar, e isso eu não pretendo ser...

Perante esta dicotomia, foi-nos atribuída (a mim e ao meu colega Hugo) a designação de professor-estagiário, e como hóspede que sou, estarei presente por um determinado período, de passagem, portanto. Por outro lado, como estudante, impotente na impossibilidade de pertencer a uma turma da ESEQ, acabo por não me inscrever igualmente nesse parâmetro.

“A hospitalidade dá como impensada, na sua «noite», esta relação difícil, ambivalente com o lugar. Como se o lugar, que estava em questão na hospitalidade, fosse um lugar que não pertencesse originalmente nem ao hospedeiro nem ao convidado, mas sim ao gesto pelo qual um dá acolhimento ao outro” (ibidem: 18)

Por isso, entendo que a hospitalidade não foi de todo incondicional, mas condicionada em vários aspetos. O poder estava claramente do lado da *hospedeira* e eu como *hóspede*, como *convidada*, “porque não se oferece a hospitalidade (...) a um recém-chegado [arrivant] anónimo, nem a alguém que não tenha nome, nem patronímio, nem família, nem estatuto social” (ibidem: 39).

Entrando um pouco pelo caminho da filosofia, aqui o *outro* sou eu e coube-me a mim encontrar o meu lugar, ainda que discreto, dentro da ESEQ. Sinto que de certa forma, por não ser professora, nem estudante, mas ambas, adquiri uma certa imunidade, num ambiente maioritariamente fechado ao estranho, não podendo por isso fazer valer um lugar que, não sendo meu, coube-me o respeitar das normas, não ultrapassar os limites que, embora indiretamente, me foram impostos.

Circulei *semilivrement*e, *semiconsciente*, *semipenetrante* num terreno de areias movediças, em que senti que qualquer deslize, ou uma simples má interpretação de um gesto aparentemente acolhedor, me fazia perceber que a língua que falava não era bem a mesma que ouvia.

Nuances houve que fui descortinando com o tempo, numa elegância retórica para com o ambiente envolvente e sempre obrigada a “justificar-me na língua do outro”, conduzida por um trilho que era expectável percorrer de forma a não comprometer o “direito à hospitalidade” (ibidem: 36-38)

Curioso referir que os colegas professores que me interpelavam sobre quem eu era (um rosto estranho), e estando eu quase sempre acompanhada pela professora cooperante, a resposta que davam por mim era a que eu era estagiária, e estava lá a

cumprir serviço para o afamado acesso à profissionalização. Não era a Patrícia, mas a estagiária, como se fosse desprovida de nome próprio, e quando dei por mim, ironicamente, identificava-me perante a comunidade escolar como Patrícia, a estagiária do Grupo 600 e da Isabel Babo, professora cooperante.

Assim, desprovida de personalidade, de identidade, vivi o meu lugar numa contradição em que não me era possível (pelo menos assim o vi e vivi) mudar esse paradigma que me limitara e até interditara a outros voos na ESEQ, como uma ave *livre*, a quem apararam as asas, para que o voo não fosse muito alto ou cair na tentação de cometer alguma *transgressão*.

Posso afirmar que vivi em perfeita antinomia, acompanhada e bem recebida pela professora cooperante e tratada como uma intrusa, e com alguma indiferença pelos restantes colegas de grupo. Como nos diz Derrida e Dufourmantelle, “a exclusão e a inclusão são inseparáveis” (ibidem: 61), e não sendo um problema de linguagem, mas de clandestinidade, trata-se de alguém que é, à partida, provisório, temporário, que partirá sem deixar rasto (espero que seja o oposto com os estudantes), que marca passo para que o ciclo se feche (sem direito a uma última vontade) e comece tudo de novo, num outro ano letivo e com outro(s) professor(es) estagiário(s) num ritmo alucinante de “estar ali e não estar, entrar quando se está no interior” (ibidem: 80)

“Os problemas são inescapáveis, onde quer que o professor seja designado para ensinar, porque lhe é pedido que funcione como uma pessoa autoconsciente, autónoma e autêntica num espaço público onde as pressões se multiplicam. Ao contrário de um artista, um estudioso ou um cientista investigador, ele não pode retirar-se para o estúdio, estudo ou laboratório e continuar a ser um praticante. Está envolvido com estudantes, colegas, membros do conselho escolar, e pais (...) Há sempre um sentido no qual ele deve mediar entre essas estruturas e os jovens que ele espera libertar para a reflexão e a escolha. Tem de os iniciar em certos padrões de pensamento e de ação; tem de lhes permitir reconhecer e escolher entre as opções que lhes são apresentadas.” (Greene, 2012: 290)

Como futura professora, questiono-me frequentemente sobre o facto de não ser somente o hospedeiro quem nos recebe, os estudantes também nos recebem, e parece-me correto colocar-me tanto no ponto de vista da instituição acolhedora como no do estudante numa viagem educacional rica e reflexiva, mantendo-me alerta aos seus mundos, numa tentativa por vezes frustrada de responder positivamente a todas as solicitações.

Ao rever o meu lugar na ESEQ, levanto outras questões relacionadas com o papel de *mensageiro da palavra* atribuído ao professor. Será correto pensar, assumir que o mesmo sirva somente para fazer valer, expor oralmente ou por outros meios, o que nos mostram os manuais? Podemos e devemos ir mais além? Senti que me era suposto agir como uma máquina, ou seja, de forma previsível, para não perturbar o ambiente escolar há muito pré-estabelecido, como se me tivesse sido atribuído um *papel* no grande ecrã da vida e me coubesse o dever de ler o manuscrito, vezes e vezes sem conta, até acreditar no conteúdo que insistentemente nos pedem para debitar.

Mas o professor não é uma máquina que assume credulamente e sem qualquer oposição “o papel que se espera que desempenhe numa sala de aula, com todas as suas pontas soltas reunidas e todas as suas dúvidas resolvidas” (ibidem: 269)

A realidade é diferente, e o que vale hoje, amanhã poderá estar em descrédito, além de que somos humanos com características que nos diferem uns dos outros e igualmente diferentes ao estarmos em contextos distintos... quer seja em privado, em grupo, perante um público ou numa atividade social.

E da mesma maneira que agimos de forma diferente conforme o ambiente que nos rodeia, também o que absorvemos do mundo varia, a maneira como nos posicionamos no mundo sofre constantes metamorfoses. É aqui que o *eu* de professor é muitas vezes colocado em segundo plano, deixamos de ser visíveis a nós mesmos, deixamos de ser indivíduos ou de agir como tal. Como nos refere Greene,

“se o professor concordar em submergir-se no sistema, se consentir em ser definido pela opinião dos outros sobre o que é suposto ser, abdica da sua liberdade "de ver, compreender, e significar" para si próprio. Se ele estiver imerso e impermeável, dificilmente poderá agitar os outros para se definirem como indivíduos. Se, por outro lado, ele estiver disposto a ter a visão do recém-chegado e a criar uma perspetiva sobre aquilo que habitualmente considerou real, o seu ensino pode tornar-se o projeto de uma pessoa vitalmente aberta aos seus estudantes e ao mundo.” (ibidem: 270)

O professor como estranho acaba por ser aquele que toma como seu o ponto de visto do *outro*, a fim de olhar de forma indagadora para o mundo que nos rodeia. O ponto de vista de um estranho, do *outro* é por si só outra maneira de ver o mundo, seja dentro ou fora da sala de aula. Trata por isso de uma amplitude do pensamento crítico, sobre si e sobre os outros numa ajuda mútua em ver o mundo de uma nova perspetiva, refletindo

sobre os seus próprios conhecimentos e valores como forma de desconstruir um padrão local, deixando de lado o que pensamos saber para aprender, dar valor ao conhecimento.

Se pensarmos bem, o professor só existe porque tem audiência - os estudantes, e entendo que em conjunto, “a fim de obter eficiência num sistema escolar, tem de haver um padrão claro de funcionamento, comportamento, regras e regulamentação.” (ibidem: 271), no entanto temos de deixar espaço e tempo para a partilha, de ideias, experiências, histórias, num encontro abrangente de vários sentidos.

“Já deve estar claro que, por muito cuidadosamente que delibere, por muito engenhosamente que desenvolva modos alternativos de instrução, o professor está sempre envolvido na constituição de significados.” (ibidem: 272)

Deverá o professor ser um agente de mudança social? A escola atualmente aprisiona o conhecimento, mas, acima dela, o Ministério da Educação, insiste muitas vezes em estabelecer quais os temas a abordar nas diferentes disciplinas. Mas será suficiente? Não haverá alternativa? Neste cenário, os professores acabam por se tornar inadvertidamente marionetas do sistema educacional, muitas vezes prescrito, impreciso. Como tal, “na sua qualidade de professor, espera-se que conheça as respostas, que tenha à mão receitas médicas que digam aos jovens como devem viver” (ibidem: 275)

Reflexo disso mesmo, refiro o facto de na ESEQ, os professores titulares das disciplinas, recorrerem com frequência a excertos de exames nacionais para o conteúdo dos seus testes, numa tentativa de ajudar os estudantes para os fatídicos exames nacionais (recomendação da direção da escola). Urge a descentralização do espaço da sala de aula centrado em exames, num desejo de transformação de certas práticas e rotinas.

Como nos refere Greene, o professor aprende a aprender, a sair da sua zona de conforto consciente da ansiedade e desejo de aprender. Aprende a ensinar quando intencionalmente deixa algo para trás, procurando algo novo, num trabalho imersivo de conhecer, explorar, negociar. No entanto, espero continuar a sentir-me um pouco estranha, tanto na ESEQ como noutras escolas, onde futuramente lecionarei, pois, receio que, ao tornar-me demasiado familiar, perca a capacidade de me ver nessa mesma instituição, correndo assim o risco de perder a capacidade de autocrítica, do discernimento e da desconstrução das coisas, numa procura constante de mim, como *estranha*, como *hóspede* ou *estrangeira* dentro da escola!

Olho para trás e assumo-me no papel de recém-chegada, como alguém “a andar, que não tem outro lugar próprio para além do de ir a caminho, rumo a um destino que lhe

é desconhecido, mas que, como a própria sombra, o precede” (Derrida e Dufourmantelle, 2019: 17). Todavia, não vejo essa *classificação* como algo negativo, porque acredito ter levado para ESEQ algo de novo e por me ter sido possível ser ouvida!

Que tipo de professora serei eu... o que esperam de mim

“O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (...) Pois é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” (Freire, 1997: 43)

A minha vocação para o Desenho sempre esteve lá..., mas adormecida. Testemunha do meu tempo, não pretendo protagonismo, nem tampouco renuncio aos impulsos e instâncias de uma consciência cultural, desbloqueando as diversas propostas linguísticas e culturais dos nossos antepassados, revivendo-as.

(In)conscientemente *disfarcei-me* de estudante de modo a poder participar nas rotinas do 10ºH, com papéis diversos de modo cauteloso, como se de uma *máscara* me tivesse apropriado, procurando sempre, a todo o instante, enriquecer a minha experiência.

O porquê da escolha da disciplina de Desenho A para a implementação da proposta didática

Poderia ter escolhido um caminho mais fácil, reconheço. Já tive a oportunidade de lecionar as disciplinas de Geometria Descritiva, Educação Visual e Oficina de Artes, mas foi precisamente a minha *falta de à-vontade* com a disciplina de Desenho que me levou a querer enveredar por este caminho.

Desta forma, a minha proposta didática trata de pensar a problemática do desenho na escola, na sua vertente experimental, em que procurei refletir sobre o “seu conceito (...) seus desenhos, na arte, no design, na arquitetura, suas funções e significados (...) formas de expressividade, tecnologias e estratégias de ensino”⁸.

Em primeiro lugar, e porque a minha formação académica é na área de Design do Produto e não em Artes Plásticas, logo, sinto-me assumidamente mais confortável com o desenho digital do que propriamente com o desenho analógico, artístico, académico (se é que lhe podemos chamar assim).

⁸ Retirado da nota introdutória, em Actas do Seminário (2001). *Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. FPCEUP, página 9.

Em segundo lugar, acredito verdadeiramente que apenas tenho a ganhar ao avançar nesta direção, num terreno minado para mim, pela incerteza da minha capacidade em responder adequadamente às solicitações dos estudantes, numa incógnita, um caminho que se quer atento e por ter sentido apoio por parte da professora cooperante, que estaria lá para o que viesse a acontecer. Criou-se, assim, um espaço de comunicação aberto, onde se falava, ouvia e refletia sobre outras sensibilidades sem me sentir julgada. E isso foi muito importante para mim.

Um terreno que embora não me fosse estranho, via-o repleto de armadilhas prontas a minar a minha confiança, numa obstrução à passagem, de circulação de saberes, de um aprofundamento remodelador, não só no trabalho docente, como na exploração de várias *camadas* que compõem a disciplina de Desenho, descortinando cada camada com uma linguagem diferente... pintura, escultura, objetos, performance, riscadores, etc.

Desta feita, acredito que esta opção me valoriza ao nível de um futuro incerto (pois ao concorremos para as escolas, não sabemos qual a(s) disciplina(s) iremos lecionar). Senti que estaria a *crescer* não só como futura professora de Desenho, mas como profissional, como pessoa numa procura de estratégias e narrativas sobre a própria educação artística, através de um novo pensar.

Não oculto que lecionar a disciplina de Desenho era algo que me sufocava, que me aprisionava, como uma sensação de estar entre quatro paredes (a cada dia que passava, menos). A minha vocação assustadoramente se transformava como que em garras que se apossavam de mim, tendo sempre o *fantasma do falhanço* a pairar.

Fiz por ultrapassar essa insegurança, quer seja pelo trabalho com os estudantes, quer pela relação resultante daí e porque me esforcei por me dar a conhecer através da minha experiência (não só como docente, mas igualmente como designer) numa tentativa de os ajudar a transpor para o seu trabalho as ideias com as quais se identificavam, levando-os a desenharem o que sentiam, como sentiam, o que pensavam e como pensavam as suas próprias estratégias de desenho.

Confesso que fiquei muito entusiasmada com a reação da professora cooperante ao lhe falar da possível proposta didática a apresentar à turma, e ela ficou extasiada, interessada que eu trouxesse o lado *oficinal* do Desenho para a sala de aula. Que mostrasse à turma que Desenho não tem necessariamente e só a ver com o papel como suporte e com materiais riscadores convencionais. Mas sim, como nos diz Bismarck ⁹,

⁹ Retirado do texto *Desenhar é Desenho*, em Actas do Seminário (2001). *Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. FPCEUP, página 56.

“desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como acção, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar.”

Desenhei, assim, dentro e fora da minha zona de conforto. Como não creio em acasos, e porque acredito que experimentar é uma forma diferente de educação, eu assumo-me como uma aprendiz. Gosto de aprender e de compreender o outro. Faz sentido que este meu relatório reflita parte de mim e do caminho percorrido, onde conheci pessoas novas, construí novas amizades.

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem.” (Freire, 1997: 50-51)

Assumo o meu *não-lugar*¹⁰ na disciplina de Desenho com a minha *ignorância* como pano de fundo, em que me sujeitei propositadamente a ensinar uma *matéria que não sei*, de transformar esse meu *não-saber* em lugar de conhecimento. Assumidamente *não-saber* é um lugar privilegiado, um lugar para fazer perguntas, pois quando achamos que sabemos tudo, deixamos de fazer perguntas.

Sabemos de antemão que o papel da escola é a instrução. No entanto, o estudante não é um ser ignorante, tem em si a capacidade para aprender e traz com ele uma infinidade de saberes, e é sobre esses saberes “sobre essa capacidade em ato que todo o ensino deve se fundar” e na procura constante de um laço “comum” (Rancière, 2002: 11-13).

O importante a reter aqui é que o professor passa a ser o veículo não só de um saber, mas igualmente, e mais importante, de uma relação capaz de auxiliar o estudante a compreender esse saber, não necessariamente para que haja uma “progressão”, “conhecimento” dos conteúdos das aprendizagens essenciais aos quais a “instituição pedagógica” (ibidem: 19) os submete.

Rancière, diz-nos, pela visão de Jacotot, que todo o ser humano é capaz de se instruir a si próprio, bastando para tal que se *emancipe intelectualmente*, uma vez que se

¹⁰ Não estou a usar este conceito na esteira de Marc Augé, mas assumo este meu *não-lugar*, como a minha *ignorância* do Desenho.

reconhece uma “igualdade de inteligência” (ibidem: 11) e que qualquer pessoa tem a capacidade de compreender o que a rodeia sem que haja necessidade de explicações, pressupondo à partida “confiança na capacidade intelectual de todo o ser humano” (ibidem: 26)

Falamos, portanto, de uma divergência entre a capacidade inerente a todos os seres humanos de se instruírem a si próprios, uma autoeducação, e o oposto dessa emancipação, o “embrutecimento”, ou seja, a necessidade de explicar para que a compreensão aconteça. E “compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não a sua razão”. No entanto, podemos aprender “sozinhos” e sem “mestre explicador”, bastando para isso que se queira, como um “desejo” ou “situação”, que nos leve a essa “vontade” (ibidem: 22-25)

Tem assim o mestre explicador a necessidade do “incapaz”, como se o estudante não tivesse por “si só”, qualquer capacidade de compreender. Por isso o mestre, a fim de transmitir os seus conhecimentos, adapta-os “às capacidades intelectuais do aluno, e verifica se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação (...) do embrutecimento (...) há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (ibidem: 20-25)

O mestre ignorante, por sua vez, é o mestre que ensina aquilo que ignora. Assim, e segundo Rancière ao falar da experiência de Jacotot, “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno, isto é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência (...) o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar suas capacidades” (ibidem: 27)

Caberá ao mestre ignorante inquirir ao aprendiz o que vê, o que pensa acerca, o que fazer com esse conhecimento. “O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou. Ele julgará se estava atento.” (ibidem: 42)

E é assim que me sinto, que me vejo nesta proposta didática, como uma professora que ensina o desenho que ignora, revelando tendência para averiguar o conhecimento do estudante, permitindo a este expressar o que está a aprender, consolidando e sistematizando o que retém do mundo.

Faço minha a questão de Rancière, “Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe?”. A esta forma de autoensino, Jacotot chamou-lhe ensino universal “o verdadeiro método pelo qual cada um

aprende e pelo qual cada um descobre a medida da sua capacidade. É preciso reconhecê-lo e prosseguir a verificação aberta do seu poder.” (ibidem: 28-29), libertando a curiosidade e estimulando a procura do saber.

Não pretendo de forma alguma, tomar a minha opinião como “verdades”, ou procurar, pela prática da minha docência, realizar “experiências” para testar a “solidez” (ibidem: 55) dos meus argumentos. Assumo-me como uma eterna estudante, numa procura constante de *mais*, mais saber, mais conhecimento, mais *desconstrução* do que é dado como adquirido (se é que alguma coisa o é) para construir outras verdades.

Acredito que a construção desse saber depende de nós e de querermos esse saber para refletir e formar juízo de valor. O meu *saber* em Desenho pode não ser um saber académico, posso não saber explorar todos os meios riscadores até aos seus limites, mas sei que permitiu-me *voltar à escola* e reaprender, relemburar o desenho, agora com outra visão, e aproveitei essa oportunidade para colmatar um défice meu e complementar a minha experiência profissional, não só ao acompanhar a professora cooperante, mas porque foi também uma possibilidade de aprender com os estudantes.

Assim, estaremos juntos numa *igualdade de inteligências* em que o professor ensina e aprende com os estudantes, e no meu caso em concreto, ao assistir a professora cooperante na disciplina de Desenho, coloquei-me como estudante em relação à turma do 10ºH, reforçando a minha procura de multiplicar as minhas experiências enquanto professora estagiária.

Houve aqui um trabalho de equipa, em que procurei criar efetivamente e afetivamente um laço com os estudantes para que houvesse lugar à troca de conhecimentos. Pude transmitir o meu saber e com eles aprendi sempre algo, quer do âmbito académico como do dia-a-dia.

Com os estudantes aprendi a gerir melhor a imprevisibilidade no Desenho, a lidar com o stress de não conseguir responder às solicitações (o que nunca aconteceu, sempre fui capaz de responder de forma espontânea), e a gerir os interesses em comum.

Tratou-se de um autoconhecimento, num exercício de humildade, saber que pude fazer a diferença na vida daqueles estudantes, e que esse sentimento foi recíproco.

Entendo e saio com essa ideia reforçada do meu estágio, que não nos devemos contentar com a inteligência adquirida, mas tentar superar-nos a nós mesmos, no exercício de uma faculdade que nos permitirá evoluir, *crescer* enquanto ser intelectual.

Assim, é grande a minha vontade, não de copiar o que assisti neste estágio antes de começar a minha *obra*, pois corro o risco de me sentir incapaz. Observei, observarei sempre, verificarei o que observei para que o resultado me seja *sentido*, cada vez mais atenta, consciente do meu *não-lugar*, na certeza de que a linguagem do Desenho me atravessará e a minha *bagagem* me dará um lugar, um sentimento de pertença à disciplina.

Com isto me debato diariamente, com a figura fantasmagórica da disciplina de Desenho nas minhas costas e questiono-me sobre o que pretendo saber; o que fazer com esse saber; que discurso terei relacionado com a arte e com o estudante, e ao qual deverei transmitir mensagem; saberei passar essa mensagem?

Não procurei nesta proposta didática resposta às minhas questões. Até mesmo, porque não creio que tenha de ter uma resposta, mas várias e em constante mutação, volátil como o nosso conhecimento.

“Em matéria de arte, como se sabe, "eu não posso" se traduz habitualmente por "isso não me diz nada". A verificação da "unidade de sentimento", isto é, do querer dizer da obra, será, assim, meio de emancipação para aquele que "não sabe" pintar, o exato equivalente da verificação, no que respeita ao livro, da igualdade de inteligências.” (ibidem: 75)

Não pretendo protagonismo, não renuncio aos impulsos e instâncias de uma consciência cultural, nem pretendo bloquear as diversas propostas linguísticas e culturais desde os nossos antepassados até aos dias de hoje, mas há tanto para reviver, tanto para reaprender nesta minha procura de um lugar no Desenho, que penso que apenas um estágio não será suficiente!

Reconheço em mim um espelho vivo de uma inquietude e o medo de falhar assombra-me, persegue-me. Acredito, no entanto, que estou a enriquecer a minha experiência, ao reforçar o meu *saber* e esforçando-me igualmente em compreender as várias interpretações que das artes plásticas deram os antigos e modernos mestres, estarei, no entanto, seguindo ingenuamente os meus pontos de vista e tendências pessoais.

Assumo-me ignorante no saber do Desenho, que apesar de alguma experiência anterior, trata de um saber que procura significado, o sentido das coisas, seja através dos processos, dos fenómenos, dos gestos, etc. E tudo isto é possível através da experiência, que com ela traga consigo, sentido!

“Porque, em boa verdade, não há ignorante que não saiba já um conjunto de coisas, que não as tenha aprendido por si próprio olhando e escutando à sua volta, observando e

repetindo, enganando-se e corrigindo os seus erros. Mas, para o mestre, um tal saber não passa de um saber de ignorante, um saber incapaz de se ordenar segundo a progressão que vai do mais simples ao mais complexo. O ignorante progride comparando o que descobre com aquilo que já sabe (...) Preocupa-se apenas em saber mais, em passar a saber aquilo que ainda ignorava. O que lhe falta, o que sempre faltará ao aluno, a não ser que se torne ele próprio mestre, é o saber relativo à ignorância, o conhecimento da distância exacta que separa o saber da ignorância.” (Rancière, 2010: 16-17)

Professor, um servo da sociedade

“O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições económicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.” (Charlot, 2008: 21)

Ao professor não basta apresentar-se na escola, na sala de aula e debitar o conteúdo dos manuais escolares. Antes de mais, deverá analisar o contexto social, cultural e até económico dos estudantes com que se defronta na escola. É aqui que o professor deve estar atento aos efeitos do capital cultural, o qual, como nos diz Bourdieu, se reflete na noção de indivíduos que agem com base numa determinada herança social e cultural.

“O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.” (Bourdieu, 2003: 50)

Como nos refere Bourdieu, os indivíduos não são seres autónomos, mas sim seres agidos, que agem com base numa determinada *bagagem social e cultural herdada*, que inadvertidamente confere status e poder.

O capital cultural é incorporado, herdado, investido e transmitido na família gerando *habitus*, incorporando um conjunto de disposições para determinada ação típica dessa posição, que passa a orientá-lo ao longo do tempo nos mais variados ambientes de ação.

Nenhuma cultura pode ser definida como objetivamente superior a qualquer outra. Nesse sentido, a cultura transmitida pela escola não seria objetivamente superior a qualquer outra. O que lhe é concedido é arbitrário, a cultura escolar é socialmente reconhecida como cultura legítima, a única universalmente válida.

Já Charlot nos fala da relação do *eu* com a sociedade numa “abordagem para compreender a construção singular de um sujeito a partir do que a sociedade lhe oferece e lhe impõe.” (2021: 5). Assim, chamou-me a atenção o título de um texto de Charlot, *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*, pois reflete uma atualidade assustadoramente real para o professor de hoje e de amanhã, uma vez que o panorama educacional se esforça por transmitir saberes a um grupo de estudantes imersos numa cultura da nota e da aprendizagem lucrativa, produto das lógicas dominantes de mercado em que a escola se inscreve.

O mundo educacional é efetivamente rico em contradições, a sociedade solicita a inclusão ¹¹ (com base no princípio da igualdade) quando na realidade essa dita *inclusão* diferencia mais os estudantes dos restantes colegas ao rotulá-los, pois na realidade essa inclusão faz-se por meio de adaptações às características de cada caso, por forma a dar ao estudante uma resposta educativa adequada.

Assistimos diariamente, impávidos e serenos, perante “a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais.” (Bourdieu, 2003: 53)

Por outro lado, apelamos à experimentação quando as salas de aula mantêm uma configuração tradicional, como é o caso da ESEQ, em que as salas de arte apresentam configurações semelhantes às chamadas salas convencionais, com exceção dos estiradores, das cadeiras e de um pequeno lavatório.

Apelamos à aprendizagem com a sombra dos exames nacionais nas nossas costas, pois os rankings das escolas disso dependem. Estas e outras contradições são consequências de desafios encarados pelos professores ao longo dos tempos e sempre com o pensamento na formação/criação do professor e do seu discurso. Tais desafios “decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal.” (Charlot, 2008: 18)

Outra contradição subjacente é o papel social da escola, ou seja, o seu papel na sociedade e não tanto o seu papel enquanto instituição social e educativa. Assistimos à importância de formar indivíduos para o mercado de trabalho, modernizando o ensino sempre que o mercado o exige, pois é ele que vai *absorver* estes estudantes.

¹¹ Por inclusão entende-se de forma generalizada, tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando as suas diferenças, particularidades e especificidades. Deficiências físicas ou motoras, déficits cognitivos, autismos e outras condições sociais, emocionais e psíquicas devem ser levadas em consideração.

Logo, deve a escola orientá-los para um determinado saber, e o professor, esse *carrasco*, cumpridor de ordens, vê a sua função manipulada em prol de um *bem maior*, para que os seus estudantes possam “conquistar as melhores vagas do mercado de trabalho e ocupar as posições sociais mais lucrativas e prestigiosas” (ibidem: 19)

“Os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para o futuro do país, os professores são vigiados, criticados”, vivem constantemente debaixo de escrutínio numa contínua justificação quando os resultados ficam aquém do esperado, sendo imputado ao professor o insucesso escolar dos seus estudantes, pois o professor “é agora responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos” (ibidem:19-20), sendo necessário que o professor justifique em ata a classificação negativa do estudante e que medidas havia aplicado para contrariar esse desfecho.

Perante o fenómeno da *globalização*, numa sociedade com fome de *inovações* (que depressa se tornam obsoletas), as exigências educativas não conseguem muitas vezes acompanhar essa evolução ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação, e quando finalmente isso acontece o processo educativo daí resultante já está desatualizado. É uma corrida constante contra o tempo.

Surge assim, a figura do professor *desatualizado*, sobre o qual urge a formação da tal capacitação digital¹², professor esse que sabe muito do passado, mas que se posiciona de forma incompleta no presente, colocando em questão o próprio futuro.

O professor deixa lentamente de ser a principal fonte de informação de vários saberes, quando a informação está agora à distância de um clique, e é evidente que nem toda a *informação* constitui *saber* e o professor tem mais uma tarefa, a de usar pedagogicamente essa *informação* imediata na construção de um *saber*.

Inevitavelmente, o estudante apresenta-se atualmente com um leque de interesses que nem sempre se coadunam com os saberes impostos pela escola. Vemos por isso, atualmente que o estudante “vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na da atividade intelectual” (ibidem: 23) preocupando-se não em *saber*, mas em progredir nos estudos.

¹² De acordo com o site da DGE, o objetivo trata de “Capacitar e motivar os docentes para desenvolverem e melhorarem as suas competências digitais, permitindo-lhes recorrer, com confiança, às tecnologias digitais, colocando-as ao serviço de uma educação e formação de elevada qualidade.”

O papel da escola continua a ser o de “divulgar saberes universais e sistematizados (...) cuja verdade depende da relação entre elementos em um sistema, e não da sensibilidade pessoal e da interpretação de cada um” (ibidem: 23-27)

Aqui jaz outra contradição, a de pretendemos que os estudantes sejam capazes de refletir sobre esses saberes e não apenas memorizá-los para debitar num teste ou exame. Esses saberes, que por sua vez, poderiam/ deveriam interagir sobre outros conteúdos, outros caminhos não explorados pelos manuais. De certa forma, o sistema educacional está a *castrá-los*, pois não lhes estamos a permitir essa liberdade de ação.

Não devem só os alunos aprender com os professores, devem os professores esforçar-se em se atualizarem para conseguirem falar a mesma *linguagem*, professor esse “convidado a adaptar a sua ação ao contexto (...) preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada (...) e ligar a escola à comunidade” (ibidem: 20)

Entre o ensino tradicional e o construtivista

Acrescentando mais uma contradição a este relatório, quando se trata de me definir como professora tradicional ou construtivista, não tenho uma resposta clara, nem creio que tenha de ter. Ambas apresentam dinâmicas distintas com as quais me identifico e não sinto necessidade de me rotular com uma ou outra.

Sabemos de antemão que o tradicional está ligado ao *antigo*, à “transmissão de um património” à “disciplina”, “respeito” e “polidez”, ideias com as quais concordo, e em que “o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhes foi ensinado. Primeiro vem o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno” (ibidem: 24-25)

Por outro lado, e ainda como nos refere Charlot, “ser construtivista é opor ao modelo tradicional da aula seguido por exercícios da aplicação um modelo em que a atividade vem primeiro: ao tentar resolver problemas, a mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas, que são vias de acesso ao saber que nasce de questionamento e se constrói por retificações sucessivas” (ibidem: 25)

Ou seja, o que o construtivismo nos vem dizer é que quem aprende tem o poder ativo de colaborar na sua aprendizagem e que caberá ao professor (incluo-me aqui) “pôr em circulação significações desconhecidas pelo aluno” (ibidem: 25) ajudando-os a *adaptar* a sua linguagem a uma linguagem elaborada e crítica. Por outro lado, como nos diz Bourdieu,

“De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres.” (2003: 46)

Importante é conhecermos o nosso legado e mobilizar saberes de gerações anteriores, a procura do seu lugar, no seu mundo, no seu dia-a-dia e assumir um lugar de questionamento na sala de aula. É “importante que saibam de onde vêm, por onde andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem” (Charlot, 2008: 25)

O construtivismo (e aqui temos mais uma contradição) também nos fala de uma avaliação “formadora, diagnóstica e reguladora” quando, no entanto, temos inevitavelmente de dar “nota aos alunos”. Por muito boa vontade por parte do professor em construir um saber gradual com os seus estudantes, que podem revelar pouco interesse por uma determinada matéria, e o oposto noutras, temos, socialmente falando, o peso das classificações nas nossas costas, quando o importante é “despertar um desejo de aprender, acompanhá-los numa caminhada cheia de obstáculos superados, de erros retificados, de problemas resolvidos, de angústias, de mal-entendidos, de incompreensão” (ibidem: 26).

Como nos refere Charlot, o importante é

“Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e de Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser.” (ibidem: 31)

Aprender o saber

A minha relação com o Desenho, com esse saber e as minhas preocupações nesse sentido, fez-me perceber que, como nos diz Charlot, a “relação com o conhecimento é, antes de tudo, um olhar, uma forma de levantar o questionamento” (2021: 2)

Se pretendermos que o estudante nos escute, teremos de nos aproximar “pela relação com o saber” (ibidem: 4), ou seja, que a aprendizagem lhe faça sentido, assim como outras coisas farão sentido ao longo da sua jornada. A diferença é que aquele *sentido* é atribuído à escola, e a sua importância refletir-se-á nessa relação.

E foi este um dos pilares da minha proposta didática, aproximar-me, criar empatia entre todos, para que vissem que eu estava ali por *elas*, para os ajudar nesta

jornada e, inevitavelmente, esta jornada foi feita em dois sentidos, duas vias, professora-estudante-professora, de forma espontânea, sem calculismos, sem pretensão de uma satisfação dos *meus* interesses, mas dos *nossos*. Por uma viagem pelo Desenho além do óbvio.

A educação é um processo “indissociável, de humanização, socialização e singularidade”, ou seja, é um processo antropológico da figura do ser humano no seu todo, não somente subjacente a uma cultura herdada e como essa *herança* passa de geração em geração.

Não esqueçamos que mesmo essa cultura, para que cresça pela mão do estudante, precisa de aprender, de se mobilizar nesse sentido, de ir à escola, através da imitação ou tentativa e erro e o “processo só começa quando se mobiliza intelectualmente a pessoa que, assim, se torna aprendiz” (ibidem: 5-6)

Cabe ao estudante *transformar* esse saber teórico em prática, e deparamo-nos assim com relações distintas com o mesmo saber que podem levar o estudante a priorizar os seus saberes em detrimento dos seus interesses, ato este que está intrinsecamente ligado com o “mundo, os outros e consigo mesmo” (ibidem: 9)

Aqui, também a escola se pronuncia ao propor esses saberes com uma dimensão teórica, prática ou ambas, estando naturalmente vinculado ao tipo de disciplina ou forma de aprender.

O mundo apresenta-se perante o estudante de forma complexa, e para se apropriar da sua história tem de haver um “investimento cultural” por meio de “múltiplos” fatores “sociais, técnicos e simbólicos” e para isso precisamos “aprender” perante uma conquista diária, uma invenção ou reinvenção num “processo que nunca está terminado, (...) não pode terminar” (ibidem: 12), caso contrário, deixamos a curiosidade morrer e com ela a vontade de querer saber mais.

Como refere Charlot,

“Sou o efeito do que outros pensaram, inventaram, experimentaram antes de mim, mas também de todas as experiências que vivenciei durante minha história, incluindo as microexperiências da vida cotidiana, e minha história é diferente de todas as demais, mesmo que eu tenha um gêmeo, porque ninguém pode ocupar o mesmo lugar espaço-temporal que eu e, portanto, experimentar exatamente a mesma coisa. Sou livre não por fugir de toda determinação, ideia que não faria sentido, mas quando posso ser eu mesmo, no modo em que me construí, social e singular, por meio de miríades de

minideterminações que sou o único a ter conhecido, inclusive no meu meio social.”
(ibidem: 13)

A construção do *eu* faz-se pela via de três relações que, embora distintas, permanecem interligadas: “humanização”, relação do *eu* com o mundo que me rodeia; “socialização”, relação do *eu* com o outro e a “singularização”, relação do *eu* consigo mesmo. Estas relações são construídas, solidificadas pela educação, pelas “múltiplas mediações” numa tentativa de atribuir “sentido”, num “horizonte permanente das relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo, inclusive quando se está aprendendo”
(ibidem: 14)

“Aprender é apropriar-se do humano. (...) Aprender é entrar e viver em um mundo compartilhado com outros e construir e querer a si mesmo. (...) Aprender é, também, apropriar-se de formas práticas do agir e do tornar-se humano. (...) Aprender, por fim, é entrar em uma dimensão específica da espécie humana, possibilitada por um salto qualitativo considerável durante a evolução: o simbólico. (...) Aprender é sempre aprender algo e, para aprendê-lo, é preciso entrar na relação epistêmica que o permite. (...) Aprender é aprender sob uma forma particular, em uma relação epistêmica. (...) Aprender é compartilhar o mundo com outros, em uma relação social. (...) Aprender é construir-se, querer-se, proteger-se e inventar-se, em uma relação identitária. (...) Portanto, a relação com o aprender - e a relação com o saber, forma particular do aprender - é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária.” (ibidem: 15-16)

Sentia-me deslocada no Desenho e esta (a proposta didática) foi a forma que encontrei de ultrapassar essa sensibilidade. Convoquei-me a prestar serviço, a entender-me com o Desenho, a tratá-lo por tu, e aprender, aprender, aprender...

É nesta minha relação com o saber, que me situo como emancipadora em relação à minha ignorância com o Desenho, capaz de me apoderar do que me rodeia, desde que esteja *atenta* e com *vontade* em me apossar de determinado conhecimento.

Como professora situo este estágio e relatório como um exercício de emancipação, pela apropriação de *lições* de vários *mestres*, para além de uma base teórica importante, entre eles os professores que sempre estiveram lá para me *amparar*, quando as forças me faltavam e os estudantes, que estavam lá e que com o seu entusiasmo contagiante, qual combustível emocional, me fizeram querer ser mais, dar mais, sempre!

Pedagogicamente falando

"as abordagens pedagógicas interpretativas tentam recuperar o lugar do sujeito e da intencionalidade na procura de um modo alternativo de teoria e prática educacional. Em vez de considerarem o conhecimento escolar como objetivo e neutro, vêem-no como uma construção social ligada aos interesses, percepções e experiências daqueles que produzem e negociam o seu significado. Em vez dos professores e estudantes agirem como recetores de valores e verdades, são vistos pelas abordagens interpretativas como produtores de valores e verdades" (Silva citando Giroux, 2002: 146-147)

Toda a pedagogia está relacionada com a vida, com as nossas experiências, com a nossa formação enquanto ser humano, e da nossa relação com o mundo, com o que nos rodeia.

No caso particular da proposta didática que atravessou o meu estágio, interessa ver a pedagogia como uma *experiência*, na relação e interação com os exercícios abordados em contexto de sala de aula, mais do que a concretização de objetivos delineados *à priori*, uma vez que o que interessa são os resultados *a posteriori*, e nestes assumi desde o início que todo o processo era mutável, suscetível de alterações, desde que para uma melhor compreensão e assimilação da aprendizagem, do *saber*.

Assumo a intenção de *desestabilizar* todas as certezas e todos os *automatismos* que são inerentes à procura desse *saber*, quebrar as práticas e modos instituídos de pensar e agir, que, como nos falam Gomes, Pires & Gonçalves, "nos colocam numa relação com o conhecimento como algo dado, preexistente, predeterminado e determinante" (2017: 260).

O currículo é entendido como uma construção histórica e sociocultural. Pretende-se assim, e de acordo com Méndez, "participação (...) conhecimento", por forma a desenvolver "reflexivamente" novos modos de pensar e aprender, pois o ensino "não consiste tanto na transmissão de informação, mas no incentivar a curiosidade pela exploração de conteúdos de conhecimentos valiosos." (2002: 37), e é aqui que me situo enquanto docente.

Torna-se necessária a "organização do currículo numa práxis, em direção à abertura, e a inclusão de um instrumento que atue especificamente nas operações geradoras da produção divergente." (Barbosa, 1978: 57)

Desta forma, e com recurso a estratégias com elevado desejo de *experimentação* e abertura a *novas práticas e linguagens*, foi permitido *tentar e falhar* para dar lugar à

evolução, adquirindo gosto, atenção e melhorando a autoestima e autoconfiança num convite à surpresa, através da relação atenta que se vai construindo com o mundo que nos rodeia.

Tentar e falhar no sentido de experimentarmos algo novo, ou uma situação nova, de não sermos capazes de prever o resultado, não apresentando aqui qualquer problema, pois se algo resulta em algo que nos desagrada, começamos de novo até alcançarmos um resultado que nos seja prazeroso!

Tentei, por isso, combater esse receio que o estudante teve ao longo da proposta didática, com maior incidência no seu início, o ter medo de falhar, de algo não resultar como esperado, de não conseguir contornar essa frustração.

Procurei melhorar a autoestima ao desvalorizar esses erros, para que vissem, em vez de erros, experiências, que como o próprio significado indica trata de “conhecimento adquirido por prática, estudos, observação, etc; experimentação”¹³

É chegada a hora de “renovar a tecnologia escolar, incorporada na própria fundação da ideia de escola, quase sempre de modo rotineiro e automático, fazendo-a renascer através de um sopro artístico (...) uma força disruptiva que permitiu a exploração de outros caminhos e de outras possibilidades pedagógicas que, embora fazendo parte do ideário pedagógico anunciado pelos pedagogos da Escola Nova há mais de um século, dificilmente se enraizaram” (Gomes, Pires & Gonçalves, 2017: 263)

Reforço a premissa de romper com os limites estanques estabelecidos pelos programas e/ou aprendizagens essenciais. Tal supõe ser capaz de ultrapassar os muros institucionais, como forma de construção e consolidação do conhecimento adquirido, introduzindo novos rituais com base numa dimensão assumidamente experimental cuja ação se prevê, se assuma e se queira perturbadora do ambiente instituído.

É preciso desafiar a normalidade, criar espaços para a experimentação, não só na ESEQ certamente, mas de uma forma mais abrangente para uma exploração adequada e orientada para a criação, para o risco, para o jogo, num conjunto de ações que derivam de um trajeto, de um caminho, por forma a promover “processos educativos através da sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança” (Morsch, 2016:2)

Acredito numa escola em constante movimento, geradora de sinergias dentro e fora do seu espaço fazendo uso de linguagens distintas, mobilizando-as de forma criativa, permitindo que tais linguagens possam o “pensar e o fazer na escola serem inventivos e

¹³ Definição disponível em www.dicionario.priberam.org

sensíveis, e possibilitando vivenciar novas formas de comunidade e conceber de modo mais amplo a alteridade.” (Gomes, Pires & Gonçalves, 2017: 282)

Mobilizar o olhar e narrar uma nova história

“Arte (...) baseia-se principalmente em pensamento divergente, enquanto que a Educação, pela sua natureza conservativa, baseia-se na convergência do pensamento. (...) A Educação, como meio de conservação de cultura, é naturalmente estratificadora e conformista, enquanto que a Arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor.” (Barbosa, 1978: 11)

Entendo a prática na arte também como uma forma de narrar uma história em que o autor (neste caso o estudante) vai optando ao longo da mesma pela sucessão que a história terá, pois trata-a por *tu*.

Não se quer um relato rígido, harmonioso, mas sim tempestuoso, num exercício entrelaçado com a experiência por um encadeamento lógico, ou nem por isso, mas que faça *sentido* ao autor, que seja o seu ato de narrar, numa íntima relação com a sua experiência, “desafiando a “normalidade” no coração da arte e da educação” para que possa criar as “suas próprias articulações e representações” (Morsch, 2016: 15-17)

Desde o pensamento à ação, existe um processo que culmina numa tentativa de explicar o caminho percorrido, pois todos os seres humanos são na verdade contadores de histórias numa relação íntima da narrativa com a dimensão da experiência e o significado que lhe atribuímos, em oposição a uma “narração de conteúdos” (Freire, 2018: 63)

Para que o estudante seja capaz de narrar a sua história, não pode (ou não deve) o professor “falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência dos educandos” como se se tratasse de “retalhos da realidade desconectados” resultando na transmissão de “mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (ibidem: 63)

Paulo Freire fala-nos, na *Pedagogia do Oprimido*, num ensino baseado em práticas “bancárias” em que os estudantes se tornam fiéis “depositários” dos que executam essa educação. Tal conceção consiste numa tentativa de “domesticar” o estudante e a realidade circundante, mas que inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde, os “próprios depósitos podem provocar um confronto com a realidade em devir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua domesticação.” (ibidem: 64)

Devemos enquanto professores ir contra esse sistema *bancário* e estimular no estudante o “gosto de rebeldia (...) curiosidade (...) capacidade de arriscar-se, de aventurar-se” numa tentativa conjunta de abolir o “falso ensinar” (Freire, 1997: 28)

Caso contrário, que narrativa que lhe chame *sua* pode assim o estudante assumir? Não mais o professor é o que “apenas educa”, mas que “é educado em diálogo com o educando que, ao ser educando, também educa” (Freire, 2018: 73)

De facto, segundo Masschelein citando Lambeir ¹⁴, a visão que temos do mundo conta “uma história, oferece-nos uma determinada visão (...) que nos mostra os ideais como sinalizações que nos movem” (2008: 41)

Desenhando um caminho

Em *E-ducando o Olhar. A necessidade de uma pedagogia pobre*, de Masschelein, falamos em *E-ducar*, que tem sua origem em “*ex*” (fora) e “*duchere*” (conduzir) (ibidem: 43), ou seja, “conduzir para fora”, introduzindo assim o conceito de nos expormos ao mundo e de nos relacionarmos com o que nos rodeia.

Numa analogia ao meu *não-saber* no Desenho, coloquei-me numa “posição fraca, desconfortável” por ter optado por uma disciplina para a qual sentia não ter o *background* necessário para saber, antecipadamente, se seria bem-sucedida na proposta didática, mas ofereceu-me “meios e apoio (...) para experimentarmos (...) para que nos tornemos atentos” (ibidem: 43), para que o Desenho assumisse outro desenho dentro da própria disciplina ao ter agora a experimentação como aliada.

Esta pedagogia pobre “é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência”. Desta forma os estudantes colocaram-se (quero acreditar) numa posição privilegiada, a “de uma possível autotransformação” (ibidem: 43-44)

A experiência que este estágio me permitiu viver, fez-me *ver* as minhas maiores fragilidades e descobrir os meus pontos fortes. Consegui distanciar-me da minha posição e compreender qual o passo seguinte a tomar em prol de uma desconstrução, de uma “liberdade prática” (ibidem: 36) e de uma *visão emancipadora*.

Este meu *caminhar* conduziu-me por um caminho incerto, mas rico, impulsionada pela procura de novos formatos educativos através de um discurso que se queria autêntico e não reprodutor de um saber instalado, numa tentativa de vincar “a

¹⁴ LAMBEIR, Bert. *The Educational Cyberspace Affaire: a philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory*. Leuven: Unpublished doctoral dissertation. K.U.Leuven, 2004.

diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2013: 12)

Foi-me permitido “trilhar por uma estrada” (Masschelein, 2008: 40) que embora não me fosse desconhecida, estava *adormecida*. Predispus-me a ver e rever tudo de novo, como se de novidade se tratasse e com elevado potencial crítico ao trazer a minha *bagagem* para a sala de aula.

O *mapa* que me orientou neste processo tomou por vezes o *desenho* de um labirinto, vários eram os trajetos possíveis. Não almejava alcançar uma *meta*, mas colher os *frutos* de um caminho e partilhar essas *apropriações* com os estudantes, assumindo que não existe *uma* abordagem universalmente válida, mas várias.

Não previ o resultado, permiti-me vaguear qual intrusa por caminho alheio, prestando “atenção” a cada movimento, a cada projeção em direção ao futuro, sem nunca deixar de “estar presente”, sem qualquer “expectativa”, aprendendo a “esperar” na certeza de me subjugar a um mundo “que não pertence a ninguém” (ibidem: 42-43)

A capacidade geradora da própria proposta didática é por si um dos muitos caminhos possíveis no ensino de Artes Visuais, movida pelo “desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia” (hooks, 2013: 16). Não pretendi uma prática pedagógica descontextualizada da disciplina de Desenho, mas a produção de novos olhares contra olhares normativos, sabendo de antemão que me comprometia com fracasso e expectativas frustradas ao não conseguir prever o resultado, numa semelhança com os estudantes. E fiz desse meu receio, bandeira, pois sei (agora mais do que nunca) que foi o momento certo para me dedicar ao Desenho e ao desenho¹⁵.

Pretendo, na esteira de hooks, ressaltar “que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (2013: 21)

No entanto, a prática que incidiu sobre o estudante permitiu um envolvimento a nível material, formal e discursivo para que a consequência desse envolvimento se apresentasse num objeto unificado, fortificado pela relação teórico-prática.

Com este conceito objetivei para os estudantes que os mesmos libertassem a sua visão que embora em tenra idade, já trazem consigo uma *formatação* base que se quer de areias movediças e não de betão, para que possam, enquanto sujeitos ativos do seu *saber*,

¹⁵ Desenho relacionado com a disciplina de Desenho A, e desenho, como ato de desenhar.

“ver, abrir os olhos, ter um novo olhar (...) ver de maneira diferente para que vejamos o que é visível (...) e para que sejamos transformados”, e que essa nova visão os leve a percorrer, vaguear e a um estado de atenção como “atitude limite, que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites” (Masschelein, 2008: 37-40)

Mostro de seguida alguns exemplos, que considero pertinentes trazer aqui, neste ponto do relatório e em que observamos como os estudantes foram capazes de, criativamente, recorrerem a dinâmicas informais, ao deixarem-se percorrer por um ambiente alternativo e terem a mente aberta para aceitarem o desafio. Voltarei mais à frente ao contexto que deu forma a estas ações dos estudantes.



Figura 4 - as imagens acima fazem parte do trabalho dos estudantes para a proposta didática. Da esquerda para a direita, observamos a aplicação de cor através de uma esponja de banho, ao centro, recurso à sola da sapatilha para realizar a textura, por último, mini rolo de pintura para aplicação de cor.

Por uma pedagogia como prática de liberdade e *transgressora*

“conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade.” (Morsch, 2013: 24)

Um ensino criativo não é e não deve ser um apoio ou suporte para um treino ou aquisição de “novas habilidades”, mas sim o *misturar* de “vários ingredientes” que culmina em “conteúdos afetivos” (Barbosa, 1978: 60) que ampliam os domínios cognitivo e afetivo em prol do desenvolvimento da criatividade.

Na minha procura pela *pedagogia mais adequada* para esta proposta didática, pretendi que a mesma fosse libertadora para além de emancipadora, como nos fala Paulo Freire e Rancière, implicada na compreensão e intervenção num mundo que se quer livre

de amarras ou vendas, numa confiança obviamente desconfiada, mas sobre a qual é possível trabalhar e evoluir além dos limites impostos por nós em primeiro lugar, pois muitas vezes somos nós, o nosso principal tormento e boqueio.

Entendo que no ensino das artes visuais, a teoria e a prática devem andar de mãos dadas, no entanto verificamos uma ausência de comunicação entre ambas, em que essa praticidade se faz essencialmente no ensino profissional. Todavia, é pertinente levar essa prática para o ensino regular, pois nela está implícita a “simultaneidade do fazer e da reflexão sobre o fazer” (ibidem: 32) em artes visuais.

Numa pedagogia que se quer crítica, experimental, não somente instrutiva, torna-se irrefutável a necessidade de “ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar” (ibidem: 46), não de forma superficial, mas aprofundada para que daí resultem mudanças quer dos objetivos, dos métodos utilizados em sala de aula, ou mesmo do mero desenvolvimento de um qualquer outro tema, suporte ou riscador, que não faça parte necessariamente das aprendizagens essenciais da disciplina de Desenho.

Ao trazer para o desenho os *materiais improváveis*, o saco de pano cru e a impressão pelo processo de serigrafia à proposta didática, a intencionalidade foi efetivamente a de desenvolver um “processo artístico” propositadamente interativo, “não somente com materiais e ideias, mas também com processos mentais (...). A capacidade para a interação é a chave para ambas, aprendizagem e ensino, através do processo criativo independentemente do método”, podendo “provocar assistematicamente efeito positivo, estimulando o pensamento divergente” (ibidem: 61-62)

De referir, que *material improvável* é antes de mais uma questão complexa, trata de usufruir de um material fora do seu contexto de origem, e ao qual lhe atribuímos outro, não necessariamente enquadrado no seu atributo inicial.

Material porque é aquilo de que as coisas são feitas. Trata de explorar o mundo material como forma de liberdade, não do material em si, mas sobre a nossa capacidade de moldar as coisas. Trata do processo/ diálogo em torno da questão da experimentação, que importa trazer aqui.

Quis saber o que acontece quando os estudantes experimentam materiais improváveis, incomuns, quando experienciam práticas artísticas estranhas e não convencionais, em prol de uma criação surpreendente.

O suporte nesta proposta didática é o saco de pano cru (em oposição ao papel), os riscadores são o processo de serigrafia e as tintas serigráficas, o *pincel* e, por arrasto,

os *materiais improváveis* tratam de trazer um material que se converta num veículo de experimentação fluído, que como resultado trouxesse formas inusitadas *de ver e pensar o desenho* e os modos de *fazer o desenho* na escola, para além do papel e do riscador convencional. Dou como exemplo as imagens seguintes.



Figura 5 - exemplo de alguns materiais improváveis utilizados pelos estudantes. Da esquerda para a direita, desfio e tingimento de rolo de serapilheira à cor azul, recurso à cola quente para dar textura tátil ao fundo, por último, contorno do desenho com linha da lã.

Quer seja usando uma sola de sapatilha como pincel, e o pano de saco cru como tela, o importante foi efetivamente experimentar, explorar objetos do quotidiano, têxteis, produtos industriais ou naturais e que encontrassem, os estudantes, o seu caminho para a prática artística, pois o que estava em causa, não era o material em si, mas o que fizeram com ele, que deixassem o material falar, atuar.

Almejei que o *resultado* dos trabalhos dos estudantes fosse, não uma cópia da minha *transmissão de saberes*, mas a consequência de um processo que se quer teórico-prático, com elevada componente experimental e que a componente teórica fosse apenas um rastilho “deflagrador” da curiosidade dos estudantes numa tentativa de “explorar o mundo e (...) estabelecer relações dentro dele” (Barbosa, 1978: 69-73), de construção de saberes com os estudantes.

Quanto à exploração dos temas, tiveram liberdade para explorar o que lhes fazia mais sentido explorar, na esfera da sociedade e cultura, ecologia, gosto pessoal, desejos ou vontades, sonhos, etc. Que *brincassem* com a perceção de materiais e objetos, desafiando a ideia de que certos materiais são inadequados para a prática artística.

Assim, o estudante retirava o objeto do seu uso funcional e agregando-o (ou parte dele) sob uma nova direção, atribui-lhe um novo significado, por vezes num convite para um jogo ou enigma e porque não uma crítica?

De acordo com Barbosa para o sucesso de uma experiência, devemos:

“1. Desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante (...) através da imaginação podemos descobrir o que não existe na realidade e (...) esta é a mais dinâmica e a mais dialética forma de descoberta do mundo exterior.

2. Desenvolver a capacidade crítica, para analisar a realidade percebida.

3. Encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a.” (ibidem: 69-70)

Perante isto, foi notória a presença de significado nos trabalhos dos estudantes que ecoavam um discurso *sentido*, pois permitiu-se ao estudante mobilizar para dentro da escola o seu capital cultural de forma livre e de acordo com a intenção do mesmo, em que “aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados intercambiam posições; o processo educativo é compreendido com um ato recíproco” (Morsch, 2016: 6)

O diálogo foi permanente, com base na troca de saberes e de respeito pelo outro e no que esse *outro* pudesse trazer para o espaço da sala de aula, agregando a sua experiência, a sua identidade cultural. Como nos diz Freire, “Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (2007: 32)

Por uma pedagogia da pergunta

“andar por um caminho e abrir um caminho que “conduz a alma” (...) se dissolve a partir do interior” e nos liberte de uma *distorção* na maneira de observar, julgar ou agir para podermos “abandonar a soberania do julgamento (...) reconquistando (...) a soberania do olhar (...) educar o olhar para que se torne atento” (Masschelein, 2008: 39-42)

Não interessava apresentar-me como uma professora *capaz* da mera transmissão de saberes, mas que o estudante se reconhecesse como elemento ativo nessa mesma construção de conhecimento e, desta forma, se emancipasse nessa aprendizagem, conseguindo não só compreender, como justificar as suas ações tornando-se permeável à *novidade* e rejeitando qualquer forma de discriminação.

Como nos diz hooks, “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros.” (2013: 17), e os estudantes estiveram sempre atentos ao que o colega fazia, mostrando o seu trabalho e intenção, trocando ideias, aceitando sugestões, ampliando assim o seu modo de ação.

É elementar o exercício da instigação à curiosidade, pois esta leva-nos aos *porquês* (verbalizado ou não), como se uma “inquietação indagadora” transformasse os estudantes em seres eternamente insatisfeitos, numa manifestação constante de sinais de alerta como integrante de um mundo que nunca conhecerão na totalidade, mas cuja “atenção” merece uma procura pela “curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante de um mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1997: 35)

Assim, o simples ato de perguntar *porquê*, acaba por ser a porta aberta para uma prática reflexiva, para o pensamento crítico e divergente, questionando o que nos rodeia, tal como conhecemos, em que novamente a teoria e prática se cruzam enriquecendo a *viagem*, a *caminhada*, em que a assunção do *novo* não significa a exclusão do *antigo*.

Como nos diz Morsch, “o discurso transformador vê a mudança institucional como um objetivo indissociável do fomento à consciência crítica e ao auto-empoderamento” (2016: 7)

Não deve uma mente acomodar-se, mas estar sempre alerta, sempre disposta a mudar a direção, tendo plena consciência de que seremos sempre um *produto* inacabado e que a reflexão crítica faça parte dessa aventura.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (...)

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herda geneticamente e o que herda social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (...)

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.” (Freire, 1997: 59)

Ao lançar a proposta didática, tinha noção que a mesma envolveria o questionamento. Pelo menos, assim esperava, pois quem pergunta é porque quer saber a resposta, porque está interessado, nem que seja para levar a outra pergunta.

O grupo de estudantes manifestou de imediato o seu agrado, entusiasmo com o lançamento da proposta didática, revelando motivação. Assim, e respondendo às várias questões que foram colocando, comecei por clarificar o *para quê* e *porquê* da sequência

da proposta didática (disponível no enunciado que entreguei no final da primeira aula e que analiso com maior atenção no capítulo da *Construção e implementação da prática pedagógica*).

De entre as várias perguntas que colocaram deixo aqui alguns exemplos, que refletem as suas preocupações iniciais;

*Quem iria avaliar o trabalho, se eu ou a professora Isabel? Quiseram saber o que era um material improvável e pediram para dar exemplos. (sobre os quais faço referência em pormenor no capítulo da *Construção e implementação da prática pedagógica*). Perguntaram se era obrigatório o uso de materiais improváveis, se podiam usar linha em vez de tinta, se podiam ser eles a escolher os materiais e as cores a aplicar... etc.*

Estas perguntas e outras que foram surgindo durante as aulas, foram de extrema importância para consolidar o significado da proposta didática, uma vez que, ao tentar alcançar o estudante, tive necessariamente de auscultar as suas dúvidas por forma a criar um ambiente propício à aprendizagem, pela troca de ideias, de saberes e não somente pela busca de uma resposta estanque.

Por uma epistemologia ¹⁶ artística

“Os termos *design*, *macchina*, *tecnica*, *ars* e *arte* estão estreitamente ligados entre si, nenhum deles é pensável sem os outros e todos têm a sua origem na mesma visão existencial do mundo.” (Flusser, 2010: 11)

Ao percorrer o livro de Flusser, *Uma Filosofia do Design*, houve vários aspetos que gostaria de trazer a este relatório pelo seu contributo relacionado com o design, desenho e ciência, numa tentativa de *situar* a proposta didática em estreita ligação com a disciplina de Desenho.

A proposta didática inseriu-se numa “brecha e fez de ponte” entre o “ramo científico, quantificável e “duro”, e o artístico, qualificativo e “flexível”, uma vez que existiu efetivamente uma “conexão interna entre a arte e a técnica” (ibidem: 11), ou seja, entre a inventividade artística e a tecnociência abrindo caminho a uma nova procura.

Tudo isto para trazer à sala de aula uma nova forma de ver e trabalhar o Desenho, de reparar no inesperado e sempre com o intuito de ouvir o estudante e permitir-lhe a tomada de decisão quanto ao desenrolar do trabalho.

Defendo que cabe ao pedagogo a escolha de uma amplitude estética com base numa experiência contínua do processo, dos materiais, dos conceitos, das várias realidades à nossa volta, para que o estudante possa, a pouco e pouco, crescer como indivíduo num contexto do seu interesse e quem sabe, desinteresse posterior, num processo cíclico.

O que me moveu, não foi trazer o *design* para a disciplina de Desenho, mas trabalhar a mesma, de maneira a encontrar um meio termo entre o que fui (e continuo a ser _ designer) e futuramente quem sabe, professora de Desenho, pois acredito que estes dois *seres* em mim podem coexistir em harmonia e não se anularem um ao outro.

Com efeito, a realidade que me circundou, o estímulo positivo da professora cooperante e do professor orientador aliado a uma *bagagem* que levava comigo, permitiu-me explorar o desenho além do óbvio, num terreno que se queria fértil, fazedor de um *presente*, conjugado pelas variáveis que o processo empírico me trouxe.

O presente relatório é sustentado por uma intenção específica, o de proporcionar uma experiência estética alicerçada por uma prática *fora da caixa*¹⁷ em contexto real com

¹⁶ No sentido da procura pelo saber, refletindo sobre a sua natureza e validade.

¹⁷ No sentido de encontrar soluções criativas e diferentes relacionadas com problemas e situações pelas quais a maior parte dos estudantes passam, procurando estimular o pensamento crítico.

o que nos rodeia e em apreço por uma pedagogia teórico-prática perante uma atitude que se quer expressiva, com sentido e intencionalidade.

Para Flusser, design é *intenção, concepção, projeção, en-formação, é funcional e não é puro*. Certo é, que não pretendi um exercício de design, apesar de levar à sala de aula o saco de pano cru e o processo de serigrafia do ponto de vista industrial, mas trabalhar com os estudantes as possibilidades de usar esse *suporte* e *riscador* não convencional sob uma “perspectiva sensorial (“observação, teoria, experiência”)” (ibidem: 16)

Certamente que o resultado pode ser funcional, algo que podem usar no dia-a-dia, e talvez por isso com um significado diferente de outros trabalhos, pois deixa de ser um trabalho guardado dentro de uma capa, ou mesmo na sala de aula, para se expor, para mostrar, para usar.

Não podemos negar que o design permitiu, ao longo dos tempos, produzir métodos, máquinas, produtos. No entanto, não conseguimos antever o efeito que esse design terá sobre as pessoas.

Pode o design “produzir percepções, sentimentos, desejos e pensamentos diversos, alternativos” (ibidem: 31), mas somos nós, enquanto indivíduos, que acolhemos todas essas *sensações* e as fazemos corresponder a nós. Assim, conseguimos hoje, ter uma visão mais alargada e profunda, capazes de nos projetarmos em tudo que realizamos, em tudo em que nos envolvemos.

Não devemos, a meu ver, rejeitar a técnica pois ela poderá guiar-nos através de várias trajetórias possíveis. E é isto o ensino em Artes Visuais, não é uma ciência exata, mas uma matéria em constante ebulição, mutável, e não temos de ter todos a mesma *visão* sobre as coisas.

O ser humano pertence, como nos diz Flusser “ao tipo de antropóides que produzem (*fabrizieren*) alguma coisa” (2010: 39), quer seja através da ciência, da arte ou do design. É uma das características que nos separam dos restantes animais. Como tal,

“Produzir significa tomar (*entwenden*) o que está disponível no ambiente, virá-lo do avesso (*umwenden*) para o transformar num produto acabado, aplicá-lo (*anwenden*) e adoptá-lo (*verwenden*).” (ibidem: 40)

Se, “as mãos (...) são órgãos que servem para virar do avesso e transformar um objeto” (ibidem: 41), puderam os estudantes ampliar todo um conjunto de informações, saberes, através das experiências em sala de aula e colocarem-se à prova ao *trabalharem*

os materiais improváveis, prestando-se a múltiplas interpretações, ora de acordo com a intenção do executante, ora da parte de quem visualiza o resultado.

Quer seja pela informação adquirida através dos professores, de um conjunto de informações culturais ou simplesmente o resultado de um feliz acaso, esta proposta didática ofereceu fundamentos para que o estudante pudesse “pensar além da obviedade das disciplinas” (Loponte, 2012: 3)

Discordo em parte quando Flusser afirma que “a “escola” é lugar de contemplação, de inatividade (*otium, scholé*)” (Flusser, 2010: 46), discordo concordando, pois efetivamente as salas de Desenho, ao não providenciarem fisicamente as condições necessárias à experimentação, estão a *castrar* os estudantes numa práxis que se quer efetiva.

Logo, a escola é efetivamente lugar de uma certa inatividade, valor este que urge apresentar-se de outra forma, ao alcance dos sentidos, colocando de lado os “contornos românticos e instintos domesticados” ou “na pele de “artistas famosos” e suas indefectíveis reproduções e “releituras-cópia” (Loponte, 2012: 3)

Estudantes, que se querem reconstrutores de experiências, porque têm necessidade de evoluir, de crescer, de elaborar e transmitir essas experiências com “menos obstáculos e cada vez mais veículos de relação interpessoal” (Flusser, 2010: 61)

“A revolução cultural agora em curso consiste no facto de termos ganhado a capacidade de conceber mundos alternativos ao lado daquele que aceitamos como adquirido; no facto de estarmos a deixar de ser sujeitos de um único mundo para nos tornarmos projecções de muitos mundos” (ibidem: 66-67)

É certo que o designer tem “em mente sobretudo a produção de objetos úteis” (ibidem: 69). No entanto, não foi isso que foi pedido ao estudante. Foi-lhe entregue como suporte desta proposta didática um saco de pano cru (objeto consequente da produção industrial) conhecido ao estudante e que, ao ser *manipulado*, perderia o seu significado *real* para que numa combinação entre partes (industrial e prática artística) o mesmo adquirisse um outro significado, menos industrial, mais personalizado.

Sabemos, então, que se trata de um objeto pragmático, funcional, em que a ênfase cai sobre o estudante para que possa ser fruidor de uma *desconstrução*, de um novo significado resultante da sua intervenção sobre o saco, numa *prática oficial do desenho*.

Uma desconstrução destinada não a um exercício de design, mas para fazer dele (do saco) objeto de experiência e, usando “o que se adquiriu teoricamente, imprime-se

(...) e “desenha-se” na certeza de que “nenhum design pode ser perfeito e coincidir ao milímetro com o modelo teórico” (ibidem: 75)

O design já não é visto como mero desenvolvimento de objetos estéticos, à mercê da sociedade do consumo, por vezes objetos supérfluos e/ou descartáveis. Atualmente é notória a preocupação no desenvolvimento de bens orientados para o bem-estar comum, no que diz respeito não só ao conforto/ funcionalidade, mas também ao uso racional dos materiais e recursos naturais.

“Qualquer classificação do mundo das coisas, independentemente do critério usado “animado-inanimado”, “meu-teu”, “útil-inútil”, “perto-longe” está destinada a apresentar lacunas e zonas cinzentas. Não é fácil saber como nos devemos orientar entre as coisas.” (ibidem: 96)

Formar ideias e/ou reflexões através da *transgressão*

Seremos todos capazes de *transgredir* para criar algo desafiante, num convite a uma prática *descontextualizada*¹⁸? Falo de “romper e desordenar os limites de como pensamos sobre as artes na educação”¹⁹ (Gaztambide-Fernández, 2013: 216)

Cada vez mais as complexidades atuantes nas salas de aula revelam-se limitadoras de ação, quando o que precisamos é de uma prática educacional mais ampla, num jogo mútuo entre arte e educação, em que não há vencedores, nem vencidos e a *transgressão de fronteiras* cria uma *mistura* de saberes num processo por uma mudança de *cenário*, por uma experiência do *estranho*.

Como nos diz Loponte, a relação entre arte e educação deve,

“desafiar novos modos de pensar a educação, suas práticas e políticas (...) de que modo a arte contemporânea pode instigar processos de formação, e mais especificamente a formação docente, menos lineares e mais abertos, menos rígidos e mais flexíveis, menos racionais e mais poéticos, capazes de produzir um pensamento contemporâneo capaz de enfrentar a complexidade que é educar no nosso tempo” (2012: 3)

Nesta prática questionadora que transporte para a sala de aula, não procurava uma racionalidade, harmonia ou uma ordem justificativa, mas uma intensidade cativante

¹⁸ Trata aqui de objetivos desafiadores de metodologias educativas atuais. Desta forma, pretende-se uma prática descontextualizada, questionadora, *transgressora* ao atribuir esses *conceitos* à inovação, práticas não usuais, não convencionais e experimentalização.

¹⁹ As citações que apresento nesta dissertação de Gaztambide-Fernández foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês.

para que o estudante se debruçasse sobre a proposta, concentrando-se “nas condições que moldam a experiência e não nos resultados” (Gaztambide-Fernández, 2013: 216). No entanto, reconheço a procura de uma estrutura lógica que reflita um discurso de coerência num evidente sem número de combinações possíveis.

Segundo Eisner,²⁰ citado por Loponte, interessa ensinar os estudantes “a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as conseqüências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (2012: 4), que se permitam escolhas erradas sem censura, que se permita reiniciar o processo sem frustração, como uma verdadeira aprendizagem, com as dificuldades inerentes a todos os processos de construção e que nos obrigam, mais uma vez, a pensar além do óbvio.

Verificamos que a prática artística está em múltiplos contextos de produção, não só na disciplina de Desenho, ou no curso de Artes Visuais, em museus, galerias de arte ou circuitos artísticos aos quais apenas uma pequena parte de nós consegue aceder.

A arte continua a ocupar um “lugar marginal e acessório” no que concerne aos “discursos pedagógicos”, muito em parte porque a sua presença na escola se faz notar por projetos *vencidos*, desconhecendo o estudante a capacidade, a potência que “um pensamento contaminado pela arte pode instaurar” (ibidem: 6)

À semelhança da arte contemporânea, esta proposta didática proporciona “um conjunto de experiências profundamente intensas e ricas” (ibidem: 8), no entanto, de forma alguma afirmo que se apresenta como arte contemporânea ou exercício de design. Prefiro não *rotular*, em detrimento de um estranhamento inicial, com capacidade para se transformar numa ferramenta de análise, num desafio ao modo de pensar, do que ocorre à nossa volta. Que seja o estudante a dar-lhe o *nome* que entender e que seja seu.

Como nos diz Loponte,

“Podemos sim aprender, com a arte de modo geral e com as metáforas da arte contemporânea, certa conversão de olhar, ou um estado artístico que nos instiga a desconfiar das verdades, matéria-prima tão privilegiada do universo escolar, em direção a um saber que não nos faz apenas “reencontrar” uma determinada essência de conhecimento que estaria perdida, mas um saber que também é capaz de cortar, ir além dos trilhos já traçados e dos caminhos que já conhecemos” (2012: 10-11)

²⁰ Eisner, E. W., Day, M. D. (2004) *Handbook of Research and Policy in Arte Education*. New Jersey: NAEA, Lawrence Erlbaum.

Arteeducação

“Uma vez que o projeto de escolarização em si é sempre direcionado a objetivos específicos, os defensores normalmente tiveram que demonstrar como as artes podem aprimorar esses objetivos, sejam eles relacionados a realizações acadêmicas, engajamento cívico ou coesão social.” (Gaztambide-Fernández, 2013: 213)

Expressionismo, reconstrucionismo e racionalismo científico, foram estas as correntes que de acordo com Efland, citado por Gaztambide-Fernández, mais influenciaram ao longo da história, a forma como as artes são vistas na educação.

Ao redigir a proposta didática inspirei-me em alguns dos princípios das três correntes acima descritas, em particular com a(s) intencionalidade(s) implícita(s) nas mesmas. Procurei enveredar pelo conceito do expressionismo, pela forma significativa com que os estudantes trabalharam a textura “como veículo de trabalho expressivo e imaginativo” (ibidem: 212), *desconstruindo-a* para a *reconstruir* imaginativamente.

Por outro lado, o papel desta proposta pedagógica não passava por *transformar* os indivíduos, mas o “papel das artes na transformação tanto dos indivíduos quanto da sociedade” (ibidem), o seu sentido crítico, o seu modo de ver as coisas, para além de uma posição confortável de *recetor de conteúdos*, como nos refere o reconstrucionismo.

Procurei estabelecer, ainda, um elo entre a arte e conhecimento, arte e pedagogia “para entender o papel das artes em relação ao conhecimento, seja por meio da experiência estética (filosófica) ou das funções cognitivas” (ibidem), pois haverá sempre algo que nos move do ponto de vista das nossas práticas pedagógicas. E eu acredito que isso foi alcançado, pois a importância recaiu sobre o processo em detrimento do resultado.

Deveriam os programas curriculares “abrir novos olhares sobre o mundo” através de “experiências” assumindo “resultados diferenciados” (ibidem: 213) por parte dos estudantes, pois somos todos diferentes.

É atribuído à arte o poder de “improvisar”, “libertar” ou “transformar”, poderes estes que fazem parte da retórica dos efeitos das artes na educação, como se de uma lógica positivista se tratasse “que interpreta discursivamente as artes como as coisas em si, como elixires que podem ser injetados para transformar situações educacionais e garantir resultados particulares” (ibidem: 214)

Tal supõe que as práticas que as artes trazem ao panorama educacional fluem como “boas e previsíveis” (ibidem: 215) independentemente do que entendemos *pelas artes*. Não pretendo impor uma prática, mas um intercâmbio entre os estudantes e os seus

saberes, declinando qualquer discurso de carácter instrumental, na busca pelo *perfil ideal* do estudante.

Desvalorizo a retórica naturalizada dos efeitos positivos das artes na educação, para assumir uma retórica cultural, interessada que estou nas “trocas simbólicas envolvendo trabalho criativo (...) para criar um contexto para que tais experiências e relacionamentos evoluam” (ibidem: 229)

No entanto, a escola continua estática, cética a mudanças “porque a visão teleológica predominante da educação e da escolarização requer previsão e a capacidade de demonstrar os efeitos do que fazemos em algum resultado desejado” (ibidem: 215) e acrescento, previsível.

Mas estas premissas não se adequam às artes, pois elas são imprevisíveis, daí que obter uma explicação sobre determinado resultado raramente possa ser mensurável. A sua explicação, a sua magia, reflete-se na capacidade de “deixar uma marca transformadora” (ibidem: 218), seja para quem a *executa* ou *absorve*.

Como nos diz Gaztambide-Fernández, “as artes não são variáveis independentes que podem ser determinadas por ter este ou aquele efeito” (ibidem: 219), logo não é fácil (se é que é possível) definir objetivamente o que são as artes, pois não se trata de uma disciplina concreta e identificável, mas antes ambígua.

Objetivei que esta proposta didática pudesse mobilizar recursos diferenciados em virtude de um “conjunto de práticas que alguém pode ou não chamar de “arte” (ibidem: 223) e com potencial de provocar mudanças, por uma prática artística mais ampla, por um Desenho além do óbvio.

Estudante como agente cultural

“cultura é o que as pessoas fazem. As formas e práticas artísticas são, portanto, entendidas como processos de produção cultural e não como substâncias (...) as práticas e processos associados ao conceito de arte não são mais do que trabalhos simbólicos ou culturais, pelo que a sua importância para a educação deve residir no seu carácter de prática cultural e não nos seus efeitos presumidos ou desejados.” (ibidem: 226)

Pretendi, através desta proposta didática, encontrar a predisposição dos estudantes em *manipularem* os materiais *improváveis*, numa tentativa de articularem a “cultura como uma prática”, procurando alcançar resultados criativos e inovadores em prol da experimentação e “em contextos específicos” (ibidem: 225)

Para tal, foi pedido aos estudantes uma pesquisa de materiais improváveis de natureza exploratória e que usassem o(s) material(is) de sua escolha perante as variáveis, tendo em conta “o contexto” e “particularidades” (ibidem) do seu interesse.

Esta procura pelo *material* despertou interesse e curiosidade em ver/ acompanhar o trabalho do outro, em mostrar o seu, convergindo inadvertidamente em trabalho colaborativo, na “construção de contextos de aprendizagem e (...) diferentes tipos de relações humanas” (ibidem: 227), quer pela troca de *informações, justificações*, quer pelo envolvimento no trabalho do *outro*.

Desta forma, e vendo esta proposta didática-educativa “como um processo cultural”, tanto o *suporte*, o saco de pano cru e os *riscadores*, a serigrafia, as tintas para serigrafia e os materiais improváveis, contribuíram para a valorização de uma pedagogia experimental, num Desenho que pretendia ir além do bidimensional, “um lugar de prática cultural engajada e continuada” (ibidem)

O que é necessário é um foco sobre como os estudantes usam e interagem com os *materiais improváveis*. Tal abordagem não faz suposições sobre *o que* a prática artística pode fazer, mas examina o *conteúdo* social que esses elementos estranhos podem trazer aos seus trabalhos por meio de práticas disruptivas e materiais inespecíficos.

Assim, para exemplificar o que pretendo dizer com *trazer o capital cultural para dentro da escola*, mostro de seguida três trabalhos de estudantes relacionados com o seu dia-a-dia. Temos uma estudante que, nos tempos livres, cria pulseiras e colares e decidi inculir esse material no saco. Por outro lado, outra estudante, que havia aprendido a costurar com a avó, trouxe a linha como seu material riscador, e por último (entre outros), uma estudante, que nasceu e viveu na Suíça até há cerca de dois anos, incluiu no seu saco, uma flor de papel, característica de uma festa popular na Suíça.



Figura 6 - exemplos de trabalhos dos estudantes.

Como nos diz Gaztambide- Fernández,

“O envolvimento em práticas culturais de vários tipos pode resultar em experiências que geralmente não são simplesmente positivas ou negativas, redutoras ou exaltantes, mas complexas, abertas à interpretação e sempre irremediavelmente particulares.” (2013: 25)

A forma como os estudantes interpretaram e exploraram o *suporte e riscadores* tratou-se de uma prática cultural, seja ela uma prática costumeira ou uma prática que adquiriram no decorrer da proposta didática, pois “desde que os seres humanos são seres humanos que se relacionam com o meio ambiente que os rodeia, modificando-o.” (Flusser, 2010: 101), tendo em conta vários elementos, tais como, atores, instituições e práticas culturais.

Por uma experiência estética

“Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível” (Dewey, 2010: 126)

Vejo o meu estágio agora de forma diferente, como se estivesse a assistir a um filme ou a ler um livro, eu, espetadora ávida pelo próximo capítulo. Senti, alguma dificuldade na escolha das palavras certas ou *academicamente* corretas. Não porque não saiba, mas porque a escrita teve dificuldade em acompanhar o pensamento. Mas esta sou eu, e aqui está parte de mim.

Agora que o estágio teve o seu término, olho para trás e vejo-o acima de tudo como uma experiência, para mim e para os estudantes, participantes da minha proposta didática. Nela esteve presente um princípio, meio e fim, uma experiência que se cumpriu, não foi abandonada a meio, era *algo* que estava aberto a uma imprevisibilidade muito forte, mas ela cumpriu-se, teve uma finalidade.

Paulo Freire dizia que qualquer ato em sala de aula, é um ato político, é um ato de cidadania política, não tanto relacionado com *o que estou a ensinar*, mas *como que é que estou a ensinar*, a forma de trabalhar a matéria, de incentivar os estudantes.

Não é o saco em si que faz a diferença nesta proposta didática, mas acredito na forma como desenvolvi o processo de trabalho, como envolvi os estudantes num processo de serigrafia (que lhes era desconhecido), o qual fez parte de um contexto maior, olhando as questões técnicas que trabalhei com eles... tal como a estampagem, etc., bem como o facto de ter dialogado com os estudantes numa forma de encarar o *artístico* dentro da escola, assumindo que tal processo pode transformar a pedagogia, através da transformação das práticas pedagógicas.

Para a realização da proposta didática, apropriei-me de várias referências (sobre as quais escrevo com maior detalhe no capítulo seguinte) procurando refletir não no saco pelo saco, mas o processo de trabalho (manufatura) que o mesmo envolveu e como pôde desencadear outras práticas pedagógicas, ensinando o que *sou*, a minha *experiência*, uma criatividade que não pode ser decretada pelos académicos.

Quer tenha sido pela relação com o objeto (saco de pano cru) ou pela situação (impressão serigráfica), a proposta didática deu origem a uma experiência, e com ela, a

capacidade de entendê-la perante uma atitude transformadora dentro do espaço da sala de aula e por extensão na ESEQ.

Assim, a valorização do objeto, da situação, do conjunto ou parte dele, envolveu inadvertidamente um cálculo baseado no conhecimento e na sua valorização, como a autotransformação e a relação dos estudantes com os valores que foram adquirindo ao longo do processo.

Tendencialmente valorizamos aquilo que conhecemos, a sua utilidade, benefício e que atitudes devemos tomar para perpetuar essa valorização. E esta proposta didática veio quebrar essa *monotonia*, esse saber garantido para instaurar dúvidas, incertezas, curiosidades e daí tirar ilações, para que nesse *pano de fundo* os estudantes superassem formas *automáticas* de trabalho, com base naquilo que já sabiam e não naquilo que poderiam vir a aprender.

Deve haver um esforço em fugir da nossa zona de conforto, pois apenas nos trará respostas padronizadas às vicissitudes da vida e que não resolvem nada (ou pouco), e quando o fazem, é de forma superficial, pois “nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o receber” (Dewey, 2010: 124)

Significa, então, adaptação ou correção ao longo de todo o processo de trabalho, privilegiando toda e qualquer alteração que seja favorável ao estudante, a qual corresponda aos seus interesses, desejos e necessidades em busca da realização dos seus valores, perante um caminho interpretativo e singular.

Assim, esta experiência foi do princípio ao fim um *continuum*, cuja ação implicava uma reflexão prévia do caminho que se queria seguir, sabendo de antemão que perante a indivisão entre sujeito (estudante) e objeto (saco), o resultado, a conclusão dessa ação, seria uma incógnita.

Desta forma, o estudante foi adaptando, através de um fluxo *ininterrupto* de percepções, *estímulos-resposta*, *sensações*, as suas decisões e ações a cada situação, resultando numa relação orgânica entre o contexto, o estudante e a proposta didática.

Existe uma relação entre o meio e a construção de sentido de uma experiência, em que a sensibilidade (que é distinta em cada um de nós) faz com que tudo faça sentido, ao estabelecer uma continuidade entre o *exterior* e o *interior* dessa experiência.

Significado e ação são consequências do pensamento e do contexto, entre o ser e o meio. No entanto, reconheço que não há uma resposta concreta, mas múltiplas possibilidades de realização, convertendo esse *continuum* em crescimento.

Daí ter optado (mais um motivo, para além dos já mencionados e dos que escreverei no próximo capítulo) por uma proposta de trabalho que lhes fosse *estranha*, que representasse o oposto de um caminho já percorrido, já vivido.

No entanto, temos algumas *pedras no caminho* que precisamos expulsar, desviar do nosso campo de ação. São elas, “a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual. Abstinência rigorosa, submissão coagida e estreiteza, por um lado, desperdício, incoerência e complacência displicente, por outro, são desvios em direções opostas da unidade de uma experiência.” (ibidem: 117)

A experiência estética supõe a plena consciência da sua ocorrência por parte do estudante a cada momento do seu desdobramento, pois perante uma suposta integração entre produção e contemplação coube ao estudante escolher o caminho que para ele determinasse a diferença, os acontecimentos que conduziram a determinado desfecho, superando resistências que culminaram na resolução da proposta apresentada.

Nos trabalhos realizados com a turma do 10ºH, temos naturalmente resultados distintos, pois os estudantes são diferentes, desde a sensibilidade de cada um, passando pela destreza no manuseio dos riscadores, na escolha dos materiais improváveis, entre outros.

Assim, tenho a experiência estética como minha aliada nesta demanda, em que procurei proporcionar ao estudante “uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo” e estabelecer uma relação entre “a arte como produção”, “percepção e apreciação como prazer” (ibidem: 126)



Figura 7 - estudantes no decorrer da proposta didática.

A ligação da experiência com a proposta didática dá-se pelas situações que se desenvolveram ao longo das várias fases, estando a apreciação e a fruição estética intimamente relacionadas com a atividade que lhe deu origem. Daí que, como diz Dewey,

o processo de criação e produção artística estejam vinculados à ação do olho e da mão, ou seja, percepção e criação respetivamente.

A minha necessidade de pensar a proposta didática como algo indissociável da experiência estética fez-se através do comprometimento que o pragmatismo lhe diz respeito, aceitando o desafio e defendê-la a fim de garantir a sua sustentabilidade.

“A *experiência* é de um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis (...) o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (ibidem: 121-125)

Experiência é vida

Sabemos de antemão que a evolução do ser humano está envolta no *viver*, na nossa relação por vezes atribulada com o mundo. "O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana" (Larrosa, 2002: 26)

Nem todas as experiências têm o mesmo significado, ou se destacam marcadamente das restantes, e como nos diz Dewey, nem sempre o que “observamos”, “pensamos” e até mesmo o que “desejamos” ou “obtemos” (2010: 109) estão em acordo.

Por outro lado, e ainda de acordo com o pensamento de Dewey, para alcançarmos uma “experiência *singular*”, a mesma terá um princípio, meio e fim, em que o “seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação (...) é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência” (ibidem: 109-110)

Daí que, apesar do *acontecimento*, ou seja, apesar de a proposta didática ser comum a todos os estudantes, a “experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível ser repetida (...) não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.” (Larrosa, 2002: 27)

“a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer".” (ibidem: 28)

Assim como a vida, também o percurso académico é atribulado, “não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto”. Podemos imaginar uma “escada” composta por “degraus individuais” (Dewey, 2010: 110) cada um com realidades distintas,

obstáculos aparentemente intransponíveis, mas cuja *descontinuidade* nos permita aceder a experiências.

Nesse sentido, também esta proposta didática fluiu de “algo para algo”, na medida em que cada fase de trabalho levou à consecução de outra e por aí adiante, mas sempre com o objetivo que cada fase tivesse uma certa “distinção entre si”, culminando num “todo duradouro”, diversificado graças às suas “fases sucessivas” numa espécie de “fusão contínua” (ibidem: 111), pois todas estas fases ou partes estão necessariamente interligadas, rumo a “uma consumação e um desfecho, e não para uma mera cessação no tempo.” (ibidem: 138)

A experiência singular tem assim um nome, uma “unidade” que se destaca de todas as fases que lhe deram origem e em que “uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo” (ibidem: 112) e isso repercutiu-se nas *reflexões* que os estudantes fizeram aquando do término do trabalho proposto, como procurarei mostrar com vários exemplos no capítulo da *Construção a implementação da prática pedagógica*.

Dewey refere-se a uma “experiência do pensamento” para a qual a conclusão trata de “um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui”. “A “conclusão” não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento.” (ibidem: 113)

Interessou-me de facto ver o “resultado como desfecho de um processo” que me foi querido através de uma “ação resoluta e entusiástica” na certeza de uma aposta ganha, pois “qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para consumação, tem uma qualidade estética” (ibidem: 115)

De repente, vi-me num ambiente, numa simbiose perfeita entre teoria e prática, quer pelas circunstâncias de um conjunto de fatores, quer pela criação de um *não-lugar*²¹ propício à experimentação, à invenção, à interação, à pesquisa, ao usufruto em direção a um fim... relacionado com tudo o que veio antes, e que nos mudou, que acrescentou algo em nós, que nos influenciou, que nos ligou ao *outro*.

²¹ Não estou a usar este conceito na esteira de Marc Augé, uma vez que este conceito de *não-lugar* tem, em Marc Augé, um significado muito próprio no sentido de se referir a “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico” (1992: 73)

Por outro lado, entendo como *não-lugar*, neste caso em particular, um ato que ocorre num determinado espaço, sem ordem específica, sem nome próprio.

Este *não-lugar* que é a sala de aula, deixou de ser a sala de aula convencional, pois o que aconteceu neste espaço sem nome, foi algo de mutável ao longo da proposta didática, cujo discurso que nele se pronuncia é o da experiência.

Um *não-lugar* que não pertencendo a lugar nenhum, pertence a todo o lado e àqueles que nesta *viagem* quiserem entrar.

E aqui falo em *nós*, pois também eu fiz parte dessa experiência, também colhi os frutos desta *imersão* no desconhecido.

Inadvertidamente, também o lado emocional tem na concretização de uma experiência um papel primordial pois “faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado”. Emoções essas que ajudam a criar um laço entre o estudante e o ato de experimentar, como uma “força motriz e consolidante” numa tentativa de proporcionar “unidade nas e entre as partes variadas de uma experiência” (ibidem: 118-119)

Não objetivei *criar* uma obra de arte através do saco de pano cru, mas que a proposta didática pudesse ser “moldada por uma percepção receptiva prazerosa”, inerentemente ligado à experiência de criar.” (ibidem: 128-129)

Para compreender o que lhe foi transmitido, coube ao estudante “criar sua experiência”, visto que ninguém a pode viver por ele, tem de ser ele o “produtor original” (Dewey, 2010: 128-129) do seu caminho, a fim de assimilar uma dada matéria que permita uma resposta consequente dessa absorção.

“Não é possível separar entre si em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo, e jogar as propriedades de uns contra as características dos outros.” (ibidem: 138)

Experiência e educação

Larrosa, leva-nos no seu texto, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* a pensar a educação sobre outra possibilidade que me apraz e que vai além dos pares “ciência/ técnica” e “teoria/ prática”. Fala em “pensar educação a partir da “experiência/ sentido” (Larrosa, 2002: 20). Duas palavras que embora distintas estão impregnadas ao longo deste relatório!

Para Larrosa “o homem é palavra” e atribui uma importância às palavras e ao pensar, porque “as palavras determinam o nosso pensamento (...) E pensar (...) é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, o que acabou por ser o modo de comunicarmos “diante de nós mesmos”, do “outro” e do “mundo, não é somente uma questão terminológica” (ibidem: 21)

Para Larrosa, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Critica igualmente o “excesso de informação” que entende não ser experiência e,

pior do que isso, “não deixa lugar para a experiência” (ibidem: 22), pois as pessoas passam o tempo atrás de mais e mais informação e *saber*²².

Vivemos numa “sociedade de informação” na qual, a “experiência é impossível”, pois adquirimos um saber que antes desconhecíamos, mas esse saber não nos move, não nos transforma. Por outro lado, essa *informação* toda faz com que a experiência seja “cada vez mais rara por excesso de opinião” (ibidem)

Essa foi uma das minhas preocupações, que o saber propiciado pela proposta didática pudesse ser usado em proveito do estudante como este entendesse ser-lhe útil, essencial.

Procurei que a experiência pudesse ser *sentida* para além de um mero “estímulo fugaz”, “instantâneo” ou “efêmero”, sabendo de antemão que, embora tenha sido um trabalho “pontual” (ibidem: 23), a ESEQ possui agora mais uma ferramenta, que é a mesa de serigrafia, para trabalhar a disciplina de Desenho pelas mãos dos professores *residentes*, e os estudantes, uma experiência marcante e não passageira.

Vivemos num frenesim constante e para que algo nos *aconteça* precisamos, como nos refere Larrosa, de,

“parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (ibidem: 24)

Procurei afastar-me de “modos reféns de manuais prescritos, modos resistentes a ousadias, a inovações” (Loponte, 2013: 6) por acreditar que tais aspetos são um obstáculo à emergência de um *novo eu*. Certo é, que não tinha qualquer certeza, quer do envolvimento, quer do resultado da proposta didática e, perante a ausência de certezas, fui trabalhando com os estudantes formas, possibilidades, interpretações e abordagens, preferencialmente inovadoras de trabalhar o Desenho na sala de aula.

²² “saber não no sentido da “sabedoria”, mas no sentido de estar informado” (Larrosa, 2002: 22)

Construção e implementação da prática pedagógica

“O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação.” (Eisner, 2008; 15)

A idealização da proposta didática surgiu com uma consistência mais definida, de uma de entre tantas outras conversas com a professora cooperante, em que relatava vários tipos de trabalhos de projeto que havia realizado até à data. Foi claro o quanto ela havia dado de si, pelo entusiasmo que exalava, pela satisfação dessas experiências.

Decidi então que era isso mesmo que queria! Marcar pela diferença, não no sentido de fazer algo simplesmente diferente, mas fazer diferente para obter resultados diferentes. Foi surgindo lentamente a ideia de trabalhar com os estudantes algo que levasse comigo, que a minha formação académica e profissional tivesse sido uma alavanca para chegar onde estou hoje!

Assim, e na sequência daqueles momentos iniciais, em que lhes havia dado uma aula sobre o padrão, esse contato inicial com os trabalhos dos estudantes foi deveras importante, pois gerou questionamentos para a consecução da proposta didática. Ficou clara a minha vontade de explorar o Desenho nas suas várias vertentes!

Ansiava combinar o desenho, através da textura, a experimentação e através da serigrafia, introduzindo um elemento que, embora não lhes fosse estranho *per si*, seria usado num contexto *descontextualizado*!

Fui esboçando a proposta didática, solicitando conselhos junto da professora Isabel e do professor Paulo, que me foram orientando, acolhendo no seu saber, entusiasmados tanto quanto eu no que se estava a construir!

Agradou a ideia de trabalhar o lado *oficinal* do desenho, pois como dizia a professora Isabel, esse era um elemento em falta na ESEQ e, talvez assim, após a

implementação da proposta didática, a direção da escola pudesse reconhecer essa mais-valia e apostar em equipamento e instalações adequadas para o efeito ²³.

Não havendo na ESEQ qualquer material relacionado com a serigrafia, fiquei eu encarregue de obter três orçamentos do material que considerava necessário para a realização da proposta, adquirindo assim um conjunto composto por uma pequena mesa de serigrafia para têxtil, com quatro rodos, um quadro de madeira, tintas e cola spray para a fixação do têxtil na mesa de impressão. Procedi igualmente à encomenda de sacos de pano cru.

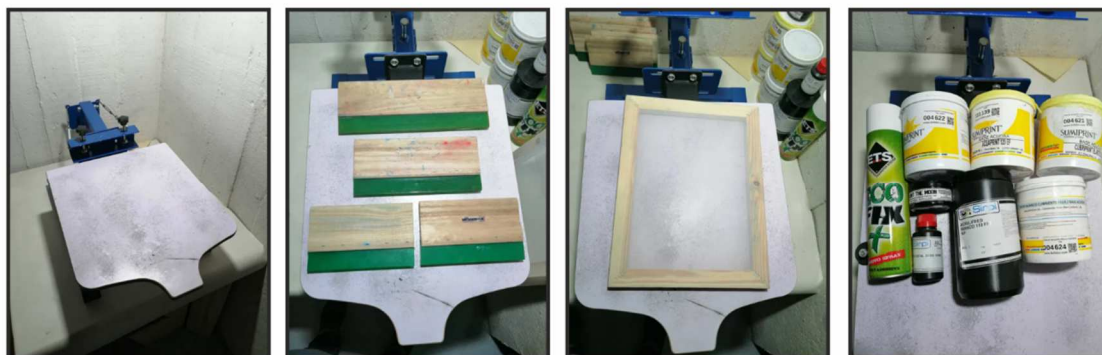


Figura 8 - material adquirido pela ESEQ para a realização da proposta didática, para além dos sacos de pano cru.

Durante o mês de dezembro a escola escolheu o orçamento que mais lhe convinha. Dia 3 de janeiro desloquei-me à secretaria para validar a entrega do material que iria necessitar para a minha proposta didática.

No entanto, e na impossibilidade de o processo ser na totalidade realizado na ESEQ, entrei em contacto com a empresa Minhobrinde, de Viana do Castelo, para que, numa parceria escola/ empresa, disponibilizasse tempo, espaço e material para a impressão do fotolito, colocação da emulsão e abertura do quadro com o desenho que a turma iria imprimir posteriormente através da serigrafia.

A empresa permitiu ainda, após a abertura da matriz, a impressão de t-shirts para que os estudantes vissem o resultado pretendido num outro suporte que não o saco de pano cru.

Lamento apenas não ter sido possível realizar uma visita de estudo às instalações da Minhobrinde, mas efetivamente a empresa não reunia as condições para o efeito. Razão

²³ De referir que na ESEQ, na sala de Desenho existia apenas um pequeno lavatório para lavagem das tintas e outros materiais que os estudantes quisessem usar. A própria mesa de serigrafia era colocada no final da aula por cima de um armário, e os sacos de pano eram dispostos pela sala, onde houvesse lugar.

pela qual, realizei um vídeo que partilhei em sala de aula e durante o decorrer da proposta didática.

Várias questões me assolaram ao imaginar uma proposta didática que, sendo minha, a queria de todos. Que fosse marcante por vários motivos. A partir deste pressuposto procurei respostas para as seguintes questões.

Porquê assumir o Desenho como algo estritamente bidimensional? Porquê aceitar o pré-definido, padronizado? Por que não podemos nós (estudantes, docentes, artistas, designers...) ver além do óbvio no espaço escola?

Como nos diz Efland,

“A maioria de nós está familiarizada com os produtos, temas e meios de comunicação utilizados no estilo artístico escolar. Os produtos vão desde pinturas a têmpera sobre papel de jornal, aplicadas com grandes pincéis, a pinturas com cordel; impressão com cordel; mosaicos de ervilhas secas; colagens em tecido: móveis de peixes; e máscaras de todos os tamanhos, formas e descrições.”²⁴(1976: 38)

Ao pensar a prática artística na escola de uma forma geral, verificamos que lhes tentam atribuir desde sempre, um lado prático, no sentido de responder a um requisito *pré-formatado*, tais como as famosas decorações de Natal, da Páscoa, entre outros trabalhos decorativos, como se a arte em si não pudesse ser considerada “um instrumento pedagógico para ensinar as crianças sobre a arte no mundo para além da escola” (ibidem: 39) mas como um acessório educacional.

Pretendi quebrar essa continuidade ao trazer à sala de aula “desenhos abstratos, de forma livre ou rabiscados” (ibidem: 41), revelando intenções individuais e a importância cognitiva dos objetivos dos trabalhos dos estudantes.

Não me interessava a produção de uma prática artística “sugerida pelo professor que a comissiona e motiva os alunos a aceitarem a encomenda”. Interessava o desenvolvimento de um jogo em que os estudantes definissem as suas próprias regras e não se sujeitassem necessariamente ao “sistema” como prova da sua “criatividade” (ibidem: 41)

Não me interessava trazer “alguns dos sabores da arte contemporânea” para a sala de aula e com isso dar a ideia de que algo no Desenho está a mudar... interessou-me

²⁴ As citações que apresento neste relatório de Arthur Efland foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês, *The School Art Style: A Functional Analysis*

passar a mensagem de que “a sociedade fora da escola também muda”, e o que verificamos é que “temos andado a tentar mudar a arte escolar quando devíamos estar a tentar mudar a escola!” (ibidem: 42)

Observo uma constante necessidade de justificar a *utilidade* das disciplinas das artes e das humanidades nas escolas, face à pouca relevância em relação às restantes disciplinas que compõem os currículos.

Não consegui respostas objetivas, pois o campo da arte é minado por uma subjetividade redutora, não só do artístico, como do educativo. No entanto, precisamos levar a subjetividade crítica para dentro da escola, pois só assim poderemos representarmo-nos de forma real, verdadeira, a nós, aos *outros*.

Olho para trás e verifico com satisfação que se tratou de uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, a qual possibilitou a experimentação e a construção de conhecimentos através da técnica de impressão pelo processo da serigrafia num saco de pano cru, imprimindo num dos lados do sacos o conjunto de desenhos da turma (a elaborar na Fase 1 da proposta didática), e do outro lado, replicando o primeiro desenho (ou parte dele), agora com os princípios abordados sobre o tema Cor-Luz, numa técnica mista, que envolvia o manuseamento, e até mesmo a introdução de materiais ditos menos vulgares no estudo do desenho, numa tentativa de combinar materiais *improváveis*, em que o significado da mensagem fosse mais importante do que o meio de expressão utilizado.

Desejei uma prática pedagógica intensa, que com ela trouxesse o estranhamento de um território desconhecido, não só na sua pedagogia, como por inerência a avaliação, procurando que novas estratégias encontrassem o seu lugar, quer na sala de aula, quer na própria escola.

Deste modo, houve a intenção de criar momentos e ações de disrupção, face ao modelo pedagógico convencional da aula de Desenho, culminando em reflexões ao longo do processo, pela procura de sentido “abrindo assim a possibilidade de serem partilhadas ideias e discutidos diferentes pontos de vista” (Assis et al, 2017: 164) numa tentativa de reconfigurar a prática artística.

A proposta didática passou, assim, pela procura de um “efeito disruptivo nas práticas quotidianas da comunidade escolar” (Canavarro, 2017: 206), pelo uso de variados instrumentos, ferramentas que lhes são próximos aos estudantes, recorrendo ao uso de materiais do quotidiano e fundi-los na sua prática artística, com base na

experimentação e improvisação, num apelo a novas linguagens, e numa exploração às potencialidades que outras visões, outros caminhos pudessem surgir.

Tal desejo ambicionava que os estudantes ultrapassassem os limites, que o próprio desenho não conhece, as insatisfações decorrentes dos conteúdos curriculares que acabam por ser castradores, para mais uma vez prepararem os estudantes para os exames nacionais, colocando de parte a vontade de experienciarem outros suportes, outros riscadores...e por que não, pela prática de *boas rotinas*²⁵.

É legítimo dizer que não consegui chegar a todos, casos houve, em que os estudantes não usaram qualquer material improvável²⁶, simplesmente porque não..., outros procuraram um desenho figurativo, pois não se identificavam com o *abstrato* que textura proporcionava, num diálogo aberto comigo, sem qualquer julgamento, tentando que olhassem para lá da sua *vontade*.

Gosto de pensar que esta proposta didática penetrou no pensamento dos estudantes e que o mesmo se prolongará mesmo após o seu término, que não se tratou de uma situação pontual, efémera.

Argumento por uma pedagogia disruptiva no sentido de uma reconfiguração no modo de lecionar, “propondo, aferindo, reformulando estratégias” (ibidem: 220), sabendo de antemão que o expectável não existe, antes o elemento surpresa, sempre numa dinâmica propiciadora da prática artística, por uma visão renovada, mais alargada.

Pretendeu-se com esta proposta de trabalho a mobilização de conteúdos, através da exploração de técnicas e de materiais adequados ao desenvolvimento das capacidades de representação e um crescente domínio da apropriação e exploração da textura, da cor, a definição do traço, da mancha e do gesto. Despertar inquietações pessoais e a relação com a matéria num diálogo experimental.

Procurei, aliás, pedi que saíssem da sua zona de conforto pela procura de uma expressão exterior à sua prática habitual. Que o resultado fosse estranho ao princípio, mas que lhes entranhasse na alma, com práticas artísticas capazes de irromperem os limites futuros pela prática transformadora.

²⁵ Como refere Assis, “A rotina é instituída para cumprir determinados objetivos, mas concretiza-se de formas diferentes. Fazer exercícios de concentração ou de memória todos os dias não implica fazer sempre os mesmos exercícios. (...) A repetição faz parte do jogo e é bem-vinda, em vez de simplesmente previsível, mecânica e enfadonha.” (2017: 30)

²⁶ Nunca foi minha intenção *obrigá-los* a usar materiais improváveis. Uma vez que cada estudante tinha, para além do saco de pano cru, um tecido igual ao saco para realizarem experiências antes de avançarem para o desenho final, foi-lhes solicitado o recurso aos materiais improváveis nessa fase instrutória, e tendo o resultado desejado, aplicassem o mesmo no saco. Caso não fosse do seu agrado, não usariam, mas teriam de experimentar primeiro!

O impacto foi positivo na vida dos estudantes pela procura de um intercâmbio de ideias, em que o processo artístico é o tema central entre mim e os estudantes. Tentei posicionar-me e procurar defender as Artes Visuais, usando a tecnologia como ferramenta de comunicação, promovendo o gosto pelo conhecimento em várias áreas.

A proposta didática culminou numa mostra para dar a conhecer as propostas dos estudantes à comunidade da ESEQ, como mais à frente irei enquadrar.

Procurei no meu discurso ser direta, lúcida e eloquente, com recurso a vários tipos de recursos expositivos (tais como, exposição oral, exemplificação do processo da serigrafia, pequeno filme sobre o mesmo, brochura, powerpoints, etc.), para que os estudantes entrosassem no meu diálogo.

Não pretendi separar/ distinguir as belas-artes e as artes ditas úteis, mas, pelo contrário, uni-las simplesmente ao serviço da “experiência”, “imediatismo e enriquecimento”, mostrando que a “dualidade pode ser reduzida a algo que é utilitário”, ignorando as diferenças, levando a uma prática “repleta de significados prazerosos” e, por sinal, de sentido (Dewey, 2010: 11-15)

Sabemos que a experiência é diferentemente vivenciada por aquele a quem ela pertence e a usa em seu proveito, para crescer enquanto indivíduo, para refletir e se apropriar de forma “ativa e dinâmica” (ibidem: 11-22), incorporando-a.

Propus aos estudantes, uma resposta que não fosse determinada pelo produto final, embora ativamente envolvidos no percurso, numa contrariedade ao estático e mecânico, procurando a leveza do gesto num fluxo contínuo de aprendizagem prazerosa!

Resultado inesperado, imprevisível, de alguma frustração até, em parte por não se conseguir antever o desfecho. Cada saco, representa por isso a individualidade de cada estudante, de um lado, sendo que do outro representava o *desenho da turma*, um desenho comunitário.

Apelando aos “sentidos, portes de toda a experiência” esta proposta didática assumiu o papel de uma “caminhada” que fazemos, numa construção/ desconstrutiva da “experiência estética”, numa tentativa clara, embora por vezes frustrada, em levar os estudantes a desmontar os seus saberes, os seus medos para voltarem a construir. Aqui, o lugar da construção e desconstrução do saber são unos, inseparáveis, em que “os meios e os fins se interpenetram tão intimamente que mal são distinguíveis entre si” (ibidem: 30-31).

O conceito introduzido nesta prática pedagógica de *materiais improváveis* veio trazer uma dimensão estética ainda não vivenciada pela turma, pretendendo sempre que possível, reconhecer satisfação no seu trabalho em materiais não costumeiros, em que “as expectativas são esticadas ao ponto de rutura, depois reestruturadas e restabelecidas, reforçadas e transformadas em um todo” (ibidem: 34).

“É no ato de expressão que o material se converte em um veículo. O ato de expressão, não sendo rotineiro nem caprichoso, faz do material, mais do que uma simples instrumentalidade, um canal pelo qual a experiência flui, desimpedida e despreocupada. Por outro lado, a expressão também não permite que o material se mantenha como uma obstrução inflexível, que capta e retém a atenção sem deixar a experiência prosseguir até a realização.” (ibidem: 38).

Aqui importa esclarecer novamente o que o conceito de *materiais improváveis* trouxe de positivo, de diferenciador, quando o pretendido foi o ir além, de dar asas à imaginação, com o foco na relação com o material, trazendo formas inusitadas de fazer desenho na escola.

Como tal, o desafio foi introduzir no saco de pano cru, um objeto, imagem, ações inesperadas, estranhas e deslocadas do contexto académico da disciplina de Desenho, como podemos verificar nos exemplos das imagens seguintes.

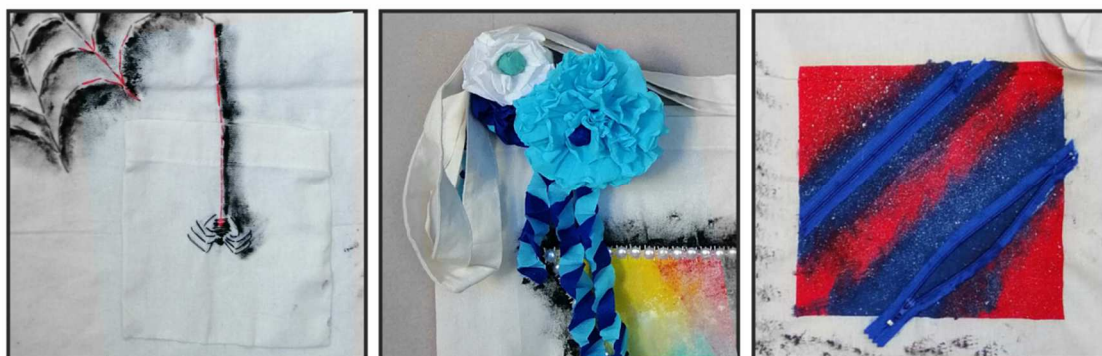


Figura 9 - inclusão de um bolso, feito com o mesmo tecido do saco, flores de papel e uma linha de pérolas, inclusão de fechos.

Acredito que este tipo de estratégia estimula “a produção de sentido, obrigando a um exercício individual e/ou coletivo de mobilização de conhecimentos e de experiências” (Assis, 2017: 28)

Materiais esses que, originalmente, não lhes atribuiríamos a função de elemento a integrar num exercício de Desenho, embora potenciadores e reveladores de novos caminhos, novas ideias, num contexto de *oficina artística experimental*.

Nessa medida, debati-me por uma prática artística feita de coisas incomuns, por novas formas de desenhar, por um caminho que nos leva além da nossa zona de conforto! Por vezes esse caminho pode não ser agradável e fluído, mas será provavelmente desafiante. E nós aprendemos sempre, com o que nos corre bem e menos bem.

Procurei que os estudantes usassem materiais improváveis a fim de expandirem os limites da prática artística, quer seja com recurso à tecnologia, ao tradicional, colagens, reciclagem, reutilização, materiais sintéticos, naturais, entre outros. Que incutissem esses materiais menos óbvios na realização do desenho no saco ou como parte integrante dele.

“confiamos que o professor de Arte, perfeitamente consciente da função da Arte no mundo moderno, dos objetivos mediatos e imediatos da Arte na Educação, dos métodos apropriados para atingir seus objetivos e de instrumentos avaliativos coerentes com tais métodos e objetivos, será capaz de transformar o meio ambiente escolar em uma atmosfera adequada ao trabalho criativo e de enriquecer sua sala de aula com materiais facilmente adquiríveis na comunidade.” (Barbosa, 1978: 96)

À luz deste pressuposto, pretendia, desde o início, que o resultado fosse “um objeto formado por um ato expressivo”, algo íntimo, pessoal, extraído de “experiências anteriores, do condicionamento cultural”. Só o facto de a experiência ocorrer, é por si, um fator positivo, pois significa, em muitos casos, o sair da zona de conforto, o acumular de significados que “se intensificam e aprofundam, caso seja esse o pretendido” (Dewey, 2010: 38-40), numa abertura a novas possibilidades... um novo caminho.

O que realmente importa é a intenção do estudante em trabalhar o saco de pano cru como dispositivo de experimentação, seja pela via da serigrafia, seja pela criação/experiência do outro lado do saco, apropriando-se de um desenho só seu, em oposição ao desenho da turma.

A “arte tem, sim, uma função moral... eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber” (ibidem: 45), desde que a resposta seja *nossa*, represente a nossa intenção, mesmo que em consequência dessa nossa experiência o resultado seja erroneamente considerado uma falha, como muitas vezes os estudantes me apresentavam... queixando-se que sujaram o saco com tinta, que ao introduzirem um determinado material não alcançavam o resultado que esperavam.

Mas o que mais me surpreendeu foi a autocrítica dos estudantes, ao relatarem o modo através do qual se relacionavam com o processo de trabalho e a avaliação que foram

fazendo da proposta didática à medida que respondiam ao solicitado. Tal supõe que a “essência da experimentação seja a disposição de reconhecer os resultados negativos” (ibidem: 46) e procurar compreender “aquilo que o desenho possibilita, as possibilidades e competências do desenho” (Bismarck, 2006: 1)

Aqui procurei que o estudante visse o desenho como “espaço de ação”, que fosse capaz “do acto de visualizar, explorar, registar (...) como processo (...) e não como resultado” (Bismarck, 2007: 1) para que o fruto desse pensamento, da experiência que esta proposta didática lhe proporcionou, lhe fizesse sentido numa informalidade que alterou a forma de ver e trabalhar o desenho.

Pretendi que esse desenho que o estudante trouxe à “superfície do suporte” (saco de pano cru) fosse resultado de um aprofundar de conhecimentos, de expressão das “marcas produzidas (...) dum percurso ou de uma essência”, ao contrário de as ocultar. (ibidem)

A fluidez do desenho tem a capacidade de transformar quase de imediato o *pensamento* em *ação*, ou seja, “o desenho possibilita uma imedaticidade e uma proximidade entre o fluir do pensar e o registo gráfico” (Bismarck, 2007: 2) traçando caminhos mesmo antes de eles se tornarem realidade.

Como nos refere Bismarck,

“Estamos então a falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como acção, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na acção de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar.” (ibidem)

Esta proposta didática vem pensar o “desenho como ato” pedagogicamente falando enquanto disciplina curricular, mas procurando alcançar terreno fértil para o desenvolvimento de “investigação” que pretendo que o desenho seja, criando enfoque no “porquê desenhar” de determinada forma ao invés de “como desenhar”. (ibidem: 3)

Porquê um saco de pano cru (tote bag)

“É uma pena que o carácter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.” (Freire, 1997: 48-49)

Inicialmente rotulados de saco de pão ou de compras, os sacos de pano cru, ou, numa versão mais *juvenil*, os *tote bags*, fazem parte do universo dos estudantes, trata-se de um objeto de uso quotidiano... ou seja, não introduzi um elemento estranho na sala de aula, mas provocou estranheza ao trabalhá-lo como suporte da proposta didática, pois substitui o papel como suporte do desenho para ser atribuído esse lugar ao saco de pano cru.



Figura 10 - sacos de pano cru, impressos com o desenho da turma à cor azul.

Este tipo de saco está ainda associado à vertente da proteção do ambiente, à redução do uso do plástico, mas também por serem versáteis, práticos e reutilizáveis por diversas vezes!

O saco de pano cru é apenas um veículo que incorpora uma mensagem, cuja diferença jaz na sua personalização, impressos, quer através da serigrafia, quer pintados à mão, aos quais associavam *materiais improváveis*, sem nunca esquecer o meio ambiente, pois procurei consciencializar o grupo para o uso de materiais reutilizáveis e sustentáveis.

Numa altura em que tanto se fala sobre as alterações climáticas e sobre a influência negativa do ser humano no planeta que lhe permite a vida, ter um destes sacos pode assumir-se como uma forma de *afirmação social*.

E à escola não diz respeito somente a transmissão de saberes. É preciso apelar no que diz respeito à inclusão de conteúdos formais e informais acerca da participação cívica dos estudantes na comunidade em que se inserem.

Tal implica a defesa de um “trabalho colaborativo e democrático”, em que a “interação é uma parte vital da criação”. Mas, para que conseguisse criar efetivamente uma relação com os estudantes, um envolvimento contínuo, foi necessária a construção

de uma relação com “base na confiança e no interesse”²⁷ (Campana, 2011: 288) na relação professora-estudante e estudante-estudante.

Para que tal acontecesse, foi importante o diálogo constante com a turma, para que os auscultasse sobre o processo em si, de que forma planeavam as suas intervenções, o que pensavam alterar, como se relacionavam com o processo... ou haveria algo que ainda não tivessem compreendido bem, para que o resultado não fosse outro que não “a inclusão de várias vozes no processo e no produto de criação artística” (ibidem: 288)

Gosto de pensar que contribuí para um fazer artístico desafiante dos modelos instituídos, por um pensamento crítico, “um processo de descoberta de valores, um conjunto de filosofias, uma ação ética e de uma agenda sociocultural mais vasta”. Uma tal prática pedagógica debate-se por uma responsabilidade social anexada a “práticas artísticas colaborativas”, por uma arte *usada* como meio de comunicação, responsabilidade social e crítica ao modelo de sociedade que conhecemos, em prol de uma maior justiça social.

Reconheço a tentativa de transformar a sala de aula num lugar de metamorfose, potencialmente criativo, potencialmente tendencioso, em que assumi o advir de mudanças de opinião resultantes de uma nova vivência que, até à data, era desconhecida.

Serigrafia como experimentação do lado *oficinal* do desenho

“A função estética é muito mais do que um simples adorno apostado à superfície das coisas e do mundo, como por vezes se pensa. Tem uma acção profunda na vida da sociedade e do indivíduo, concorrendo para nortear a relação – quer activa quer passiva - do indivíduo e da sociedade com o mundo que os rodeia.” Jan Mukarovsky²⁸

Procurei a valorização da serigrafia enquanto expressão artística própria, como ponto de partida para outras criações, encarando-a como uma ferramenta, um apontamento, um começo ou final, que culminou num evento de reflexão e convívio em torno da mesma.

A serigrafia ou *silk-screen* é um método de impressão muito popular que permite imprimir numa vasta gama de superfícies e artigos. Pretendi, desta forma, trazer entusiasmo e curiosidade sobre esta técnica perante um equipamento algo *improvisado*,

²⁷ As citações que apresento nesta dissertação de Alina Campana foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês, *Agents of Possibility: Examining the Intersection of Art, Education, and Activism in Communities*

²⁸ Citado no livro de Bruno Munari, *Artista e Designer*, p. 32, 2015, Edições 70

com o resultado a ser criado de forma espontânea, em que os estudantes tiraram proveito das informações e ideias relevantes.



Figura 11 - estudantes a prepararem os insumos para iniciarem a impressão dos sacos.

Tentei estabelecer uma relação entre o domínio artístico e o lado físico da arte, permitindo que os estudantes *transitassem* livremente pelo processo de um gesto mecanizado, o da serigrafia, com poucas variáveis determinantes, tentando obter uma versão humana do trabalho da máquina!

Procurei dar atenção ao processo, de entender o detalhe sem perder de vista o objetivo maior, a experimentação, o tentar fazer as coisas sem saber se iriam resultar, como iriam resultar, para que concluíssem que se algo não resultasse na sua proposta de trabalho, esse *percalço* fosse uma janela para um projeto futuro. Fluxo do trabalho experimental, o processo assentava em inventar erros, falhar cada vez mais e finalmente encontrar soluções criativas.

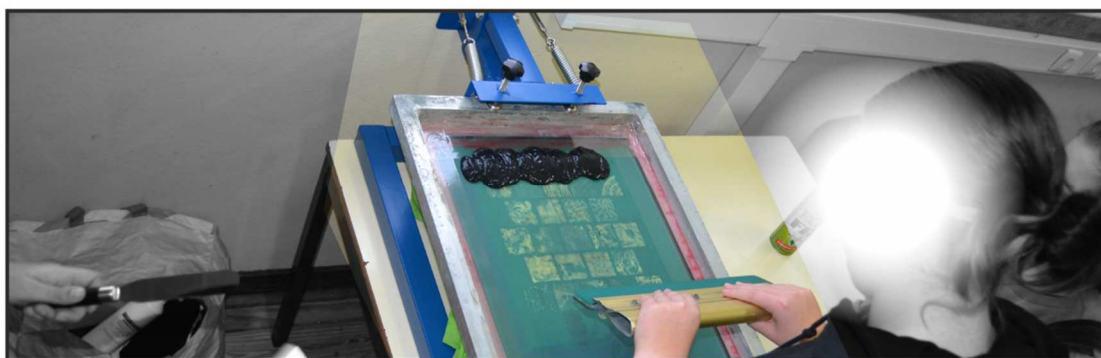


Figura 12 - estudante pronta a iniciar a impressão serigráfica, realizando um *teste* num tecido verde.

Quis que experimentassem composições e relações entre formas, cores e texturas, que combinados, criassem diferentes resultados. Procurei que vissem a serigrafia com forma de arte e não apenas como uma técnica de reprodução.

“"Impressão" serigráfica é um termo enganoso, no sentido de que se gasta pouco tempo imprimindo realmente e muito tempo se preparando para imprimir. O processo de impressão é fruto de uma longa preparação” (Komurki & Al, 2018: 75)

Há sempre mais do que uma maneira de fazer as coisas, e eu quis que cada um dos estudantes me desse um *pouco de si*, assim como dei de mim a esta proposta didática, resultando num universo amplo de abordagens distintas.

Pretendi proporcionar uma proposta que consolidasse aprendizagens e envolvimento, com caráter colaborativo, conduzindo a serigrafia até aos estudantes e os estudantes até a serigrafia, levando-os a aceitar todas as falhas, texturas e inclusões, por um pensar além da técnica.

A serigrafia esteve presente quer na impressão do desenho da turma com recurso à estampagem de um dos lados do saco, quer no desenho que os estudantes realizaram do outro lado do saco, em que replicaram a sua textura (ou parte dela), agora com os princípios da Cor-Luz usando as tintas para serigrafia.

Quando me refiro à ideia de *improvável*, tal não ficou patente apenas no material em si, mas também no riscador, já que alguns estudantes usaram esponjas, rolos de pintura, lenços de papel amarrado e até as próprias mãos para aplicarem a tinta no saco, e assim desenharem livremente!



Figura 13 - do lado esquerdo uma estudante pinta com as mãos, do lado direito, outra recorre a um lenço de papel amarrado.

Por um Desenho comunitário

Numa primeira fase do desenvolvimento da proposta didática, foi pedido à turma, como fazendo parte de uma comunidade que são, o desenho de uma textura com a medida de 10x10cm, a ser impresso num dos lados do saco de pano cru juntamente com as texturas dos colegas, deixando esse desenho de ser *meu* para passar a ser *nosso*.



Figura 14 - alguns trabalhos de texturas dos estudantes.

Criou-se assim um laço, um reconhecimento de algo *seu* e do *outro*, numa vivência que se quis partilhada, numa relação entre os estudantes, em que “o locus da atividade desloca-se do artista ou do estudante para o grupo” (Campana, 2011: 288)

Verifica-se, desta forma, um sentido de pertença como resultado de um investimento pessoal, em que a validação do outro estava presente perante a satisfação de uma necessidade, numa ligação emocional partilhada, pois falamos de um grupo que partilha várias áreas de interesse, relacionadas com as artes, com a música, com o género de desenho com que mais se identificam, com o que pretendem para o futuro... entre outras coisas.

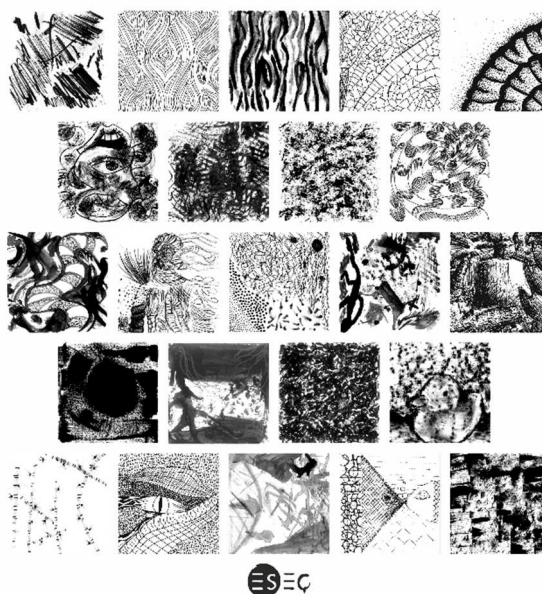


Figura 15 - desenho da turma, ao qual foi acrescentado o logotipo da ESEQ. Texturas colocadas por ordem alfabética.

Esta *oficina artística experimental* pretendia implicar os estudantes em processos de socialização pedagógica e de conhecimento de si e da turma, numa lógica de se imbuírem no espírito de uma comunidade de aprendizagem ativa e participativa.



Figura 16 - desenho da turma impresso nos sacos nas cores preto, magenta e azul.

Assim, de acordo com McMillan e Chavis, no seu texto *Sense of community: a definition and theory*, o sentido de comunidade possui quatro elementos, que entendo estarem subjacentes nesta proposta didática. São eles,

“O primeiro elemento é a adesão. Afiliação é o sentimento de pertencimento ou de compartilhar um sentimento de relacionamento pessoal. O segundo elemento é a influência, um senso de importância, de fazer diferença para um grupo e de o grupo ser importante para seus membros. O terceiro elemento é o reforço: integração e satisfação das necessidades. É a sensação de que as necessidades dos membros serão atendidas pelos recursos recebidos por meio de sua participação no grupo. O último elemento é a conexão emocional compartilhada, o compromisso e a crença de que os membros compartilharam e compartilharão histórias, lugares comuns, tempo juntos e experiências semelhantes.”²⁹ (1986: 9)

O desenho da turma transformou-se assim num desenho comunitário, evidenciando um discurso dialógico em que, os vários elementos supracitados, a *adesão*, a *influência*, o *reforço* e a *conexão* estiveram presentes na concretização do trabalho.

Houve curiosidade em ver o trabalho alheio, numa crítica construtiva, em que se entreajudavam ao sugerir vários caminhos possíveis pela procura de um desenho de todos e para todos, em que o desenho da turma é assumidamente desprovido de um autor, para ter um autor coletivo, o 10ºH.

²⁹ As citações que apresento neste relatório de McMillan & Chavis foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês, *Sense of Community: A Definition and Theory*

Desenho e experimentação, Desenho e erro

Procurei que o Desenho fosse o resultado da “exploração da surpresa” ao invés de uma “ênfase na previsão e controle”, sabendo que esta “incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente” (Eisner, 2008; 11-13)

Esta proposta didática serviu para contrariar isso mesmo, para “ajudar os estudantes a ver o seu trabalho enquanto feitos temporários experimentais”, e que disso tirassem proveito, ilações e reflexões como resultado da exploração das “possibilidades do meio, de forma a concretizar objetivos que ele e ela valorizam” (ibidem)

“ensino criativo é aquele que dá estímulo, entusiasmo e satisfação à aprendizagem. Esse ambiente criativo de ensino deve prover a criança com experiências ricas e com encontros que lhe permitam lidar com a fantasia, ser imaginativo, fazendo perguntas, maravilhando-se, investigando e testando suas próprias ideias e sentimentos contra os fatos”. (Barbosa, 1978: 60)³⁰

Uma das coisas que mais me marcou foi o facto de os estudantes tanto recarem errar, fazerem algo mal, como “resultado de uma falta, erro, pecado ou incompetência” (Bismarck, 2008: 8), mesmo quando experimentavam algo novo, o que à partida representava uma incógnita sobre o resultado.

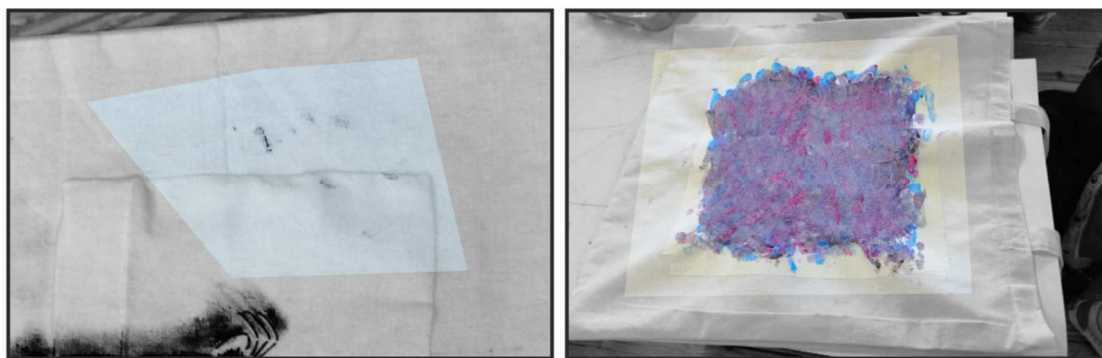


Figura 17 - alguns *erros* dos estudantes.

Na imagem acima verificamos duas situações distintas que tanto preocupavam os estudantes. Em primeiro lugar, do lado esquerdo, observamos uma situação que ocorreu na maior parte dos casos... que foi *sujar* o saco. Houve inclusive uma estudante que chorou, porque o *trabalho estava tão bonito e no final... acabou por sujar o saco*.

Do lado direito, e em resposta a uma questão que um aluno me colocou, sobre qual seria o tamanho de impressão do outro lado do saco (oposto ao desenho da turma),

³⁰ Citando Vassar, William G., “*Creative-Productive Thinking. A Bridge Between the Cognitive and Affective Domains*” – comunicação ao V Encontro Regional de Criatividade – New Haven, 1972.

sugeri que o mesmo tivesse cerca de 20cm. Na aula seguinte, um estudante trouxe para a sala de aula fita adesiva crepe e de repente estavam todos a desenhar um quadrado 20x20cm no centro do saco...

E temos aqui, mais uma vez, a formatação a falar mais alto... vi estudantes com régua para encontrarem o centro do saco com rigor! E eu não havia pedido nada disso, nem tão pouco lhes disse que teria de ser um quadrado, que o desenho tivesse de ficar centrado, ou que não poderiam sujar além desse quadrado, como se de um limite imposto se tratasse!

E quando lhes chamei à atenção desse facto, pareciam incrédulos a olhar para mim como se lhes estivesse a pedir algo de extraordinário... perguntando por exemplo, e mais do que um estudante, se então não fazia mal se o saco ficasse um pouco sujo.

Uma estudante, perante a não obrigatoriedade de o desenho ter uma medida rigorosa, *expandiu* o seu desenho até às margens do saco, desfazendo o que tinha feito, como verificamos na imagem seguinte!

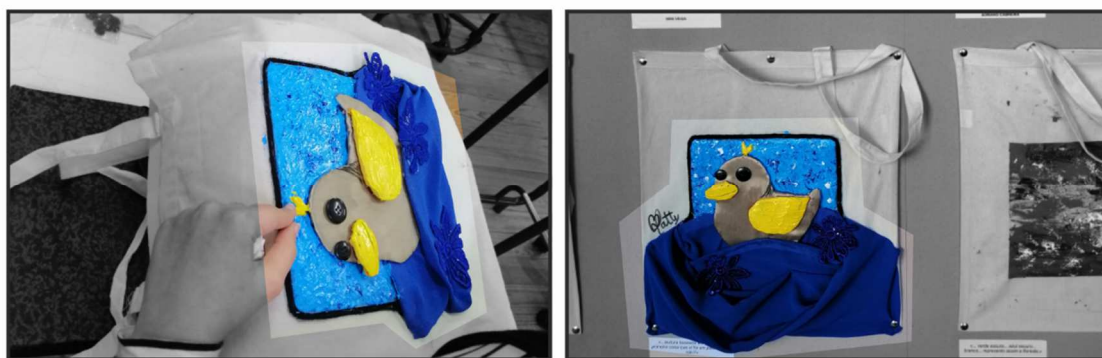


Figura 18 – construção e desconstrução.

Aqui, senti-os mais soltos, embora, e por opção de conforto, alguns estudantes mantivessem a fita adesiva crepe e o desenho centrado!

Como nos diz Bismarck, “A polissemia do desenho, a pluralidade dos seus sentidos, do seu ser” (2008: 8) traz ao estudante um labirinto complexo do ser ou não ser desenho, “num estado de incerteza, de indefinição, e de dúvida” (ibidem: 5)

O erro, esse monstro desolador, que assombra os estudantes desde o início dos seus percursos académicos, não só no campo das artes, mas em todas as disciplinas curriculares, não passa de uma palavra, também ela polissémica, pois dependendo do seu enquadramento, o sentido varia.

No entanto, verificamos que em Artes Visuais, o erro assume categoricamente um sentido mais vasto e significativo que lhe é inerente, tanto está associado ao

“arrependimento”, como é “hesitante” e “inseguro” (ibidem: 8), como se por algum motivo, nalguma etapa do processo, o *caminho* tomasse outro rumo que não o desejado.

Procurei que vissem o erro não como tal, mas apenas como resultado associado a uma decisão negativa e que, ao invés, pode até gerar um resultado positivo como processo de aprendizagem, pode ser símbolo de alteração, modificação.

O *erro* deve assim representar a “possibilidade de abrir diferentes alternativas de desenvolvimento e da inscrição da diversidade da escolha” (Bismarck, 2010: 10)

Observei os estudantes (a maior parte) hesitantes perante o imprevisível, por não serem *donos* de um processo que lhes é caro enquanto previsível. Aqui encontrei algumas resistências, não à proposta didática em si, mas sempre preocupados em saber se estavam a *fazer bem*, dentro do que era suposto.

Procuraram, pelo menos numa fase inicial, que o resultado fosse algo definido, conclusivo, receando o desconhecido, como se esse ato os diminuísse na sua capacidade de desenhar algo que lhes é estranho, sujeitos à busca de um desenho idealmente perfeito.

Diário da proposta didática

“Desenvolver a percepção e a imaginação capaz de captar a realidade circundante. Desenvolver a capacidade crítica, para analisar a realidade percebida. Encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a.” (Barbosa, 1978, p. 69 e70)

Para que a proposta didática tivesse lugar, com o maior detalhe possível, elaborei um enunciado também designado por ficha de trabalho (anexo nº 1), que se apresentou como um documento escrito que coincidiu com a sua entrega no final da primeira aula e lançamento dos respetivos exercícios numa “dimensão pedagógica-instrucional” (Cabau, 2011: 229)

Os estudantes foram informados igualmente que aquele enunciado não seria necessariamente estanque, mas suscetível de alteração, caso necessário, adquirindo assim, um papel de otimização tanto para mim, que tive de *conduzir* a turma, como para os estudantes, que sabiam o passo seguinte a dar, e desta feita o enunciado “estabelece a ponte com a atenção e a disponibilidade pedagógica do aluno” e nele reside a “experiência pedagógica de quem o propõe” (ibidem: 221-222)

Aqui o enunciado tem o lugar de facilitador, como nos diz Cabau, “Uma instrução bem concebida facilita a aprendizagem”. Também a elaboração do mesmo não

deixa de ser uma “operação didática”, sabendo que o papel e função do enunciado “não é apenas propor uma mera execução, mas constituir-se como o pretexto para a experimentação de certos conteúdos”, deixando o enunciado de ser algo *meu*, de quem o apresentou para passar a ser *nosso*, algo que é a “origem e destino” (ibidem: 224-226) da proposta didática.

“Através da experimentação de uma proposta (que o enunciado conforma e o aluno adopta) ele poderá: 1) entender os diversos níveis de dificuldade implicados num enunciado; 2) aperceber-se da relação (e também dissemelhança construtiva) entre um enunciado e o seu objectivo; 3) perceber as virtudes do enunciado como um pretexto-alavanca: um simulacro transmutável em matéria apropriável pelo "autor"; 4) perceber (para certo tipo de enunciados) as possibilidades de reencaminhamento da proposta; 5) aceder aos diversos graus de liberdade do desenho.” (ibidem: 225)

Houve, aliás, necessidade de ajustar a calendarização da proposta didática e transportar a Fase 4, mostra dos trabalhos dos estudantes, para uma data posterior, perante a necessidade de fazer uso dessa aula para terminarem os trabalhos.

Todos os elementos expositivos (Powerpoint's) apresentados aos estudantes durante a implementação da proposta didática encontram-se plasmados no anexo nº 2.

1ª aula _ 3 de janeiro, um tempo de 50 minutos

Após o início da aula, a professora cooperante falou com a turma acerca do que iria acontecer neste 2º período, em que seriam os estagiários (eu e o Hugo) a lecionar parte da planificação da disciplina de Desenho A. Informou ainda, que seria ela a avaliar os trabalhos dos estudantes e no que me diz respeito *convidou-me* para participar desse momento.

Iniciei a aula falando da área temática que iríamos abordar, Cor-Luz, em que teríamos como suporte um saco de pano cru. De repente ouviu-se um burburinho na sala... mostraram entusiasmo pelo suporte *inusitado*. Tinha um saco comigo, expliquei como se iria desenrolar o trabalho – por fases, que a primeira fase, desenho de uma textura com 10x10cm, teria de ficar pronta e entregue na próxima aula, dia 5 de janeiro.

Falei igualmente que iríamos abordar/ lembrar o tema da textura para a primeira fase do trabalho, a qual implicaria reunir num só suporte todos os desenhos da turma para podermos estampar através da técnica da serigrafia, chamando aqui os

movimentos artísticos do Dadaísmo e da Pop Art. Por último, e como condicionante para a impressão do outro lado do saco, iria falar sobre a Cor-Luz.

Manifestamente, os estudantes mostraram interesse e fizeram muitas perguntas, desde *como seria a avaliação, que tipo de materiais poderiam usar, quais as tintas necessárias, o tamanho de impressão, se teria de ser o mesmo desenho dos dois lados do saco... se poderiam desenhar uma estrela através da textura...*

Aliás, a partir do momento em que iniciei a explicação do tema da textura, continuavam a fazer perguntas relacionadas com a impressão do saco. Fiquei com a sensação de que já estavam mais preocupados e entusiasmados com o trabalho final, do que com o processo em si. Queriam respostas às quais não podia responder, pois tais respostas dependeriam do desenvolvimento do trabalho de cada um.

Talvez devesse ter falado somente sobre a textura, para os conseguir manter mais concentrados no tema e só depois apresentaria à turma o processo pelo qual a proposta didática se atravessa.

Instintivamente, os estudantes continuavam a fazer perguntas sobre o que iam fazer, queriam saber mais pormenores, mas não relacionados com a textura! Queriam saber se *no fim poderiam ficar com os sacos, se tinham de comprar alguma tinta em especial ou outro material, se podiam bordar, se podiam usar material reciclável...* e sobre a textura, eu ia falando entre *dúvidas!*

Por esse motivo, não terminei neste tempo, o tema da textura. Os estudantes ficaram com uma noção geral do tipo de texturas que podemos encontrar (e suas diferenças), textura visual, tátil, natural, artificial, regular e irregular. Ficaram por falar alguns métodos com os quais podemos realizar texturas, tais como colagem, frottage, decalque, etc.

A ficha de trabalho que acompanhou a proposta didática foi entregue no final da aula, na qual constava a informação necessária e relacionada com a mesma. Partilhei, via classroom (este e outros materiais expositivos do decorrer da proposta didática), o PowerPoint sobre a textura. Solicitei ainda, estudos, esquissos no diário gráfico, para que na próxima aula (5 de janeiro) pudessem concretizar a textura pretendida e entregar-ma no final da aula.

2ª aula_ dia 5 de janeiro, dois tempos de 50 minutos cada

Continuação e conclusão da exposição oral do tema das texturas e esclarecimento de dúvidas, para de seguida darem início ao desenho da textura escolhida.

Verifiquei que alguns estudantes tiveram alguma dificuldade em se afastarem de um desenho mais figurativo em detrimento de um desenho *mais livre*.

Por outro lado, houve estudantes que realizaram mais que um esboço e que se sentiram mais à vontade com este tipo de exercício, mais livre. Algo que verifiquei, e a professora cooperante concordou, pois apercebeu-se do mesmo, foi que os estudantes com melhores classificações à disciplina de Desenho tiveram alguma dificuldade em se libertarem de um tipo de desenho académico, de um desenho figurativo, de uma linguagem já *formatada*, como se estivessem a cometer algum tipo de *transgressão*.

Tais estudantes sentiram dificuldade em responder ao solicitado, pareciam ter medo de falhar, talvez por ser tão diferente do que estavam habituados, fora da sua zona de conforto. Por outro lado, muitos dos estudantes, menos desenvoltos ao nível do Desenho, conseguiram trabalhos com relativa facilidade e improvisação.

Procurei, nesta proposta didática permitir a *liberdade* ao estudante. Porém aconteceu algo que não estava à espera... quanto maior a amplitude da liberdade, mais confusos, mais desorientados, diria mesmo, perdidos ficaram.

E pelo diálogo que fui estabelecendo com eles, apercebi-me que temiam que essa *liberdade* fosse contra a minha noção de *bom desenho* e que com isso fossem prejudicados no momento da avaliação, por não terem *habilidade* para responder ao desafio.

Pedi-lhes então, que ignorassem a avaliação, que recorressem aos “seus percursos pessoais de desenho e significação gráfica”³¹(Atkinson, 1998: 53), pois foi isso que havia pedido... que dessem um pouco de si nesta proposta didática.

Porém, a “habilidade” que o estudante pratica dentro da sala de aula, trata de uma “produção de práticas e discursos particulares dentro do currículo da arte” (ibidem). Daí, como já referi, encontrei alguns casos de estudantes com linguagens distintas, na produção dos trabalhos académicos e nos registos do diário gráfico, já que nesta situação fora solicitado aos estudantes três desenhos por semana, sendo o tema livre.

³¹ As citações que apresento neste relatório de Dennis Atkinson foram traduzidas (tradução livre) do texto original escrito em inglês, *The Cultural Production of Ability in Drawing*

Concluí assim, que, o “o desenho-significado do aluno pode ser bem diferente, quando pratica o desenho de agenda do professor” (ibidem: 53) daquele que pratica fora da sala de aula.

Após a aula, examinei com atenção e em conjunto com a professora Isabel, as texturas realizadas. *Desenhamos a* grelha de avaliação (anexo nº 3), pois a professora cooperante é da opinião (e eu concordo) que a mesma não deverá ser feita antes do início do trabalho de projeto, mas durante, pois o mais provável é a mesma ser alterada ao longo do trabalho.



Figura 19 - algumas texturas decorrentes da primeira fase dos trabalhos dos estudantes.

Assim, desta forma, a grelha é feita à medida dos trabalhos e estimulámo-los por isso, em que o processo é valorizado em detrimento do resultado e de acordo com a avaliação formativa que tanto defendo.

3ª aula _ 9 de janeiro, dois tempos de 50 minutos, turma dividida em dois turnos

O tema abordado nesta aula foi a serigrafia, falei um pouco sobre a sua história desde os tempos remotos aos dias de hoje. Trouxe à sala de aula o movimento artístico da Pop Art como movimento artístico que trabalhou a serigrafia, transpondo o processo comercial para o da arte.

Visualizámos algumas das obras dos artistas Andy Warhol e Roy Lichtenstein, fazendo referência à sua importância no campo da arte e do social ao relacionar a arte à crítica de uma sociedade consumista, quando os artistas se apropriaram de ícones americanos como a Marilyn Monroe ou Elvis Presley e os trataram de forma impessoal como se de objetos industrializados se tratassem. Ou quando aconteceu o inverso, ao usarem uma lata de sopa para transformá-la em objeto de arte.

O objetivo com estas ambiguidades foi fazer ver aos estudantes que a prática artística tem esse poder de desmaterializar as coisas, as pessoas, e transformá-las em algo que não são.

Mostrei uma “variedade de trabalho voltado para a consciência social e política, empoderamento e mudança” para que refletissem como o papel da arte é vasto e complexo e que este “ativismo pode incluir a comunicação da visão do mundo, oposição e visão de um movimento ou grupo”, para que estas “novas formas de ver, julgar, sentir e pensar sobre o mundo” (Campana, 2011: 281) pudessem levá-los à criatividade e expressividade moral.

Trouxe em simultâneo Marcel Duchamp e o Dadaísmo, para que tivessem uma noção do que é e do que foi o movimento dadaísta, da sua importância na arte. Não pretendia dar uma aula de história de arte, apenas trazer aqui alguns contributos que eu considero importantes, não só para serigrafia, mas também o modo de ver o que nos rodeia, associando o saco de pano cru para que os estudantes pensassem um pouco nesse sentido.

Como nos diz Loponte,

“a arte contemporânea, cada vez mais, tem proporcionado um conjunto de experiências profundamente intensas e ricas do que nossa vã imaginação pedagógica, tão afeita à sensatez, seria incapaz de conceber” (2012: 8)

É preciso pensar de que modo estes estranhamentos nos fazem sentido... que mensagem querem passar, como “desafiam nossos modos de pensar” e como podem “desencadear experiências estéticas” (ibidem: 9-11)

Não pretendia que reproduzissem nenhuma obra da Pop Art, Dadaísmo ou semelhante, mas que pegassem no saco de pano cru, que não deixa de ser um objeto industrializado e que repensassem o seu lugar, os seus usos sociais e simbolismo na sociedade atual, como um processo contínuo e multifacetado.

Exemplifiquei com o desenho de um estudante como se prepara o desenho a nível digital, para a criação da arte final, passo a passo, recorrendo ao programa Corel Draw.

Falámos de vários materiais distintos para a concretização da serigrafia, identificando-os, dizendo qual o seu papel. Assim, falei das definições de fotolito, quadro, moldura e matriz, tendo na sala todos estes materiais que fui mostrando à medida que dialogava com os estudantes.

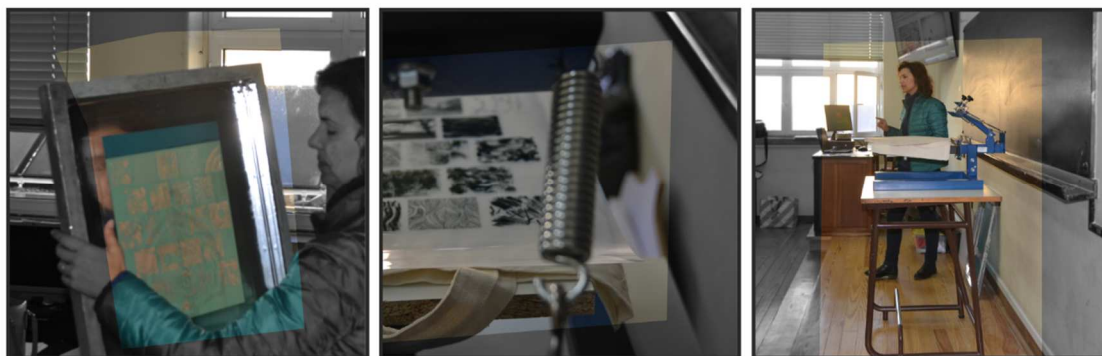


Figura 20 - exposição oral acerca dos vários elementos necessários para a impressão serigráfica.

Analisámos os processos passo a passo para a concretização da impressão através da serigrafia, toda a linguagem necessária à compreensão do processo de impressão.

Considereei que seria importante que os estudantes compreendessem que na preparação do desenho para impressão ao nível do desenho digital é a separação de cores que adquire maior significado, daí explicar o porquê de pedir-lhes o desenho da textura a uma cor específica - preto, para a abertura do fotolito.

Introduzi o sistema de cores Pantone, falei da sua importância nos dias de hoje, e como tal sistema está presente em todo o lado como uma importante ferramenta de trabalho para todos os artistas, designers etc. Levei para a sala de aula uma tabela Pantone que os estudantes foram analisando e passando entre eles.

Perante os argumentos inovadores, as questões que os estudantes colocaram nesta fase eram de ordem técnica, tal como, *se poderiam fazer algo semelhante em casa, se a tinta que iam usar sairia quando levassem o saco, se poderiam misturar cores ao trabalharem o desenho no saco de pano cru, no lado oposto ao desenho da turma*, entre outras.

Já com a mesa de impressão pronta para iniciar o trabalho, expliquei passo a passo como colocar emulsão (e para que serve) num quadro, como se *abre* um quadro com o fotolito, como se preparava o trabalho para dar início à impressão.

De seguida, mostrei as t-shirts que tinha impresso na Minhobrinde com o desenho da turma. *Correram* para ver como tinha ficado o desenho de cada um e o desenho de conjunto.

No final da aula, entreguei a cada estudante, um pequeno desdobrável acerca dos espaços e materiais (básicos) para a impressão através do processo da serigrafia.

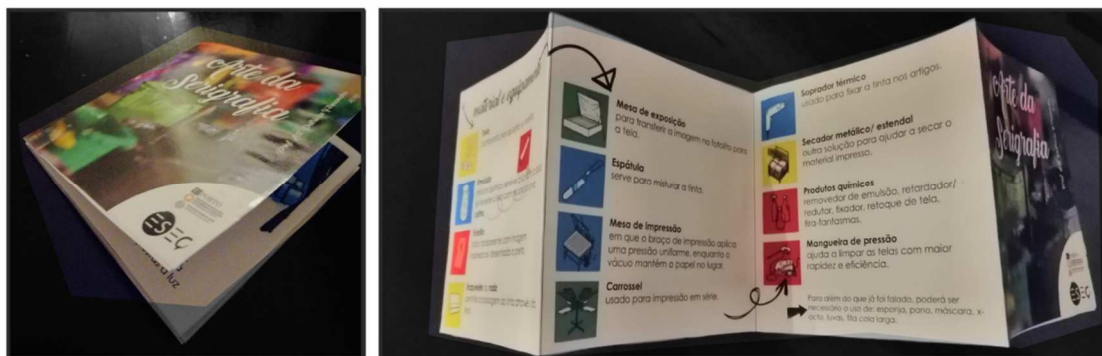


Figura 21 - desdobrável sobre a arte da serigrafia.

4ª aula _ 10 de janeiro, um tempo de 50 minutos

Iniciei a aula a concluir o tema da serigrafia, ao fazer passar dois vídeos. Um, em que filmei o processo de serigrafia dos trabalhos dos estudantes, desde o desenho da textura, passando pelo desenho digital, impressão de fotolito, emulsão, quadro sujeito à luz UV, revelação da matriz, mistura das tintas e finalmente a impressão em t-shirts. Partilho aqui o link do vídeo <https://youtu.be/uDiw8DdGHY0>

Durante o decorrer deste vídeo fui dialogando com os estudantes sobre o que estávamos a visualizar e, em resposta, foram colocando as suas dúvidas que refletiam sobre o que tinha falado na aula anterior. Foi diferente *expor* o processo oralmente e *ver* como o mesmo se desenrola. Num segundo vídeo assistimos à impressão serigráfica rotativa de uma garrafa plástica.

Levei para a sala de aula vários artigos impressos através do processo da serigrafia, entre eles, serigrafia artística, t-shirts, blocos, garrafa, etc., material que foram passando entre eles.

De seguida introduzi o tema da Cor-luz.

Notei nesta aula, os estudantes mais interventivos, mais interessados ou simplesmente mais curiosos sobre algo que desconheciam. Vejo agora uma outra turma, mais *solta*, mais aberta a novas experiências e no início de todas as aulas constantemente me perguntavam... “*Professora, é hoje que vamos trabalhar a serigrafia?*”

5ª aula _ 12 de janeiro, dois tempos de 50 minutos

Hoje, e durante o primeiro tempo, dei por encerrado o tema da Cor-luz. Para tornar a aprendizagem mais dinâmica, tentei envolver os estudantes numa espécie de viagem temporal, ao analisarmos (mesmo que por breves instantes) várias obras de

artistas, exemplificando assim várias formas de trabalhar a cor, embora na certeza de que muito mais ficou por mostrar... De seguida, iniciei, com a ajuda de alguns estudantes, a preparação dos insumos, para finalmente concretizarmos o início de uma aventura. O azul foi a cor escolhida com a qual se iniciou um processo há muito desejado.

Assim que perguntei à turma quem queria ser o primeiro a experimentar, foi um *mar de braços no ar...* só essa imagem, para mim, vale mais do que mil palavras! Fiquei muito satisfeita, muito contente por conseguir chegar a estes estudantes que pareciam tão apáticos, tão distantes, tão isolados no início do ano letivo, quando a “interação é uma parte vital da criação” (Campana, 2011: 288)

À parte de alguma sujidade (o que era expectável), toda a turma mostrou interesse em assistir aos primeiros colegas que iniciaram a impressão, ansiosos por chegar a sua vez.

Ao associarem inicialmente a serigrafia à impressão têxtil, foram óbvias algumas questões que levantaram nesse sentido, nomeadamente *quantas cores se podia imprimir... quanto tempo demorava a tinta a secar*, entre outras.

Foi importante o desenvolvimento de um desenho da turma, um desenho que ficará para sempre marcado no saco de pano cru, tendo por isso duas versões, a versão comunitária e a versão individual no saco de pano cru.

Cada um dos estudantes *carrega* consigo uma pequena parte da criação dos outros. E foi possível observar como esta “criação colaborativa” foi facilitadora “do diálogo como parte do processo de criação artística” (ibidem: 288-289)

6ª aula _ 16 de janeiro, dois tempos de 50 minutos, turma dividida em dois turnos

Nesta data, os estudantes deram por concluída a estampagem do desenho da turma pelo processo de serigrafia num dos lados do saco. Os que entenderam, testaram a impressão em tecidos *velhos* antes de imprimirem no saco.

Houve quem trouxesse t-shirts de casa para estampar o desenho de grupo da turma para depois os colegas assinarem.



Figura 22 - t shirt de um estudante impressa e com a assinatura dos colegas.

No primeiro turno, os estudantes optaram por estampar a preto, enquanto o segundo turno, estampou a magenta.



Figura 23 - estudantes durante o processo de impressão serigráfica.

Aos estudantes, encontro-os a cada dia que passa mais libertos, menos presos quanto ao desenho, com maior vontade e à vontade em experimentar outros materiais, outras técnicas de pintura, misturar técnicas e materiais, como podemos observar pelas várias imagens que fui colocando ao longo do relatório.

A professora cooperante foi incansável a dar o apoio necessário, pois o que verifiquei nestas aulas é que enquanto os estudantes estavam a estampar os sacos, eu ficava com eles de volta da mesa de impressão, não conseguindo dar a atenção necessária àqueles que já haviam estampado o saco e, por isso, pretendiam avançar para a fase seguinte. Por vezes tinha um estudante a chamar por mim, outro a falar comigo e eu a segurar no quadro para orientar o estudante seguinte...

Por fim, coube aos professores da turma passar pelo mesmo processo.

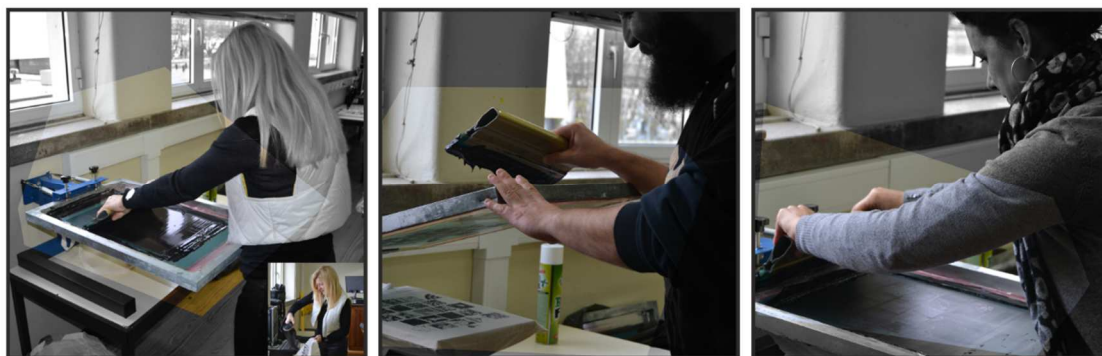


Figura 24 - da esquerda para a direita, professora Isabel, Hugo e Patrícia.

7ª aula _ 17 de janeiro, um tempo de 50 minutos

Os estudantes continuaram entusiasmados com a impressão do saco de pano cru, desta feita, do lado oposto ao desenho da turma. Fui percorrendo a sala, esclarecendo dúvidas, ajudando quem me solicitava.

Perante uma mente mais aberta, percebe-se agora que estão a ter prazer no trabalho que estão a realizar. Alguns estudantes, no entanto, ainda mostram alguma resistência em recorrer e até posso afirmar, em compreender os *materiais improváveis*. Quando refiro que alguns estudantes tiveram alguma dificuldade neste sentido, deveu-se ao facto de não perceberem se haveria algum tipo de material preferível a outro (da minha preferência).

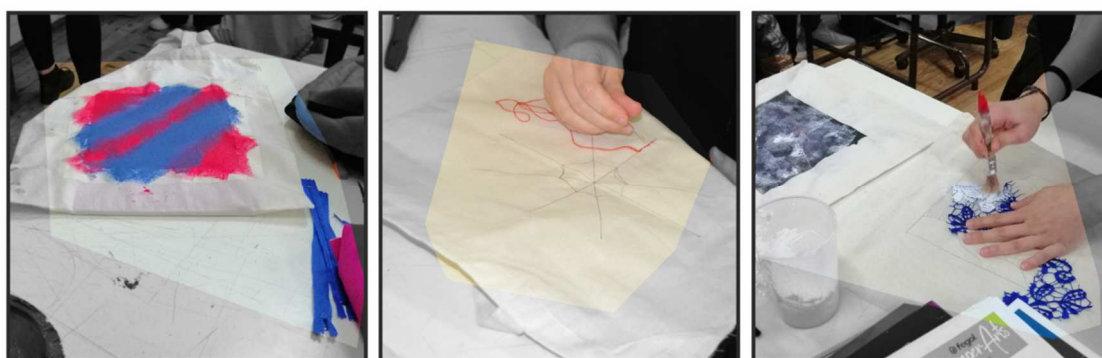


Figura 25 - estudantes a trabalharem o desenho no saco, no lado oposto ao desenho da turma.

Daí ter explicado novamente que poderia ser um material reciclável, se quisessem ter um conteúdo relacionado com a ecologia; poderia ser um material que tivessem em casa, se fosse importante por algum motivo e conseguissem trazer para a sala de aula; poderia ser simplesmente *desgastar* o saco para depois *remendar* com outro tipo de tecido... poderia ser tudo que quisessem... e assim foi!

Expliquei desta vez com exemplos, quer de colegas que, entretanto, já estariam mais avançados no trabalho, quer da professora cooperante, que integra nas suas obras elementos visuais e táteis, em que as suas pinturas são caracterizadas por um efeito tridimensional, quer mostrando obras de Vhils e de Joana Vasconcelos, entre outros.

Foi-lhes estranho aceitar que o bordado pudesse ser uma forma de pintar, foi-lhes estranho usar a sola da sapatilha como riscador, foi-lhes estranho ser-lhes permitido pintar com as mãos. Tudo que fosse incomum... foi-lhes estranho. E isso foi ótimo de trabalhar com os estudantes, numa visão pluralista, que os obrigava a ver além do óbvio e aceitar essa diferença, não querendo, no entanto, que o *estranho* se tornasse *banal* e assim, o novo *normal*!

8ª aula _ 16 de janeiro, dois tempos de 50 minutos

Chegamos ao fim de uma etapa importante tanto para mim como para os estudantes (pelo menos assim creio). Nesta fase da proposta didática, numa azáfama característica de uma entrega de trabalho, estavam concentrados no seu ofício. Aqueles que ainda tinham algo a terminar, foram auxiliados pelos que já estavam livres de obrigações.

Para além de uma folha de autoavaliação (anexo nº 4), disponibilizei um bloco de notas onde me deveriam avaliar, de forma crítica e sincera, numa análise do que correu bem, menos bem, o que eu como futura professora poderia ter feito de diferente na opinião deles. Alguns dos excertos presentes nesse bloco, estão plasmados no relatório no subcapítulo do Feedback dos estudantes.

Notei, na turma em geral, um grau de satisfação elevado, uma sensação de missão cumprida de forma prazerosa e não *porque tinha de ser*. Acredito que com esta metodologia, tive a possibilidade de lhes transmitir conhecimento, foi isso que vi, que senti, não só pelas propostas apresentadas, mas pelas conversas que fomos tendo (eu e os estudantes) ao longo do trabalho e que fui fazendo referência ao longo do relatório.

Avaliação como aprendizagem

A avaliação pode e deve servir para muitas finalidades simultâneas; “aprender, acreditar, promover, dialogar, diagnosticar, compreender, comprovar, explicar, melhorar, reorientar, motivar e refletir” (Guerra, 2003: 8). Trata-se de um processo que impregna e condiciona a ação educativa, que acompanha a aprendizagem e não como ato isolado, garantindo uma aprendizagem cuja construção seja significativa.

Para mim, a avaliação em Desenho não foi, de todo, simples. Medir, classificar os resultados desta proposta didática foi um verdadeiro desafio. Como ser objetiva perante tanta subjetividade? Como posso eu classificar algo que *pertence* ao estudante?

A resposta passa, penso eu, pelo facto de o trabalho deles ser também um pouco meu, ao acompanhar, ao dialogar, ao trocar ideias. Só assim consegui abstrair-me e ser o mais coerente e imparcial possível, pois ao avaliá-los, foi como se me avaliasse a mim.

Como nos diz Guerra (2003), pretende-se uma avaliação como processo participado e não fruto de “decisões hierárquicas”. Deve o estudante ter voz ativa sobre o referido processo, aumentando a potencialidade formativa, num processo real através de um “processo de diálogo”. É necessária uma avaliação corroboradora e avaliação atributiva, pois temos de verificar se a aprendizagem surtiu efeito e tentar compreender a razão pela qual isso não aconteceu. Não podemos ter em conta apenas “a atitude, o esforço e a conquista” dos estudantes, pois caímos no risco de a avaliação ser uma “força (...) falsificadora da realidade”. (ibidem: 13-20)

Urge diferenciar avaliação de classificação, em que esta última trata da medição. Pelo contrário, torna-se relevante recorrer a instrumentos diversificados para avaliação e ter o elemento de avaliação como catalisador do processo de ensino e aprendizagem, sendo importante “conceber, planificar e realizar uma avaliação justa e enriquecedora”, pois “avaliar ajuda a compreender” (ibidem: 13-20)

Urge retirar o êxito da classificação e atribuí-lo à aprendizagem, na “consecução de outros objetivos, no atingir de outras metas”, “O facto de se suspenderem as aulas para preparar as provas, mostra que o mais importante é o êxito dos resultados e não a aprendizagem em si” (ibidem: 44-46).

“Numa sociedade em que o aparente tem muito mais valor que o essencial, é fácil que se enraíze este tipo de cultura organizativa no âmbito escolar. Os rituais inerentes à avaliação (prémios, distinções, entrega de diplomas, etc.) sublinham este facto.” (ibidem: 47)

Assistimos a modelos de ensino “obcecados pelas classificações e pouco interessados pela aprendizagem” dos estudantes, pois aqueles que pretenderem ingressar no ensino superior precisam de “altas classificações” (ibidem: 37) supostamente para um futuro melhor. Assim, as suas expectativas e motivação estão direta ou indiretamente relacionadas com a avaliação.

No entanto, entendo que se deve avaliar o processo que leva a determinado resultado, como ato de medir os resultados das aprendizagens. Para tal, a pedagogia necessita de ter um conteúdo legitimador dos processos de relação com a aprendizagem, assente numa metodologia participativa.

É de extrema importância conseguir que se modifiquem as concepções acerca do sentido da avaliação, nas suas formas de a conceber, nas suas múltiplas dimensões e significados.

Méndez reforça a importância de negociação, entre todos os interessados, de tudo o que a avaliação abarca,

“avaliação que aspira a ser formativa tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço dos que nela participam e dela beneficiam. A avaliação que não forma e com a qual, os que dela participam, não aprendem deve ser eliminada nos ensinos básico e secundário. A avaliação deve ser um recurso de formação e uma oportunidade de aprendizagem.” (2002: 17)

Méndez refere ainda que os critérios de avaliação devem ser explícitos, transparentes para uma maior imparcialidade e equidade. A avaliação formativa deve ser sempre motivadora e orientadora, longe da sanção, pois

“a avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser processual, continua, integrada no currículo e, com ela, a aprendizagem. Não se trata de tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes na sua especificidade. Tão-pouco a avaliação é um apêndice do ensino.” (ibidem: 18)

Se entendemos o estudante como responsável pela sua aprendizagem, também o deverá ser pela sua avaliação. Méndez, entende que a técnica da triangulação, é a ideal neste tipo de avaliação, através da “participação do professor, a do aluno que se (auto)avalia e a dos colegas com quem trabalhou e que o (co)avaliam”. Cada parte assume a sua “responsabilidade” ao “desempenhar o seu papel” (ibidem: 20)

“Se fazemos da avaliação um exercício contínuo não há lugar para o fracasso, pois chegaremos sempre a tempo de atuar e de intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito precisa da nossa orientação e da nossa ajuda para evitar que qualquer falha detetada se torne definitiva.” (ibidem: 19)

A avaliação dos trabalhos, foi realizada posteriormente em conjunto com a professora cooperante³² em que valorizei a caminhada percorrida pelos estudantes, a vontade, a curiosidade de trabalhar os materiais de forma incomum, de lhes atribuírem outros sentidos ou significados que não sabiam ser possíveis. Avaliei o facto de conseguirem sair da sua zona de conforto por algo *estranho*, algo diferenciador e ao mesmo tempo motivador.

No final da proposta didática procedi à entrega de uma folha de autoavaliação, em que o estudante refletiu sobre o seu processo de trabalho e no final da folha tinha um espaço reservado para acrescentarem algo, se assim o entendessem, quer sobre o seu processo de trabalho, quer sobre a proposta. A maioria optou por não fazer qualquer referência. Todos se avaliaram positivamente, sendo que seis estudantes se autoavaliaram com Suficiente, catorze autoavaliaram-se com Bom e cinco autoavaliaram-se com Excelente.

Coloco aqui algumas das vozes do 10ºH, sendo que no anexo nº 5 constam as autoavaliações de todos os estudantes.

“Gostei muito de fazer este tipo de trabalho (...) pois podemo-nos exprimir bastante.”

“Não me soube avaliar na utilização do material pois não sei qual era o certo.”

“Embora tenha embaraçado o meu trabalho consegui remediar fazendo uma pequena galáxia com as minhas impressões digitais em volta do saco, honestamente não sei o que os professores vão pensar, mas estou muito orgulhosa do meu trabalho.”

“Embora tenha recorrido apenas a um material improvável, acho que consegui apresentar um trabalho com os tópicos que nos foram pedidos.”

“Achei a abordagem a este tema bastante interessante especialmente ao termos oportunidade de fazer a impressão de sacos através da serigrafia. A parte das texturas foi um pouco mais árdua apesar de me ter ajudado a ver elementos improváveis e usá-los para fazer arte.”

³² A Isabel Babo avaliou, eu avaliei, e no fim comparamos resultados. Curioso referir que as nossas avaliações foram muito semelhantes, e quando houve diferenças, argumentávamos sobre essa classificação em causa até chegarmos a um consenso, que aconteceu sempre.

Nesta proposta didática só fazia sentido uma avaliação contínua e formativa pois o processo em si não é algo imediato, é algo que vai mudando conforme a interação do estudante com a aprendizagem, não é linear ou intransigente.

No entanto, refiro que a grelha de avaliação da proposta didática, foi feita necessariamente de acordo com os critérios de avaliação da ESEQ (anexo nº 6).

Mostra dos trabalhos dos estudantes

Finda a proposta didática, que contemplou o período de 3 a 18 de janeiro, num total de 8 aulas, distribuídas por 13 tempos de 50 minutos, houve lugar a uma mostra dos trabalhos dos estudantes do 10ºH no período que compreendeu o espaço temporal de 31 de janeiro a 10 de fevereiro de 2023.

A ideia nunca foi a de dar sacos de pano cru aos estudantes, fazer umas impressões *fantásticas* e de seguida mostrar os resultados... e pronto, trabalho concluído! Não foi disso que se tratou, mas de todas as outras coisas que estão *entre*, que decorreram durante o processo!

Perante uma liberdade assumida sobre as problemáticas que os estudantes poderiam/ deveriam abordar, deixei ao critério de cada um em que a sua proposta, o desenvolvimento individual do trabalho sobre o qual os desenhos versavam fosse reflexo das suas intenções, preocupações ou interesses.

Temos, portanto, uma mostra com temas diversificados, sendo que a ecologia, a preocupação com o meio ambiente foi uma questão que mereceu uma maior reflexão por parte dos estudantes, assim como o espaço, a galáxia, o desconhecido.

A mostra ficou patente num corredor que liga o átrio da escola às salas de aula do piso inferior, passando pela sala dos professores. Assim, eu, a professora cooperante e alguns estudantes, começamos por dividir as tarefas, conforme a imagem que se segue:

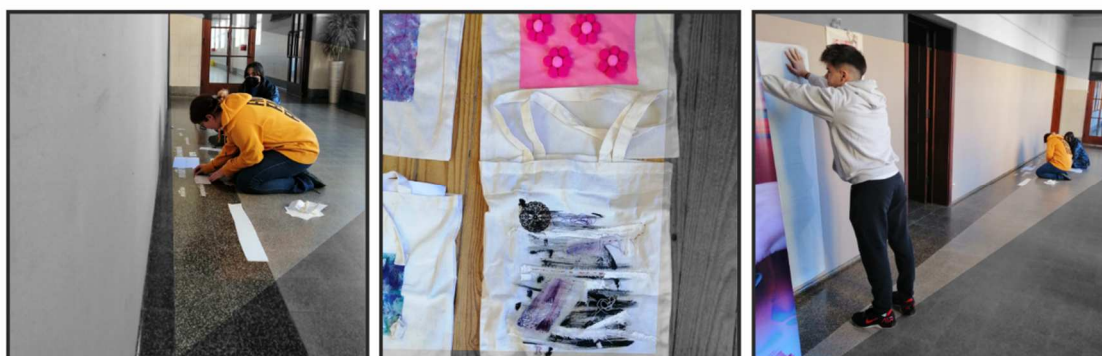


Figura 26 - estudantes a participarem na montagem da mostra.

Enquanto uns colocavam vinil autocolante no chão ao longo da parede que serviria de suporte aos sacos, outros colocavam vinil na parede, e outros havia que ajudaram a organizar os sacos para os colocar na parede, como se de quadros se tratasse.

Por fim, houve lugar à colocação de pequenos textos por baixo de cada saco, identificando o autor com uma breve descrição da intenção do estudante. Nas imagens seguintes conseguimos ver a disposição dos vários elementos que criaram esta interação, esta exposição pública de trabalhos e sentimentos.

Trago aqui, as vozes dos estudantes para este relatório ao transcrever algumas das memórias descritivas que os mesmos escreveram para acompanhar o seu trabalho:

“Usei as rendas para dar o efeito de como se estivesse a crescer algo na pintura e se estivesse a espalhar.”

“Através dos tons de azul eu pretendo transmitir uma sensação visual e tátil de melancolia e acabrunhamento através de elementos simples e improváveis de serem utilizados para fazer arte.”

“Pretendi inspirar-me na forma como os vestidos eram confeccionados antigamente, quando todos eram únicos e trabalhados a pensar na pessoa, podendo assim ser um reflexo da sua personalidade.”

“Com este trabalho tive como intuito usar a sola da minha sapatilha para exprimir o quão o ser humano desmerece o planeta Terra, usando a sola da sapatilha para demonstrar o quanto o ser humano calca e abala o planeta Terra.”

“Os meus esboços fizeram-me lembrar de atividades do infantário, foi divertido. O meu trabalho chama-se confusão, na minha vida, na maior parte do tempo fico confusa com pequenas coisas, ou até mesmo simples.”

“Utilizei os peixes para chamar a atenção das criaturas marinhas, pois hoje em dia há várias espécies em vias de extinção.”

Esta mostra não serviu o intuito de mera decoração de um espaço. Esta intenção fez desde sempre parte da proposta didática e serviu inclusive para pensar esta *prática oficial* como forma de a ESEQ promover os “processos educativos” (Morsch, 2016: 2) junto da comunidade escolar.

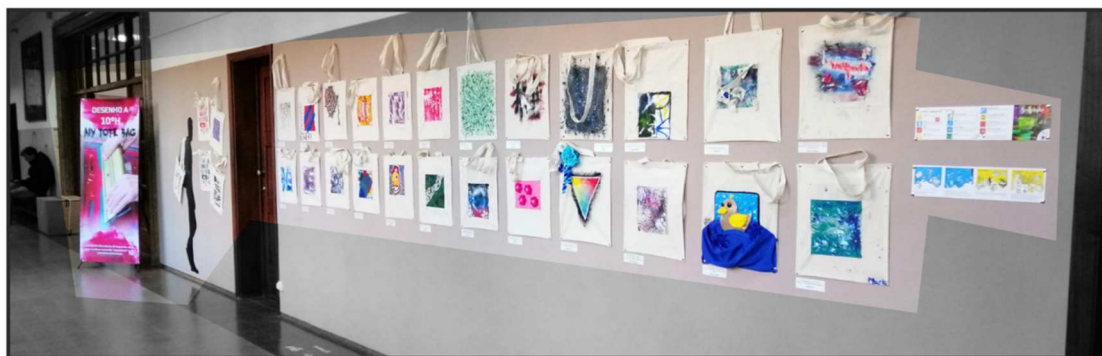


Figura 27 - mostra dos trabalhos dos estudantes.

Como nos diz Vergara (2019), a "consciência do olhar (...) deve emergir do encontro com a arte, a experiência estética" potenciadora de "levantar questões sobre a

condição humana, a realidade, a mente humana, o meio ambiente, o pensamento, a percepção e a interpretação estética”.

Assistimos, nos sacos de pano cru a uma "transformação na relação sujeito/ objecto, sujeito/ mundo (...) a arte se expande para objetos, daí para espaços públicos" num entendimento entre a prática artística e o sujeito que percorre o corredor da ESEQ onde está instalada a mostra, e onde se dá a conhecer “a potência da arte como veículo de ação cultural” e em que está implícita “a dinamização da relação arte/ indivíduo/ sociedade (...) a formação da consciência e do olhar”(ibidem) .

Foi clara a procura por uma prática artística crítica, “dentro de um processo de conscientização e identificação cultural” (ibidem) numa tentativa clara de amplificar a relação entre a comunidade escolar e a prática artística dentro da escola.

O discurso expositivo aqui presente enquadra-se naquilo que Morsh designa como discurso transformador (idem), pois está latente uma demanda para “desvelar os mecanismos institucionais, como também para remodelá-los e expandi-los” (ibidem: 4-5) ao mostrar à direção da escola que o investimento em equipamento distinto e no melhoramento/ atualização das salas de Desenho (que são salas de usufruto de outras disciplinas igualmente) dão frutos.

É importante referir ainda que ficou presente a crítica que esta mostra fez aos “discursos afirmativos e reprodutivos” dos manuais e das aprendizagens essenciais, em que os “temas educativos são pré-determinados” (ibidem: 5), a fim de não colocarem em causa os exames nacionais, e apesar de ter sido abordado um tema integrado nas aprendizagens essenciais, a Cor-Luz, a forma como esta exploração foi feita contrariou a *normalidade* da ESEQ, ao trazer a *oficina artística experimental* para o Desenho através da serigrafia.

Ficou evidente não só na mostra, como durante o processo da proposta didática que “aqueles que ensinam e que são ensinados intercambiam posições, o processo educativo é compreendido como um ato recíproco” (ibidem: 6), numa abertura honesta ao trabalho educativo e comunitário como vontade de mediação cultural, numa relação do poder comunicativo da imagem impressa no saco de pano cru como mensagem.

Feedback dos estudantes

Pedi ao grupo de estudantes, de forma informal, voluntária e anónima, caso entendessem, que escrevessem num bloco, algumas anotações acerca da proposta

didática, entendida de uma forma geral e quais as suas impressões acerca da minha prestação enquanto professora! Transcrevo aqui, alguns comentários dos estudantes, sendo que no anexo nº 7 podemos analisar as várias anotações na íntegra:

“Eu achei a forma a qual a professora Patrícia abordou o tema da cor bastante interessante. A proposta de trabalhar com a serigrafia e diversos outros materiais foi cativante e motivante. A professora também tem bastante conhecimento sobre arte, técnicas e outros artistas, o que me ajudou a ter ideias e inspiração. De resto, foi uma boa experiência que definitivamente voltaria a repetir.”

“Achei esta proposta muito interessante, acho que nos fez pensar fora da caixa e fazermos coisas diferentes e não desenhar em papel mas sim trabalhar em outras áreas e campos, usar tecidos e materiais novos. As aulas foram muito bem estruturadas a meu ver e muito divertidas e aprendi muito com a professora Patrícia sobre cor, textura, serigrafia e vários novos artistas para admirar.”

“Honestamente não houve nada que me insatisfez, a professora Patrícia é uma ótima professora, soube tirar dúvidas e explicar direito a matéria, a atividade prática além de divertida foi muito bem-sucedida.”

“Gostei muito das aulas dadas pela professora Patrícia, apesar de terem sido aulas teóricas, foram dinâmicas e muito bem dadas, em relação às aulas práticas foram as aulas que eu mais gostei deste ano letivo, porque tivemos liberdade, mais variedade de materiais.”

O que mais gostei de ler nas apreciações foi poder juntar *aprendizagem* com *diversão*! E acredito, que isso aconteceu, porque procurei trabalhar pontos comuns entre nós (professora estagiária e estudantes). Procurei colocar-me no papel deles e explorar o Desenho em conjunto, ensinando e aprendendo.

Esta proposta didática trouxe satisfação aos estudantes, e sei que a maioria não se importaria de repetir o processo. Tenho consciência que o “conhecimento” que tive a oportunidade de transmitir não se resumiu “à pura informação” (hooks, 2013: 12). As dúvidas foram esclarecidas à medida que iam surgindo, e os comentários da autoavaliação e os feedbacks da proposta didática e da minha prestação enquanto professora, guardá-los-ei para sempre na memória como uma marca distinta do meu percurso acadêmico e profissional.

Procurei uma “educação como prática de liberdade” pois acredito “que o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador” (ibidem: 12-13)

Foi neste ambiente de liberdade que ao olhar para tudo que aconteceu e inevitavelmente ao pensar a proposta didática, fizeram-me repensar a mesma, na medida em que gostaria, ou deveria, ter *guiado* os estudantes num *caminho* que levasse ao usufruto dessa liberdade para uma crítica mais assertiva ao mundo que nos rodeia.

Que usassem o saco como mensagem crítica da sociedade atual, da escola como a temos atualmente, da pegada ecológica... tantos assuntos que poderiam ter sido abordados de forma mais interventiva. No entanto a maioria optou por trabalhar sobre algo que lhes fosse do seu agrado.

Gostava ainda, que os estudantes tivessem explorado de outra forma *os materiais improváveis*, que tivessem aprofundado este conceito. No entanto, concluo que, perante alguma dificuldade inicial sobre o que se pretendia recorrendo a materiais inusitados, fui verificando, ao acompanhar os trabalhos, que os estudantes receavam que o trabalho *não ficasse tão bonito*, ou *tiveram medo de que não resultasse da maneira que queriam*, optando por *caminhos* mais ou menos previsíveis.

Acredito que ainda há muito caminho a desbravar para fazermos ver, enquanto professores, aos estudantes de desenho, de arte em geral, de todas as outras disciplinas curriculares, que podemos e devemos ir além do que está *prescrito* nas aprendizagens essenciais ou nos manuais das disciplinas. E esse passo, só depende de nós, professores e estudantes.

Como nos refere hooks,

“conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permite as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (2013: 24)

Conclusão não conclusiva

“É necessário ensinar a ver, a analisar, a especular, a investigar. Todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia, a sociologia e a estética, mas poucos estão realmente empenhados nisso.” (Barbosa, 1978: 46)

Parece-me necessária uma reflexão pertinente acerca da experimentação, da experiência estética, das práticas disruptivas, do lado oficial do Desenho, no processo educativo da disciplina de Desenho por uma prática artística experimental, e apregoar à paixão pelo desenvolvimento espiritual e intelectual. Em suma, um apelo à estimulação da tão importante, e por vezes desvalorizada, curiosidade.

Assim, os estudantes deixam de ser recetores de informação, pois agora falam sobre ela, observam, explicam, criticam e quando possível, transferem essas observações para novas situações. E se pretendemos que os nossos estudantes desenvolvam o pensamento crítico, criativo e autónomo, devemos formular *questões* que obriguem a elaborar uma resposta de modo crítico, criativo e autónomo.

Entendo e acredito que ainda há muito caminho a percorrer, quer a nível da pedagogia, quanto de avaliação para que possamos assistir a uma mudança real, na perspectiva de abordagem do ensino-aprendizagem, que por sua vez altere também o sentido e os termos em que o mesmo se expressa, em que a procura e interpretação de significados ultrapasse a procura e interpretação dos dados.

Falo de novas formas de encarar a avaliação e formas alternativas de a praticar com base nos conceitos de “transparência”, “credibilidade”, “coerência epistemológica e coesão prática”, “aceitabilidade”, “pertinência”, “exequibilidade” e “legitimidade” (Méndez, 2002: 104)

Que seja possível exercemos nós, professores e estudantes, o nosso direito à potência do pensamento. E como afirma Agamben que essa experiência nos leve à “esfera da potência”, quer através da “aprendizagem”, quer através das sensações para que “nos sintamos a ver” ou “sintamos a ouvir”, perante uma “potência de ser e não ser, de fazer e não fazer”, cuja “passagem ao ato não anula nem esgota a potência, mas esta conserva-se no ato como tal e, particularmente, na sua forma eminente de potência de não (ser ou fazer)” (2013: 239-249).

Que uma experimentação consciente nos papéis que posicionamos, enquanto docentes e estudantes, possa provocar algumas mudanças, construir outros territórios que não estejam necessariamente lá – nas aprendizagens essenciais.

Como afirma Catarina Requeijo, no *10x10 Ensaaios entre Arte e Educação*, da Fundação Calouste Gulbenkian (2017: 77) é “importante tentar e falhar. (...) o que resulta num grupo pode não resultar noutro. E desistir é tão importante como tentar”.

Ordine vem reforçar o conceito do erro ao afirmar que “só a humildade de nos considerarmos falíveis, só a consciência de que estamos expostos ao risco do erro podem permitir-nos conceber um autêntico encontro com os outros, com aqueles que pensam de maneira diferente de nós” (2019: 149).

E perante os nossos questionamentos, as nossas dúvidas, o nosso ceticismo... não temos de ter uma resposta, podemos ter um poema!

No entanto, não somos apenas uma correia de transmissão, temos a capacidade de agência enquanto professores. É no trabalho de apropriação das aprendizagens essenciais que a prática do professor não deve ficar reduzida ao saber validado nos currículos. Este último não é um objeto intocável e deve, portanto, ser alvo de questionamento constante.

Devemos ainda, e enquanto futuros docentes de Artes Visuais, reforçar a necessidade de um ensino que não seja uma inculcação, pois qualquer aquisição de conhecimento deve ser acompanhada de prazer e podemos tornar o ensino prazeroso, como orgulhosamente acredito que a minha proposta didática foi.

Permitam que ofereçamos aos estudantes os instrumentos da sua própria aprendizagem, do *belo* e do *bom desenho* (qualquer que seja a sua definição), da liberdade, dos sentimentos, da razão, do prazer, do desprazer, independentemente de qualquer interesse e para o bem do seu próprio crescimento, com fé na liberdade e sobrevivência do pensamento.

"O que nós, professores humanos, temos a dar é principalmente nós mesmos" (Barbosa, 1978: 99) ³³

Experimentar, experimentar, experimentar

Experimentar é a melhor maneira de conhecer o que nos rodeia e de nos conhecermos a nós próprios. Experimentar faz-nos compreender a magia da vida e de

³³ Citando Burton, Terry, *Reach, Touch and Teach*, Nova Iorque, McGraw Hill, 1970, p. 57

estar vivo. Experimentar o mundo de verdade e ficar com o gostinho de querer mais, é trocar emoções e reflexões, mesmo que os hábitos e as tradições sejam diferentes. Experimentar é crescer por dentro e por fora, é sempre mais do que tudo isto, muito, muito mais.

Por muito que tente, não consigo dar esta fase como concluída, não consigo olhar para trás, reviver tudo o que passei, e pensar que acabou.

Não querendo fazer o discurso de vitória, quando olho para trás, vejo o que alcançamos, eu e os estudantes. Tive a possibilidade de trazer aos estudantes, um *suporte* e *riscador* inusitado, e com isso eles experimentaram, refletiram, viveram o desenho dentro do Desenho.

Se sei tudo que precisava saber ou se estou preparada a 100% para enfrentar o que me aguarda? Claro que não, e espero nunca estar. Desejo subir cada degrau de conhecimento pela procura de ser mais e melhor professora, mais próxima dos estudantes, capaz de os ajudar, quando precisarem, pois, aprender é descobrir as coisas para pensar o mundo.

Isto não acaba aqui, não é o fim, mas a continuação de uma *viagem* iniciada há algum tempo, mas que a partir desta fase será vivenciada de outra forma, com outro *olhar*, por uma *arteducação*.

“No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação.” (Eisner, 2008, 15)

Esta proposta didática foi um espelho da minha visão de educação artística e o estágio a minha prática de formação e investigação que me acompanhou ao longo deste *caminho*.

Esforcei-me por um trabalho *libertador* numa quase “ausência de regras” numa tentativa, enquanto professora de encorajar os estudantes a “serem flexivelmente propositados” que pensassem dentro da prática artística e reconhecessem o alcance da sua voz, por uma “caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino” (ibidem, 15-16)

Acredito, que é o meu destino “mudar a visão social daquilo que a escola pode ser” em prol do “tipo de escola que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa” (ibidem, 16)

Só espero estar à altura dos desafios! E uma certeza eu tenho, vou continuar a tentar superar-me, afastar-me de todo e qualquer comodismo ou facilitismo, pois temos nas nossas mãos, nas nossas salas de aula, o futuro, os estudantes!

Bibliografia consultada

- Actas do Seminário (2001). *Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. FPCEUP
- AGAMBEN, Giorgio (2013) *A potência do pensamento*. Lisboa: Relógio d'Água
- ASSIS, M. D., GOMES, E. X., PEREIRA, J. S., & PIRES A. L. (2017). 10x10: Ensaio entre arte e educação. *Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian*.
- ATKINSON, D. (1998) "The cultural production of ability in drawing", *International journal of inclusive education*, 2(1), 45-54.
- AUGÉ, Marc (1992) *Não-lugares*. São Paulo, Papirus
- BARBOSA, Ana Mãe Tavares Basto (1978) *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix, Ltda
- BIESTA, G. (2012) "No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations", U: Ruitenberg, CW Ur. *Philosophy of education*, 1-13.
- BISMARCK, M. (2006) "Desenho e aprendizagem." <https://hdl.handle.net/10216/19061>, 01/05/23
- BISMARCK, M. (2007) "Desenhar é o desenho." <https://repositorio-Aberto.up.pt/handle/10216/19089>, 01/05/23
- BISMARCK, M. (2008). "Pentimento, ou fazer e feito, ou o desenho «abs-ceno», ou, talvez, o elogio do erro." *Psiax. Estudos e reflexões sobre o Desenho e Imagem*, https://www.researchgate.net/publication/310624848_PENTIMENTO_OU_FAZER_E_FEITO_OU_O_DESENHO_ABS-CENO_OU_TALVEZ_O_ELOGIO_DO_ERRO, 01/05/2023
- BOURDIEU, Pierre (2003). *A Escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura*, in: Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes
- CANAVARRO, A. R. (2017). "A voz dos artistas." in *10x10-Ensaio entre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, 201-220
- CABAU, Philip (2011). *Design pelo desenho*. Lisboa: Lidel - edições técnicas, Lda.
- REQUEIJO, Catarina (2017). "Roteiro para navegar em águas científicas.", in *10x10 Ensaio sobre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, 75-82
- CHARLOT, Bernard (2008). "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição." *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008
- CHARLOT, Bernard (2021). "Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber" in *Revista Internacional Educon* <https://doi.org/10.47764/e21021001> 18/03/2023

CAMPANA, A. (2011) “Agents of possibility: Examining the intersections of art, education, and activism in communities.” *Studies in Art Education*, 52(4), 278-291.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne (2019) *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade*. Coimbra: Palimage

DEWEY, Jonh (2010) *Arte como Experiência*. São Paulo, Martins Editora Livraria Ltda.

EFLAND, A. (1976). “The school art style: A functional analysis.” *Studies in art education*, 17(2), 37-44.

EISNER, E. (2008). “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação.” *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 5-17.

FLUSSER, Vilém (2010). *Uma Fisolofia do Design*. Lisboa: Relógio D'Água

FOUCAULT, Michel (1999) *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes
https://www.ufsj.edu.br/portal2-epositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf
12/11/22

FREIRE, Paulo (2007). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Editora Paz e Terra

FREIRE, Paulo (2018) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, R. (2013) “Why the arts don’t do anything: Toward a new vision for cultural production in education.” *Harvard Educational Review*, 83(1), pp. 211-236. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>, 25/03/23

GOMES, Elisabete X.; PIRES, Ana L. O. & GONÇALVES, Teresa N. R. (2017). “Interrupções e (re)invenções” in *10x10 Ensaios sobre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, 266-284

GREENE, Maxine (2012) “Teacher as Stranger,” *Califórnia: Wadsworth Publishing Company, Inc., Digitized by the Internet Archive* in 2012
<http://archive.org/details/teacherasstrangOOOgree>

GUERRA, M. Á. S. (2003) *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. Porto: Asa Editores, S.A

HOOKS, Bell, (2013). *Ensinando a transgredir. A educação como prática de liberdade*. São Paulo, wmf martinsfontes

KOMURKI, J.Z., BENDANI, Luca, DEMORATTI, Dolly (2018). *Mestres da Serigrafia. Técnicas e segredos dos melhores artistas internacionais da impressão serigráfica*. São Paulo: Editorial Gustavo Gil

LARROSA, Jorge (2002) “Notas sobre a experiência e o saber de experiência.” *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
18/03/23

LOPONTE, L. (2012). “Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas.” *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (42), <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n42.2012>, 20/02/23

LOPONTE, L. (2013) “Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*”, 21(25). *Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações*. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Recuperado [20-10-2022] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>

MASSCHELEIN, J. (2008). “E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.” *Educação & Realidade*, 33(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685> 02.02.2023

MCMILLAN, D. W., & CHAVIS, D. M. (1986). “Sense of community: A definition and theory.” *Journal of community psychology*, 14(1), 6-23.

MENDÉZ, J. M. Álvarez (2002) *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa

MORSCH, Carmen (2016) “Numa encruzilhada de quatro discursos, Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação.” *Periódico Permanente*. Nº 6 fev 2016. <https://docplayer.com.br/59033002-Numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao.html>. 15.02.2022

NUSSBAUM, M. (2010). “Uma crise planetária da educação.” *Courrier International*, 175, 60-65.

ORDINE, Nuccio (2013) *A utilidade do inútil*. Santa Maria da Feira: Faktoria K

RANCIÈRE, Jacques (2002) *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: a Autêntica

RANCIÈRE, Jacques (2010) *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Novo

SILVA, António J. A. (2002) *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Salvador/ Bahia: Quarteto Editora

TORRES, L. L. (2001). Liceu da Póvoa de Varzim: Da Fundação à Revolução. *Boletim Cultural da Póvoa de Varzim*.

TORRES, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A Excelência no Ensino Secundário: Actores, Experiências e Transições. In *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2789-2802).

VERGARA, L. Guilherme (2019) “Caminhos para a mediação Cultural” in Sesc São Paulo - Caminhos para a mediação cultural - Revistas - Online 06/06/23

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

