U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º Ciclo
Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

“ — QUE HORROR, O MEU DESENHO!
…Quando é que vamos desenhar *a sério?*”

Mariana Esteves Pereira

M

2023

Orientadora — Professora Doutora Alexandra Sá Costa
Professora Cooperante — Professora Augusta Medeiros

Mariana Esteves Pereira

Título: **"— QUE HORROR, O MEU DESENHO!**
...Quando é que vamos desenhar a *sério*?"

Relatório de Estágio apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP) e Faculdade de Belas Artes (FBAUP) da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Alexandra Sá Costa e da Professora Cooperante Augusta Medeiros, na Escola Secundária de Ermesinde.

Resumo

Este relatório, que se reparte em três capítulos, e que se constituiu a partir de fragmentos introspectivos que surgiram da observação do contexto de um estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde, realizado no ano letivo 2022/2023, pretende incidir sobre o pensamento e o questionamento relativos a algumas estratégias e dinâmicas de ensino-aprendizagem numa turma do 10º ano, na disciplina de Desenho A.

A problemática central consiste na reflexão sobre a relação entre desenho e a noção de desejabilidade, começando por questionar de que é se constitui o sentimento de desejo em relação a um assunto e, em particular, ao desenho. Desta forma, são analisados alguns aspectos como a motivação/desmotivação, o tempo e o espaço do/a aluno/a, que se consideram factores cruciais desta relação, e aferido o modo como a participação docente interfere nestes.

A ideia de tentativa erro constituiu-se como fundamento principal para a elaboração da proposta didática desenvolvida com a referida turma. Nesta proposta a falha ou a ideia de fracasso é abordada como potência – ponto de partida / ferramenta de trabalho – no âmbito da prática do desenho e da Educação Artística. Neste contexto, a descontrução da ideia de "desenho feio" e a reflexão sobre o lugar dos discursos não dominantes em contexto escolar emergem como premissas fundamentais, no sentido de impulsionar uma ressignificação necessária de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, por parte dos/as professores/as, na perspetiva que estes/as reclamem por um espaço de maior liberdade e autonomia na escola. Torna-se então implícita não só a aceitação de uma multiplicidade de respostas, mas também a sua exploração crítica junto dos/as alunos/as.

Palavras-chave: Escola; Desenho A; Desejo; (Des)motivação); Erro; "Desenho feio"; Participação docente; Ensino-aprendizagem.

Abstract

This report, which is divided into three chapters and is based on introspective fragments that emerged from observing the context of a teaching internship at the Ermesinde Secondary School, which took place in the 2022/2023 academic year, aims to focus on thinking and questioning about some teaching and learning strategies and dynamics in a 10th grade class, in the subject of Drawing A.

The central problem consists of reflecting on the relationship between drawing and the notion of desirability, starting by questioning what constitutes the feeling of desire in relation to drawing. In this way, some aspects are analysed, such as motivation/demotivation, the student's time and space, which are considered to be crucial factors in this relationship, and the way in which the teacher's participation interferes with them.

The idea of trial and error was the main basis for the didactic proposal developed with this class. In this proposal, failure or the idea of failure is approached as power – a starting point / working tool – within the scope of drawing practice and Arte Education. In this context, the deconstruction of the idea of "ugly drawing" and reflection on the place of non-dominant discourses in the school context emerge as fundamental premises, in order to drive a necessary re-signification of teaching and learning methods and strategies on the part of teachers, with a view to them calling for a space of greater freedom and autonomy in the school. This implies not only the acceptance of a multiplicity of respondes, but also their critical exploration with students.

Keywords: School; Drawing A; Desire; (Un)motivation; Error; "Ugly drawing"; Teacher participation; Teaching-learning.

Résumé

Ce rapport, divisé en trois chapitres et basé sur des fragments introspectifs issus de l'observation du contexte d'un stage d'enseignement à l'école secondaire Ermesinde, qui s'est déroulé durant l'année scolaire 2022/2023, a pour objectif de se concentrer sur la réflexion et le questionnement autour de certaines stratégies et dynamiques d'enseignement-apprentissage dans une classe de 10e année, dans la matière Dessin A.

La problématique centrale consiste à réfléchir sur la relation entre le dessin et la notion de désirabilité, en commençant par s'interroger sur ce qui constitue le sentiment de désir par rapport à un sujet et, en particulier, au dessin. De cette manière, certains aspects sont analysés, tels que la motivation/démotivation, le temps et l'élève, qui sont considérés comme des facteurs cruciaux dans cette relation, et la manière dont la participation de l'enseignant interfère avec eux.

L'idée de l'essai et de l'erreur a été la base principale de la proposition didactique développée avec cette classe. Dans cette proposition, l'échec ou l'idée de l'échec est abordé comme un pouvoir – un point de départ / un outil de travail – dans le cadre de la pratique du dessin et de l'éducation artistique. Dans ce contexte, la déconstruction de l'idée du "dessin moche" et la réflexion sur la place des discours non dominants dans le contexte scolaire apparaissent comme des prémisses fondamentales, dans le sens où elles conduisent à une re-signification nécessaire des méthodes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la part des enseignants , afin qu'ils revendiquent un espace de plus grande liberté et d'autonomie dans l'école. Cela implique non seulement l'acceptation d'une multiplicité de réponses, mais aussi leur exploration critique avec les élèves.

Mots clés: École; Dessin A; Désir; (Dé)motivation; Erreur; "Dessin moche"; Participation de l'enseignant; Enseignement-apprentissage.

Agradecimentos

Direciono as primeiras palavras de agradecimento ao meu pai e à minha mãe, por acreditarem em mim, por me incentivarem e apoiarem sempre, em todos os desafios ao longo do meu percurso académico.

Obrigada às professoras e aos professores da FPCEUP e da FBAUP, que tive a oportunidade de conhecer neste mestrado, com quem aprendi muito; de forma especial à Professora Doutora Alexandra Sá Costa, pela orientação, pela confiança, pelas conversas e sugestões dadas, sempre pertinentes.

Às/aos minhas/meus colegas de mestrado e, agora, amigas/os - Diana, Leonor, Mafalda, Vanda e Vitor -, obrigada por todos os momentos cheios de partilha e aprendizagem que me enriqueceram muito. Memórias boas, de um grande trabalho de equipa, que guardarei sempre, na perspetiva que se prolonguem para além da conclusão desta etapa.

À Marta, a minha grande companheira de estágio, por tudo o que partilhámos durante esse período: viagens, preocupações e muitas gargalhadas.

Agradeço à Escola Secundária de Ermesinde, ao pessoal docente e não docente que lá encontrei, que me recebeu, de forma calorosa, durante a minha experiência de estágio, principalmente as/os professoras e professores Augusta Medeiros, Eugénia Sebastião, António Sousa e Pedro Casal, que me deram o espaço e o tempo que precisei para *crescer* enquanto professora.

Por fim, às alunas e aos alunos com quem tive a oportunidade de contactar, e com quem a aprendizagem foi constante da minha parte, um agradecimento especial; sem o seu envolvimento e compromisso não teria sido possível.

Algumas notas prévias

> O texto do presente relatório encontra-se redigido, maioritariamente, na 1ª pessoa do singular, por se basear numa experiência de estágio pessoal, e por, nalguns dos tópicos, remeter pontualmente para algumas circunstâncias do meu percurso enquanto aluna de Desenho/Artes Visuais.

> Por não estar ainda suficientemente familiarizada com a escrita neutra, e existir, ainda assim, da minha parte, uma preocupação em tornar a linguagem mais representativa, assumi como opção o uso constante de, pelo menos, pronomes masculinos e femininos; tendo consciência, porém, que não é suficientemente neutra e, por isso, suficientemente inclusiva.

> Traduções livres: todas as citações usadas que estão, originalmente, escritas noutros idiomas que não o português foram traduzidas de forma a facilitar a leitura.

> Todas as imagens fotográficas utilizadas são de minha autoria, pertencendo, assim, ao meu arquivo pessoal.

Abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

DAC - Domínio de Autonomia Curricular

ESE - Escola Secundária de Ermesinde

MEAV - Mestrado em Ensino das Artes Visuais

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ÍNDICE

Introdução 10

Capítulo I

1. CONTEXTO DO ESTÁGIO: A Escola Secundária de Ermesinde 15

1.1. Escola: memória e regresso 17
1.2. Ser professora estagiária: um lugar *entre* 25
1.3. O espaço das Artes (e do Desenho) no contexto da ESE 29

Capítulo II

2. PROPOSTA DIDÁTICA: *"Olhar a Figura Humana"* 36

2.1. Escolha da turma e disciplina (caracterização da turma) 38
2.2. Problemática de estágio decorrente da observação do 10ºL 45
2.3. Planificação da proposta (dinâmica de turma, tema, conteúdos, materiais necessários)..... 47
2.4. Objetivos gerais e específicos de aprendizagem 57
2.5. Avaliação e critérios de avaliação 60
2.6. Relatos e reflexões sobre o desenvolvimento da proposta 63
2.6.1 Momento 0 63
2.6.2 Momento 1 67
2.6.3 Momento 2 82
2.6.4 Momento 3 92

Capítulo III

3. REFLEXÃO PÓS-PROPOSTA DIDÁTICA: Desenho e Desejabilidade 100

3.1. O '*despertar*' no ensino e prática do desenho: de que é que se constitui o desejo? 105
3.1.1. O/a aluno/a, a (des)motivação e o/a professor/a 105
3.1.2. O tempo e espaço do/a aluno/a 109
3.2.Tentativa e erro: o *erro* como ponto de partida / ferramenta do desenho 116
3.2.1. O "desenho feio" e os discursos não dominantes em contexto escolar 120
3.3. Caminho de desconstrução: a *'experiência'* da desaprendizagem 129

(In)conclusão 133
Bibliografia 135

Introdução

Iniciei o estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) sem nenhum tema ou foco central definido que me pudesse orientar, imediatamente, naquele que viria a ser o desenvolvimento da presente investigação. De um modo também pouco pensado, deixei que as circunstâncias e o contexto do estágio norteassem o meu *olhar* sobre o que observava, e me conduzissem a um problema (ou vários) significativo e característico das turmas e da disciplina que segui com maior regularidade, que pudesse acompanhar um conjunto de preocupações/questões mais gerais – a que chamo de problemática – que têm permanecido em mim desde o início deste mestrado, e que tentarei expressar e refletir ao longo do documento.

A estrutura do relatório foi ganhando diferentes formas durante o seu desenvolvimento, acabando por ficar dividido em três capítulos. Inicialmente, comecei por tentar entender qual a ordem e o peso que cada capítulo deveria ter. Ainda antes de iniciar a escrita no período pós-estágio, um dos capítulos já estava praticamente escrito – o da proposta didática (Capítulo II) –, que acabou por ficar mais denso e ser decisivo na estruturação dos restantes. Este centra-se na planificação de um conjunto de exercícios que propus a uma turma de 10º ano do curso científico-humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A. Desta forma, ficou resolvido que faria sentido que o assunto circulasse em questões ligadas ao ensino e aprendizagem do desenho, passando por entender como é que estas/estes alunas/os encaravam as dinâmicas propostas em sala de aula.

— Uma das minhas primeiras questões é: o que é que se entende por 'ensino' e 'aprendizagem' do desenho, em contexto escolar? e por consequência, o que é que importará ensinar e aprender acerca desta disciplina na escola? Tendo consciência de que não terei nem o tempo nem o espaço para conseguir responder convenientemente a estas questões – duvidando que tenham respostas concretas –, procurei estreitar o foco ao longo do relatório.

Seguindo a ordem do índice, no Capítulo I, comecei por fazer uma contextualização da experiência de estágio, que acabou por se centrar numa abordagem sobretudo sociológica, sustentada por alguns autores, sobre como foi chegar à ESE após um período de afastamento da escola básica e secundária, e sobre o meu lugar enquanto professora estagiária nesta escola e nas aulas das turmas que acompanhei. Foi feita ainda uma reflexão sobre as expectativas que tinha e a realidade que encontrei em relação ao lugar das

Artes (e do Desenho) neste contexto escolar específico, e sobre alguns modos de participação recorrentes tanto por parte das/os alunas/os como dos/das professores/as nalgumas situações destacadas.

Para o Capítulo II ficou reservada a planificação da proposta didática que implementei, como referi acima, numa turma do ensino secundário de Artes Visuais. Nesta parte explico o porquê de ter escolhido esta turma e disciplina – fazendo uma caracterização da mesma com recurso, sobretudo, ao meu *Diário de Estágio* –, e qual a problemática encontrada decorrente da uma observação atenta das dinâmicas presenciadas. São abordados os objetivos gerais e específicos de aprendizagem que tinha com esta proposta e a forma como as/os alunas/os foram avaliadas/os. No último tópico deste capítulo, acompanhado de algumas imagens que selecionei, tem ainda lugar alguns relatos de situações gerais e específicas que aconteceram durante a sua operacionalização nos vários Momentos (0; 1; 2; 3) da proposta, que mereceram uma reflexão mais aprofundada, enunciando, de um modo geral, as aprendizagens e algumas das conclusões que pude retirar, e que foram determinantes para os conteúdos abordados nos tópicos do último capítulo.

O Capítulo III estabelece-se, assim, enquanto reflexão resultante de algumas das premissas destacadas nos capítulos anteriores. Este centra-se na relação entre o desenho e a noção de desejabilidade.

Primeiro, comecei por refletir sobre como sucede o *'despertar'* no ensino e prática do desenho, questionando de que é que se constitui a ideia e sentimento de desejo associado a um assunto e, em particular, a este campo e disciplina.

— Será este [o desejo] um sentimento inerente a um indivíduo ou uma construção?

Parti desta questão para tentar desenvolver uma reflexão sustentada nalguns autores. Desta forma, são analisados alguns aspectos como a motivação/desmotivação, o tempo e o espaço do/a aluno/a, que se julgam fatores cruciais desta relação, e de que forma é que a participação docente interfere nestes fatores.

Seguidamente, é analisada a ideia de tentativa e erro, e consequentemente, o fundamento do medo de errar, por ter percebido que era um sentimento frequente por parte das/os alunas/os e que poderia ter uma ligação próxima, ou até mesmo consequente, com a ideia de desejo (ou falta dele) em relação ao acto de desenhar; ação esta que se apresentava quase como 'cerimonial' ou distante destes/as, no espaço da sala de aula.

Desta forma, com o auxílio do pensamento de alguns autores e artistas, é abordado de que forma é que podemos encontrar potencial na 'falha' (ou na ideia de fracasso), e como esta se pode constituir enquanto ponto de partida / ferramenta de trabalho, no âmbito da prática do desenho e da Educação Artística.

Admitindo que o gosto e o desgosto em relação, neste caso, ao desenho, poderá refletir o princípio de uma relação interessada, considerei relevante desconstruir a ideia de "desenho feio" – por ter sido uma observação muito frequente das/dos alunas/os a respeito dos seus trabalhos –, e refletir sobre o lugar dos discursos não dominantes em contexto escolar, na tentativa de se compreender como é que poderão impulsionar uma ressignificação, que considero necessária, de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, por parte dos/as professores/as, na perspetiva que estes reclamem por um espaço de maior liberdade e autonomia na Escola; não só pela aceitação de uma multiplicidade de respostas no campo do desenho, mas também pela sua exploração crítica junto dos/as alunos/as. Tendo como base o respeito pelas idiossincrasias e interesses das subjetividades presentes numa turma, procurou-se, assim, sustentar a importância desta relativização, na descoberta de linguagens autónomas e na integração de discursos não hegemónicos dentro de uma turma de Artes Visuais.

Por fim, concluo este relatório focada no meu caminho de desconstrução de concepções baseadas em crenças naturalizadas, em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem. Por ter consciência do papel determinante que um/uma professor/a poderá ter no questionamento e descontrução de ações e discursos hegemónicos, contribuidores para a perpetuação de uma violência discursiva dentro da sala de aula, encontrei sentido em refletir na minha *'experiência'* de desaprendizagem, que tem sido vivida e sentida desde o início deste mestrado até ao momento presente, destacando três noções que me parecem relevantes neste processo: o *estranhamento*, a *implicação* e a *reparação*. Como pensamento final, é colocada ainda a seguinte questão: de que forma é que este caminho de desconstrução se coaduna com a inevitabilidade da preparação para um momento formal e uniformizador que é o Exame Nacional de Desenho A?

>

Antes de dar seguimento ao Capítulo I, considero relevante tecer algumas palavras sobre o título deste relatório. Este surge do apontamento que fiz sobre expressões orais que iam surgindo com muita regularidade por parte das/os alunas/os, quando começavam os exercícios que lhes propus. Desta forma, começou a fazer sentido assumir a mais frequente como elemento de identificação deste documento, pois foi a partir dos comentários da

turma que comecei a problematizar algumas questões que acabaram por ter lugar no presente relatório.

> *"(...) e é no espanto e no questionamento que começa a aprendizagem."* (Greene, 1973, p.268)

Capítulo I

1. CONTEXTO DO ESTÁGIO: A Escola Secundária de Ermesinde



Figura 1. Bloco A da ESE, Novembro de 2022.

A Escola Secundária de Ermesinde, que se localiza no centro desta sub-região da área Metropolitana do Porto, é a sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, que integra sete instituições escolares públicas, das quais três são de 1º Ciclo, uma de 2º/3º Ciclos, uma Escola Secundária (sede), uma Escola de Segunda Oportunidade e um Centro Qualifica[1].

Esta escola é constituída por um Pavilhão Central (onde se encontram a secretaria, a direção, a cantina, a biblioteca, o palco e átrio principal), um Pavilhão Desportivo, um antigo Pavilhão de Mecânica, e três Blocos de salas de aulas: Blocos A, B e C; sendo que o Bloco **A**, que podemos ver na Figura 1, é reservado para grande parte das disciplinas da área das **A**rtes (do grupo 240 e 600), e foi onde passei maior parte do meu tempo durante o período de estágio. Algum tempo foi também passado no antigo Pavilhão de Mecânica, que, ao

[1] Veja-se mais informações em: https://novo.aeermesinde.net/wp/constituicao/

contrário das restantes instalações, não foi alvo de reabilitação pela empresa Parque Escolar - motivo de grande descontentamento por parte da comunidade escolar. Este ainda é utilizado principalmente em aulas que exigem qualquer tipo de trabalho manual mais diferenciado ou complexo, ou quando necessitam de usar o antigo auditório. É também neste Pavilhão que se encontra uma oficina de cerâmica, ainda bastante utilizada por alunas/os e professores/as, e um grande espaço que serve de arrecadação para as decorações das várias épocas festivas/comemorativas que a escola marca todos os anos, onde podemos encontrar depositado um grande volume de trabalhos que, várias vezes, são reutilizados ou reaproveitados de ano para ano. Porém, este apresenta grandes sinais de degradação, constituindo-se assim como perigo para alunas/os, professores/as e funcionárias/os.[2] Este facto faz-me questionar se não deveriam ter tomado em consideração as necessidades desta comunidade, passando por tentar perceber, junto desta, de que forma poderiam repensar este espaço e colmatar as suas carências.

Se circularmos no interior e exterior das instalações, podemos observar alguns trabalhos de antigos alunas/os distribuídos pela escola, em forma de painéis, mosaicos e pinturas de mural. Porém, segundo as auxiliares de ação educativa e alguns/as professores/as, são os que "sobreviveram" às obras de requalificação que a escola sofreu. É com um grande sentimento de orgulho que estes trabalhos são tratados, exibidos e relembrados por quem trabalha nesta escola, sentindo-se uma grande valorização do trabalho que os/as professores/as de Artes Visuais têm desenvolvido com os/as seus/suas alunos/as ao longos dos anos.

O Bloco exclusivo para as aulas de Artes ocupa um lugar central na disposição geral da escola-sede. O seu interior é semelhante aos restantes; as salas de aula, principalmente as de Desenho A, têm uma boa condição de luz natural, e estão equipadas com estiradores, armários e lavatórios adequados aos requisitos destas aulas, e ainda, à semelhança das restantes salas de aulas, com quadros interativos.

De um modo geral, o recinto escolar parece reunir condições favoráveis, com alguns espaços verdes e de lazer, onde as/os alunas/os e restante comunidade escolar podem circular e conviver de forma satisfatória.

[2] Veja-se algumas imagens em:
https://www.jn.pt/local/noticias/porto/valongo/reclamadas-mais-obras-na-secundaria-de-ermesinde-14668714.html/

1.1. Escola: memória e regresso

Voltar à escola foi como uma confirmação do sentimento que tinha de nunca dela ter saído. Há dinâmicas e hierarquias que se vão reproduzindo e permanecendo de geração em geração, constituindo assim a ideia predominante de *escola* que temos, e que, por vezes, vemos refletidos, alguns vestígios seus, em diversos contextos sociais.

> "Não há dúvida de que estamos na presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica." (Canário, 2005, p.61)

A escola, como a conhecemos, articula-se, normalmente, como uma instituição que estabelece uma espécie de *grande 'ensaio' (ou vários 'ensaios')* para a *vida* adulta, focando-se, principalmente, na ideia de progressão, sucesso e rentabilização, através de estratégias de ensino-aprendizagem. É nela que estabelecemos, também, vários tipos de relação, sendo estas, muitas vezes, as primeiras que vão além das relações familiares. Podemos considerar que estamos perante um fenómeno pluridimensional: uma criação complexa, com várias camadas que expressa um conjunto de relações que lhe são inerentes. Contudo, é fundamental vermos o que está fora da escola, para percebermos o que se passa dentro dela, recorrendo à nossa "imaginação sociológica"[3]. A escola apresenta-se assim como um objeto sociológico de excelência, para onde transportamos um conjunto de características e hábitos que advém do nosso contexto e circunstância[4] pessoais, como algumas singularidades, comportamentos e interesses que, por sua vez, se irão cruzar com os de quem lá vamos encontrar, seja de alunos/as, professores/professoras

[3] "(...) a imaginação sociológica capacita o seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos do seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais." (Wright Mills, 1982, p.11)

[4] Tal como o filósofo espanhol José Ortega y Gasset entende como se constitui um indivíduo, sendo a sua circunstância inerente à sua própria constituição enquanto humano, decorrendo desta relação uma influência mútua entre indivíduo-circunstância/ "eu-circunstância": "*Eu sou eu e a minha circunstância, e se não a salvo a ela, não a salvo a mim*", trad. própria (Ortega y Gasset,1966, p. 322). Assim sugere-se a importância de compreendermos o nosso contexto para nos compreendermos a nós próprias/os.

ou funcionários/as. Para que este cruzamento se processe de forma favorável, requer de parte a parte compreensão, curiosidade, empatia e uma procura constante por tentar perceber o que é que importa fazermos e sermos no espaço a que chamamos de escola, e que se espera que seja mais do que um espaço físico.

Acredito também que a escola é o espaço onde se aprende uma série de saberes ou o conhecimento necessário para nos formarmos enquanto pessoas e futuros profissionais nas diferentes áreas, esperando que seja o pontapé de saída para as nossas opções futuras; sendo que as nossas primeiras escolhas, de um modo geral, começam precisamente nela, após um desenvolvimento dos nossos interesses. No entanto, transporto comigo um conjunto de questões, que já tinha enquanto aluna, porém de um modo não tão consciente como tenho agora enquanto estudante e professora estagiária:

— O que é que queremos aprender ou conhecer? O que é que queremos ensinar? E que *conhecimento* é esse que nos ensinam (ou que nos tentam ensinar) e que nos dizem ser tão necessário/útil? O que produz?

No primeiro ciclo do ensino básico começam a questionar-nos o que é que gostávamos de ser/fazer "quando formos grandes", com a ideia implícita de que, à partida, deveremos ser/fazer algo que nos conceda estabilidade suficiente, e que lhe seja, se possível, reconhecida a *utilidade* necessária para um qualquer '*passaporte*' para o *sucesso*. Uma resposta fora da norma, que se distancie da esfera paradigmática que é a ideia de *sucesso*, poderá ser compreendida como uma ilusão 'natural' da idade infantil. Nesta fase, começamos também a apercebermo-nos quais profissões são mais ou menos valorizadas pelo contexto social em que nos inserimos, esperando que se compreenda a importância de cada uma e o quão imprescindíveis são todas, de maneiras diferentes, para que possamos viver em sociedade.

Ao longo dos 2º e 3º ciclos, espera-se que as ideias e vontades sejam *amadurecidas* com uma aproximação maior às áreas de conhecimento, através das diversas disciplinas, que em muitos momentos parecem não ter grande relação entre si. Facto este que notei, quando fui aluna há pouco mais de uma década, e que hoje sinto que se tem vindo a pensar, trabalhar e a reunir esforços para que este afastamento não prevaleça de um modo tão evidente. Atualmente, ainda que possa ser de forma ténue, há uma intenção e procura por estabelecer relações entre as várias áreas, para que as/os alunas/os possam compreender que as disciplinas não são estanques, e que há um maior interesse se estabelecermos um cruzamento entre si. Este vai tentando acontecer através de projetos e/ou atividades

interdisciplinares[5] que a escola deverá desenvolver, e que tentam explorar esta interseção, acabando por ir ao encontro do que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) nos sugere, através das áreas de competências[6] que deverão estar presentes em todas as disciplinas:

> "As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas." (PASEO, 2017, p.19)

Assim, no presente, espera-se que um/uma aluno/a quando acabe a escolaridade obrigatória detenha um perfil multifacetado a nível de competências, com um espírito crítico e autónomo capaz de questionar e compreender a relação entre vários assuntos de diferentes naturezas.

— Mas será que é mesmo isso que a escola promove?

Apesar desta motivação, do atual esforço que mais acima destaquei, e tendo em conta este meu contacto de estágio após um período de mais de dez anos afastada da escola básica e secundária, percebi que ainda existem algumas resistências neste sentido. Não pela falta de competências dos/as professores/as, mas talvez por ainda não possuírem as ferramentas e/ou condições necessárias para trabalharem verdadeiramente em equipa (e não apenas centrados/as única e exclusivamente nas suas disciplinas), de forma crítica e construtiva, e para desenvolverem propostas em que os/as seus alunos/as se sintam genuinamente conectados/as com as motivações em causa. O excesso de trabalho burocrático e a consequente falta de tempo são fatores que, muitas vezes, apontam e que poderão também constituir-se como verdadeiros embaraços para que estas práticas aconteçam de forma coesa e com sentido.

---

[5] Como os projetos no âmbito dos DAC (domínios de autonomia curricular), implementados no ensino básico e secundário, e que são "(...) blocos pedagógicos temáticos, com o objetivo principal de conduzir os alunos a uma utilização interdisciplinar dos saberes. Nestes blocos, pretende-se desenvolver o trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular, mobilizando saberes de diferentes áreas disciplinares." (*in* https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/dac), indicações que vemos presentes na legislação do Ministério da Educação, visando a "transdisciplinaridade das aprendizagens" e a mobilização de "literacias diversas (…), promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo" (Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, p.2931).

[6] "Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo." (PASEO, 2017, p.19)

Chegadas/os ao ensino secundário, por último, é suposto que nesta fase, a partir dos 14 ou 15 anos, grande parte das/os alunas/os comecem a pensar no seu futuro, optando por seguir, geralmente, ou um curso científico-humanístico ou um curso profissional técnico/a, como é o caso da oferta formativa na ESE.

Para muitos/as alunos/as é também nesta altura que se vêem obrigados/as a mudar de escola, conforme a escolha do leque de ofertas que têm à sua disposição. A cada uma das opções continua a estar associado um conjunto de preconceitos e estigmas distintos, que pude verificar que pouco ou nada se alterou relativamente à "representação social"[7] destas ofertas formativas, destacadas acima. Quem opta por um curso científico-humanístico, normalmente, equaciona ou tem a intenção de prosseguir estudos no ensino superior; já um curso profissional técnico continua a ser considerado, frequentemente, como um último recurso, ou para onde são encaminhados/as as/os alunos/as que são avaliados/as designadamente com "pouco aproveitamento escolar", ou ainda com objetivos profissionais que não passam pelos que optam por seguir outras ofertas formativas, para posteriormente se candidatarem ao ensino superior. O que nem sempre corresponde à realidade, visto que estes/as alunos/as, se assim desejarem, após concluírem um curso profissional podem candidatar-se à universidade, propondo-se atempadamente aos exames nacionais.

É esperado que um curso profissional estabeleça uma aproximação forte ao mundo do trabalho, de carácter mais prático, criando protocolos com empresas ou instituições no âmbito dos estágios profissionais que os/as alunos/as costumam realizar no final do 11º e 12º anos. Assim, espera-se que estes/as alunos/as estejam preparados, possuindo competências específicas/técnicas para ingressarem no mercado de trabalho após finalizarem a escolaridade obrigatória. Na ESE, esta distinção é notória entre cursos. Após acompanhar aulas tanto do curso científico-humanístico de Artes Visuais, como do curso profissional técnico de Design de Comunicação Gráfica, entendi que, de um modo geral, o nível de exigência é incomparável. No primeiro parece esperar-se "tudo" das/os alunas/os, e no segundo o "suficiente" ou, muitas vezes, o mínimo; aspecto bastante indicador sobre as expectativas relativas às/aos alunas/os dos cursos em causa. A ambição com que os/as professores/as lecionam as disciplinas de cada um destes cursos pode dizer-se que, na generalidade, é também muito distinta, apesar das planificações dos cursos profissionais

[7] "Muito há ainda a fazer para alterar a representação social do ensino profissional. Foi já percorrido um caminho favorável a esse novo olhar, mas há quem continue a percepcionar esta oferta formativa na óptica do velho paradigma que colocava o ensino regular *versus* o ensino profissional, como se este último fosse irregular ou de segundo plano." (Branco, 2021) Artigo disponível em: https://www.publico.pt/2021/11/16/sociedade/opiniao/preciso-acabar-preconceitos-relacao-ensino-profissional-1984391

transparecerem bastante profundidade e rigor, à semelhança dos cursos científico-humanísticos; sendo que os cursos profissionais deverão centrar-se em componentes mais práticas (apesar da teoria estar também presente), ao passo que os cursos científico-humanísticos deverão conter uma forte componente teórica aliada à prática.

O que verifiquei ainda é que há uma tentativa de nivelar interesses e de homogeneizar o mais possível as turmas de cada um destes cursos; mesmo quando existem alunos/as no curso científico-humanístico que não pretendem prosseguir estudos no ensino superior, descartando a possibilidade de frequentarem o ensino profissional precisamente pelos estigmas que lhe estão associados; o que, muitas vezes, dificulta a forte tendência homogeneizadora das subjetividades presentes numa turma. Assim, não defendo que esta ação deva acontecer e prevalecer como prevalece, mas pretendo sublinhar a sua falta de sentido, independentemente das ambições futuras de cada aluno/a. Torna-se fácil de compreender que com turmas de, aproximadamente, trinta alunas/os exista um impulso quase inevitável por parte dos/as professores/as para que este nivelamento exista; contudo, poderá ser determinante de um modo muito pouco positivo e favorável para as necessidades que os/as alunos/as em causa possam ter. Apesar desta minha percepção ter como base o contacto que tive com turmas de ambos os cursos nesta escola, tenho também memória e percepção deste funcionamento no período de tempo em que fui aluna.

> "Quem é que diz que a escola e o ensino superior são a melhor opção para todos os jovens que terminam o nível básico ou secundário? Em nome de quê? Estas atitudes e comportamentos derivam de uma mentalidade autocentrada, autoritária, cega diante de quem é diferente, uma mentalidade que recusa a liberdade, sobretudo destes, dos que são diferentes e que fazem opções diferentes das do *mainstream*.
>
> Quantas centenas de milhar de jovens que fizeram os seus cursos profissionais e artísticos e foram trabalhar são hoje portugueses profundamente realizados, profissionalmente muito competentes, com carreiras desafiantes, (...). O preconceito contra o ensino não liceal não tem limites! A lógica escolar seletiva, elitista e desumanizante não caiu com o 25 de abril, parece que ainda mais se enraizou." (Azevedo, 2019, s.p.)[8]

[8] disponível em: https://setemargens.com/o-preconceito-contra-o-ensino-profissional-nao-tem-limites/

Joaquim Azevedo propõe-nos questionar e refletir sobre o preconceito existente em relação a cursos que não sejam científico-humanísticos[9] que, de momento e como referido, parece ainda ser inextinguível na esfera escolar.

A forma como somos educados e escolarizados não define completamente a nossa individualidade, mas poderá influenciar bastante o modo como vamos encarar o futuro, refletindo-se mais tarde nas nossas interações sociais e na maneira como organizamos intelectualmente várias ideias e conceitos.

A escola tenta incutir-nos um *estilo* por meio de uma racionalidade cultural, política e económica, que gira em torno da relação entre professor/a e aluno/a, e onde são praticadas, muitas vezes, regras de natureza impessoal. Tentar compreender os interesses e o que atravessa cada aluno/a, e tentar promover o encontro consigo mesmos/as apresenta-se assim como uma tarefa urgente nos tempos atuais. Esta dificuldade, em tentarmos perceber qual o caminho ou percurso escolar que poderá servir-nos melhor, poderá passar por uma certa contradição ao que, por vezes, nos apresentam como sendo o "suposto" ou o modo "natural" de percorrermos esse mesmo caminho. Esta prática constante de promoção de padrões dentro da escola, através de orientações que se constituem quase como "normas", remete-me automaticamente para o conto intitulado "Estilo" de Herberto Helder, que podemos encontrar no seu livro *"Os Passos em Volta"*, e que procura refletir um pouco sobre esta ideia quase esgotante de tentarmos cumprir trajetórias (neste caso, escolares) pré-definidas:

> "Vejamos: o estilo é um modo subtil de transferir a confusão e violência da vida para o plano mental de uma unidade de significação. Faço-me entender? Não? Bem, não aguentamos a desordem estuporada da vida. (...) O mundo é assim, que quer? É forçoso encontrar um estilo. Seria bom colocar grandes cartazes nas ruas, fazer avisos na televisão e nos cinemas. *Procure o seu estilo, se não quer dar em pantanas.*" (Helder, 2015, p.7-8)

Nesta lógica, podemos então considerar ou supor que o sujeito/narrador do conto ambicionaria encontrar um "estilo" que lhe permitisse readaptar-se socialmente, por se sentir desviado dentro do contexto social em que se inseria. Se pensarmos na teoria de Michel Foucault, forte crítico da instituição escolar, encontrar esse "estilo" significa passar por um processo de normatização e, consequentemente, pela anulação progressiva da subjetividade do narrador deste excerto, que se vê forçado a submeter-se aos mecanismos de poder institucionais para não "dar em pantanas".

[9] Sendo que estes – científico-humanísticos – são, muitas vezes, denominados como "gerais" ou do ensino "regular".

Num plano quase invisível, a escola e todo o corpo social que nela está envolvida é, então, segundo Foucault, o que nos molda, o que nos controla minuciosamente, o que nos uniformiza ou padroniza, e que nos instrumentaliza em função de determinados objetivos; dificultando e, muitas vezes, anulando o processo de subjetivação de um indivíduo: "É dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado." (Foucault, 2020, p.158-159) As/os alunas/os, e até mesmo os/as professores/as, estão assim subjugados a um sistema onde predomina o adestramento do corpo e da mente; essa necessidade "natural" que sentimos em fazer parte de um conjunto de práticas comuns apresenta-se como uma inevitabilidade, muitas vezes ainda inquestionável. No entanto, e ainda na sequência do excerto de Herberto Helder, por vezes, é nesse encaminhamento, nesse *estilo* predominante, que encontramos outros caminhos, outras possibilidades. Zygmunt Bauman, em "*Modernidade Líquida*", onde aborda muitos aspectos acerca da transformação social que sucedeu o período da II Guerra Mundial, refere o seguinte, e que considero que se poderá ligar com esta ideia:

> "Todos aprendemos às nossas próprias custas que mesmo os planos mais cuidadosos e elaborados têm a desagradável tendência de frustrar-se e produzir resultados muito distantes do esperado; que os nossos grandes esforços de "pôr ordem nas coisas" frequentemente resultam em mais caos, desordem e confusão; e que o nosso trabalho para eliminar o acidente e a contingência é pouco mais que um jogo de azar." (Bauman, 2001, p.156)

No exercício retrospectivo sobre a minha experiência enquanto aluna, torna-se assim mais simples de entender que passei por esse processo de "aperfeiçoamento", que já vem de longe, e que prevalece atualmente no meio escolar. Apercebemo-nos dele se estivermos dispostas/os a posicionarmo-nos num *lugar* que nos permita observar com atenção o que se apresenta como um problema estrutural (os mecanismos de poder e de punição), porque crescemos com ele e, exatamente por isso, se torna num grande desafio tentar não reproduzi-lo ou até mesmo derrubá-lo.

As consequências são visíveis e podemos quase encarar como a *herança* do poder institucional em causa: a obediência é tomada como um dever, que é cobrado a toda a hora através de estratégias que procuram disciplinar as/os alunas/os desde a infância, através de estratégias, e de critérios de avaliação formais e não formais[10] definidos à imagem de um perfil de aluno/a que responda às necessidades da máquina social de que faz parte.

[10] Entende-se aqui por critérios de avaliação formais, os de âmbito científico, que estão estipulados nas diversas disciplinas, e os não formais, os de senso comum, aqueles que adoptamos quase de forma involuntária ou, por vezes, pouco consciente.

Este perfil é, normalmente, associado a uma hegemonia de características, onde prima a rapidez, a ordem, e a eficácia das ações reproduzidas neste contexto, e que acabam por se estender para além da escola, alimentando um modelo de indivíduo (que *tem de* ser) "produtivo". Todo o tempo deverá ser ocupado, promovendo esta mesma ideia; os intervalos não são excepção, dependendo da escola, as/os alunas/os são convidadas/os a ocupar espaços destinados para o efeito, quase como se tivessem de seguir um roteiro já definido para os vários momentos do dia que passam dentro da escola.

As aulas das disciplinas específicas referentes ao campo das Artes Visuais e, principalmente, as que têm uma forte vertente prática como o Desenho A ou a Oficina de Artes - e que aqui darei especial atenção à primeira - poderão dar azo a que este adestramento não seja tão explícito aos olhos de quem observa. Ainda assim, pude verificar que para além de ter presença, prevalece ainda muito o esforço e a tentativa que as/os alunas/os não extravasem muito além de "formas de fazer" ou modelos considerados e definidos como "corretos", adequados, ou até mesmo "bonitos" - um termo facilmente questionável e que é ainda muito usado para expressar como única categoria estética (a possível e aceitável) em relação aos processos e resultados de trabalho nestas disciplinas.

1.2. Ser professora estagiária: um *lugar entre*

Ser professora estagiária foi para mim, na maior parte do tempo, um *lugar entre* ser aluna e ser professora, por nem sempre ter consciência dos limites que as minhas intervenções poderiam ter, e do *lugar* exato que poderia ocupar na sala de aula. Talvez por esta necessidade de exatidão, da minha parte, não ter *espaço* num contexto de um estágio pedagógico. À partida, não há um lugar em falta ou por ocupar quando chegamos à escola; a turma está completa e é *conduzida* por professores/as que foram determinados para cada disciplina.

A primeira etapa passou por descobrir que *lugar* poderia ser esse (que vejo como deambulatório), e por tentar compreender, mediante os/as professores/as responsáveis pelas disciplinas que acompanhei de cada turma, qual o grau de envolvimento que poderia ter com as/os alunas/os que estivesse em contacto.

As turmas são naturalmente diferentes, e de acordo com as suas idiossincrasias, este meu *lugar* foi ganhando também diferentes delineamentos. Numa perspetiva interventiva, se numas pude ser mais ativa ou participativa, noutras senti a necessidade de quase me posicionar no plano da invisibilidade, limitando-me a observar o que ia acontecendo nos diferentes momentos das aulas. Reconheço que em ambas as posturas encontrei possibilidades diferentes de olhar para o que ia acontecendo em sala de aula, e a importância que tiveram para poder refletir sobre diversos aspectos, alguns dos quais tentarei aprofundar nos capítulos que se seguem.

Apesar de ter sido apresentada à turma como “uma professora que estava ali para assistir às aulas, e para intervir sempre que achasse necessário”, as/os alunas/os nem sempre sabiam bem o que esperar de mim e da minha presença na sala de aula.

Uma das primeiras interpelações que me fizeram, foi como me poderiam tratar dali para a frente, se pelo meu nome ou por “professora”. Esta questão, que me parece importante para o início da comunicação entre mim e as/os alunas/os, apanhou-me desprevenida, por nunca ter sido uma questão para mim até aquele momento. Assim, a forma de tratamento, por não ter sentido uma necessidade particular de a definir, ficou no plano do indefinido, acabando por ficar ao critério de cada um/uma. A maior parte optou por me chamar de professora, salvando algumas excepções que optaram por me chamar pelo meu nome; por, nas palavras das/os próprias/os, sentirem uma aproximação minha à sua faixa etária.

Uma/um estagiária/o é alguém que, apesar de já ter conhecido o contexto escolar durante a sua formação, vem conhecer, nesta circunstância, uma nova escola, que em princípio deverá ter semelhanças com a que frequentou, mas que com certeza terá também as suas particularidades no seu modo de funcionamento; quanto mais não seja pela próprio desenho e organização do espaço escolar.

Este *lugar* indefinido e que creio que pode ganhar diferentes dimensões em contextos escolares diferentes, nem sempre foi confortável: diria mesmo que tende a gerar o contrário - o desconforto -, se realmente formos presentes e conscientes da posição em que estamos.

> "O recém-chegado repara em pormenores e padrões no seu ambiente que nunca tinha visto antes. Compreende que tem de reflectir sobre os rituais e os costumes locais para os entender de novo. Durante algum tempo, sente-se completamente separado da pessoa que está totalmente à vontade no seu grupo, e que toma o mundo familiar como um dado adquirido. (...) Agora, olhando com novos olhos, não se pode tomar o padrão cultural como garantido. Pode parecer-lhe arbitrário, incoerente ou deficiente de alguma forma. Para o tomar novamente significativo, tem de interpretar e re-ordenar o que vê à luz da sua experiência alterada. Tem de se empenhar conscientemente na investigação.
>
> (...) O que antes era inquestionável torna-se questionável; o que estava submerso torna-se visível." (Greene, 1973, p.267-268)

Esta posição, ou "experiência alterada" como Maxine Greene refere em *"Teacher as Stranger"*, permitiu-me analisar de uma forma mais clarificada aquilo que poderia não conseguir enquanto professora *oficial* da turma, isto é, com todas as responsabilidades e obrigações institucionais. Por um lado, considero que a minha posição nesta escola poderá ter sido privilegiada no sentido em que, por estar livre de, por exemplo, todo um trabalho burocrático (que não me foi solicitado pelas/os professores na ESE), foi-me concedida a possibilidade de *reparar* e questionar práticas que considero automatizadas nas aulas que fui assistindo.

Ainda à semelhança do que Greene expressa, tive a oportunidade de, nesta experiência, reorganizar pensamentos mas, acima de tudo, de pensar no sentido que têm no contexto da escola em causa e com o corpo social que o vive. Porém, acredito que para que esta reorganização se possa processar de forma proveitosa, implica que estejamos dispostas/os a querer ver para além do que nos poderá parecer simplesmente certo ou errado, adequado ou desadequado; ou seja, implica que procuremos perceber por que é que

acontece da forma que acontece, sem priorizarmos juízos de valor precipitados, tentando mostrar o nosso ponto de vista numa perspetiva construtiva, se encontrarmos disponibilidade para nos ouvirem.

> "Se o professor aceita submergir-se no sistema, se consente em ser definido pela visão dos outros sobre o que é suposto ser, abdica da sua liberdade de "ver, compreender e significar" por si próprio. Se estiver imerso e impermeável, dificilmente poderá incitar os outros a definirem-se como indivíduos. Se, por outro lado, estiver disposto a assumir o ponto de vista do recém-chegado e a criar uma nova perspectiva sobre o que habitualmente considera real, o seu ensino pode tornar-se o projeto de uma pessoa vitalmente aberta aos seus alunos e ao mundo. Nessa altura, estará em condições de se definir como "admirável" no sentido de Merleau-Ponty. Estará continuamente empenhado em interpretar uma realidade sempre nova; sentir-se-á mais vivo do que nunca." (Greene, 1973, p.270)

Para além do que já foi mencionado, ser estagiária permitiu-me também ocupar um *lugar* de auto questionamento, sobre o que quererei ou poderei fazer no exercício da função futura que é ser professora.

O registo de observação que fui adoptando, tornou-se no propósito central da minha movimentação nas aulas; este foi sofrendo alteração e adaptação à medida que as solicitações das/os alunas/os (e por vezes das/os docentes) foram começando a ser mais frequentes. Neste sentido, considero relevante também perceber como é que os/as professores/as encaram o *lugar* do/a estagiário/a nas suas aulas, uma vez que são os próprias/os que nos vão tentando orientar ao longo do ano, ajudando-nos a compreender o que poderá ser feito, melhorado e eventualmente acrescentado nas práticas já definidas.

Estimulada pelos/as professores/as que fui acompanhando, a ideia de que nos tornamos professores/as interagindo o mais possível com as/os alunas/os, esteve muito presente ao longo do tempo que estive nesta escola; o que nem sempre correspondeu ao que sentia que deveria fazer neste processo, principalmente numa primeira fase e nalgumas situações pontuais no decorrer do estágio. Por duas razões: primeiro porque considero que na posição de ("apenas") observadora pude aperceber-me de indicadores que me foram muito úteis para o pensamento e construção da proposta didática que implementei mais tarde, e que de outra forma poderia ter-me desviado do foco das questões que fui percepcionado; e segundo porque, muitas vezes, se torna complexo conduzirmos, encontrarmos estratégias e, eventualmente, soluções para propostas que não foram pensadas e programadas por nós.

> “A educação escolar não é uma influência espontânea, mas dirigida pela reflexão dos seres humanos que a regem, que é assumida, encarnada e moldada por cada professor. A docência não é um trabalho qualquer, pois soma-se ao processo de humanização, à realização de uma utopia que leva sujeitos e a sociedade para além de ponto em que o professor os encontra. Na escola obrigatória todos devem progredir, todos devem “crescer”, sem nenhuma exceção - compartilhar essa ideia é fundamental. ” (Gimeno Sacristán, 2001, p.59)

Seguindo o pensamento de Gimeno Sacristán, considero importante assumirmos, com a segurança possível, o que acreditamos que poderá fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem das subjetividades que temos à nossa frente. Contudo, percebermos que diferença poderá ser essa, parece afirmar-se como o grande desafio, ou o papel proeminente a adoptar. Ter a consciência de que os nossos passos e decisões poderão influenciar o percurso (ou a forma de ver, sentir e refletir) de quem encontrarmos, poderá ser o princípio de um caminho justo, respeitável e de “crescimento”, como refere este autor.

No estágio pedagógico, o processo de negociação foi constante entre mim e as professoras com quem contactei de forma mais direta. António Nóvoa acredita que a “chave da nova profissionalidade docente” tem como base a colaboração assente num “trabalho de sistematização, de escrita e de partilha”. (Nóvoa, 2022, p.46)

A minha vontade não passou por chegar às aulas destas/destes docentes e tentar alterar individualmente o ambiente e as práticas existentes; tentou passar por um entendimento conjunto sobre aquilo que poderia funcionar de acordo com as necessidades das/os alunas/os em causa, tendo em conta os documentos diretrizes existentes, como as Aprendizagens Essenciais (AE) da(s) disciplina(s) e o PASEO.

1.3. O *espaço* das Artes (e do Desenho) no contexto da ESE

Quando a ESE me foi atribuída para realizar o meu estágio pedagógico, fiquei a perceber, de antemão, que o Carnaval é um *acontecimento* anual muito marcante na vida escolar não só do corpo discente como também de parte do corpo docente.

No final de outubro de 2022, altura em que cheguei à escola, percebi também que esta ligação é praticamente uma tradição, e que até há bem pouco tempo - até ao início da pandemia de covid-19 -, dividia-se em dois momentos:

1. numa apresentação e concurso de projetos entre várias turmas, desde o ensino básico ao ensino secundário (curso científico-humanístico de artes visuais e cursos profissionais, essencialmente);
2. e na participação no desfile de Carnaval do município, com vários carros alegóricos.

Após dois anos de suspensão pelo motivo que refiro acima, apenas a apresentação e concurso, este ano, voltaram a fazer parte da planificação anual de grande parte das disciplinas do departamento de expressões.

A professora cooperante, no início do ano, durante a minha recepção – na apresentação às turmas e aos/às professores/as – e quando me pôs a par das informações mais relevantes relativamente a esta escola, e, especificamente, ao departamento de expressões, frisou que a partir de janeiro, em muitas das disciplinas, as turmas começam a trabalhar intensamente durante, pelo menos, um mês (ou desejavelmente mais tempo) nos projetos de Carnaval. Cada turma seleciona um tema (normalmente de filmes ou musicais) para desenvolver performaticamente, e que culmina na apresentação e concurso entre turmas; isto implica a realização de cenários, adereços, figurinos, por vezes escrita de guiões, som, dança, e ensaios.

À medida que fui assistindo a aulas de várias turmas, fui percebendo que o entusiasmo que julgava que este assunto gerava junto dos/das professores/as, na realidade, gera alguma ansiedade e stress devido à dificuldade que estas/estes já têm em desenvolver os programas curriculares das disciplinas, sem contar com estes projetos. Para as professoras e professores mais antigas/os nesta escola, este sentimento não é unânime: algumas/alguns mostraram-se motivadas/os, outras/os mostraram-se cansadas/os, expressando regularmente uma certa *nostalgia* ao que em tempos foi/representava o Carnaval nesta escola:

" — Continuamos a fazer o Carnaval…Ah! mas já não é o que era!"

" — Antes começavamos mais cedo, não tínhamos só um mês para fazer tudo."

O mesmo não se verificou, de um modo geral, junto das/os alunas/os. Quando abordadas/os, por mim, sobre o assunto, mostravam-se quase sempre entusiasmadas/os.

> "Na segunda parte da reunião, chegaram as representantes de encarregadas/os de educação e das/dos estudantes, e foram passadas as informações mais relevantes da turma em geral: a questão do aproveitamento, visitas de estudo agendadas e algumas datas importantes como a do Carnaval. Foi dado espaço para que também pudessem expressar alguma preocupação ou informação relevante para as/os professoras/es. A representante das/dos encarregadas/os de educação não tinha nada a acrescentar e a representante das/dos estudantes da turma fez questão de apenas frisar que, passo a citar: " — O nosso principal objetivo aqui é o Carnaval! Já perdemos dois anos por causa da pandemia!". Isto a propósito de querer saber se o Carnaval este ano iria mesmo acontecer na escola." (*in* Diário de Estágio: Reunião intercalar 12ºI, 25/11/2022)

Quando me lembro da associação entre escola e Carnaval ao longo do meu percurso escolar, remete-me sempre para o "ensino primário", recordando como um acontecimento ou uma brincadeira tão marcante como outras.

No contexto particular desta escola, pude compreender que existem algumas questões e tensões que, numa primeira impressão, pareciam não estar muito expostas. Primeiramente, parecia ser um objetivo comum encarado com entusiasmo, mas à medida que se aproximava a data de apresentação e exposição do produto final, e principalmente no seu decorrer, esse entusiasmo tendeu a dissipar-se; ainda assim, variava em função da abordagem feita em cada turma, e das próprias idiossincrasias que estas possuíam.

Por grande parte das/os alunas/os, senti uma dedicação manifestada, aparentemente, de um modo genuíno; contudo, também em algumas/alguns alunas/os parecia manifestar-se sob alguma pressão, a partir de um sentido de ***desejo* 'fabricado'** ou quase imposto. Nem sempre se percebeu bem se o queriam fazer porque gostavam e valorizavam de facto, ou se por ser assim há tanto tempo, sentiam que o deviam fazer; sendo válido em relação a alunas/os como a professores/as.

"— Não sou eu que quero! Isto é para vocês, organizem-se, porque temos pouco tempo! Já devíamos ter começado! – expressou uma professora para a turma, na aula de seleção do tema a desenvolver." (*in* Diário de Estágio: 16/01/2023)

Nas aulas de Desenho A, que acompanhei com grande regularidade, esta dedicação foi notória, houve uma ocupação e envolvência absolutas a estes projetos, tanto por parte de professores/as como de alunas/os, em tempo letivo e, por vezes, em tempo não letivo - facto que não vi acontecer com outros conteúdos no âmbito desta disciplina e de outras. Esta poderá ser uma das minhas primeiras questões em relação a esta dinâmica e prática em particular (e a outras que se desenvolvem noutros momentos comemorativos, como por exemplo nas decorações de natal):

— Por que é que os projetos de Carnaval ocupam em absoluto, durante um período, a carga letiva das disciplinas de Artes, nomeadamente Desenho A, e não de outras disciplinas? quando na realidade, estas apresentações possuem vários aspectos e sentidos que se poderiam enquadrar num regime/processo transdisciplinar?

Mas levando este raciocínio para outro campo, por que razão, por vezes, nas escolas se encaram as Artes como uma espécie de entretenimento, ou encaradas e associadas muitas vezes a modelos de cariz salvacionista?[11] Parece existir aqui, e neste caso em particular de uma forma clara, uma instrumentalização das disciplinas de Artes, e uma ideia questionável do que devemos ou podemos esperar destas disciplinas. Ao contrário de disciplinas de outras áreas vistas, muitas vezes, como “principais” e que, por norma, raramente são postas em causa relativamente à possibilidade de integrarem dinâmicas transdisciplinares.

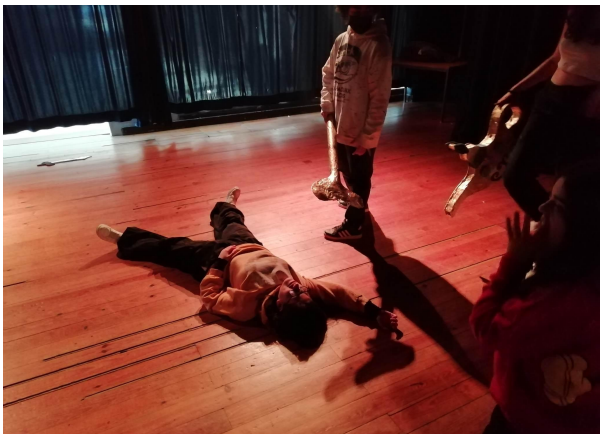




Figura 2. Ensaio de uma representação sobre o filme de animação “Aladino”, na aula de Desenho A.

Figura 3. Adereço produzido na aula de Desenho A, para a representação sobre o filme de animação “Aladino”.

[11] “O potencial pedagógico da arte tem sido muito discutido, porém sem o aprofundamento de uma reflexão apurada sobre esta questão e sem a incorporação do discurso sobre uma "aprendizagem significativa“ na prática docente , destinando a arte a um lugar voltado simplesmente para as ações de entretenimento, terapia, libertação emocional ou recreação. (...) Assim, definir o papel da arte, bem como situar o campo de atuação desta na escola, é um dos caminhos importantes para tecermos uma reflexão sobre a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento, à participação e à apreciação artística no contexto formativo. ” (Canda e Batista, 2009, p.108) disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1609/949

Considero importante sublinhar que, ao longo de todo este processo e vivência minha, enquanto observadora e, em muitos momentos, enquanto "ajudante", não foi simples discernir sobre esta prática, que se centraliza fisicamente, como já referi, nas disciplinas de Artes, que acontecem no Bloco A e no Pavilhão de Mecânica. O palco, que se localiza no Pavilhão Central desta escola, e onde decorrem as apresentações finais, é também um dos espaços utilizados pelas/os alunas/os para os ensaios, como podemos ver nas Figuras 2 e 3.

Se nuns momentos toda a dinâmica em torno destes projetos me parecia um bocado excessiva, noutros percebia que havia várias/os alunas/os que depositavam muitas expectativas neste período de tempo letivo, ansiando por este desde o início do ano. Todavia, também logo de seguida percebi que a abordagem que é feita não parece apresentar-se, nem constituir-se pedagogicamente como um campo *fértil*. Apesar deste meu pensamento, por vezes descontínuo, em relação a este assunto, considero que há aspectos que merecem ser destacados, como poderiam ser noutro tipo de abordagem em relação ao Carnaval ou a outras propostas, como o trabalho de equipa multidisciplinar que estes projetos exigem, e o consequente sentido de unidade entre alunas/os que transpareceu ao longo deste mês. Apesar deste ponto, não deixa de estar em causa sobre que tipo de aprendizagens significativas estas/estes alunas/os retiram desta experiência e de outras do género, que se vão reproduzindo na altura do *Halloween*, do Natal e da Páscoa, e que penso que constitui aqui o foco deste assunto.

Deste modo, urge destacar pelo menos dois pontos (por vezes geradores de tensões) quando analisamos o processo de ensino-aprendizagem neste tipo de propostas e respectivas abordagens:

1. a concentração na obtenção de um *produto* final, não pondo de lado a importância do processo, mas por vezes, de uma forma pedagogicamente bastante questionável. A excessiva vontade e urgência em ver resultados finais aqui refletia-se, por vezes, na pressão, desconforto e desânimo que algumas/alguns alunas/os começavam a sentir, expressando-se oralmente: "— O problema não é o trabalho. O problema é que estamos sempre a 'levar na cabeça' por causa do atraso do trabalho!" (*in* Diário de Estágio: 31/01/2023) – disse uma aluna, das turmas que acompanhei com muita regularidade, quando questionada sobre como estava a correr todo o trabalho. A forma como são motivadas/os a trabalhar influenciará certamente todo o processo e, consequentemente, os resultados; mas a ausência da valorização das *pequenas* conquistas (ou o sentido dos *passos menores*) e respostas ao longo deste processo,

incluindo possíveis constrangimentos e '*erros*' que possam surgir, julgo que deveriam constituir-se enquanto principais aprendizagens nestas propostas. O medo de "falhar" poderá alimentar um sentimento de frustração e desinteresse que, à partida, será o contrário do que se espera da realização deste tipo de trabalhos.

2. a postura participativa que as/os docentes adoptam e o que esperam das/os alunas/os a esse nível, e que, neste caso, me incutiam a reproduzir enquanto professora-estagiária. "— Não me levem a mal, mas acho que deviam participar mais! Por que é que não pegam no pincel e pintam também?" – referiu a professora, quando me encontrava a observar, com a minha colega estagiária, as dinâmicas dos vários grupos de trabalho, nomeadamente a de um conjunto de alunas/os a pintar um cenário." (*in* Diário de Estágio: 31/01/2023), como podemos ver na Figura 4.



Figura 4. Pintura de cenário para uma representação sobre o filme de animação "Aladino", na aula de Desenho A.

No momento, e acabando por ceder à sugestão, senti que a própria professora me via como uma aluna na aula; não que me fizesse confusão retomar à posição de aluna, pelo contrário, mas, por estar ali com um propósito muito específico, fez-me refletir no objetivo desta proposta e no que é expectável em relação à participação de todas as pessoas dentro da sala de aula. A minha intervenção enquanto professora-estagiária, a fazer aquilo que qualquer outra/o aluna/o poderia fazer no

meu lugar (pintar o cenário, a partir de uma imagem descarregada na internet), julgo que é nula ou pouco necessária neste contexto, principalmente quando todo o processo se restringe a uma visão e concepção puramente tecnicista. Deverão as/os professores/as participar da mesma forma que as/os alunas/os? E se sim, qual o sentido desta ação? Aqui, no meu entender, várias questões poderão estar em causa. Segundo Perrenoud, "É difícil saber ao certo o que se aprende durante dez ou vinte anos de escola para além dos objetivos cognitivos cobertos pelo currículo explícito. Por um lado, porque nos faltam instrumentos de medida e porque não se sabe muito bem o que pretendemos medir;" (Perrenoud, 1995, p.31), o que creio que corresponde a uma certa superficialidade que está em causa neste tipo de propostas. — Na realidade, o que se pretende "medir" com esta prática que se reproduz ano após ano? Assim, a compreensão de que a participação dos/as alunos/as na escola não deverá passar por "(...) cumprir superficialmente uma agenda normativa ou legitimadora" (Moraes *et al*, 2017, p.317) revela-se como fundamental para que não caiamos no equívoco de desejarmos ou, até mesmo exigirmos, "respostas" sem sabermos exatamente se quem está do outro lado está genuinamente disposto/a ou confortável para o fazer da forma que esperamos. Será, por isso, importante começarmos a olhar para a participação de um modo mais abrangente e não tanto sob um ponto de vista que privilegie a mera "ocupação" do tempo de aula, enquanto ação física ou mais explícita, tanto por parte das/os alunas/os como de docentes. Neste sentido, e seguindo ainda a linha de pensamento de João Barroso, que considero que vale a pena destacar: "a participação não é um ritual que se reserva para os "grandes momentos". A participação é "um modo de vida" que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização." (Barroso, 2017, p.17)

II

Capítulo II

2. PROPOSTA DIDÁTICA: *"Olhar a Figura Humana"*

Desde o início do estágio pedagógico na ESE que sabia que teria de pensar na implementação de uma proposta didática que me permitisse trabalhar sobre alguns aspectos que achasse merecedores de atenção da minha parte mas, sobretudo, de uma turma que teria de escolher para nos debruçarmos sobre os mesmos.

O intuito seria encarar a proposta não como uma experimentação, no sentido de testar em contexto de sala de aula um conjunto de intenções que espelhassem inquietações pessoais - vendo estas/estes alunas/os como minhas cobaias -, mas sim tentar pensar numa proposta que pudesse acrescentar e/ou complementar o que estaria já programado pela/o docente da disciplina em causa, tendo em conta, após um considerável período de observação, quais as necessidades e potencialidades da turma selecionada.

Uma das intenções seria também integrar a própria turma, se possível, no processo de construção da proposta, isto é, dando espaço para que participassem e/ou questionassem o conjunto de intenções apresentados, por, comummente, assistirmos a um certo alheamento das/os alunas/os em relação às propostas que lhes são feitas na escola. Assim, com a sua implementação, a ideia nunca seria descredibilizar modos de atuar da/o docente da turma, mas sim questionar algumas práticas e abordagens, e por fim, aferir/estudar outras possibilidades junto das/os alunas/os e da/o própria/o docente, se estas/estes estivessem disponíveis para tal. Encontrada a disponibilidade, que foi o caso - uma postura que, a meu ver, espelha uma grande generosidade e vontade de *crescer* e de partilhar -, foi possível encontrar um espaço e um tempo para *construir* e concretizar o pretendido.

Tal como foi exposto no Capítulo I, antes desta implementação, nunca tinha ocupado este lugar; um lugar em que, nesta fase, me foi permitido tomar decisões e interferir de forma direta e autónoma com as/os alunas/os com quem estava a contactar. Através de uma observação e percepção geral das dinâmicas das turmas que fui assistindo ao longo do período de estágio que antecedeu a proposta, percebi que se estava a tornar difícil compreender de que forma é que entendiam, neste caso, o que era o desenho (para cada um/uma) e o acto de desenhar, por verificar que a maior parte se encontrava num estado muito repetitivo e automatizado no pensamento e realização de tarefas que tentavam cumprir um programa curricular anual. Estas eram praticamente iguais em todas as turmas, centradas numa concepção muito tecnicista e pouco crítica de imagens (tanto as

concebidas, como as referências dadas para a realização das anteriores). Foram muito escassas as vezes em que observei alunas/alunos a analisarem e a *olharem* com alguma distância, para o que faziam, e a refletirem sobre as suas ações/opções; ou, em última instância, a tentarem compreender o que é que é isto de *olhar* para um *objeto* (ou uma imagem enquanto objeto) quando estamos a desenhar.

A partir destes princípios, decidi que o acto de olhar, por exigir um *tempo* que não costumavam ter, iria ser um ponto crucial na elaboração da minha proposta, independemente da turma a selecionar. Este foi então o meu ponto de partida de uma construção que se foi edificando, posteriormente, de acordo com as particularidades do grupo de alunas/os com quem decidi trabalhar. Assim, o desenho de observação, como será desenvolvido mais à frente, acabou por se tornar numa premissa que se mostrou essencial no plano geral da proposta.

olhar[12]
(o·lhar)

1. Dirigir a vista.
2. Fazer por ver.
3. Encarar, considerar.
4. Estar voltado.
5. Estar fronteiro.
6. Fitar os olhos em; ver; encarar.
7. Contemplar.
8. Cuidar de.
9. Cuidado sobre.
10. Observar; notar.
11. Ponderar.

O historiador e crítico de arte Georges Didi-Huberman, no seu livro "*O que nós vemos, O que nos olha"* (2011), debruça-se essencialmente sobre a experiência do olhar, a dialética da imagem e a relação complexa entre sujeito e objeto. Para Didi-Huberman, um objeto nunca será apenas um objeto; haverá sempre uma dupla distância, isto é, uma troca entre o sujeito que olha e o objeto que é olhado: "o objecto não se apresenta como uma peça monolítica com ênfase num interior/ exterior formais, mas sim como uma entidade fracturável (e fracturante) na qual se rasgam aberturas improváveis por onde se precipita o olhar em desassossego." (Almeida C., 2012, p. 309).

[12] "olhar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2023, https://dicionario.priberam.org/olhar.

2.1. Escolha de turma e disciplina

No início do estágio, comecei por assistir a disciplinas do 3º ciclo do ensino básico, mas principalmente do ensino secundário, do curso científico-humanístico de Artes Visuais e do curso profissional técnico/a de Design de Comunicação Gráfica.

Para além de compatibilidade horária, o meu interesse pela observação das dinâmicas atuais das disciplinas do curso de Artes Visuais foi acrescido, muito pelo facto de eu ter realizado o ensino secundário neste curso; perceber quais as diferenças, o que poderá ter mudado ou não, e o impacto que estas possíveis alterações pudessem ter nas/os alunas/os de hoje, constituíram-se como as primeiras motivações na escolha do curso e disciplinas a acompanhar com maior frequência.A disciplina que acabei por selecionar foi Desenho A, de 10º e 12º anos.

À medida que fui observando aulas, e apesar de identificar problemas semelhantes tanto na turma de 10º ano como na de 12º ano, fui percebendo que o meu interesse se inclinou para as dinâmicas observadas na turma do 10ºL, lecionado por uma colega da minha professora cooperante. Primeiramente, porque consegui criar uma maior proximidade com os/as alunos/as desta turma; e em segundo lugar, pelas minhas questões e problemas identificados recaírem mais sobre aspectos que julgo que coincidem com especificidades que deverão ser abordadas, principalmente, no início do ciclo de estudos em causa - o ensino secundário.

O 10ºL era composto por vinte e oito alunos/as - vinte e dois do sexo feminino e seis do sexo masculino; sendo que vinte e seis eram de nacionalidade portuguesa e dois de nacionalidade brasileira, recém chegadas/os a Portugal.

// Caracterização de turma - 10ºL

A caracterização da turma é o ponto de partida para o conhecimento das/dos alunas/os, sujeita a atualização, em função das alterações que possam vir a surgir na composição da turma no decorrer do ano lectivo.

Quando comecei a observar o 10ºL, apenas num dos turnos, às terças-feiras de manhã, era constituída apenas por alunas/os portuguesas/es. Contudo, dois alunos foram transferidos para outras escolas, e em novembro juntaram-se mais um aluno e uma aluna estrangeiros/as. O primeiro de nacionalidade brasileira e a segunda, que embora seja também proveniente do Brasil, onde nasceu e viveu durante 12 anos, veio recentemente do

Japão onde residiu durante os últimos 4 anos; tendo, por isso, um bom domínio da língua portuguesa.

A maior parte das/dos alunas/os que constituíam esta turma só se conheceram neste ano, no início do ensino secundário. Algumas/alguns já frequentavam a ESE, mas uma grande parte da turma veio de outras escolas de concelhos limítrofes, que não possuem o curso de Artes Visuais.

As idades eram compreendidas entre os catorze e os dezoito anos, sendo que a aluna mais velha da turma, com dezoito anos, já tinha realizado o ensino secundário no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, tendo ingressado no curso de Artes Visuais por ser a área que considerava gostar verdadeiramente. Todas/os alunas/os encontravam-se a frequentar todas as disciplinas do curso, à excepção desta aluna que frequentava apenas as disciplinas específicas, por já ter concluído as restantes no curso anterior.

Seguindo o documento relativo à caracterização da turma disponibilizado na plataforma *inovar*, onde as/os alunas/os puderam responder a algumas questões, e, apesar de não sentir que este documento pudesse de facto ser suficiente para caracterizar esta turma, considero ainda assim que, através dele, pude tirar algumas conclusões. Farei um cruzamento entre a análise deste documento e a minha análise pessoal, de teor mais reflexivo, a partir de registos que fui fazendo através da minha observação e participação em sala de aula.

Relativamente aos seus antecedentes escolares, no que concerne às retenções até ao ano letivo em causa, eram três as/os alunas/os que registavam retenções: dois/duas foram retidas/os uma vez, e uma/um aluna/o duas vezes; sendo que duas/dois alunas/os encontravam-se a repetir o ano de escolaridade atual que frequentam (10º ano).

Quando questionados relativamente às disciplinas preferidas, nove alunas/os não responderam, sendo que das/dos alunas/os que responderam a disciplina de Desenho A foi a que obteve maior pontuação, sendo de seguida as disciplinas de Inglês e Geometria Descritiva as mais votadas. Relativamente às disciplinas que menos diziam gostar, podemos verificar uma igual ausência de respostas, sendo que apesar disso, as disciplinas de Filosofia e Portugês foram apontadas pelas/os restantes alunas/os que responderam como as que menos gostam.

A questão seguinte pedia que indicassem o que, no seu entender, contribui mais para o seu "insucesso escolar". Tendo em conta que oito alunas/os optaram por não responder a esta questão, passo a citar as respostas dadas pelas/os alunas/os que responderam, que são aqui enumeradas por ordem de frequência:

> “Desinteresse pela disciplina” - 6 alunas/os
> “Dificuldades em compreender o professor” - 5 alunas/os
> “Falta de atenção/concentração” - 5 alunas/os
> “Falta de estudo” - 3 alunas/os
> “Indisciplina na sala de aula” - 1 aluna/o
>
> (*in* plataforma *Inovar,* 10/2022)

> “A diretora de turma salientou que se sente uma “boa camaradagem” entre as/os alunos/as desta turma; são “disponíveis para colaborar”, porém são também “conversadores e desconcentrados”; o que estudam não é suficiente para a exigência do ensino secundário.” (*in* Diário de Estágio: Reunião intercalar, 25/11/2022)

Estas respostas levaram-me a concluir que parte da turma estava consciente das fragilidades que apresentava em relação à forma como encara o seu compromisso com a escola, pois pude presenciar na reunião intercalar no final de novembro, que estes eram de facto alguns dos motivos indicados pela diretora de turma relativamente ao “insucesso” que algumas/alguns alunas/os apresentavam nalgumas disciplinas, como podemos observar acima no registo diário que fiz desse momento. Contudo, e também a partir do mesmo questionário, apenas um/uma aluno/a se considerava “fraco/a”, sendo que maior parte das/dos alunas/os que responderam consideravam-se “alunas/os médias/os”.

Em relação à possibilidade de se candidatarem ao ensino superior, mais de metade da turma (dezoito alunas/os) respondeu afirmativamente, apesar de muitas/os ainda não saberem que curso lhe interessava mais, naquele momento. Todavia, esta questão foi uma das que fui fazendo junto de algumas/alguns alunas/os nas aulas de Desenho A, que fui observando e participando, quando me perguntavam qual era a minha área de formação. Para além do número considerável de alunas/os que responderam não saberem o que pretendem estudar no futuro, outras/os foram apontando algumas direções, como é o caso da arquitetura, do design de moda, do design gráfico, da ilustração e do interesse em aprender a tatuar. Das/dos alunas/os que foram demonstrando vontade, é importante salientar que algumas/alguns mostraram também alguma preocupação relativamente às possibilidades económicas que poderão ou não permitir que se candidatem ao ensino superior; algumas/alguns alunas/os salientaram também que têm interesse em prosseguir estudos mas que estarão limitadas/os à oferta de cursos universitários da cidade do Porto, afirmando que irem para longe não será, em princípio, uma opção por motivos económicos.

Nos tempos livres, as/os alunas/os desta turma, por ordem de frequência, disseram gostar de ouvir música (dezassete alunas/os), navegar na internet (dezassete alunas/os), encontrar-se com amigos (dez alunas/os), jogar no computador (nove alunas/os), ver televisão (nove alunas/os), passear (sete alunas/os), ler (cinco alunas/os), praticar desporto (cinco alunas/os) e ir ao cinema (um/uma aluno/a).

As/os alunas/os foram também questionadas/os relativamente ao seu estado de saúde, se possuíam ou não algum problema e se sim, quais. Esta é uma questão que considero importante analisar com atenção, uma vez que primeiramente, apenas por observação, pude perceber que alguns elementos da turma pareciam isolar-se mais e/ou que costumavam faltar com alguma frequência. Onze alunos/as responderam que não possuíam problemas de saúde e nove responderam afirmativamente. Os problemas destacados pelas/pelos alunas/os, por ordem de frequência, foram: "dificuldades visuais" (seis alunas/os), "alergia(s)" (cinco alunas/os), "asma" (dois alunas/os) e "outra(s)" (dois alunas/os). Porém, eram conhecidas outras situações relativamente ao estado de saúde de membros da turma, que tomaram lugar num diálogo entre docentes na reunião intercalar de turma, que, como foi referido mais acima, tive a oportunidade de assistir. Foi destacado, especialmente, o caso de uma aluna que sobressaía pela sua situação fragilizada de saúde mental.

> "Neste seguimento, começou logo por destacar a aluna S, por ter sido pouco assídua neste início de ano lectivo, pela sua perturbação de ansiedade considerada "grave", diagnosticada pelo pedo-psiquiatra que a acompanha. A diretora de turma referiu, como já era, aliás, do conhecimento de todas/os os professoras/es da turma e até mesmo das/dos alunas/os, que a aluna S tem tido alguns episódios graves de ansiedade em casa e na escola e que, muitas vezes, resultam na auto-mutilação (zona dos pulsos, braços e pernas); o que tem sido um desespero para a família e uma grande preocupação para as/os professoras/es e colegas de turma." (*in* Diário de Estágio: Reunião intercalar, 25/11/2022)

Considero relevante destacar especialmente este caso, porque em vários momentos de aulas que assisti acabou por influenciar a dinâmica geral de turma; não só foi motivo particular de preocupação da docente da disciplina – o que acabou também por caracterizar a relação e dinâmica em sala de aula que esta tinha com a aluna –, como também influenciou a dinâmica que as/os colegas de turma tinham com esta. Em várias circunstâncias que observei entre as/os alunas/os desta turma, e na relação e cuidado com a aluna S em particular, pude concluir que formavam um grupo de jovens bastante unido e sensibilizado para os problemas de saúde, tanto física como mental; tal como a diretora de

turma frisou na reunião intercalar, a maioria demonstrou um grande sentido de "camaradagem" e "entre-ajuda".

> "Durante a aula pude constatar que um número considerável de alunos/as interage com a aluna S de forma muito positiva, demonstrando preocupação pelo bem-estar da colega, não a deixando isolada. Do pouco contacto que ainda tive com esta aluna, já percebi que a sua disposição e atitude em sala de aula varia muito; há dias em que praticamente não fala e mal olha para a professora e colegas, e há outros em que interage e comunica espontaneamente." (*in* Diário de Estágio: 22/11/2022)

Até à data, tinham sido vários os momentos que pude assistir de grande cuidado e preocupação por parte de várias/os alunas/os em relação a outras/outros, mas especialmente em relação a esta aluna; verifica-se na sensibilidade que demonstravam em perceber que poderia não ser vantajoso que esta permanecesse ao fundo da sala sozinha, acolhendo-a e transmitindo-lhe sempre força e ânimo nas propostas que foi desenvolvendo.

Contudo, e ainda sobre a questão dos problemas de saúde, para além desta aluna, que acabou por ser o caso mais '*gritante*' pelas evidências físicas que apresentava, havia também outras/outros alunas/os que apresentavam um quadro de ansiedade preocupante, várias vezes motivado por fatores externos. É o caso da aluna M que, por vezes, em sala de aula expressava-se fisicamente e verbalmente com alguma inquietação, insegurança e fragilidade.

> "A aluna M, sem perceber que eu estava a observar não o que estava a fazer mas sim o que se estava a passar na sala de aula, virou-se para trás e referiu o seguinte: " — Ó 'stôra', não fique aí atrás de mim a ver o que eu estou a fazer, provoca-me agonia…!" – o que me deixou surpreendida e desconfortável por deixar a aluna desconfortável. Esta interação fez-me pensar que poderá existir uma grande insegurança e falta de concentração por parte da aluna." (*in* Diário de Estágio: 22/11/2022)

Era relativamente regular observar algumas/alguns alunas/os num elevado estado de ansiedade que, muitas vezes, se prendia também com a frustração que sentiam durante a realização de alguns exercícios; no caso de algumas/alguns alunas/os diziam não gostar do que estavam a desenhar, no caso de outras/outros, diziam não se sentir à vontade com o desenho que estavam a realizar, referindo-se ao trabalho como "feio" ou "horrível" com muita frequência - daqui originava um profundo sentimento de vergonha e insegurança que

muitas/muitos diziam sentir em relação ao que estavam a fazer. Na prática, em contexto de sala de aula, pude concluir que os sintomas mais frequentes eram o tentarem esconder/tapar o que estavam a desenhar, quando me aproximava para observar o que estavam a fazer, e o riscar/rasurar por cima, ou até mesmo o descarte de alguns exercícios.

>

Num primeiro contacto com parte da turma, parecia que já todas/os se conheciam há bastante tempo, pelo grande à vontade que pude perceber nas interações que tinham umas/uns com as/os outras/os, dentro e fora da sala de aula.

Este meu primeiro contacto iniciou-se, sensivelmente, um mês depois das aulas começarem. Durante o primeiro mês e meio de estágio comecei por observar a turma apenas num dos turnos, em que seria expectável, para mim, a presença de apenas metade da turma nesta aula. Porém, várias/os alunas/os do outro turno também apareciam com grande frequência no primeiro. Esta ocorrência, que foi regular, levou-me a crer em dois aspectos; o primeiro na boa relação que a turma mantinha, que os fazia querer passar mais tempo juntos/as do que aquilo que foi determinado, e num segundo aspecto, relativo à preocupação e empenho que fui observando por parte de algumas/alguns alunas/os em quererem usufruir de mais tempo de aula para poderem desenvolver/concluir trabalhos que não conseguiam no seu turno. Esta regular movimentação entre turnos e aparente entusiasmo, suscitou-me, particularmente, interesse em perceber como seriam as dinâmicas desta turma e a relação que esta estabelecia com as propostas apresentadas.
Seguindo o horário da turma, o turno que tinha a primeira aula da semana, à segunda-feira das 8h00 às 10h50, designado por “t2” apresentava-se, de forma frequente, distribuído, maioritariamente, por mesas individuais próximas umas das outras, estabelecendo-se assim, durante as aulas, conversas paralelas entre alunas/os com muita facilidade. Este grupo, em relação ao turno 1 (“t1”), era designado, pela docente de Desenho A, como o “mais barulhento e desconcentrado”. Estes/as alunas/os, normalmente, chegavam à sala de aula eufóricas/os dos intervalos, comprometendo por vezes o ritmo das aulas; isto verificava-se na demora em dar continuidade ao que estavam a fazer.

Habitualmente, o tempo das propostas estabelecido pela docente era pouco para o ritmo que as/os alunas/os mantinham. Considero que o ritmo “demorado” e que, muitas vezes, se arrastava semana após semana, era um dos aspectos que poderia caracterizar esta turma; que julgo que se poderá associar à falta de segurança e autonomia que demonstravam em relação ao desenho. Assim, as interações eram vantajosas quando dialogavam sobre o andamento dos trabalhos e as dificuldades sentidas, o que nem sempre acontecia. Apesar de normalmente começarem as aulas distribuídos individualmente, no

decorrer da aula, acabavam por se juntar em parelhas ou trios para assim continuarem a desenvolver individualmente as propostas, argumentando que precisavam de partilhar material. Considero que não é construtivo trabalhar sempre alheado do resto da turma, não tendo a possibilidade de observar/acompanhar de perto o que as/os outras/os estão a fazer e *como* estão a fazer. Estes pequenos ajuntamentos de alunas/os, que acabavam por surgir no decorrer das aulas, normalmente aconteciam pelo critério de identificação de interesses comuns e afinidade que sentiam umas/uns pelas/pelos outras/os.

Por sua vez, o designado "t1" no horário, e que tinha aula de turno às terças-feiras de manhã das 8h55 às 11h55, normalmente tinha uma postura mais pausada comparativamente ao "t2". Contudo, é importante referir que, tal como foi expresso acima, por haver uma grande movimentação de alunas/os entre turnos, nem sempre era perceptível esta distinção. Para mim, que me considerava uma presença *estrangeira* nesta turma, era, por vezes, difícil perceber a que turno pertenciam alguns/algumas alunos/as, pois muitas/os afirmavam que frequentavam os dois turnos todas as semanas. Ainda assim, caracterizo a dinâmica desta parte da turma como sendo mais orgânica no modo como se relacionavam, e mais moderada no que ao comportamento diz respeito; isto é, observava que havia uma maior atenção e reciprocidade em relação ao que a docente tentava transmitir com as propostas que ia formulando, refletindo-se tanto nos resultados dos trabalhos, como, por vezes, no próprio ritmo do processo. Nas aulas deste turno ("t1"), era mais frequente as/os alunas/os organizarem-se em parelhas ou trios desde o início da aula, ainda que alguns/algumas alunas/os permanecessem em mesas individualmente. Ao contrário da outra parte da turma, estas parelhas e trios estavam, de alguma forma, já definidos pelas/pelos próprias/os alunas/os; repetiam-se semana após semana. Julgo que tal acontecia, sem oposição da docente, por não comprometeram os trabalhos que, tirando as decorações de Halloween e do Natal, eram individuais.

De um modo geral, e apesar da heterogeneidade entre turnos – o que me parece natural e até expectável –, o 10ºL era uma turma que possuía um grande sentido de pertença; isto verificava-se principalmente com a aluna e o aluno de nacionalidade brasileira, que chegaram mais tarde, e que foram integrados na turma. Após poucas semanas da sua chegada, pude observar como estavam já aparentemente a relacionar-se de forma ativa e positiva com a turma, e com a professora de Desenho A. Verificava-se também com as/os alunas/os que possuíam uma situação de saúde mental mais fragilizada, através do cuidado e atenção que lhes eram disponibilizados. Considero este aspecto muito importante, ou até mesmo crucial, para o desenvolvimento e sucesso de qualquer compromisso ou desafio que lhes possa ser proposto em contexto escolar.

2.2. Problemática de estágio decorrente da observação do 10ºL

Pelo que pude observar nas aulas das turmas que assisti, o conteúdo, os temas, e as metodologias de ensino não diferem muito desde há pelo menos 10 anos; diferem sim os documentos que deverão nortear as práticas de ensino-aprendizagem. O PASEO e, principalmente, a sua articulação com as AE, que vieram substituir o que de algum modo estava estruturado nos vários programas das disciplinas, revogados em 2021. A disciplina de Desenho A não sendo excepção, deverá ser lecionada de acordo com estes documentos, que, aparentemente, nos possibilitam uma visão mais alargada e flexível daquilo que poderá significar *ensinar* e *aprender* a desenhar, permitindo assim, à partida, uma maior autonomia do poder de decisão da/do docente em causa.

Neste sentido, uma das minhas primeiras questões é se de facto se pode *ensinar* a desenhar; e se sim, como e quais as referências e especificidades a ter em conta nas aulas de desenho. O antigo programa, que é muito vasto, o manual, e as planificações anuais estruturadas pelas/os docentes conseguem elucidar-nos sobre o que poderá ser "útil", "interessante" e "importante" que as/os alunas/os *aprendam*.

> — Mas será que representam o que realmente as/os alunos querem/desejam e/ou precisam de *aprender*?
>
> — Como poderei perceber o que as/os alunas/os que tenho à minha frente querem e precisam de *aprender*?
>
> — Estarão as/os alunas/os preparados para expressarem o que querem, o que lhes interessa e/ou motiva, e o que precisam de *aprender* do campo do desenho?

Parti destas questões, às quais não tenho resposta, para começar a focar a minha atenção na observação que fui fazendo das aulas. Não esquecendo que é um processo lento – o de conhecimento das pessoas com quem nos relacionamos –, fui percebendo que no caso particular da turma que escolhi, há padrões e dinâmicas que a caracterizam. Partindo também delas, são vários os pontos que tenho vindo a refletir e que foram constituindo a minha problemática face às minhas observações. Deste modo, foi do meu interesse planificar uma proposta didática que deveria ser construída de acordo não só com as vontades e desejos deste grupo de alunas/os, mas também de forma a tentar trabalhar aquelas que considerei as suas necessidades e dificuldades específicas.

Uma das principais fragilidades observadas, que caracterizava esta turma, era o medo e a grande insegurança que as/os alunas/os demonstravam quando iniciavam e desenvolviam um desenho, que, consequentemente, se ligava à questão do 'erro' ou do medo de errar. Algo que pude verificar, por exemplo, através do acto de riscarem ou sinalizarem com um "X" sobre o desenho que consideram "errado".

"— O desenho está feio!"

" — Está horrível!"

" — Este desenho não conta."

Estas eram algumas das expressões que ouvia com regularidade das/dos alunos em relação aos seus trabalhos. Algumas/alguns demonstravam até mesmo vergonha em mostrar o que estavam a fazer. Da questão do medo e insegurança, decorriam outros pontos, como a dificuldade em gerir o espaço do suporte em que desenhavam, que normalmente tinha sempre a mesma dimensão; o défice de autonomia que manifestavam, e que se verificava numa necessidade excessiva de validação; e a pouca participação e dificuldade em lidar com o poder de escolha, das raras vezes que lhes era dado, em pequenas decisões puramente técnicas.

O segundo aspecto principal que considero importante assinalar, e que se poderá relacionar também com o anterior, é a grande dificuldade que apresentavam em projetar, pensar e refletir individual e coletivamente sobre os trabalhos que realizavam. É certo que o 10º ano de escolaridade deverá marcar um ponto de viragem na forma como as/os alunos e as/os docentes deverão encarar os métodos de ensino-aprendizagem; e, nesta altura, é natural que se encontrem ainda a adaptar a essas mudanças e novas exigências. Contudo, e decorrente deste segundo aspecto, é também sentida a dificuldade em expressarem-se num sentido mais crítico, e de carácter construtivo em relação aos trabalhos que realizam.

2.3. Planificação da proposta (dinâmica de turma, tema, conteúdos, materiais necessários)

A ESE funcionou pela primeira vez, neste ano, em regime semestral. Assim, pelo que pude perceber da dinâmica geral do departamento das expressões, o final do primeiro semestre, que coincidiu com o final de janeiro, e o início do segundo semestre, que coincidiu com o início de fevereiro, foram destinados essencialmente ao desenvolvimento de projetos de turma no âmbito de um ou vários temas relacionados com o Carnaval. Ficou decidido que a altura mais conveniente para eu propôr uma unidade didática à turma seria depois do Carnaval e antes da Páscoa. O intervalo de tempo lectivo entre estas duas datas equivalia sensivelmente a seis semanas de aulas, pelo que a minha proposta poderia enquadrar-se em duas ou três semanas desse intervalo.

O horário do 10ºL destinado à disciplina de Desenho A, dividia-se em duas aulas de três tempos lectivos de turnos ("t1" e "t2" - uma aula para cada parte da turma) e numa aula de dois tempos lectivos em que a turma se reunia toda. Isto significava que cada aluna/o tinha pelo menos uma aula de turno (150 minutos) e uma aula com a turma inteira (100 minutos) por semana. Assim, o horário de Desenho A desta turma era o seguinte:

>> Segundas-feiras - aula de turno "t2" // início: 08h00 - fim: 10h50
1º intervalo: 5 minutos, das 8h50 às 8h55
2º intervalo: 15 minutos, das 09h45 às 10h00

>> Terças-feiras - aula de turno "t1" // início: 8h55 - fim: 11h55
1º intervalo: 15 minutos, das 09h45 às 10h00
2º intervalo: 15 minutos, das 10h50 às 11h05

>> Quintas-feiras - aula com turma inteira // início: 15h15 - fim: 17h10
intervalo: 15 minutos, das 16h05 às 16h20

// Dinâmica de turma

A turma do 10ºL, como é referido na caracterização, trabalhou principalmente de forma individual no que aos domínios da planificação anual da disciplina concerne.

Exceptuam-se aqui as aulas relativas à realização de decorações de *Halloween* e Natal e do projeto de Carnaval, em que as/os alunas/os trabalharam coletivamente: em pequenos e grandes grupos.

Contudo, tirando o *Halloween* e algumas fases do projeto de Carnaval, em que a elaboração partiu das/dos próprias/os alunas/os, não verifiquei que tenham de facto pensado em conjunto, e construído algo que partisse das suas próprias cabeças; foram-lhes delegadas tarefas, formaram grupos de trabalho consoante a exigência dessas mesmas tarefas e limitaram-se a executar o que foi projetado pela(s) docente(s). Assim, considerei importante que a minha proposta didática procurasse trabalhar, se possível, nos dois sentidos: numa ação individual e coletiva[13]**,** como podemos ver também proposto nas Aprendizagens Essenciais da disciplina.

Apesar dos trabalhos serem de âmbito maioritariamente individual, uma grande parte das/dos alunas/os tinham já por hábito formar parelhas e trios enquanto desenvolviam as propostas. Interessou-me respeitar essa vontade que parte, em princípio, da identificação de interesses e afinidades comuns, mas de algum modo propor-lhes também que aproveitassem esses agrupamentos para pensarem e agirem em conjunto na proposta. Para as/os alunas/os que costumavam permanecer individualmente nas suas mesas, foi um novo desafio.

// Tema e conteúdos a abordar

Título da unidade didática: "Olhar a figura humana"
Tema: Estudos do corpo humano/figura humana
Conteúdos envolvidos: Sintaxe e Sentido

A partir da Planificação Anual do 10º ano da disciplina, pude verificar que "estudos do corpo humano" era um dos temas ou domínios que estava previsto ser abordado, dentro do campo de estudos de formas. Aproveitando também o facto de alguns/algumas alunas/os terem demonstrado interesse neste tema, em conversas que fomos estabelecendo, decidi selecioná-lo para trabalhar na minha proposta didática.

Esta foi dividida em três momentos, programando que trabalhassem em pequenos grupos no primeiro; no segundo individualmente, a partir do trabalho desenvolvido em grupo

[13] "A promoção de estratégias que proporcionem oportunidades para o/a aluno/a: - colaborar em trabalhos ou projetos coletivos, utilizando a linguagem do Desenho e das Artes Visuais." (Aprendizagens Essenciais DES A 10º ano, pág.8)

no momento anterior, e, por último, no terceiro momento, que mostrassem na sala de aula o trabalho que desenvolveram nos dois momentos anteriores - este deveria ser um momento de negociação relativamente à organização (e curadoria) do espaço, de contemplação geral, de análise/discussão e crítica dos trabalhos. Antes destes três momentos, planeei numa aula com a turma toda reunida, a que chamei de "Momento 0", para apresentar não só a proposta à turma, os seus critérios de avaliação e discutir/negociar a sua pertinência, mas também um "banco de imagens", que irei desenvolver mais à frente. Assim, estava previsto, que se estabelecesse um fio condutor entre todos os momentos: Momentos 0 - 1 - 2 - 3.

Os conteúdos envolvidos foram a "sintaxe" e o "sentido" do desenho, que deverão ser transversais a grande parte do ano. No Momento 1 deveria ser mais direcionado para a questão da sintaxe, focado nos conceitos estruturais da linguagem plástica, como o espaço e o volume no desenho; no Momento 2, a questão do sentido deveria ganhar mais ênfase, através de uma visão sincrónica do desenho, onde seria explorado o sentido imaginativo de cada um/uma.

Pretendia-se que fosse feita uma abordagem mais desgarrada e independente do virtuosismo técnico do desenho de figura humana, uma vez que nos exercícios que fizeram até esta proposta, o foco foi, principalmente, o rigor técnico. Uma vez que o 10º ano de Desenho A deverá ser um ano de introdução e grande experimentação de materiais e suportes, tentei propor também uma maior exploração das singularidades expressivas de cada um/uma, através dos materiais que tinham ao dispor.

Momento 0 // Introdução da proposta

>> 1 aula - 02 de março // duração: 1 aula turma inteira (100 min / 2 tempos lectivos)

Apresentação e discussão do roteiro da proposta, que se estendeu ao longo de cerca de duas/três semanas;

Formulação de grupos de trabalho - foi tido em conta as/os alunas/os que pertencem a cada turno;

Apresentação e negociação de critérios de avaliação;

Mobilização de um "banco de imagens", constituído por várias referências (em folhas impressas) relacionadas com figura humana/estudos do corpo humano, que assinalavam de forma direta ou indireta questões sobre este tema; disposição deste material sobre um conjunto de mesas.

— “O que é uma referência?” - breve reflexão junto das/dos alunas/os sobre o que entendiam/se entende por referência.

Foi sugerido que as/os alunas/os se deslocassem e circulassem em torno das mesas, para que pudessem ver o material trazido por mim para a sala; que tentei que acompanhasse grande parte das aulas da proposta. Assim, os/as alunas/os foram desafiados/as a trazer também referências nas aulas seguintes, desta vez as suas, que considerassem pertinentes para partilharem com as/os colegas;

Neste momento, questionei as/os alunas/os sobre quais as referências que lhes chamavam mais a atenção deste “banco de imagens” e porquê; no sentido de perceber quais as suas afinidades formais (se é que existiam) e me orientar relativamente às sugestões e rumo(s) a dar nas próximas aulas.

— Foi feita uma reflexão sobre os tipos de desenho que estavam presentes nestas imagens (que tentei que fossem o mais variadas possíveis) e a articulação com os objetivos de cada fase da proposta. Assim, foram distribuídos, em bocados de papel, uma série de categorias e aspectos/elementos estruturais do desenho, para que as/os alunas/os pudessem formar um “mapa” referencial, isto é, relacioná-las com as imagens.

— Várias imagens pertenciam a mais do que uma ou duas destas categorias e/ou aspectos; a ideia era que conseguissem entender que um desenho pode carregar em si várias intencionalidades através de modos de agir distintos, e que, muitas vezes, estes modos de agir se podem correlacionar num só suporte.

Algumas das referências artísticas que constavam no “banco de imagens”:

Mulheres artistas	**n. f.**	**Homens artistas**	**n. f.**
Tracey Emin (Reino Unido)	1963	Henri Matisse (França)	1869-1954
Charlotte Ager (Reino Unido)	–	Hiroaki Samura (Japão)	1970
Lydia Baker (Reino Unido)	1990	David Hockney (Reino Unido)	1937
Marlene Dumas (África do Sul)	1953	Pedro Cabrita Reis (Portugal)	1956
Paula Rego (Portugal)	1935-2022	Alberto Giacometti (Suiça)	1901-1966
Louise Bourgeois (França/EUA)	1911-2010	Richard Diebenkorn (EUA)	1922-1993
Maria Antónia Siza Vieira (PT)	1940-1973	Rembrandt (Holanda)	1606-1669
Lourdes Castro (Portugal)	1930-2022	Auguste Rodin (França)	1840-1917

Ana Maria Maiolino (Brasil)	1942	Cy Twombly (EUA)	1928-2011
Joana Galego (Portugal)	1994	katsukawa Shunsho (Japão)	1726-1793
Amrita Sher-Gil (Índia/Hungria)	1913-1941	Arika Toriyama (Japão)	1955
Billie Zangewa (Malawi/África do Sul)	1973	José Louro (Portugal)	–

Comecei por definir uma lista de nomes que se aproximava, naturalmente, a referências que me foram acompanhando ao longo do meu trajeto, enquanto estudante de artes, e artista plástica. Tendo consciência que esta minha seleção reflete, inevitavelmente, os meus próprios interesses/desejos relativamente ao desenho (e a também a outras vertentes das Artes Visuais), procurei que fosse variada (tanto a nível formal como a nível de representatividade geográfica) para me permitir explicar as diferentes fases/objetivos da minha proposta - sendo que estas foram passíveis de serem adaptadas a motivações mais específicas desta turma.

A ideia seria que esta seleção de imagens, já extensa (por se tratar de uma turma de 28 alunas/os, assumi que pudessem ter universos também muito diferentes), funcionasse como um possível "ponto de partida" para um trabalho conjunto, neste caso coletivo, no qual eu me incluí e assumi uma postura participativa; pois acredito na inevitável influência do meu universo referencial.

Imagens selecionadas a partir das referências enumeradas acima:

Imagem	**Artista**
1. "Vénus de Willendorf", c. 24.000-22.000 a.C., pedra calcária 11,1 cm de altura (Museu de História Natural, Viena)	–
2. “Homem Nu Sentado no Chão”, 1946. Gravura. 9,7 x 16,8 cm	Rembrandt
3. “Actor Dancing”, s/d. Tinta s/papel	Katsukawa Shunsho
4. “Nude Figure on Hands and Knees”, 1910. Grafite e aguarela s/papel. 24.8 x 32.5 cm	Auguste Rodin
5. “Five Heads of Men, One Face and One Woman Face on, One Woman in Profile”, 1965. Caneta s/papel	Alberto Giacometti
6. “Walking Man”, 1960. Bronze	Alberto Giacometti

7. “Couple”, 2007. Guache s/papel. 59,7 x 23,5 cm	Louise Bourgeois
8. “Mother”, 2008. Guache s/papel. 60 x 45,7 cm	Louise Bourgeois
9. “Zulma”, 1950. Recortes e colagem.	Henri Matisse
10. “Blue Nude”, 1952. Recortes, colagem e carvão s/papel.	Henri Matisse
11. “Untitled”, 1939. Carvão s/papel. 10 x 13,5 cm	Amrita Sher-Gil
12. “Untitled”, 1957. Aguarela s/papel. 17 x 13 cm	Richard Diebenkorn
13. “Untitled”, 1969. Tinta s/papel.	Richard DiebenKorn
14. “J.A.D. I.”, 1966. Carvão s/papel. 25 x 18 cm	Richard Diebenkorn
15. “Primavera” / “Outono”, 1991	Lourdes Castro
16. “Leda and The Swan”, 1963. Óleo e grafite s/papel.	Cy Twombly
17. “Untitled”, 1951. Óleo s/tela.	Cy Twombly
18. “Amor”, 1995. Pastel seco s/papel.	Paula Rego
19. “Sleeping”, 1986. Pastel seco/papel.	Paula Rego
20. “Study for ‘My Parents and Myself’”, 1974. Lápis de cor s/papel	David Hockney
21. “Celia”, 1972. Lápis de cor s/papel.	David Hockney
22. “Sem titulo”, s/d. Caneta s/papel	Maria Antónia Siza Vieira
23. “Sem título (Álvaro)”, s/d. Caneta s/papel	Maria Antónia Siza Vieira
24. “Waiting (for meaning)”, 1988. Óleo s/papel	Marlene Dumas
25. “Marianne’s Portrait”, 2014. Tinta aguada s/papel	Marlene Dumas
26. “Smoke”, 2018. Óleo s/tela	Marlene Dumas
27. “Dragon Ball Z”, 1984-1995.	Arika Toriyama
28. “I Could Feel You”, 2014. Tinta s/papel	Tracey Emin
29. “Sem título”, 2017-2018. Tinta s/papel	Tracey Emin
30. “Sem título”, s/d. Grafite s/papel	Hiroaki Samura
31. “Sem título”, 2021. Marcador s/papel (diário gráfico)	José Louro
32. “Stuck Feelings”, 2022. Tinta da china s/papel	Charlotte Ager

33. “Sem título”, 2022. Lápis de cor s/papel	Lydia Baker
34. “An Angel at my Bedside”, 2020. Colagem de seda costurada à mão. 81 x 117 cm	Billie Zangewa
35. “The Rebirth of Black Venus”, 2010. Colagem de seda costurada à mão. 127 x 130 cm	Billie Zangewa
36. “Sem título (da série ‘Entre Pausas’), 1968-69. Caneta s/papel	Ana Maria Maiolino
37. “Feeding Ducks”, 2022. Técnica mista s/papel	Joana Galego
38. “Sem título”, 2019. Tinta s/papel.	Joana Galego
39. “Cantiga de Amiga”, 2021. Acrílico, aguarela, lápis de cor, carvão e cola s/papel e cartão. 30,5 x 21,5 cm	Joana Galego
40. “Sem título”, 2022. Grafite s/papel	Pedro Cabrita Reis
41. “Sem título”, 2022. Grafite s/papel	Pedro Cabrita Reis

Categorias/aspectos para relacionarem com as referências acima:

categorias	**aspectos/elementos estruturais do desenho**
Desenho diagramático	Abordagem bidimensional
Desenho medido	Abordagem tridimensional
Esquisso	Forma
Desenho ‘cego’	Volume
Desenho de imaginação	Gesto
Desenho ilustrativo	Detalhe
Desenho científico (de anatomia)	Proporção
Desenho (re)interpretativo	Acentuação
Desenho de memória	Nivelamento
Desenho de observação	Luz-sombra
Desenho de contorno	Sugestão
Desenho digital	Cor
Espaço positivo do desenho	Mancha
Espaço negativo do desenho	Trama

(...)	Narrativa
(...)	Linha
	Movimento
	Ritmo
	Composição

Estas categorias e aspectos/elementos estruturais surgiram na tentativa de auxiliarem as/os alunas/os a pensarem e a comentarem estas imagens, neste caso, de um ponto de vista mais formal.

Momento 1 // Trabalho de grupo - “Desenhar para Compreender”

>> 1 semana de aulas - 06 e 07 de março + 09 de março // duração: 1 aula de turno (150 min / 3 tempos lectivos) + 1 aula turma inteira (100 min / 2 tempos lectivos) = 5 tempos lectivos.

Este momento foi destinado à representação de figura humana, através da observação do real, de um ou mais corpos. Para isso, as/os alunas/os formaram pequenos grupos - idealmente parelhas ou trios, para que pudessem posar e servir de modelos umas/uns para as/os outras/os. Neste momento, tiveram de negociar e discutir entre si que posições poderiam ser interessantes para representar.

As/os alunas/os, nesta fase, puderam intervir diretamente nos desenhos uns dos outros quando e se assim achassem pertinente. Pretendia-se que a questão da autoria do trabalho se dissipasse, para que o desenho fosse sofrendo alterações e reformulações de diferentes modos de agir.

O suporte excedeu as dimensões que costumam trabalhar habitualmente. Para isso, trabalharam numa escala mais ampliada no estirador ou no chão. Foi sugerido que criassem um suporte fragmentado, que permitisse um desmantelamento, constituído por vários papéis que lhes permitissem desenhar numa escala mais ampliada que o A3.

Foi incentivado o uso de materiais que não fossem passíveis de serem apagados ou eliminados, para que pudessem conviver com eventuais “erros”. Para que esta convivência se tornasse mais natural, propus que começassem com o desenho cego, com esquissos

rápidos (de segundos e minutos), desenhos diagramáticos, e que experimentassem vários materiais, sobrepondo-os.

Momento 2 // Trabalho individual - "Projetar através do desenho: figura, composição e sentido"

>> 1 semana de aulas - 13 e 14 de março + 16 de março // duração: 1 aula de turno (150 min // 3 tempos lectivos) + 1 aula de turma inteira (100 min // 2 tempos lectivos) = 5 tempos lectivos.

A partir do(s) trabalho(s) de grupo que realizaram, cada aluna/o selecionou um/dois desenho(s), justificando a(s) sua(s) escolha(s) numa conversa que tive com cada um dos grupos.

A partir dessa(s) imagem(s), numa folha à parte, na escala que preferiram, e através do processo de simplificação[14], alteraram a(s) figura(s). A ideia era que partissem de um ou dois desenhos de figura humana que desenharam no trabalho de grupo e que o/os transformassem, simplificando-o/os.

De seguida, foi sugerido que dessem um contexto à figura que simplificaram. Esse contexto deveria dar um enquadramento à figura, deveria tentar contar uma história (uma ação). Poderiam partir de uma memória pessoal, de uma música ou qualquer outra referência que tivessem e que os ajudasse a formular/idealizar/imaginar essa história/ação. Pretendia-se que conseguissem conciliar o desenho observado - a figura - com um desenho imaginado - a composição - o contexto.

A escolha do material/materiais e suporte/s ficou ao critério de cada aluna/o.

Este momento da proposta, que era individual, deveria ganhar uma dimensão mais projetual; isto é, pretendia-se que as/os alunas/os assumissem uma maior autonomia nas decisões que tomaram no seu processo de trabalho. Não foi definida a forma como chegar a um ou vários resultados. Pretendi, assim, tentar individualizar as críticas e/ou orientações que fui dando, mediante as ideias e motivações que as/os alunas/os pudessem expôr.

[14] → Simplificação por nivelamento (atitude estabilizadora)
→ Simplificação por acentuação (simplificação por antítese)

Momento 3 // Apresentação dos trabalhos e auto e hetero avaliação

>> 2 aulas de turno (150 min cada) ou 1 aula de turma inteira (100 min // 2 tempos lectivos) - 20 e 21 de março ou 23 de março.

No terceiro e último momento, foi sugerido às/aos alunas/os que organizassem a sala para poderem mostrar e apresentar os trabalhos da forma que achassem mais conveniente.

Pretendia-se que se estabelecesse um diálogo crítico entre turma, e um balanço geral da proposta, sobre os aspectos positivos e negativos.

Mediante os critérios de avaliação delineados previamente com a turma, e numa perspetiva formativa, foi feita a auto e hetero avaliação dos trabalhos, do seu processo, e do envolvimento de cada aluna/o. Primeiramente, foi incentivado que o fizessem oralmente. Contudo, deixei em aberto a hipótese de poderem fazê-lo por escrito, se assim preferissem. Relativamente à hetero-avaliação, foi proposto que o fizessem em relação ao/s membro/s de grupo.

Por fim, seguiu-se o preenchimento de uma ficha de auto e hetero avaliação qualitativa segundo os critérios de avaliação pré estabelecidos e negociados com as/os alunas/os, como poderá ser visto, mais à frente no tópico 2.5.

// Materiais necessários

No plano prático, uma das questões que se pôs foram os materiais; nestes incluiam-se os meios atuantes, os suportes e, eventualmente, o material de carácter infográfico (imagens produzidas/recolhidas, desenhos, fotografias, etc).

As/os alunas/os estavam habituadas/os a usar o material que a professora determinava em cada proposta, de forma faseada; poderia, por isso, ser relevante explorar a relação entre os diferentes materiais (técnicas mistas) e as suas especificidades num confronto com um ou vários suportes. A exploração de diferentes suportes, mais formais ou informais, deveria ser também um aspecto a ter em conta no desenvolvimento da proposta.

Materiais solicitados: bloco de folhas; papéis diversos, cartolinas coloridas, papel de jornal e/ou revista; todos os meios riscadores e aquosos que possuíssem, mesmo os que não estão expressos na lista de materiais para o exame nacional (ex: carvão, guache);

panos/trapos velhos para limpar/retirar excessos de tinta ou outro material, caso optem por utilizar; fita cola de papel/ cola e tesoura.

2.4. Objetivos gerais e específicos de aprendizagem

OBJETIVOS GERAIS

Constituiu-se como primeiro objetivo geral desta proposta didática, a consciencialização da diversidade de formas, sentidos e abordagens que o desenho pode alcançar para além do rigor técnico que uma disciplina que está sujeita a exame nacional requer - não invalidando a importância que este mesmo rigor poderá ter na expressão individual de cada uma/um. Este objetivo surgiu a partir do primeiro aspecto problemático assinalado anteriormente - o "medo de errar" e a grande insegurança associada ao início e desenvolvimento do desenho por parte de grande parte das/dos alunas/os da turma em causa. Não esquecendo que o exame é uma inevitabilidade, a influência que tem no modo como a disciplina é lecionada ao longo dos três anos, e o peso que tem na avaliação, pretendeu-se que as/os alunas/os conseguissem descentralizar a pressão que lhe é associada, e que é sentida logo desde o início do ensino secundário.

Como segundo objetivo geral, pretendeu-se que as/os alunas/os conseguissem assumir uma postura mais autónoma, mas sobretudo, mais reflexiva e participativa perante os desafios que lhes foram propostos, visão e valores que podemos ver expostos no PASEO. (2017, p.16-17)

>> OBJETIVOS ESPECÍFICOS // 1º Momento (trabalho de grupo)

Na primeira parte da proposta, pretendeu-se especificamente que as/os alunas/os:

- Explorassem o desenho de observação, compreendendo e convivendo com a imediatez e com as imprevisibilidades que poderão surgir desta ação – como está exposto nas aprendizagens essenciais de Desenho A de 10º ano, no domínio da "apropriação e reflexão", em que é sugerido que as/os alunas/os conheçam "(...) diversas formas de registo - desenho de observação, de memória e elaborados a partir do imaginário (...)". (AE, 2018, p.4)

- Compreendessem a importância da escala, na exploração dos conceitos estruturais da linguagem do desenho (como o espaço, o volume, a cor, entre outros), através da experimentação de suportes com escalas diversas – como está exposto nas aprendizagens essenciais de Desenho A de 10º ano, no domínio da "experimentação e criação", em que é sugerido que as/os alunas/os explorem "intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação (...)". (AE, 2018, p.7)

- Se relacionassem responsavelmente dentro do grupo de trabalho, adoptando uma atitude construtiva, tolerante e cooperativa, recusando ou ultrapassando atitudes e posições discriminatórias – como podemos ver exposto no princípio de "inclusão" no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que defende que "todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos." (PASEO, 2017, p.13)

>> OBJETIVOS ESPECÍFICOS // 2º Momento (trabalho individual)

Na segunda parte da proposta, pretendeu-se especificamente que as/os alunas/os:

- Desenvolvessem a capacidade de projetar, conciliando registos de naturezas diferentes - o desenho observado e o desenho imaginado;

- Explorassem diferentes materiais, suportes, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias – como está exposto no domínio da "experimentação e criação", em que é sugerido que as/os alunas/os saibam "utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (...)". (AE, 2018, p.6)

- Compreendessem a importância do processo criativo e das ações e decisões que foram tomando no seu decorrer, através da análise, da interpretação e seleção do trabalho que desenvolveram – como está exposto nas aprendizagens essenciais de Desenho A de 10º ano, no domínio da

"interpretação e comunicação", em que é sugerido que as/os alunas/os tenham a capacidade de "justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual.", e a capacidade de "interpretar a informação visual e de construir novas imagens a partir do que se vê." (AE, 2018, p.5);

- Compreendessem a importância de saber gerir o tempo dado para a realização da proposta, tendo em conta o prazo acordado.

>> OBJETIVOS ESPECÍFICOS // 3º Momento (apresentação e avaliação)

Na terceira parte da proposta, pretendeu-se especificamente que as/os alunas/os:

- Desenvolvessem capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros – tal como podemos ver nas estratégias de operacionalização das aprendizagens essenciais de 10º ano, em que deverá ser promovida "a autoanálise e autoavaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos, utilizando vocabulário específico da linguagem visual." (AE, 2018, p.8)

- Reconhecessem a importância de respeitar e apreciar/considerar modos de expressão diferentes, recusando quaisquer preconceitos associados ao desenho.

2.5. Avaliação e critérios de avaliação

A ESE encontrava-se, neste ano, no processo de alinhamento com os fundamentos e objetivos do Projeto Maia, em que destaco particularmente a "Dimensão da formação", que se baseia "na ideia de que a formação deveria ser pensada e desenvolvida com os formandos e não para os formandos"[15]. (Fernandes; Machado & Candeias, 2020, p.13)

Neste sentido, considero que a apresentação da proposta não deveria ser encerrada em si mesma, mas sim aberta, com "pontas soltas" que pudessem ser também definidas ou manobradas em conjunto com as/os próprias/os alunas/os, através de um diálogo e negociação prévias; indo assim ao encontro do princípio de transparência (Cosme et al., 2020, p. 28), isto é, para além de terem a oportunidade de participar na construção dos critérios de avaliação, a turma deveria ser informada quando e com que critérios/ parâmetros seria avaliada.

Relativamente à avaliação, e por ter observado que até ao momento da proposta as/os alunas/os não participavam no processo de avaliação dos seus trabalhos, quis negociar com a professora da disciplina um modelo que conferisse algum peso não só à hetero-avaliação, mas também à auto-avaliação; sendo que esta passaria sobretudo por uma conversa reflexiva, em contexto de aula, sobre o processo e resultados alcançados, focando-se principalmente no caminho percorrido - o processo criativo do(s) trabalho(s).

Assim, foram definidos os seguintes critérios, com a concordância dos/as alunos/as:

Momento 1 (trabalho de grupo) // Articulação entre objetivos e critérios de avaliação

- Demonstra disponibilidade para explorar diferentes registos resultantes de um olhar e observação atentas;
- Faz uso de diferentes meios actuantes (riscadores e/ou aquosos), selecionando-os e manipulando-os da forma que lhe parecer mais adequada à(s) escala(s) utilizada(s);
- Mantém uma relação de cooperação e respeito com o seu par/grupo de trabalho;
- Demonstra envolvimento nas tarefas propostas, apresentando sugestões para um melhor alcance dos objetivos definidos.

[15] Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/ideias-fundadoras-e-dimensoes

Momento 2 (trabalho individual) // Articulação entre objetivos e critérios de avaliação

- Demonstra capacidade de seleção durante o seu processo de trabalho;
- Demonstra disponibilidade para experimentar diferentes materiais;
- Demonstra capacidade de simplificar e transformar figuras, recorrendo à sua própria imagética;
- Demonstra capacidade de projetar e expressar uma composição visual a partir do trabalho desenvolvido nos exercícios anteriores;
- Demonstra capacidade de uma boa gestão de tempo e cumprimento de prazos;

Momento 3 // Articulação entre objetivos e critérios de avaliação

- Demonstra disponibilidade para criticar construtivamente o trabalho desenvolvido pelo seu par/membros de grupo;
- Assume uma postura auto-crítica sobre o trabalho desenvolvido: processo e resultados;
- Assume ao longo de todo o processo de trabalho uma postura autónoma e responsável perante o seu trabalho e o das/os colegas.

Partindo dos tópicos anteriores, elaborei esta ficha-modelo de auto e hetero avaliação qualitativa, relativa aos Momentos 1, 2 e 3 da proposta, para distribuir pelas/os alunas/os na última aula:

Nome/nº:	Disciplina:	Ano/turma:

(A) Excelente	**(B)** Muito Bom	**(C)** Bom	**(D)** Suficiente	**(E)** Insuficiente	**(F)** Muito Insuficiente

1º Momento (trabalho de grupo) - "Desenhar para Compreender"	**Autoavaliação**	**Heteroavaliação** (colega(s) de grupo)
1. Demonstrou disponibilidade para explorar diferentes registos resultantes de um olhar e observação atentas;		

2. Fez uso de diferentes riscadores, manipulando-os da forma que lhe pareceu mais adequada à(s) escala(s) utilizada(s);		
3. Manteve uma relação de cooperação e respeito com o seu par/grupo de trabalho;		
4. Demonstrou envolvimento nas tarefas propostas, apresentando sugestões para um melhor alcance dos objetivos definidos;		
2º Momento (trabalho individual) - "Projetar através do desenho: figura, composição e sentido"	**Autoavaliação**	_____
1. Demonstrou capacidade de seleção durante o seu processo de trabalho;		_____
2. Demonstrou disponibilidade para experimentar diferentes materiais;		_____
3. Demonstrou capacidade de simplificar e transformar figuras, recorrendo à sua própria imagética;		_____
4. Demonstrou capacidade de expressar uma composição visual, a partir do trabalho desenvolvido nos exercícios anteriores;		_____
5. Demonstrou capacidade de gestão de tempo e cumprimento de prazos;		_____
3º Momento - Apresentação e crítica dos trabalhos	**Autoavaliação**	**Heteroavalição** (colega(s) de grupo)
1. Demonstrou disponibilidade para criticar construtivamente o trabalho desenvolvido pelo seu par/membros de grupo;		
2. Assumiu uma postura auto-crítica sobre o trabalho desenvolvido: processo e resultados;		
3. Assumiu ao longo de todo o processo de trabalho uma postura autónoma e responsável perante o seu trabalho e o das/os colegas;		
APRECIAÇÃO GERAL:		

Para atribuição de classificações, foi feita a média dos valores (de 0 a 20) dos Momentos 1, 2 e 3 - ficando cada momento, em termos de ponderações, com o mesmo peso.

2.6. Relatos e reflexões sobre o desenvolvimento da proposta

2.6.1. MOMENTO 0



Figura 5. "Banco de imagens" exposto sobre as mesas, no Momento 0.

Esta foi a primeira aula que preparei e orientei sozinha. Ficou reservada para a primeira parte, que acabou por não ocupar muito tempo, a exposição de cada fase da proposta didática, os objetivos gerais e específicos, e a negociação dos respectivos critérios de avaliação. Não houve praticamente reação a não ser a aceitação dos desafios que falei à turma. Assim, a questão da negociação acabou mesmo por não se concretizar; o questionamento do que lhes propus parecia, naquele momento, não ser sequer uma opção, talvez por não estarem habituadas/os a fazê-lo. Devo assumir que também não soube, no momento, entender como é que poderia estimular mais nesse sentido, para além de lhes questionar se concordavam e se estavam motivadas/os para iniciarmos a proposta de acordo com o que lhes apresentei. Responderam-me que sim, com algum espanto por estar a perguntar, e prossegui.

Com o auxílio da turma, comecei por organizar uma grande ilha de mesas, no meio da sala, para mostrar o "banco de imagens" que selecionei, com o intuito que participassem, comentando as mesmas na aula, e acrescentando, ao longo das aulas que se seguiam, outras referências que lhes interessassem sobre o tema proposto. Expliquei que este seria

um “objeto” de todas/os, em construção, e que poderia/deveria ser revisitado e comentado sempre que desejassem ao longo da proposta.

Senti a necessidade de recorrer a estas de imagens (como uma rede de referências) à medida que ia introduzindo os exercícios, encarando como uma metodologia para a “operacionalização” em contexto prático (Carmo, 2022, p.145), para que pudessem ver possibilidades diferentes de processos e resultados, tentando que percebessem que é também na diversidade de representações que podemos encontrar modos de atuar e objetivos comuns na prática do desenho, neste caso, de figura humana.

> “Tenhamos presentes que a natureza dos processos responsáveis pela criação artística são distintos dos que ocorrem no ensino da criação artística e que, as referências, aqui defendidas enquanto recurso pedagógico fundamental no Ensino Artístico, devem ser abandonadas depois de cumprirem a sua função. (...), João Peneda, no contexto de uma aula no Seminário II do Doutoramento em Educação Artística (2020), comentou que “as referências são como escadas, ajudam-nos a subir para novos patamares mas, quando lá chegamos, temos de as abandonar.” ” (Almeida, N. 2022, p. 90)

Assim, seguindo o pensamento de Nuno Almeida , o intuito nunca seria que ficassem “agarradas/os” a estas imagens, mas sim que as entendessem “(...) enquanto pontos de ancoragem e de libertação” (Almeida N. 2022, p.91), para que tentassem realizar os exercícios distantes de possíveis símbolos e imagens pré-concebidas acerca do que poderá ser legítimo ou não num desenho de figura humana. O propósito era também que funcionassem como um estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, tendo a consciência de que, provavelmente, tudo já foi feito quando pensamos na ideia de “originalidade”. Considero importante esta consciencialização para cada um/uma tenha a possibilidade de encontrar um lugar no meio dos discursos já existentes, tendo presente que o seu próprio discurso terá vestígios/influências de um conjunto de afinidades de cada um /uma sentirá, neste caso, por referências artísticas.

As/os alunas/os ficaram entusiasmadas/os e muito curiosas/os no primeiro impacto com as imagens, pois nunca tinham tido, nas aulas de desenho, uma dinâmica mais desenvolvida na lógica da observação de referências e diálogo sobre as mesmas. A maioria não conhecia quase nenhuma obra/artista apresentada; à excepção de algumas referências *Manga* e da imagem de uma obra da Paula Rego.

Como referi na planificação da proposta, foi-lhes dada a liberdade de trazerem qualquer tipo de referência, até mesmo em texto e/ou som, se encontrassem sentido nelas.

Não entendi nem programei como uma obrigação, esperando, no entanto, que a adesão/participação fosse maior, sendo que acabou por ser inexistente. Esta minha expectativa foi provavelmente moldada por uma idealização pouco consciente e precipitada do tipo de resposta que desejava, isto é, de algum modo, esperava que respondessem (imediatamente) nas aulas seguintes, nas quais já teriam de se focar em novos exercícios.

Assim, entendo que as noções de tempo e liberdade, em contexto de aula, poderão variar consoante as/os alunas/os com quem contacto; e entender que a reação ao que propus poderá ter um ritmo ou um seguimento diferentes do que eu expectava foi uma das aprendizagens que pude retirar logo no início desta proposta. Não que não tivesse pensado que esta situação pudesse acontecer, mas entendi que é no 'terreno' que vamos percebendo com maior clareza se faz muito ou pouco sentido o que preparamos para o contexto em causa, e sobretudo para as pessoas que o vivem. Neste caso, voltaria a expôr tudo da forma que programei mas teria tentado gerir melhor a minha expectativa em relação ao que se seguiu posteriormente, esperando que as/os próprias/os alunas/os se pronunciassem sobre o lhes faria mais sentido dali para a frente.

Pensar e observar, em conjunto, estas imagens foi um dos objetivos da aula; pensar na forma como foram produzidas estas obras, no tipo de registo que contém, nos materiais, na postura perante a figura humana, levaram-nos a conclusões (as dos/as alunos/as e as minhas) relevantes a ter em conta nas aulas seguintes.

Apesar da participação que eu esperava que acontecesse, para além desta aula, não ter resultado em relação ao "banco de imagens", não acho que tenha sido em vão todo o planeamento nesse sentido. O entendimento poderá ser feito de outra forma, sem que tenha de exigir uma participação tão evidente, ou mais 'convencional'. Senti que as imagens foram de facto elucidando-as/os à medida que a proposta se foi desenvolvendo nas semanas seguintes. Algumas/alguns alunas/os pediram-me, inclusivamente, se podiam levar uma ou outra imagem para casa, para as/os acompanhar nos esboços que iam desenvolvendo.

Nesta aula, de um modo geral, a postura das/os alunas/os foi bastante participativa; grande parte observou com muita atenção e interesse as imagens, e algumas/alguns expressaram-se bastante oralmente sobre as mesmas, entre pares e para a turma, levantando questões e fazendo observações. O volume acabou por aumentar significativamente durante a aula. Encarei como um aspecto positivo, por ver e sentir que estavam motivadas/os e em diálogo, tentando manter alguma ordem para que se pudessem ouvir todos os comentários que foram sendo feitos. Contudo, este barulho, que entendi como natural, acabou por provocar algum incómodo numa aluna em particular. A aluna S quando começou a ficar afetada, sentou-se no chão com as mão na cabeça, num dos

cantos da sala, sem que me tivesse apercebido imediatamente. Ao ver algumas colegas ao seu redor, a tentar perceber o que se passava e a levá-la para fora da sala, apercebi-me do que se estava a passar e abordei a aluna. Esta referiu, a muito custo, que sentia "fobia a ambientes muito barulhentos". Aproveitando que estava quase na hora do intervalo, conseguimos que a aluna se deslocasse até ao exterior para poder abstrair-se da perturbação, acabando por comprometer a sua participação nesta aula. Esta situação fez-me refletir que será, por vezes, difícil prever outras situações deste género, e que será também desafiante dinamizar uma aula em que todas/os as/os envolvidas/os se sintam confortáveis. Relato aqui este episódio pela importância que teve na minha tentativa de evitar que se repetisse nas aulas seguintes.

Assim, deste Momento 0, ficaram algumas questões e aspetos que acabaram por permanecer em mim ao longo da proposta, nomeadamente o impacto que este "banco de imagens" poderá ter tido nestas/nestes alunas/os, e o sentido ou relevância que ganhou na realização dos exercícios que se seguiram. Interroguei-me se não teria já uma aparência encerrada, resolvida ou completa - que, no meu entendimento, dificilmente se poderá concretizar, por acreditar que haverá sempre algo a acrescentar, ou que poderá mesmo ganhar outros moldes.

Quanto à avaliação deste momento, numa fase inicial não surgiu como uma possibilidade, por ser um momento introdutório. No entanto, percebi que faria sentido que tivesse sido tomado em conta de uma forma mais explícita, para que percebessem que apesar de ser uma introdução ao tema, não deixou de acompanhar tudo o que foi desenvolvido. Assim, à semelhança do último momento (Momento 3 - que culminou na apresentação de tudo o que foi desenvolvido), teria identificado e redigido critérios de avaliação específicos para este momento inicial, se implementasse hoje a proposta.

Em nota conclusiva sobre a reflexão deste Momento, vale a pena sublinhar que o investimento na literacia visual parece continuar a ser um aspecto pouco valorizado ou desenvolvido em contexto escolar.

> "Se por um lado a cultura visual deverá para além de providenciar meios e técnicas para os jovens interpretarem e "lerem" imagens, por outro, deverá também proporcionar competências críticas e analíticas para que consigam "situá-las na esfera social", nas estruturas da subjetividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação, para as quais não tem havido grande interesse por parte das tradicionais abordagens disciplinares." (Senos, 2014, p. 39)

Para mim, fica a dúvida e questionamento de como poderei “Instigá-los a pesquisar para além do que é oferecido pela associação algorítmica (relativa aos novos meios de comunicação digital), trabalhando a capacidade “curatorial” sobre informações, imagens, dados e narrativas (...)” (Sobral, Costa & Farbiarz, 2022, p.83), tendo consciência que este poderá ser um processo lento e deverá variar mediante as idiossincrasias de cada turma.

2.6.2. MOMENTO 1



Figura 6. Organização da sala de aula nas aulas de turno do Momento 1.

O Momento 1, que se estendeu ao longo de uma semana, trouxe vários desafios; talvez os que considero mais relevantes de toda a proposta didática, e que foram decisivos para impulsionar os seguintes. Começamos por organizar os estiradores de forma a que pudessem trabalhar a pares e/ou trios, tal como acordámos na primeira aula do Momento 0. As/os alunas/os mostraram-se disponíveis para organizar a sala segundo a minha sugestão, que possibilitava que todas/os conseguissem ver o que estava a acontecer na aula: tanto os que desenhavam como os que posavam, numa dinâmica alternada.



Figura 7. Alunas/os a posarem no centro da sala de aula, no Momento 1.



Figura 8. Dinâmica de turma nas aulas de turno, do Momento 1.

O centro da sala, nas aulas de turno desta semana, passou a ser o foco de atenção das/os alunas/os que, com os estiradores ao seu redor, iam observando as/os colegas de grupo a movimentarem-se para que pudessem desenhar os seus corpos em pose, em diferentes tempos. O exercício base que aqui se punha era essencialmente o de uma observação concentrada do que tinham à sua frente, algo que até então não tinham experimentado. Assim, o desenho de observação surge como desafio nesta proposta didática para introduzir um processo de *(re)conhecimento* da figura humana, entre quem observava e quem era observado.

Numa perspetiva mais distanciada, pude também perceber como esta organização e dinâmica funcionaram, positivamente, no decorrer destas aulas. Posicionadas/os desta forma obtinham um plano visual geral do que ia acontecendo na sala, contribuindo assim para uma maior partilha de trabalho e estratégias de desenvolvimento dos desafios propostos. A certa altura, como podemos ver nas imagens acima captadas no decorrer dos exercícios, o centro da sala parecia ter-se transformado numa espécie de *palco* para encenações várias; como se as figuras - neste caso as/os próprias/os alunas/os -, fossem descobrindo e experimentando as posições que lhes foram parecendo mais cativantes e

confortáveis para a/o sua/seu colega de grupo desenhar. Assim, em ambas as posições, tanto a desenhar como a posar, puderam experimentar formas diferentes de percepcionar a figura humana: quem desenhava teria de se focar na correlação entre o olhar e a ação da mão; e quem posava teria de se focar na linguagem corporal e na forma como o seu corpo ocupava aquele espaço, tentando ser responsável nesta ação perante a/o(s) colega(s) de grupo. Desta forma, no trabalho de grupo que caracterizou este momento, teria de existir este compromisso de cooperação entre pares/trios. Porém, nem sempre foi perceptível se tomaram consciência destes desafios, acreditando agora, com alguma distância, que fosse expectável que não acontecesse imediatamente, uma vez que nunca tinham abordado a figura humana desta forma.

Após recorrer ao "banco de imagens" com alguns exemplos que me pareceram fazer sentido associar aos exercícios previstos para estas aulas, iniciámos a aula com o desenho cego e com o desenho com a mão oposta à dominante, utilizando primeiro um material que raramente tinham usado, até ao momento, nas aulas: o marcador. Tal como foi referido, a escolha deste material prendeu-se ao facto de não conseguirem apagar o desenho, precisamente para conviverem com a imprevisibilidade do processo nestes exercícios; ou por outras palavras, com possíveis "erros", tantas vezes assim reconhecidos por estas/estes alunas/os.

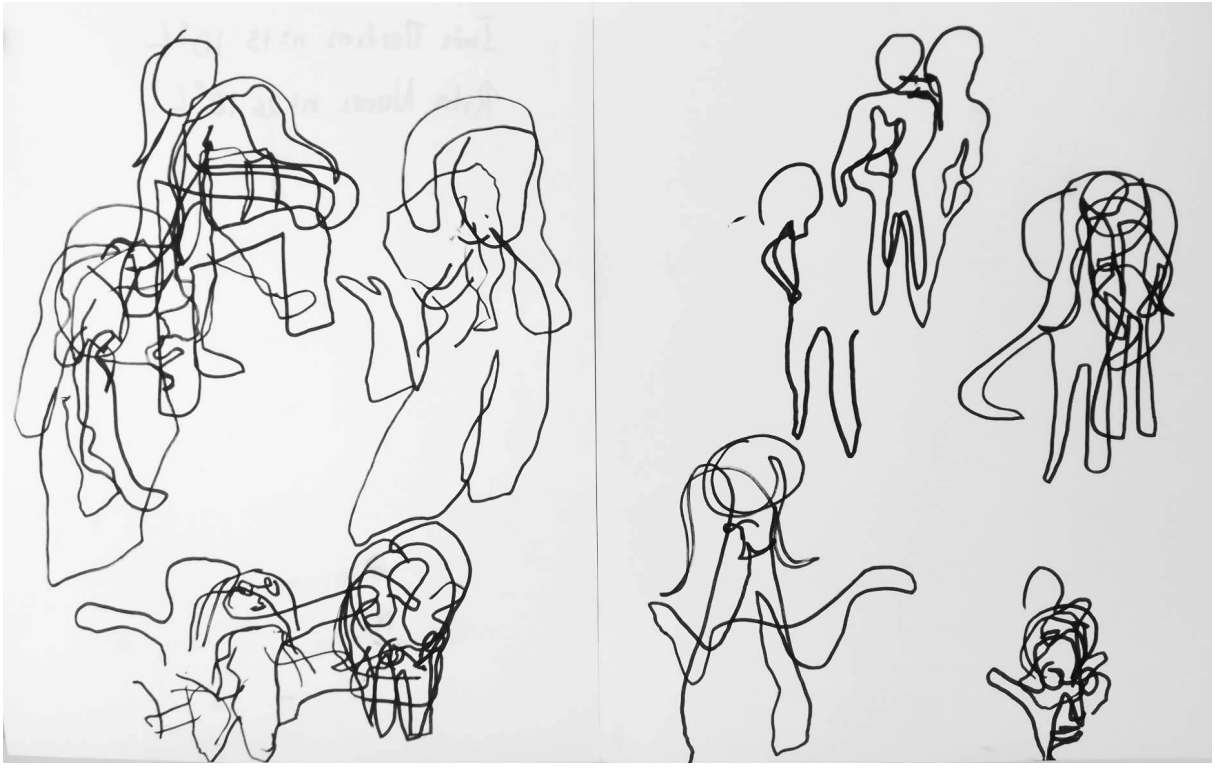


Figura 9. Exercício de desenho cego da aluna I, na aula de turno do Momento 1.



Figura 10. Exercício de desenho cego da aluna D, na aula de turno do Momento 1.

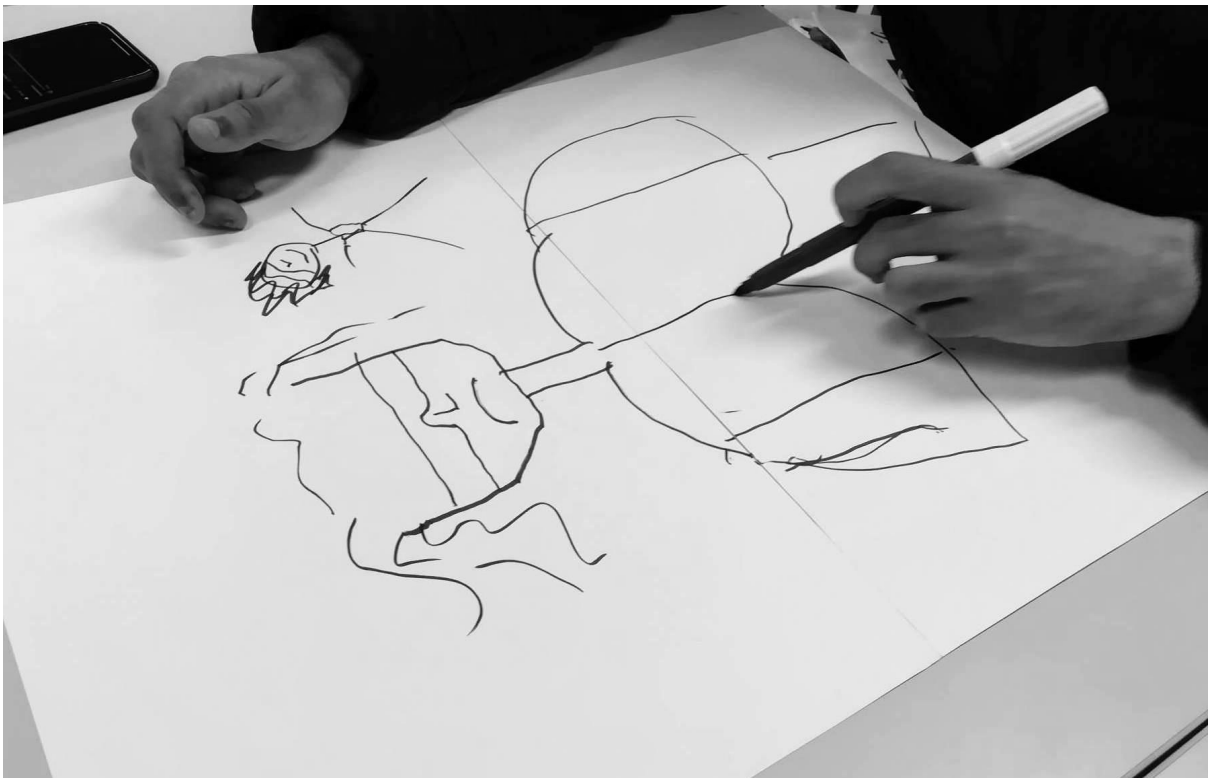


Figura 11. Exercício de desenho com a mão oposta à dominante do aluno E, na aula de turno do Momento 1.



Figura 12. Exercício de desenho com a mão oposta à dominante do aluno M, na aula de turno do Momento 1.

Estas imagens representam aqui os exercícios referidos respetivamente, por acreditar que poderão exemplificar, de forma clara, o que tentarei expressar sobre o seu desenvolvimento nesta turma.

Inicialmente, a abertura das/os alunas/os foi grande, demonstrando, mais uma vez, entusiasmo com a novidade dos exercícios. Contudo, ao realizarem o exercício de desenho cego, acabaram por oferecer alguma resistência ao verdadeiro intuito deste; isto é, começou por ser recorrente o não cumprimento do único princípio do exercício: não olhar para o suporte enquanto a mão desenhava o que o olhar "contornava" perante a figura. Algumas/alguns alunas/os alegavam que era mais forte do que a sua própria vontade de realizar o exercício corretamente; outras/os acabavam por desenhar a ideia ou memória de figura humana que possuíam e não o que estavam de facto a observar, sendo esta situação mais explícita no desenho com a mão oposta à dominante, como podemos ver com maior clareza nas Figuras 11 e 12.

As conclusões das alunas/os em relação a estes exercícios foram várias, mas as mais comuns ou eram que os desenhos lhes pareciam "estranhos" e/ou "horríveis", por muitas vezes não se assemelharem a uma representação mais "realista" da figura humana,

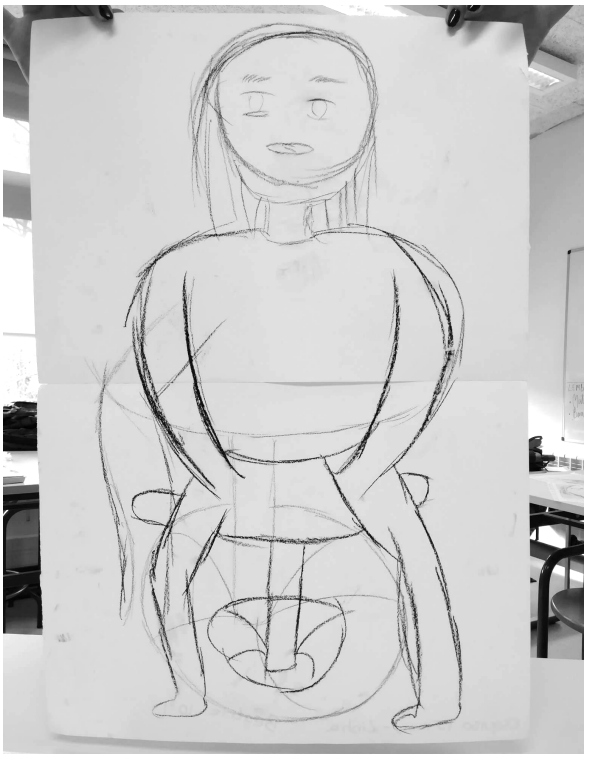
ou como a aluna D do desenho da Figura 10 referiu: " — Ah, afinal os desenhos feitos com a mão esquerda não se afastam muito dos resultados do desenho 'cego'." (*in* Diário de Estágio: 07/03/2023). Acredito que foi importante perceberem que o olhar para o papel não determina necessariamente o bom desenvolvimento do exercício, uma vez que, nesta fase, o acto de observar a figura deveria requerer a máxima atenção. Considerei também particularmente relevante este comentário, pois para além de ter sido feito por mais alunas/os, levou-me a refletir sobre alguns dados deste exercício, nomeadamente sobre a questão da influência da memória na representação (através) do real. Bruna Lobo, Fernando Rosa e Susana de Araújo Gastal referem o seguinte acerca de imagens resultantes do *trabalho* da memória de uma forma pouco *implicada*:

> "(...) *as imagens memórias* geradas de relance e sem maior atenção do olhar, resultam tão superficiais quanto artificiais, por estarem distanciadas de processos mais introspectivos de memória, pois a contemplação necessita de tempo de desfrute." (Lobo; Dias & Gastal, 2022, p.63)

Sublinho aqui este pensamento por me parecer que tem especial pertinência na associação a esta situação concreta. Várias/os alunas/os acabavam por representar a figura de uma forma simplista (e não simples), por não se disporem a um olhar verdadeiramente concentrado sobre a figura (a/o colega) que tinham à sua frente. Verifiquei que esta foi a grande dificuldade sentida, de um modo geral, em ambos os turnos.

Apesar de insistir que deveriam saber analisar estes desenhos como elementos importantes do seu processo de aprendizagem sobre este tema, a "*estranheza*" dos resultados destes exercícios aos seus olhos fazia-se evidenciar de uma forma pouco positiva; o desânimo, desprezo e até mesmo vergonha perante estes era notório, não sendo muitas vezes encarados como "desenhos a sério" - expressão frequentemente usada pelas/os alunas/os neste momento. Esta postura fez-me pensar que antes de estranharem os resultados dos exercícios, talvez necessitassem de estranhar, primeiramente, a figura que estavam a observar e não tomar a sua forma como sabida ou imediatamente reconhecida de um ponto de vista estrutural; ou seja, deveriam olhar para a/o colega, que estava a posar, como se estivessem a olhar pela primeira vez, como se fosse um elemento desconhecido. Assim, este *estranhamento* em vez de ser uma consequência do desenvolvimento do exercício, começaria a fazer parte deste, como processo. Trata-se assim de uma atualização ou transformação constante da memória, ou como Lobo, Dias & Gastal ainda referem: "O empenho para realizar um desenho pode transformar a visão e a capacidade de memória do observador." (2022, p. 67)

Após a realização dos exercícios anteriores, iniciámos o exercício de desenho diagramático (um registo que, embora seja também rápido, exige uma duração maior que os anteriores), de que falámos previamente na aula do Momento 0, recorrendo novamente a algumas imagens e a aspectos/elementos estruturais do desenho.

Figuras 13./14. Exercício de desenho diagramático a carvão da aluna B, no Momento 1.

Desta vez, mantendo o suporte A3x2, o material usado foi o carvão, que à semelhança do marcador, não tinham ainda experimentado. Sugeri o carvão, por ser um material abrasivo, difícil de apagar, e por permitir-lhes retrabalhar o desenho; aqui a *correção* seria usada como método, e iria ser assumida, mais uma vez, como parte do processo do desenho, através de um manuseamento do material num registo solto, com diversas intensidades. Sugeri que começassem com o elemento que achassem mais conveniente: através da linha ou da mancha. A primeira reação ao material, foi a "sujidade" que este provocava e que, nas suas palavras, era "esquisito" de usar por não conseguirem controlar tão bem a intensidade do traço. A ideia de que o espaço do desenho tem de ser limpo, quase imaculado, e que o próprio desenho tem de ser preciso e conclusivo, parecia estar muito presente na maioria das/os alunas/os desta turma. Desconstruir esta concepção, admitindo que poderá ganhar diferentes registos, foi também um desafio que propus com este exercício. Nas Figuras 13 e 14, onde podemos ver, como exemplo, dois desenhos da mesma aluna relativos ao exercício de desenho diagramático, é perceptível a dificuldade em

utilizar a metodologia sugerida: (re)desenhar sobre marcas já existentes na folha de uma má gestão do espaço no início do desenho. Quando propunha que continuassem a trabalhar por cima do que já tinham feito, uma vez que ainda era possível, a resposta recorrente era: "— Não professora, isto está horrível, eu começo uma folha nova…" (*in* Diário de Estágio: 09/03/2023). E na folha nova acabavam, normalmente, por surgir outras imprevisibilidades semelhantes à da folha anterior. Acredito que alguns obstáculos são ultrapassados quando os tentamos compreender de uma forma próxima, persistindo sobre os mesmos. Aqui o objetivo era que o desenho guardasse a *memória* do processo, através de uma construção e sobreposição de ações sobre o suporte. Desistir de um desenho, nalgumas situações, apresenta-se como a alternativa necessária, mas na grande maioria das vezes, existe qualquer coisa que ainda podemos fazer por ele, ainda mais quando o encaramos como um campo de estudo – como entendo que deverá ser encarado o desenho em contexto de ensino-aprendizagem.

Para além das dificuldades sentidas, que penso serem naturais que existam, este exercício foi tomando um rumo interessante sob um ponto de vista formal; isto é, considero que foi aqui que comecei a *conhecer* melhor as/os alunas/os através do desenho, e das opções que iam tomando no trajeto do exercício, pela autonomia gradual que lhes foi dada nesse sentido. Tentei não interferir muito. O valor expressivo de cada desenho começou a evidenciar-se, e as respostas ao exercício foram começando a ser cada vez mais heterogéneas, como podemos ver nos exemplos que se seguem.



Figura 15. Exercício de desenho diagramático a carvão da aluna C, no Momento 1.



Figura 16. Exercício de desenho diagramático a carvão da aluna P, no Momento 1.



Figura 17. Exercício de desenho diagramático a carvão da aluna O, no Momento 1.

Quando me refiro ao valor expressivo do trabalho, refiro-me à expressão do desejo visual que cada aluna/o poderá conter em relação ao desenho; admitindo que a sua ausência é também ainda uma possibilidade válida. Alguns/algumas alunos/as optaram por começar por traçar algumas linhas gerais das figuras, mas percebi que houve uma forte tendência, na maioria, por iniciar o desenho concentrando-se em detalhes. A partir destas opções, foram surgindo processos e resultados muito distintos.

Silvia Simões, artista plástica e professora do ensino superior, ao falar sobre a sua prática artística, em que o desenho tem um forte peso, refere o seguinte:

> "É por este desejo de construir uma imagem que continuo a desenhar. Um trabalho que assenta fundamentalmente na construção processual entre a prática e sua reflexão. Pensar e utilizar o desenho como instrumento, como linguagem abarca um conjunto de componentes como a linha, a mancha, o ponto, elementos abstratos de configuração que nos permitem de forma dialógica iniciar um processo que temos antes de mais que reconhecer e compreendê-lo. Identificado que está, passamos a determinar um conjunto de ações e estratégias que nos permitem tomar decisões que nos levem à resolução." (Simões, 2016, s.p[16])

[16] Disponível em: http://zet.gallery/blog/pt/o-desejo-do-desenho-como-construcao-do-real/

Foi assente nesta ideia de "construção" que planeei este exercício, e de um modo geral, toda a proposta didática; tentando contrariar o foco direcionado apenas para o resultado final. Assim, não considero mau sinal não saberem bem o que gostam ou o que pretendem através do desenho: que foi o que a maioria das/os alunas/os expressaram relativamente ao exercício.

— Contudo, nesta fase, não será a expressão (ou a noção de expressividade) sobre essa ainda ausência de desejo visual? e este não será também uma construção?

Neste contexto, entende-se por ausência de desejo visual, uma certa dificuldade em prever o que se poderá esperar do desenvolvimento destes exercícios; pois acredito que é num aparente *vazio*[17] onde encontramos o espaço necessário para uma exploração livre e enriquecedora de modos de fazer que poderão ascender gradualmente à dimensão do desejo. No fundo, o que pretendo aqui dizer, é que acredito que o desejo, manifestado através da expressão no desenho (e que numa fase de aprendizagem poderá facilmente transformar-se), poderá estar nalguns casos adormecido; a escola, e a ação docente, poderão representar um papel importante no seu *despertar*[18].

A concepção da palavra *vazio* é encarada, em vários contextos, como algo que está desocupado, desabitado, em défice, ou livre. Diria até mesmo que, de grosso modo, as sociedades contemporâneas têm alguma dificuldade em viver e interagir com o *vazio*; na maioria das vezes, preferimos a presença do que a ausência - mesmo que esta última seja uma aparente ausência.

— Porque, afinal de contas, o que é o vazio?

— E como lidar com o *vazio* de cada um/uma? Por onde se começa?

Exige trabalho e esforço tentar compreender, e dispensar espaço e tempo para conhecermos as subjetividades de uma turma; isto é, parece ser mais desafiante e complexo do que assumir que estamos perante uma "massa humana" homogénea, que reflete interesses e desejos muito próximos. Na verdade, poderão até ser muito próximos, e é até expectável que isso aconteça por meio de uma influência natural. Contudo, há sempre

[17] Aparente vazio porque a partir do momento que começamos a interagir em diversos contextos, envolvidos em processos de conhecimento de diversas áreas, e no nosso próprio processo de crescimento físico, mental e conceptual, deixamos de ser uma "folha em branco", tantas vezes associada à infância; em último instância, nós próprios somos uma construção.

[18] Sendo a escola um lugar onde deve, no meu entender, ser incentivada a procura, é então nela que deverão tentar, se motivadas/os, descobrir possibilidades exploratórias; no desenho, essa procura deverá incidir fortemente na vertente prática e reflexiva sobre essa mesma prática.

uma individualidade e uma identidade a querer ser descoberta nas escolhas que vão fazendo nas propostas feitas em sala de aula.

A anulação das individualidades das/dos alunas/os parece há muito ser uma prática regular na escola - pela automatização e repetição existentes nas práticas pedagógicas a que fui assistindo. Desta forma, considero importante tentarmos perceber o que poderá significar este *vazio* que, aqui, no contexto particular da educação e ensino-aprendizagem, surge como sendo algo que nos é implícito quando vamos para a escola; vamos porque "precisamos" de aprender o que não sabemos, sem, muitas vezes, nos terem perguntado o que já sabíamos – talvez seja este *vazio* que Michel Serres exprime, em *"Polegarzinha"*, uma personagem que poderá representar os jovens do mundo contemporâneo, e que refere o seguinte: *"(...) invento quando consigo chegar nesse vazio. Não me reconheçam mais pela minha cabeça, por seu denso recheio ou por seu perfil cognitivo singular, mas sim por sua ausência imaterial, pela luz transparente que emana da decapitação. Por esse nada."* (Serres, 2013, p.42) – talvez seja este "nada" o mais genuíno e verdadeiro dos possíveis pontos de partida; talvez seja por aqui, o caminho, que valerá a pena começar a traçar.

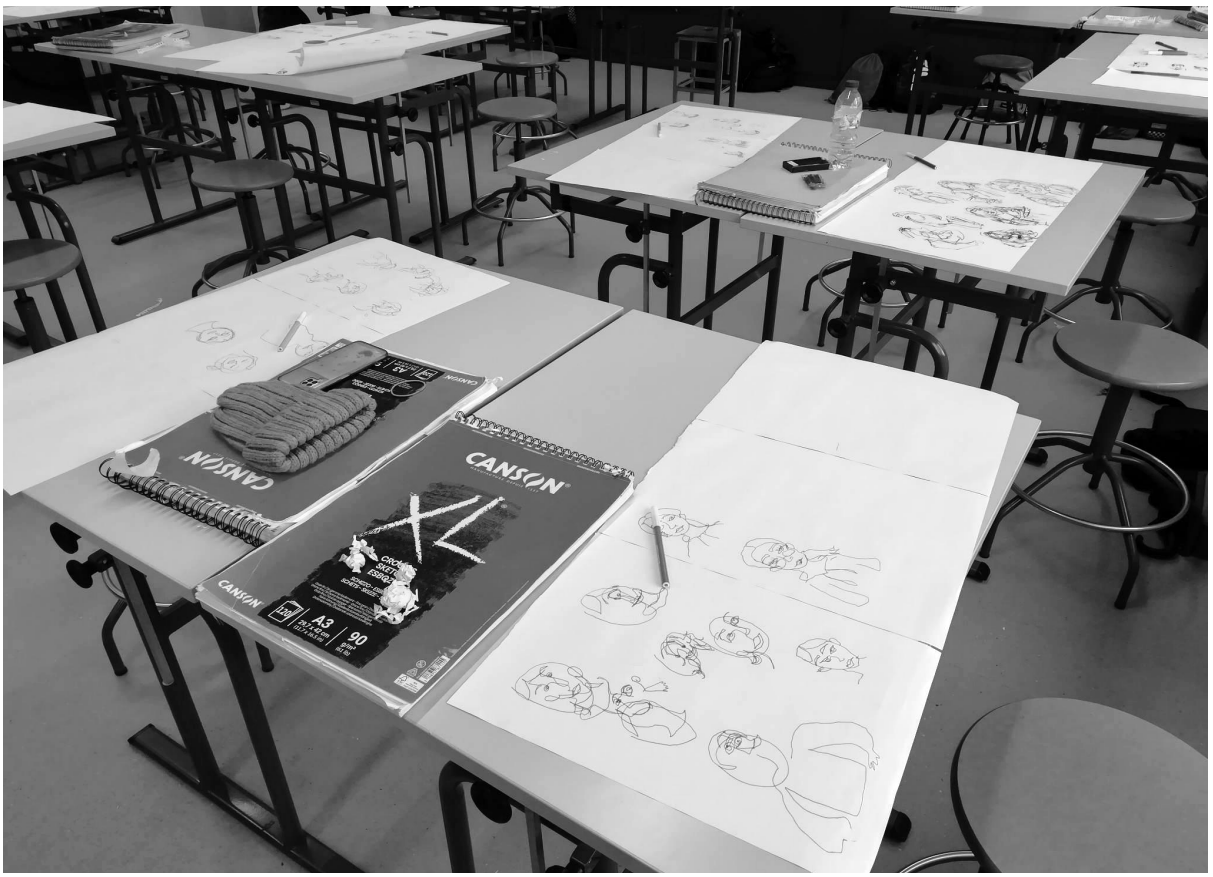


Figura 18. Organização da sala de aula na última aula do Momento 1 (turma inteira): trabalho de grupo.

A última aula da semana do Momento 1 foi com a turma toda reunida, pelo que a dinâmica, devido à logística de espaço teve de ser alterada ligeiramente. Como o tempo de aula também foi mais reduzido, optei por sugerir que se concentrassem no rosto e tronco do colega que iriam estar a observar. Neste caso, todas/os iriam estar a desenhar em simultâneo, umas/uns às/aos outras/os. Em diálogo, acordámos que a disposição das mesas da sala deveriam ficar juntas duas a duas, e três a três no caso dos grupos de trabalho constituídos por três elementos, como podemos ver na Figura 18.

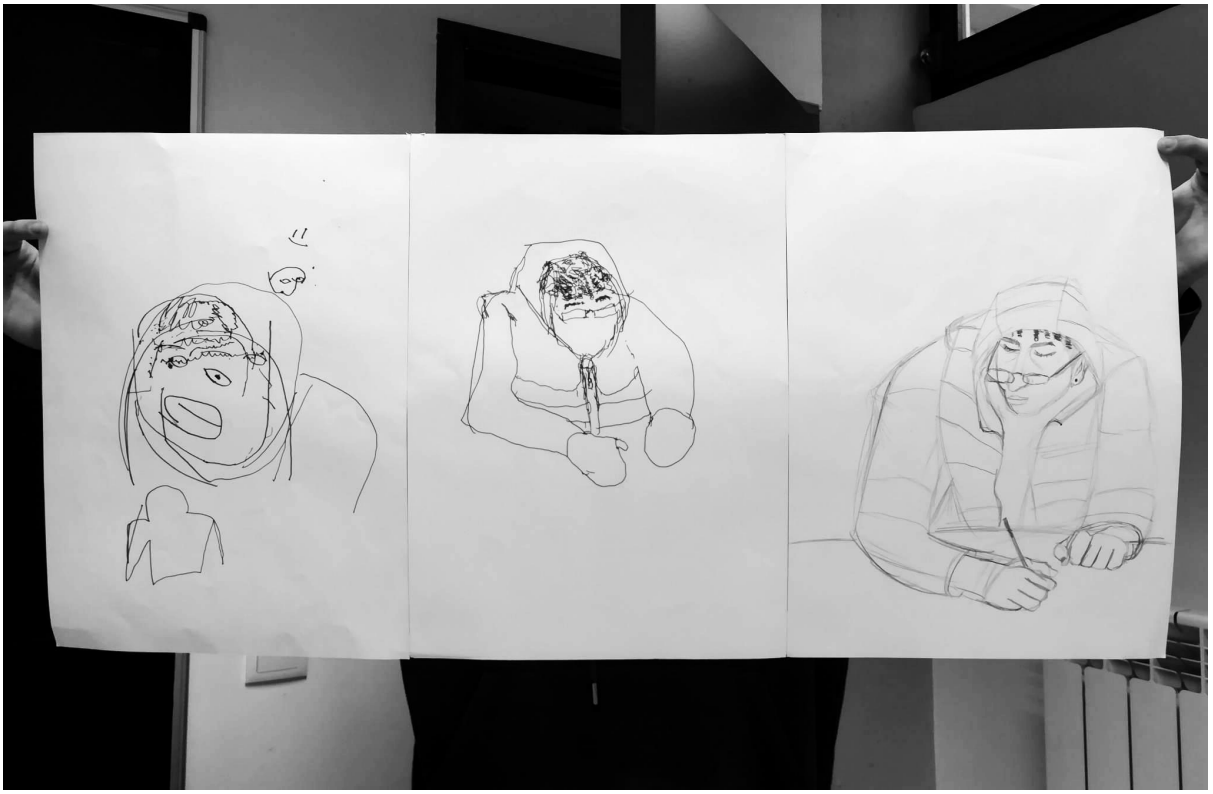


Figura 19. Exercícios do aluno M, da última aula da semana do Momento 1.

O formato e dimensão do suporte aumentou, ficando um A3 x 3; já que tinham menos tempo, sugeri que trabalhassem a aula inteira (100 min.) sobre o mesmo suporte, e que fizessem a gestão do espaço da folha da forma que achassem melhor, não havendo problema se os desenhos se sobrepusessem. Foram repetidos, nesta aula, os exercícios de desenho cego, de desenho com a mão oposta à dominante e, por último, um desenho diagramático. Como já tinham tido a experiência da aula anterior, esta aula já decorreu com uma maior segurança, que se fez notar nos trabalhos de várias/os alunas/os; já inclusivamente circulavam pela sala, nos intervalos entre exercícios para comentarem os desenhos umas/uns das/dos outras/os, apresentando estratégias.



Figura 20. Exercícios de grupo, na última aula da semana do Momento 1.

No entanto, para algumas/alguns alunas/os foi uma *batalha* difícil. Continuavam a demonstrar bastante insegurança, deixando, no intervalo da aula, as folhas tapadas ou dobradas para que não se conseguisse ver os desenhos. Quando me aproximava, por vezes, continuavam a sentir uma imensa vergonha em mostrar o que tinham feito, com receio de uma invalidação da minha parte. Tentei sempre ir relembrando os critérios de avaliação estabelecidos para este momento (e o próprio título do conjunto de exercícios relativos a este Momento: "Desenhar para Compreender"), para que entendessem que não tinham de sentir vergonha e que a avaliação destes trabalhos não passaria por assumir como "bem" ou "mal" realizados; "bonitos" ou "feios". Estes desenhos estariam, à partida, bem realizados desde que se empenhassem nos objetivos, adotando uma postura exploratória. Seria suposto que tivessem estes aspectos presentes em mente, o que muitas vezes não senti.

Um dos desafios que assumi nesta parte foi o de tentar que conseguissem olhar para estes trabalhos sob uma dimensão processual, de grande importância, para o Momento seguinte (2); embora ache que estes poderiam ser encarados como resultados em si mesmos. No entanto, e não esquecendo aqui o propósito destes exercícios, por perceber que para que estas/estes alunas/os conseguissem entendê-los e/ou, eventualmente, apreciá-los exatamente pelas particularidades que os distinguem dos que costumavam

fazer, precisariam de mais tempo e experiência, considerei então que se começássemos a olhar nesta perspectiva, como apontamentos ou "processos de conhecimento" (Simões, 2011, p.6) ao nível da percepção da figura humana, poderia abrir caminho para uma maior aceitação mas, sobretudo, uma maior compreensão da relevância destes registos. Como última nota, sublinho o que Sílvia Simões refere sobre "Investigar em, através e para o desenho":

> "É o desenho como campo território de investigação, como pensamento visual que dá origem a novas questões, a novos conhecimentos. É o desenho como instrumento de registo do percurso, do processo de investigação, dos diferentes caminhos percorridos, traçados, resolvidos e recusados." (Simões, 2011, p. 6/7)

2.6.3. MOMENTO 2

O primeiro passo nas aulas de turno da semana que marcou o Momento 2, foi o da fase de seleção de desenhos que serviram como pontos de partida, ou de seguimento, para o projeto individual de cada aluno/a. Deu-se o caso de, nalgumas situações, alguns desses desenhos já indicarem possíveis caminhos ou pistas para o desafio seguinte.

Formaram-se vários núcleos de mesas para que cada grupo de trabalho pudesse dispôr em cima destas todos os desenhos realizados na semana anterior. Foi nesta fase que aproveitamos para começar a conversar de forma mais aprofundada sobre os desenhos desenvolvidos até então, observando-os espalhados, em simultâneo.

Neste momento em que o trabalho individual de cada um/a começou a desenvolver-se, a minha (*re)ação* relativamente a estes trabalhos começou também a ganhar mais presença, através da lógica do retorno, ou do *feedback* (Cosme *et al*, 2020, pp. 27-28) como é comummente denominado, e muitas vezes associado a tutorias, a um acompanhamento próximo e à mediação. Enquanto processo pedagógico, vejo também esta lógica como uma partilha de pensamentos críticos, observações e interpretações de parte a parte, na tentativa de encontrarmos pontos de contacto que nos permitam gerar conversas em torno do desafio em causa, tentando assim criar oportunidades para que as/os alunas/os realizassem as aprendizagens desejadas e refletissem sobre as mesmas. (Machado, 2021, pp.8-22)

Assim, o *feedback* poderá ter um papel de extrema importância, pois é capaz de contribuir também para uma participação mais proativa ao longo dos processos de trabalho, desempenhada por ambos os actores da relação humana em causa, isto é, uma coparticipação entre professores/as e alunos/as nos projetos em curso.

Senti que os meus contributos, nalgumas situações, ajudaram de alguma forma a 'apaziguar' uma sensação de fracasso e desânimo de várias/os alunas/os, com origem em aspectos abordados anteriormente, como a sua dificuldade ou, nalguns casos, incapacidade de, por vezes, olharem para estes desenhos para além do virtuosismo técnico, ou, neste cenário, da sua ausência propositada.

Nesta fase, foi-lhes dada mais autonomia e poder de decisão relativamente ao processo criativo do desafio proposto; foi-lhes dada a possibilidade de decidirem o formato e dimensão do suporte (sendo que o mínimo era o A3 x 2 na vertical ou na horizontal), os materiais e técnicas a utilizar e, até mesmo, se assim desejassem, o material do próprio suporte. Como podemos ver na Figura 21, também a questão da utilização da cor acabou por ser uma particularidade que se destacou nos trabalhos deste Momento, ao contrário do Momento 1, em que se cingiram a tentar compreender a forma e estrutura das figuras que observavam, independentemente da cor que escolhiam para o fazer.



Figura 21. Processo de trabalho do projeto individual da aluna Y, no Momento 2.

Primeiramente, a proposta da experimentação plástica (assente no intuito de tentar desconstruir a prevalência de algumas técnicas), parecia-lhes muito confusa, optando a maior parte por iniciar os primeiros esboços/ideias com o lápis de grafite e com o (grande) auxílio da borracha. Para muitas/os, parecia que era "finalmente" neste Momento que iam "desenhar a sério", por muito que estivessem a par dos critérios de avaliação e que eu sublinhasse que os trabalhos do Momento 2 valeriam tanto quanto os do Momento 1 e o Momento 3, em que apresentaram o conjunto de trabalhos desenvolvidos.

Para além da dimensão mínima do suporte e do processo de simplificação[19] que a figura selecionada teria de sofrer, decidi não restringir mais nenhum aspecto ou possibilidade, precisamente para, ao contrário do Momento anterior, lhes dar a máxima liberdade e autonomia possível. No entanto, à medida que estes processos criativos individuais se iam desenrolando, percebi que a questão da liberdade dada não era necessariamente sinónimo de uma maior autonomia e consciencialização do poder de decisão que lhes estava a ser dado. Quando eu achava que alguma "liberdade" poderia fazer com que se *soltassem* mais relativamente ao(s) modo(s) de representação da figura humana, nalguns casos, senti que contribuiu para um bloqueio maior.

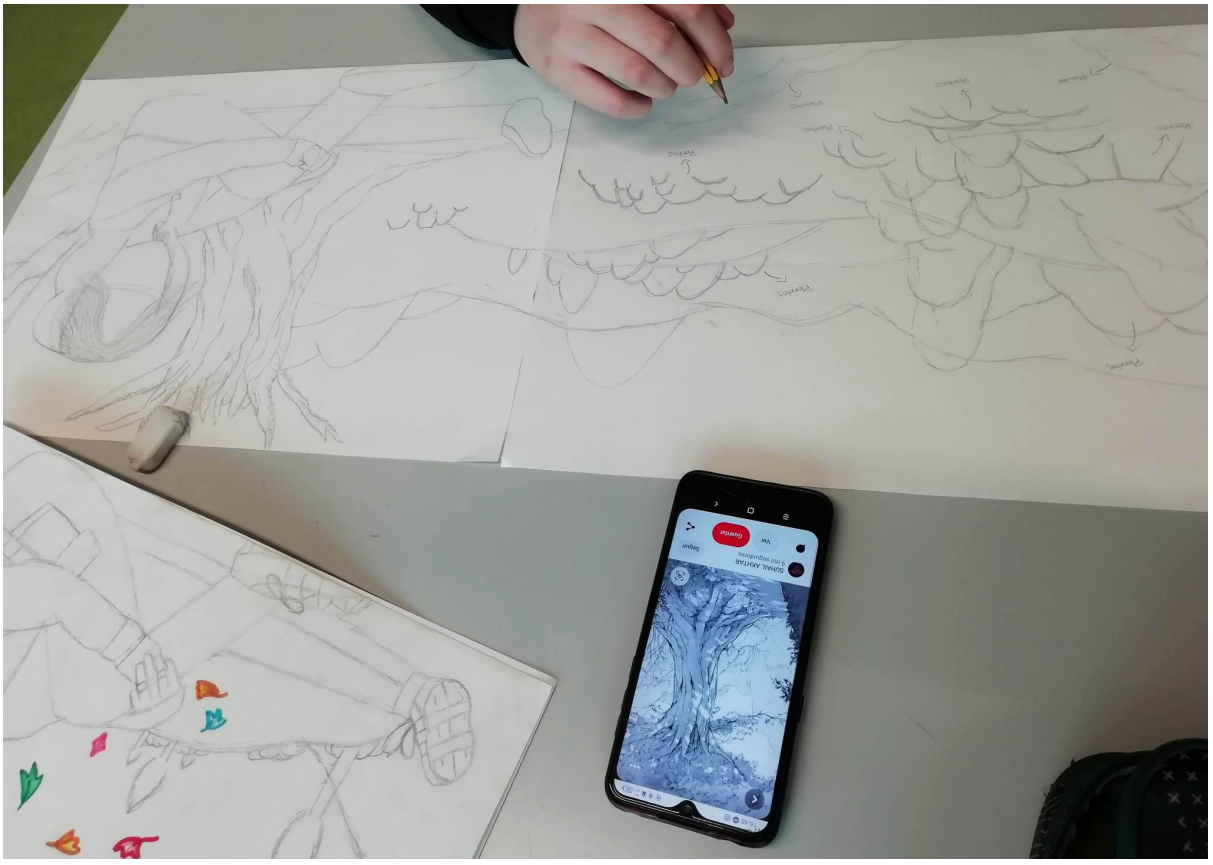


Figura 22. Processo de trabalho do projeto individual da aluna N, no Momento 2.

[19] Por estar previsto nos conteúdos a introduzir no 10º ano de Desenho A.

Chegadas/os à parte em que não havia indicações expressas do que fazer, várias/os alunas/os não souberam agilizar o processo de desenvolvimento do seu projeto, sentindo-se presas/os a ideias pouco desejadas da sua parte; as/os próprias/os expressavam-no:

> "— Estou a fazer isto, porque não sei o que fazer. Não tenho ideia nenhuma, não me passa nada de jeito pela cabeça neste momento. Professora, falta-me inspiração!..." (*in* Diário de Estágio, 16/02/2023)

Uma parte considerável da turma teve alguma dificuldade em ver o potencial das figuras presentes nos seus desenhos para iniciar o exercício de simplificação que foi proposto, e a partir deste começar a pensar numa contextualização da figura (corpo) no espaço[20], isto é, passando pela imaginação de uma história/narrativa ou ação que pudesse relacionar-se com a figura destacada. Assim, neste Momento, abriu-se a possibilidade de trabalharem a figura e o seu contexto enquanto composição visual, ao contrário do Momento 1, que não tinham de ter em conta este aspecto; embora, já neste, algumas/alguns alunas/os tivessem mostrado preocupação e sensibilidade relativamente à organização do elementos do desenho no suporte.

A título de exemplo, por não ter sido um caso exclusivo, na Figura 22 da página anterior, vemos um/a aluno/a a recorrer à plataforma *Pinterest* para se "inspirar" no desenho de uma paisagem, tal como referiu quando o/a abordei para conversarmos sobre as suas ideias para o projeto; embora tivesse tentado disfarçar primeiro, para eu não notar que estava a usar esta referência, cujo o/a autor/a era desconhecido/a. O uso deste recurso não teria problema se não tivesse tentado copiar a paisagem desenhada, pois não ia ao encontro dos objetivos deste Momento da proposta didática. Relembrei o pretendido, e tentei que entendesse, sem julgamento da minha parte. Compreendo que tenha sido um exercício exigente para alguns/algumas alunos/as, por, normalmente, se apoiarem por inteiro em imagens, em propostas anteriores, com o intuito de as reproduzir tal e qual como são. Com este raciocínio, não pretendo menosprezar a aprendizagem que um exercício de cópia poderá despertar no processo criativo em contexto de ensino-aprendizagem. No entanto, não procurava com esta proposta promover cópias irrefletidas, mas sim

[20] Delfim Sardo, na sua tese de Doutoramento "*O Exercício Experimental da Liberdade"*, relativamente à conceptualização das patologias espaciais, refere que, segundo o historiador de arte Alois Riegl, esta está dividida em "duas tendências interpretativas", nomeadamente a "corporalizada, que entende o espaço como uma possibilidade de ocupação por um corpo, sendo, assim, vivido. (...) o espaço é o lugar do corpo, a arquitetura é a disciplina do espaço, e o espaço arquitetónico é criado para ser vivido" (Sardo, 2012, p.237)

desenvolver e ampliar discursos a partir do universo imaginário de cada um/uma, das suas motivações/desejos, e recorrendo sempre que necessitassem a imagens que pudessem auxiliar e indicar possíveis direções de acordo com o sentido que cada um/a quisesse dar ao seu trabalho/processo criativo.



Figura 23. Processo de trabalho do projeto individual da aluna M, no Momento 2.

> "Sobre a apropriação, Ana Amália (Barbosa, 2005a), expõe que trata-se de uma releitura da obra original: existe alguma referência à obra geratriz, contudo, a partir desta, surge uma nova obra." (Argôlo & Souza, 2015, p.152)

> "Assim, é necessário separar a cópia da apropriação, a criação da repetição. A apropriação de imagens então pode ser incentivada, desde que se reflita sobre o tipo de imagem que se vai trabalhar. Acredita-se ser função do professor ampliar o universo visual das crianças, de modo a estender o repertório gráfico (...). Podem-se propor novas e variadas imagens (imagens da arte, fotografias, a própria observação da realidade, entre outras) para assim explorar formas diversas de desenhar." (La Pastina, 2010, p.115)

Tentei então que soubessem fazer esta distinção, pois seria importante a ter em conta, uma vez que seria expectável nesta fase que recorressem de forma mais direta a referências dadas e/ou procuradas pelas/os próprias/os. Uma parte considerável da turma decidiu recorrer ao "banco de imagens" que selecionei e apresentei no Momento 0. Na Figura 23, vemos uma aluna a recorrer a uma dessas imagens, neste caso, por ter referido que se identificava com a paleta cromática de uma ilustração de Lydia Baker; querendo, assim, trabalhar algumas dessas tonalidades na narrativa visual que estava a desenvolver com a sua figura. As/os alunas/os procuravam nestas imagens não só inspiração como algum tipo de validação para ideias que iam tendo, percebendo que podiam de facto, neste Momento 2, desenvolver aspectos que lhes *atravessassem,* verdadeiramente, dentro do campo do desenho, incluindo sempre, neste caso, a referência à figura humana a partir dos desenhos do Momento 1.

O pensamento de John Berger, crítico de arte, escritor e pintor inglês, julgo que vai ao encontro daquilo que eu tentei transmitir nas conversas orientadoras que fui tendo individualmente com cada aluno/a: *"Uma linha, uma área tonal, não é realmente importante porque regista o que se viu, mas pelo que nos levará a ver."* (Berger, 2005, p.3). Foi na procura por *ver além* que me tentei concentrar sempre que surgiam dúvidas e inseguranças tanto da parte das/os alunas/os como da minha parte; isto porque, procuravam, naturalmente, respostas e validação em mim também, e nas apreciações que ia fazendo sobre as suas opções e desenvolvimentos. Aqui comecei a perceber melhor que a posição de professor/a enfrenta, na realidade, desafios bastante complexos. Daqui surgiram também algumas questões:

— No lugar de docente, de que forma poderei eu participar enquanto acrescento no processo criativo das/os alunas/os, e evitar a prevalência constante das minhas sugestões/ideias sobre os seus desejos e necessidades em relação ao desenho?

— Perante a heterogeneidade de uma turma, consideravelmente numerosa, como poderei eu perceber qual a melhor orientação para cada um/uma?

Silvia Simões, sobre o processo criativo em contexto de ensino-aprendizagem, refere o seguinte:

> "É uma estrutura orgânica e não linear a do processo criativo. Que nos faz pensar sobre o que é realmente importante no contexto de aprendizagem se o resultado, ou o processo? Como constroem e desenvolvem competências técnicas criativas os nossos alunos? Quais os mecanismos que temos para acompanhar e avaliar a investigação realizada pelos estudantes?" (Simões, 2011, p.3)

Em vez de indicar resoluções, tentei antes que refletissem sobre o *leque* de possibilidades que apresentavam ou que, em conjunto, analisávamos e considerávamos. Tentei também imaginar-me a realizar a proposta que eu própria construí e apresentei como desafio a este grupo de jovens, percebendo que aquilo que eu poderia querer/desejar neste exercício com o desenho, provavelmente, não se apresentaria ainda como um desafio simples para mim também. Então, senti que o *espaço* de dúvida e incerteza que habitava entre mim e estes/as alunos/as (e que julgo que continuará existir entre mim e futuras/os alunas/os) aproximava-nos muito mais do que nos distanciava. Acredito ter sido importante que percebessem que eu também não tinha respostas e soluções para tudo e todos/as, e que, muitas vezes, no contexto de ensino-aprendizagem, o entusiasmo e a motivação *germinam* a partir de um lugar de procura sem medo e de curiosidade, se nos focarmos mais no "fazer"[21]e na experimentação (*na viagem até várias paragens*) e não tanto nos resultados em si (num único destino). Seguem-se algumas imagens relativas a pontos de chegada das composições visuais de alguns/algumas alunos/as neste Momento, que considero que poderão representar uma amostra da diversidade de respostas obtidas.



Figura 24. Composição visual com figura simplificada da aluna G, no Momento 2.

[21] "Já no caso português, para a APECV (2012), de facto, o Fazer é essencial, mas não o Fazer mecânico e puramente tecnológico. O mito do Fazer impediu que se desenvolvessem conversações, debates, diálogos com os alunos, reduzindo o desenvolvimento das suas capacidades críticas e narrativas." (Senos, 2014, p.32)

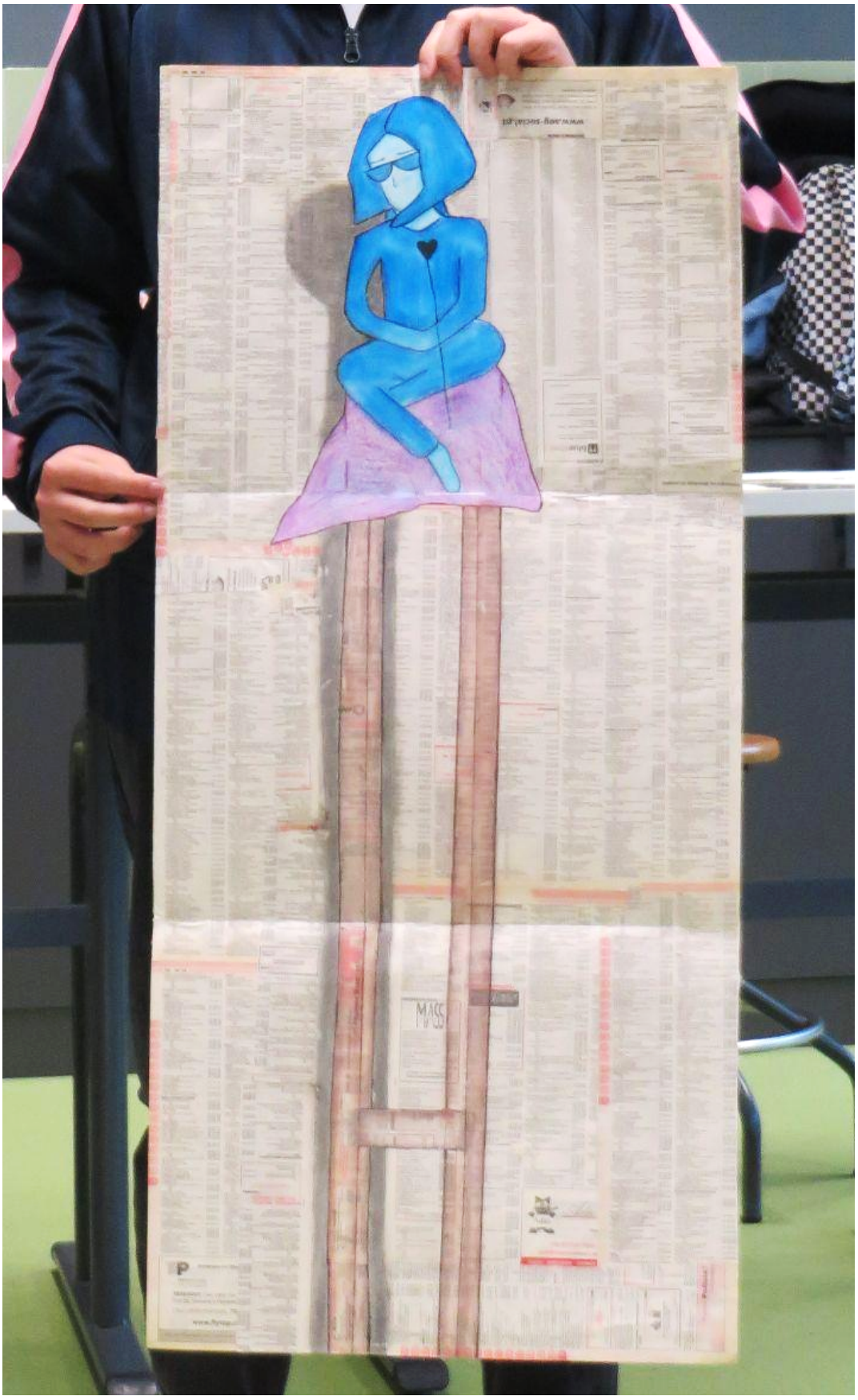


Figura 25. Composição visual com figura simplificada da aluna Y, no Momento 2.

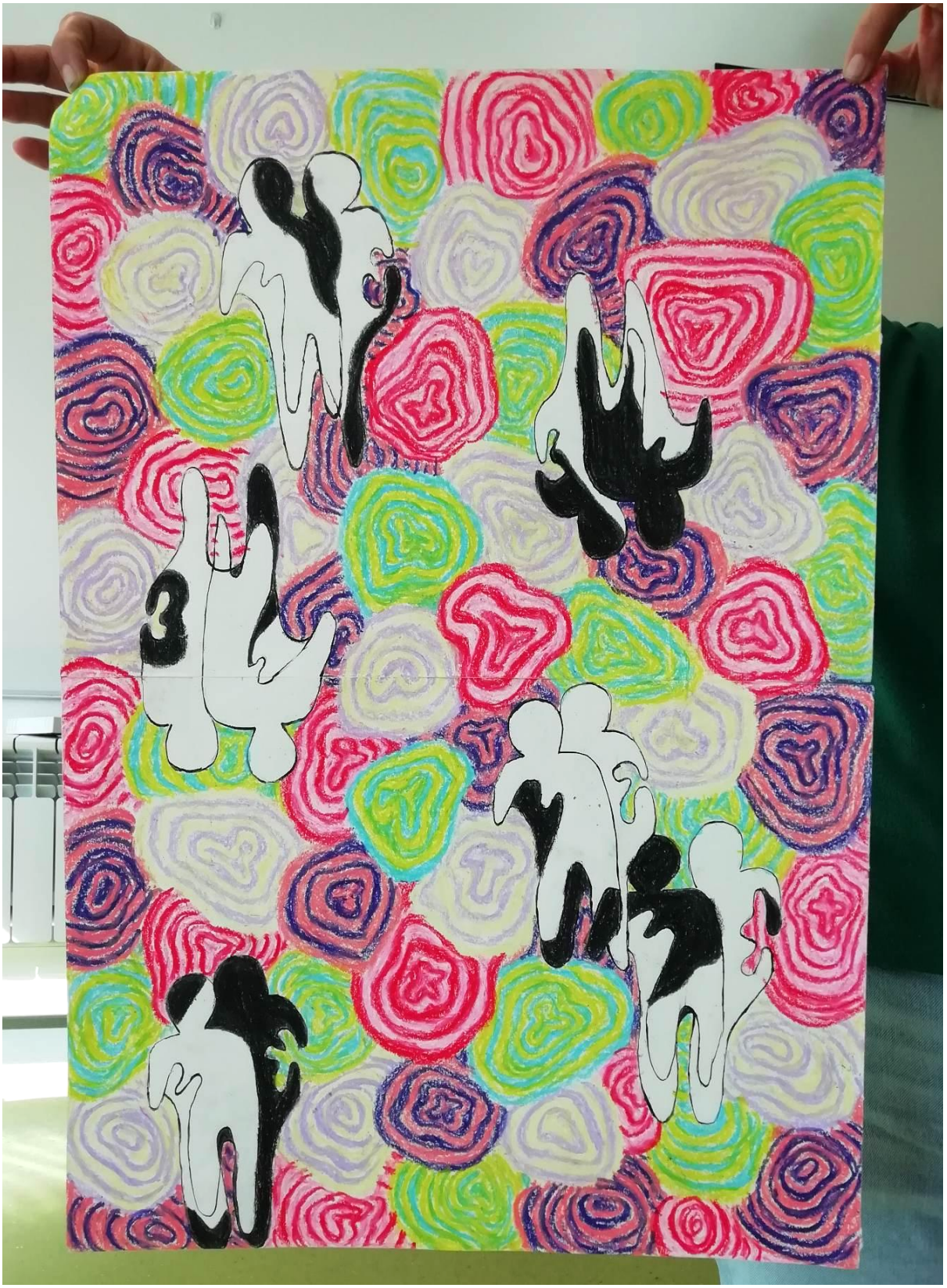


Figura 26. Composição visual com figura simplificada da aluna I, no Momento 2.

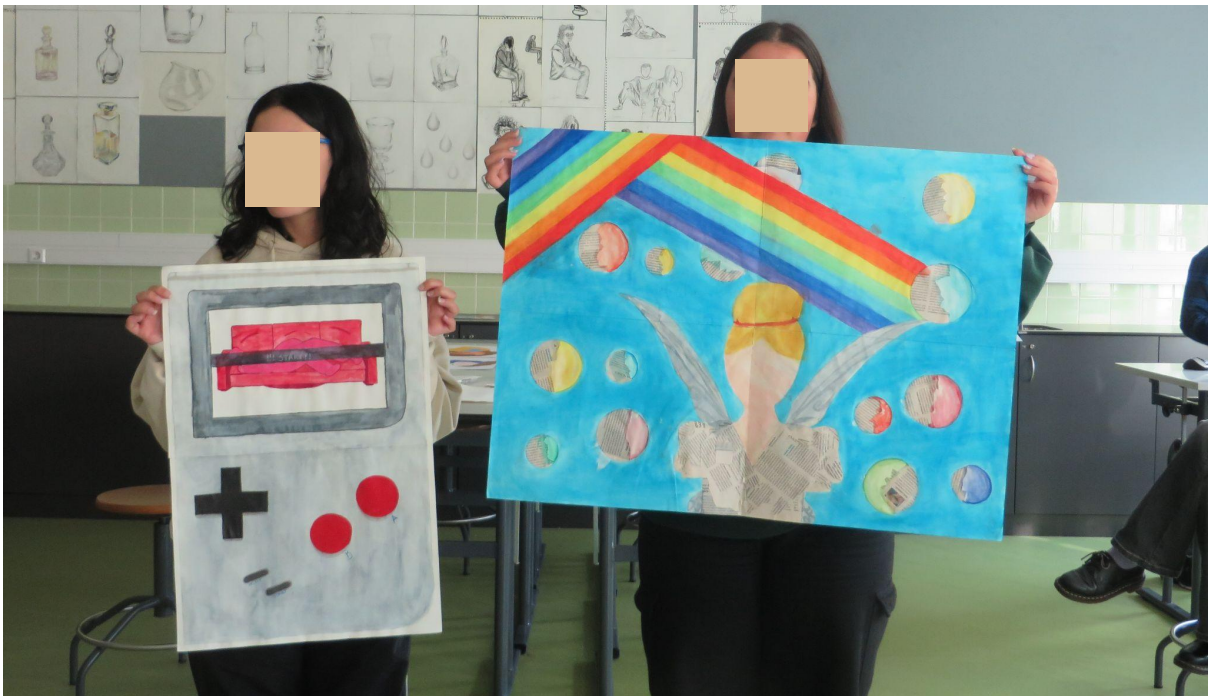


Figura 27. Composições visuais com figuras simplificadas, das alunas A e B, no Momento 2.

Tal como bell hooks refere em "*Teaching to Transgress*", o entusiasmo da/do docente (e alunas/os) em sala de aula não acontece sem "o pleno reconhecimento" de que nunca pode haver uma agenda absolutamente definida a reger a prática de ensino, esta tem de ser flexível e prever as particularidades e necessidades de cada indivíduo, reconhecendo a presença de todos e todas (hooks, 1994, pp. 7-8).

Muitos trabalhos superaram as minhas expectativas desde o seu desenvolvimento até ao ponto de chegada, por refletirem posturas que procuraram, com empenho, quebrar modelos e convenções a que estavam habituados/as; tentando conjugar mais do que um material, descentralizando elementos na composição visual, surgindo assim ambiguidades interessantes ao olhar do observador, ou até mesmo as opções cromáticas que foram determinando, algo que ainda não tinham explorado até então. Acredito que este processo de *desconstrução* – que foi feito lado a lado pelas/os alunas/os e também por mim –, só foi possível através de um diálogo e negociação constantes, onde conseguimos encontrar a flexibilidade necessária para ir traçando o "corredor de liberdade" que cada uma/um estava a precisar durante este processo. Esta questão está expressa nas imagens acima através da pluralidade de ideias/possibilidades/respostas que foram surgindo no final desta semana.

Compreendi que o conceito de liberdade poderá ser entendido de várias formas numa turma, mas, sobretudo, poderá ter um impacto distinto de aluna/o para aluna/o, no desenvolvimento de uma proposta. Um exercício (de âmbito mais) 'livre' constitui-se

também enquanto enunciado ou proposição, pois acredito que a *libertação* é um processo permanente no contexto de ensino e aprendizagem do desenho; não sendo assim um dado adquirido, à partida. Vejo a ausência de enunciado como uma ideia (ainda) utópica. A certo ponto, nas várias conversas que fomos estabelecendo, senti que estas/estes alunas/os procuravam orientações muito objetivas nas minhas respostas, o que me tornou muito consciente de tudo aquilo que expressava nestes momentos de *feedback*, questionando-me várias vezes sobre o que poderá significar o conceito de liberdade neste contexto?

2.6.4. MOMENTO 3

> "A prática, o fazer, o executar é individual, no entanto o discurso, as observações podem ser coletivas.
>
> Queremos com isto dizer que pelo fazer, pelo treino, pelo exercitar uma prática poderemos aprender a fazer mais e melhor, e que esse treino, essa experiência se reflete na própria prática. No entanto, a aprendizagem que possamos fazer não se centra apenas no indivíduo, podemos aprender com as experiências dos outros. Como já referimos, aprendemos contextualizados num tempo e num espaço, num determinado contexto social e económico." (Simões, 2011, p.10)

De acordo, mais uma vez, com o pensamento de Sílvia Simões, e se pudesse resumir o Momento 3 em poucas palavras seriam: partilha de aprendizagens – mais do que a apresentação de trabalhos/ projetos finalizados. A questão do rigor com os prazos estabelecidos, que considero que tem a sua importância, é, desde sempre, algo muito *batalhado* em contexto escolar. Mesmo que signifique que seja feita uma finalização um tanto forçada/indesejada das propostas, em curso, por parte das/os alunas/os.

No contexto particular desta disciplina, está também, muitas vezes, implícita a pressão (sobre alunas/os e professores/as) que, por exemplo, um Exame Nacional de Desenho A, no final do ensino secundário, poderá causar; aspecto que deverá ser trabalhado para que as/os alunas/os possam corresponder de forma positiva aquando do tempo de o realizarem. Assim, a 'boa' gestão do tempo determinado para uma proposta, acaba por se tornar, de um modo geral, numa das várias metas a atingir em ambiente de ensino-aprendizagem. No exercício da minha função enquanto professora estagiária, deparei-me também com algumas questões que se relacionam com este ponto:

— Tendo em conta que, numa turma numerosa como era o 10ºL, poderão/deverão existir diferentes ritmos de trabalho, como poderei ser justa na determinação de um prazo para realização de uma proposta?

— Seria assim tão primordial, nesta proposta, a finalização, ou a certeza de que o processo criativo de um trabalho/projeto estivesse encerrado no fim do tempo estabelecido?

— O que significará, na realidade, ter um bom ou mau ritmo de trabalho neste contexto?

Este conjunto de questões para as quais, mais uma vez, não tenho respostas concretas, fizeram-me refletir sobre o que se constituía aqui como elementos/factores essenciais (nesta proposta em específico), além dos objetivos estabelecidos; uma vez que foi pensada por mim desde a sua origem, e dando-me a possibilidade, quando encontrado um sentido/problema, de contrariar a hegemonia de práticas e pensamentos que se vão reproduzido, muitas vezes, como normas definidas – 'porque tem de ser'. Se calhar, não tem mesmo de ser. Apercebi-me que, em vários momentos, também eu estava a reproduzir algumas dessas ditas 'normas', como a pressão que fui fazendo para que terminassem, rapidamente, os exercícios em curso para poderem falar sobre os mesmos na aula do Momento 3. Entendi que não precisavam de finalizar trabalhos 'à pressa' para poderem falar sobre eles; sendo que, algumas/alguns alunos/as não conseguiram mesmo terminar as ideias que tinham para os projetos do Momento 2 até a esta última aula, apesar de se terem esforçado para isso. Considero importante, contudo, ter a consciência de que, naturalmente, também houve algumas/alguns alunos/as que não se esforçaram tanto e outras/os que não chegaram sequer a apresentar alguns dos trabalhos que foram propostos, por várias razões, uma das quais falta de interesse/empenho. Então, mais do que categorizar (e avaliar) ritmos de trabalho, parece-me importante saber distinguir posturas e níveis de empenho perante o trabalho a desenvolver.

A este conjunto de questões, junta-se também uma constante: a avaliação e como esta deverá ser definida de acordo com as intenções pretendidas com a proposta.

Estava previsto, na planificação, que este último Momento correspondesse apenas a uma aula de 100 minutos, em que os dois turnos estariam presentes, para que pudessem ver todos os projetos desenvolvidos ou, nalguns casos, ainda em desenvolvimento. Considerei que era importante que tivessem este contacto, para poderem trocar impressões sobre os trabalhos e, no fundo, conhecerem um pouco mais uns/umas dos/as outros/as, através do desenho. Contudo, e já prevendo que o tempo fosse apertado para que todas/os

conseguissem falar um pouco sobre como foi o processo de trabalho coletivo e individual, acabámos por prolongar para as duas aulas de turno da semana seguinte. Assim, não conseguiram ouvir as apresentações de todos/as mas, pelo menos, conseguiram ver os trabalhos e conversar sobre os mesmos de modo informal, antes de iniciarmos a apresentação/conversa coletiva.

A organização do espaço da sala, seria também um dos aspectos que teriam de pensar, em conjunto, neste Momento. Decidimos organizar a sala com a disposição das mesas em "U", para que pudéssemos circular à vontade para visualizarmos os trabalhos; como podemos ver, parcialmente, nas Figuras 28 e 29, ainda na fase de distribuição destes sobre as mesas. Algumas/alguns alunas/os, quando começaram a retirar os trabalhos das capas, começaram a selecionar trabalhos porque diziam sentir "vergonha" de alguns, e que, por isso, não queriam mostrar. Pedi-lhes que não o fizessem, porque com certeza todas/as sentiam algo idêntico em relação a alguns desenhos, e, mais do que isso, seria importante ver a evolução progressiva de todo o trabalho, acrescentando ainda que estávamos ali para tentar olhar para estes trabalhos através da lente da auto-crítica e da crítica construtivas.



Figura 28. Organização da sala em "U", na 1ª aula do Momento 3.



Figura 29. Organização da sala na 1ª aula do Momento 3.

Nesta aula, percebi que um número considerável de alunas/os sentia alguma ansiedade e nervosismo no momento da apresentação/conversa sobre os trabalhos, acabando por não saberem bem o que dizer, e limitarem-se à enumeração factual de aspectos sobre os trabalhos. Como o objetivo era que refletissem sobre os mesmos, com os colegas, decidi escrever no quadro algumas questões orientadoras, relativas às duas fases do trabalho: de grupo e individual.

> <u>trabalho de grupo</u>

— Quais foram as dificuldades sentidas?

— Aspectos positivos e negativos dos trabalhos que estão a apresentar?

— Como correu a dinâmica de grupo?

— Qual/Quais o/s exercício/s que acham que foi/foram mais relevante/s? E porquê?

> <u>trabalho individual</u>

— Qual a ação/narrativa/história que pretenderam contar com a composição?

— De que forma é que a questão da simplificação está presente no trabalho?

— Qual o elemento que consideram mais importante na composição?

Não tinham de responder a todas as questões, nem sequer tinham de as seguir como roteiro nas apresentações. Poderiam, inclusive, falar sobre outros aspetos que lhes fizessem mais sentido. Porém, aconteceu o que seria expectável que acontecesse; a maioria optou por responder às questões que escrevi no quadro, mas fui incentivando o resto da turma a interpelar, sempre que quisessem, quem estava a falar sobre os seus trabalhos.

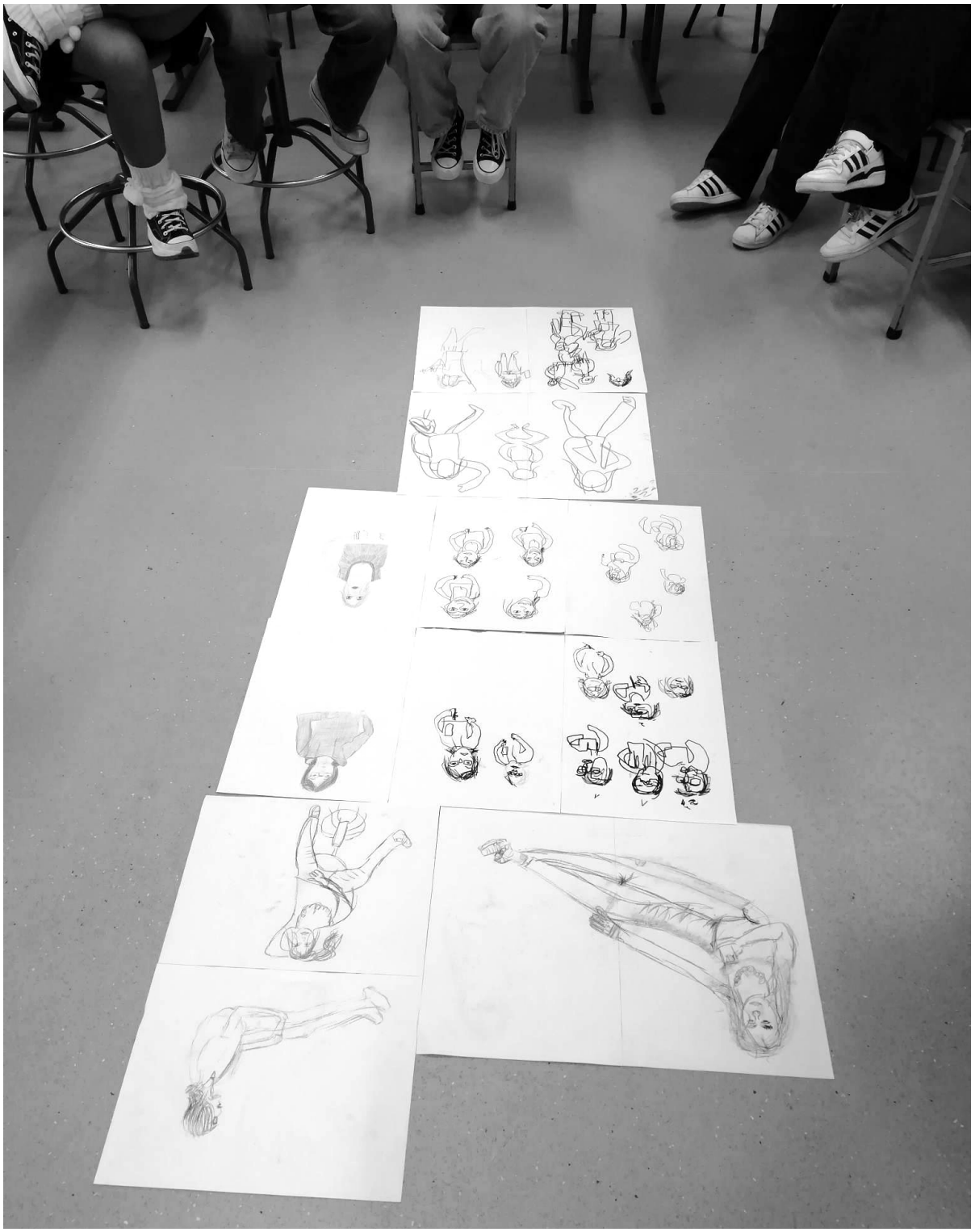


Figura 30. Apresentação e conversa coletiva sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da proposta.

O modelo de apresentações que seguimos nesta aula, foi assumido igualmente nas aulas de turno seguintes. Os grupos iam transpondo, à vez, os seus desenhos que estavam nas mesas em "U" para o chão (Figura 30), e após falarem sobre a dinâmica de grupo, cada elemento fazia o balanço geral do seu projeto individual, mostrando todo o seu processo e respondendo criticamente às questões que sugeri e que foram sendo colocadas pelos colegas.

No entanto, ao contrário do que eu esperava, algumas/alguns alunas/os, nas aulas de turno, ou não levaram os trabalhos, porque se esqueceram, ou faltaram, não apresentando justificação e ficando assim sem apresentar parte do trabalho; o que, nestes casos, acabou mesmo por comprometer a sua avaliação neste Momento. Tentei que encarassem este Momento 3 com seriedade e compromisso, relembrando que, relativamente à avaliação (que é contínua), valeria tanto quanto os anteriores, apesar de ser em torno de conversa e reflexão crítica dos trabalhos, e não ser tão 'prático' (mas ainda assim prático!) como os Momentos 1 e 2.

Como pude observar, este tipo de conversas e reflexões, que pareciam ser muito escassas, não costumavam fazer parte dos critérios de avaliação dos exercícios e das propostas dadas. Considerei assim, de grande relevância, incluir nos critérios da presente proposta, com um peso significativo; acredito que nem sempre o processo de trabalho e os possíveis resultados que poderão surgir, refletem claramente o que a/o aluna/o pretendeu fazer/dizer com a sua realização, como os próprios resultados poderão não representar, por diversos fatores ou razões, o empenho que foi depositado neles. Com este raciocínio, não pretendo defender que todos os passos dados e opções tomadas deverão ter uma justificação ou explicação exata, mas deverão, à partida, fazer algum sentido num todo, quando olhamos para o que fizemos. Pensar sobre o que fazemos, e investir numa análise crítica, é importante para que as aprendizagens se consolidem e o processo de trabalho se mostre como um caminho ainda a percorrer e não como uma *estrada* encerrada.

> "Segundo Eça (2000), apenas são utilizadas estratégias de avaliação não contemplando, por exemplo, instrumentos de avaliação baseados na entrevista ou conversação e como tal, pouca importância é dada à análise semiótica das obras produzidas ou estudadas pelos alunos. Nesse sentido, a APECV (2012), considera que nas artes deveriam ser sempre utilizados instrumentos de avaliação específicos como o caso do portfólio, passíveis de serem valorizados por processos de apreciação artística, ao invés de instrumentos que reduzem os conhecimentos e competências a avaliar, o caso dos testes de respostas fechadas." (Senos, 2014, p.31/32)

Uma parte considerável da turma, apesar de não ter gostado dos resultados que obtiveram nos exercícios do Momento 1 - por serem "estranhos" -, referiu que foi o mais transformador, por ter introduzido uma nova forma de desenhar; algumas/alguns alunas/os sublinharam o facto de ter sido uma experiência "interessante" e "divertida", o que me fez pensar que poderão ter encontrado, apesar de tudo, alguma motivação e que tenha ficado alguma curiosidade por desenvolver, no futuro, as aprendizagens realizadas com estes exercícios. Outras/outros alunas/os expressaram que não encontraram sentido nos exercícios, e que todo o processo de trabalho ao longo da proposta foi "difícil". Esta heterogeneidade de comentários correspondeu, penso eu, à diversidade de individualidades que existiam nesta turma. Ouvi todos com a máxima atenção, reconhecendo como igualmente importantes, quer tenham gostado ou não:

> "Adorei realizar esta proposta. Foi muito interessante, e ajudou-nos a melhorar não só as nossas capacidades de desenho mas também a nossa imaginação." (Aluna I, abril de 2023. Comentário por escrito na ficha de auto e hetero avaliação)

> "Eu me envolvi sentimentalmente no trabalho, e acabou ficando pessoal demais. Por esse motivo, foi difícil fazer a apresentação, pois me senti vulnerável e fiquei sem fôlego. Por isso, acho que ainda tenho muito a melhorar nesse sentido." (Aluna Y, abril de 2023. Comentário por escrito na ficha de auto e hetero avaliação)

A auto e hetero avaliação qualitativa, como estava previsto na planificação, foi feita a partir de uma ficha que elaborei de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos para os três Momentos (ver no 2.5.), dos quais tiveram acesso e a possibilidade de comentar e participar antes de iniciarem a proposta didática. Tentei, desta forma, desconstruir a valorização excessiva de um momento de avaliação final, centrado apenas nos resultados finais e visíveis. Contudo, várias/os alunas/os, apesar de ter indicação quanto aos níveis qualitativos que deveriam usar (que correspondiam a letras e não a números) perto do cabeçalho da ficha, começaram a usar a escala de valores de 0-20; algumas/alguns alunas/os por falta de atenção, outras/os argumentavam "ser mais fácil". Decidi não contrariar totalmente, dizendo que depois de fazerem a avaliação qualitativa, poderiam no final da ficha indicar, se quisessem, um valor que refletisse a sua prestação nesta proposta didática. Pude observar que, em vários casos, houve um desfasamento bastante considerável entre a avaliação qualitativa e a avaliação quantitativa final.

III

Capítulo III

3. REFLEXÃO PÓS-PROPOSTA DIDÁTICA: Desenho e Desejabilidade

Como foi abordado no capítulo anterior, em vários momentos do período de observação das aulas de Desenho A e durante o desenvolvimento da proposta que apresentei ao 10ºL, pude perceber que a desconsideração (ou a ausência de desejo e de interesse) em relação ao desenho e ao acto de desenhar para além das práticas dominantes era notória num número bastante considerável de alunos/as.

Julgo que a desmotivação de 'apenas' um/a aluno/a deveria bastar para tentarmos refletir e perceber que tipo de estimulação e método pedagógico poderiam ser pensados e implementados de acordo com o seu perfil – com o seu quadro de interesses e/ou com a(s) suas motivações –, esperando-se, à partida, que a decisão de estar a frequentar o curso científico-humanístico de Artes Visuais, tenha sido tomada pelo/a próprio/a e, preferencialmente, como 1ª opção. Contudo, sabemos que nem sempre é o que acontece, e que as imprevisibilidades associadas a processos de escolha e seleção no fim do Ensino Básico geram, frequentemente, muita indecisão, ansiedade e insegurança tanto nas/os alunas/os como nos encarregados/as de educação, por nem sempre perceberem o que realmente querem ou desejam continuar a aprofundar – o que me parece legítimo aos 14/15 anos de idade.

Sabemos também que, nos moldes de ensino atuais, entramos no plano da quase-utopia, quando pensamos sobre um tempo de acompanhamento individualizado, e na implementação de propostas pensadas nas necessidades e nos interesses particulares dos/as alunos/as, principalmente quando contactamos com turmas numerosas – como foi o caso da minha experiência com as turmas na ESE. Refiro-me a uma quase-utopia porque, de facto, mesmo quando reunido o esforço, por vezes, é difícil fazer perdurar esse apoio, e aprofundá-lo; por ainda não ser uma 'cultura', um hábito firme em contexto escolar. Porém, concordando com Elliot Eisner e acompanhando o seu pensamento, acredito que este foco é essencial para um ambiente de ensino-aprendizagem significativo de qualquer disciplina, nomeadamente na de Desenho:

> "Uma das tarefas importantes de ensinar é ser capaz de focar o individual, enquanto se preocupa com os padrões mais largos da sala de aula, da qual o indivíduo faz parte. Para complicar as coisas, esses padrões mudam com o tempo. O bom professor, tal como bom cozinheiro de preparação rápida, tem que prestar atenção a várias actividades ao mesmo tempo, e eles fazem-no." (Eisner, 2008, p.11)

No entanto, senti, por vezes, uma certa '*anestesia*' por parte dos/as docentes, perante a desmotivação dos/as alunos/as em relação à exploração do desenho e à consideração de discursos que se afastavam da ideia de desenho "habilmente executado"; como se a falta de interesse fosse algo que devêssemos encarar como 'normal'. Daqui impõe-se a seguinte questão: — E é 'normal' porquê?

Compreendendo, porém, o lugar privilegiado que ocupei durante este período, por, como referi no Capítulo I, não ter a responsabilidade de me preocupar com todo o trabalho burocrático e solicitações que a Escola atualmente exige ao corpo docente[22], e conseguir (ou ter o tempo de) analisar a situação de diferentes pontos de vista (principalmente com uma maior distância), considero importante sublinhar que não pretendo adotar aqui uma postura de julgamento em relação à prática docente que acompanhei; pretendo sim, por meio da expressão escrita, adoptar uma postura crítica, e também auto-crítica, no sentido construtivo do termo, como penso que fui adoptando ao longo do presente relatório.

Recapitulando, de forma sucinta, aspectos que foram apontados e desenvolvidos superficialmente nos capítulos anteriores, considero importante destacar dois pontos que, normalmente, se relacionavam com os 'picos de motivação' dos/as alunos/as, e que penso que correspondem às práticas dominantes nas aulas de desenho assistidas, do contexto em causa:

> — O desejo de copiar ou reproduzir imagens, normalmente de forma irrefletida, na perspetiva de alcançarem uma ideia de "perfeição" e com o foco no resultado final, usando de forma sistematizada as diferentes técnicas que poderão ser exigidas no Exame Nacional;
>
> — O desejo 'fabricado' em relação à tradição, na ESE, do desenvolvimento de projetos e respectivas apresentações na altura do Carnaval, sendo questionável, neste caso, o tipo de participação que as/os alunas/os alcançam nestes. Este tipo de desejo também se estende relativamente às decorações escolares dos restantes momentos comemorativos ao longo do ano.

[22] "O volume de trabalho administrativo foi o principal problema no ano letivo que terminou para 30,6% dos professores, seguindo-se a avaliação de desempenho (25,4%), o número de alunos com que cada professor teve de trabalhar (11,8%) e a indisciplina na sala de aula (10,8%).

(...)

Quanto às mudanças que mais desejam nas escolas, os professores indicam a redução do trabalho administrativo (32,4%), o respeito pelo horário de trabalho (24%) e a diminuição do número de alunos com que trabalham (18,4%), entre outros." (31 jul. 2023) Informações sobre inquérito disponíveis em: https://observador.pt/2023/07/31/inquerito-revela-professores-sobrecarregados-com-burocracia-e-preocupados-com-progressao/

Após o desenvolvimento e implementação da proposta didática, que planifiquei para o 10ºL, com todas as expectativas inerentes nesse processo, introduzo este último capítulo na tentativa de refletir, de forma mais substancial, sobre alguns aspectos enunciados no Capítulo I e II, que me deparei enquanto aluna, e me deparo enquanto (eterna) estudante, e artista plástica.

Tenho memória de sentir, em desafios semelhantes, no período de tempo em que fui aluna de Educação Visual no 3º. Ciclo do Ensino Básico, e de Desenho A no Ensino Secundário, alguns dos pontos de interesse e também algumas dificuldades que vi este conjunto de alunas/os a *atravessar*. Hoje encontro-me a *atravessar* outras, que penso terem origem nessas dificuldades passadas.

Assumindo que tudo é passível de interpretação, trago aqui a minha, acreditando que a concepção de evolução no campo do desenho (uma ideia que, para mim, é pouco concreta e muito questionável), se possa enquadrar aqui num *lugar* também pouco concreto: um lugar *de errância*[23]:

> "Existe um impulso que acompanha a história da humanidade, e consequentemente a história da arte, uma grande busca pelo desvio, a exploração, uma total concentração mais no desejo que num antecipado objetivo, um impulso visceral de devaneios e uma aparente perda de sentido. É neste ponto onde encontro a relação dos conceitos de errância, de nomadismo, de jogo e de erro, a necessidade de múltiplas possibilidades, ao alargar a perspetiva humana, segundo Robledo (2015) como "processos de aprendizagem e de desaprendizagem" (*as cited in Paris, 2016, p.175)*." (Artur, Eunice. 2017, p.11)

> "O desenho, de acordo com o entendimento que faço dele, é impossível de ser dominado. Podemos evoluir gradualmente na sua aprendizagem, mas nunca atingir o seu total domínio, isto porque, contrariamente às capacidades fechadas como a leitura, a fala e a condução, que uma vez dominadas encerram o seu ciclo, quanto mais se avança na capacidade de desenhar mais opções divergentes surgem, mais o leque de opções aumenta, mais profundo se torna o alcance dos nossos problemas." (Simões, 2016, s.p)

[23] **errante** (er·ran·te) 1. Que vagueia; 2. Que anda sem destino certo; 3. Vagabundo; 4. Não firme; vacilante; 5. Diz-se dos astros não fixos (planetas, satélites, cometas). *In* https://dicionario.priberam.org/errante

Refletindo sobre estes entendimentos, importa-me, assim, perceber de que forma ou formas poderei pensar algumas questões, de modo a entender melhor as (re)ações e constrangimentos das/dos alunas/os em relação ao desenho e ao desenhar, no sentido de compreender também que tipo de atuação quererei eu representar no papel de (futura) professora.

Não se trata, neste caso, de pensar o ensino e aprendizagem do desenho numa perspetiva de formação de artistas, fazendo prevalecer o tecnicismo e um suposto "domínio" do desenho para fim expositivo[24]; trata-se antes de o abordar na perspetiva da Educação Artística, não deixando de valorizar o conhecimento das técnicas (e as várias possibilidades que estas oferecem), mas, sobretudo, valorizando a consciencialização cultural[25] e o desenvolvimento da individualidade de cada aluna/o - do seu discurso -, através, neste caso, do desenho. Em contradição a este meu raciocínio, ou, no fundo, apresentado de um ponto de vista diferente, Elliot Eisner, ao concordar com o pensamento de Herbert Read, defende que:

> "(...) o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico." (Eisner, 2008, p.9)

[24] "Contudo, aprender a desenhar não significa tornar-se um artista. Os ensinamentos sobre o desenho para Ruskin iam além do desenho para ser exposto, situando-se antes disso, como um meio de descoberta pessoal. (...), porque o desenho instrui a visão para além, levando a perceber os lugares em sua plenitude (Botton, 2003)." (Lobo *et al.*, 2022, p. 65)
— Entendo que, na etapa escolar na qual os/as alunos/os com quem contactei se inserem (10º ano), não se deverá privilegiar o pensamento, a meu ver precipitado, do que quererão seguir após a conclusão do ensino secundário, direcionando conteúdos com esse objetivo específico;
— Entendo também que, neste caso, sendo o Desenho A uma disciplina específica do curso de Artes Visuais, e que, por essa razão, com especial relevância/destaque na programação deste curso, deverá proporcionar uma abordagem abrangente e (sobretudo) exploratória dentro do seu campo, tentando, criar ligações interdisciplinares com outros conteúdos do âmbito das Artes Visuais, mantendo o foco numa "descoberta pessoal".

[25] "(...) Educação Artística para a Compreensão da Cultura Visual, que se baseia na afirmação de Freedman: "O processo de aprender a criar arte visual, e a responder adequadamente às suas complexidades, é improvável que ocorra sem orientação. A menos que as pessoas recebam instrução, certamente nunca irão além da superfície das imagens e objetos desenhados que vêem todos os dias" (Freedman, 2006, p.19)." (Acaso, 2009, p.165)

Embora entenda o seu ponto de vista e concorde, parcialmente, quando se refere ao desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação de um indivíduo independentemente da categorização que o termo e a ideia de "artista" poderá conter, pela sua associação direta às belas artes, considero, por outro lado, questionável a ideia e concepção de "habilidade" em relação à "execução" e "imaginação" de um trabalho. Neste sentido, no contexto de ensino-aprendizagem,

— O que define um desenho "habilmente executado"?
— Ou, o que será um *bom* desenho? E um *mau* desenho"?
— O que poderá significar *desenhar bem*?

— O que significa **"desenhar a sério"**?

Tentarei, assim, que se continue a estabelecer uma *conversa* entre mim e alguns/algumas autores/autoras, cruzando pensamentos, na importância de perceber, primeiramente, de que é que se poderá constituir a ideia e sentimento de desejo, no '*despertar*' do ensino e da prática do desenho.

> *"(...) não há um lugar estabelecido para o conhecimento, para o desejo de saber. A educação é um meio de chegar a algum lado, e não um fim, no sentido da primazia do saber"* (Szymanski & Rosa, 2012, p.10/11)

3.1. O '*despertar*' no ensino e prática do desenho: de que é que se constitui o desejo?

3.1.1. O/a aluna/o, a (des)motivação, e o/a professor/a

Partindo do que foi mencionado na introdução anterior, a reflexão em torno da questão da *motivação* do/a aluno/a, que acredito que ativada/estimulada se poderá tornar num desejo, fez-me chegar até aqui.

Por outro lado, interrogo-me a quem poderá pertencer, em contexto escolar, a responsabilidade da desmotivação de um/a aluno/a perante um assunto ou uma disciplina, neste caso, perante o desenho enquanto campo exploratório. Isto é, de que é que (ou de quem) dependerá a permanência de um estado de atração e curiosidade perante a aprendizagem, desenvolvimento e exploração de uma prática como a que a do desenho poderá implicar.

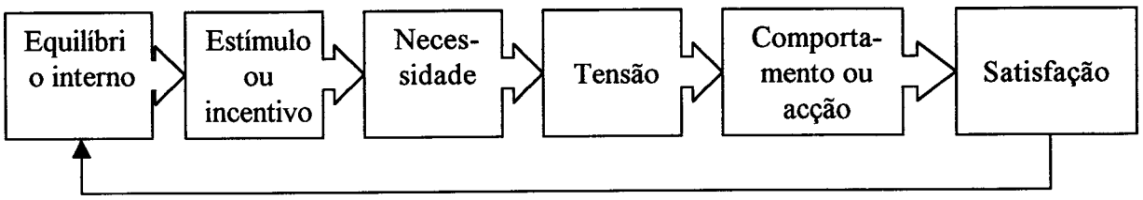


Figura 31. As etapas do ciclo motivacional, envolvendo a satisfação de uma necessidade. (Ferreira, C., 1999, p.16)[26]

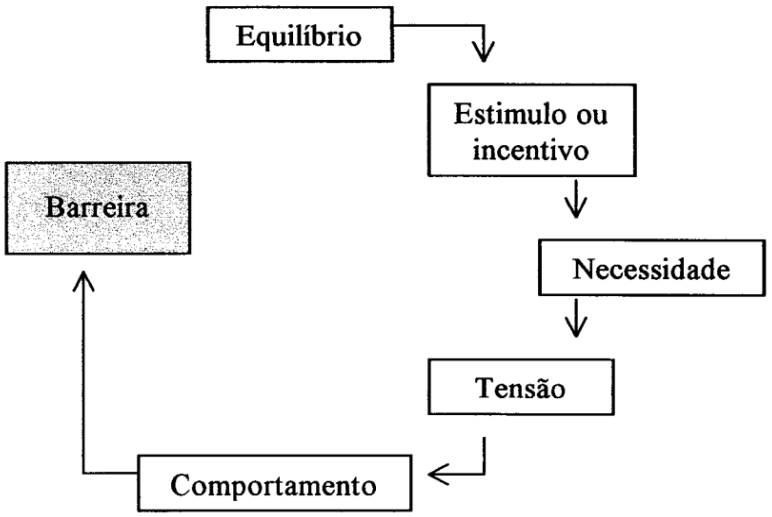


Figura 32. Etapas do ciclo motivacional com barreira/frustração. (Ferreira, C., 1999, p.17)

[26] Fonte do esquema das Figuras 31 e 32: CHIAVENATO, I. (1987). *Administração de recursos humanos* (2ª ed.). Vol 1. São Paulo: Atlas. *In* FERREIRA, Carlos Manuel dos Santos. (1999). *Modelo de Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica de Espelhamento: Impacto na Satisfação dos Estudantes.* Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Área de Administração Escolar. Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.

Ainda que assumindo a possibilidade de nem sempre ser linear, segundo a Figura 31, podemos ver que o ciclo motivacional passa, normalmente, por seis etapas, sendo que a última – a "satisfação" – poderá corresponder a uma espécie de meta, que não é garantida, e que nos faz retornar ao início do ciclo. No contexto de ensino-aprendizagem não é excepção e, em relação ao desenho, é relativamente frequente a quebra deste ciclo por "barreiras" (Figura 32) ou por imprevisibilidades pouco desejadas ou esperadas pelos/as alunos/as, nos processos de desenvolvimento dos trabalhos; gerando, por vezes, frustração e desmotivação junto destes/as. Em última instância, acredito que estas "barreiras" poderão mesmo quebrar, de forma segura, com a sua predisposição para explorar um determinado assunto ou disciplina, caso o "estímulo ou incentivo" não tenha sido o suficiente, ou não tenha sido dado e recebido de forma favorável.

Das seis etapas, é nesta segunda que pretendo incidir aqui, por acreditar que é no estímulo/incentivo que se poderá dar a principal 'alquimia' no processo de descoberta e exploração do desenho e do desenhar. Evito aqui escrever 'processo de ensino e aprendizagem do desenho', mesmo que já o tenha referido várias vezes ao longo deste documento, porque assumo que, neste momento, confio mais na possibilidade de 'despertarmos' do que na possibilidade de 'ensinarmos' a desenhar; ou talvez o 'despertar' seja a forma que encontro de marcar a minha posição em relação ao dito "ensino" do desenho. Interessa-me, então, uma leitura figurada do termo 'despertar'. Se experimentarmos fazer uma breve pesquisa, são várias as sugestões que nos aparecem para a sua determinação: "dar origem", "provocar", "sair do estado de inatividade", "tornar ou ficar atento ou consciente em relação a algo", "consciencializar"[27].

A questão da motivação/desmotivação, em contexto escolar, parece-me estar diretamente ligada ao grau de envolvimento do/a aluno/a, sendo que este, por sua vez, parece variar em função de diversos factores de ordem individual e do contexto, como a abordagem que é feita pelo/a professor/a e a forma como é feita a seleção de conteúdos que é estabelecida.

Do que é conhecido, segundo Norman e Richard Sprinthall (1993, p.507), podemos olhar para a motivação através de dois enquadramentos, que se complementam em contexto escolar: o da "motivação intrínseca", que pressupõe motivos internos (de ordem individual), e o da "motivação extrínseca", que pressupõe motivos externos (do contexto). Pelos primeiros entende-se: o instinto, os hábitos, as atitudes mentais, os ideais e o prazer; (Menezes & Sobral, 2013, p. 3 e 4) e pelos segundos entende-se: a personalidade do

[27] https://dicionario.priberam.org/despertar

professor, a influência do meio (familiar, escolar, social) e a influência do momento. (Menezes & Sobral, 2013, p. 4).

Importa, para mim, refletir sobre como é que a "motivação intrínseca"[28] se revela em contexto de sala de aula, e qual a sua relevância e influência nas opções metodológicas que um/uma docente poderá tomar perante esses interesses manifestados, para que a ativação da motivação em causa seja feita de forma a incitar no/a aluno/a o seu desenvolvimento e aprofundamento.

Regressando ao ciclo motivacional, podemos então considerar que a etapa do "estímulo ou incentivo" refere-se a condições internas e/ou externas, que deverão impulsionar a etapa seguinte - a "necessidade" – que, por sua vez, deverá ser munida, à partida, pela 'sede' de descoberta, que se quer mais autónoma e impulsionadora de possíveis direções.

Considero então que a ativação destas motivações e desejos, em contexto escolar, deverá ser assumida pelas partes envolvidas da relação em causa: a interessada em aprender – os/as alunos/as –, e a interessada em 'despertar' (ou, numa circunstância menos apaixonada/implicada relativamente ao ensino, a que sente que tem o dever de ensinar) – os/as docentes.

Referindo-me agora ao papel do/a docente, acredito que o prazer e interesse que deverá sentir pelo conteúdo ou disciplina que leciona poderá contagiar um/a aluno/a; da mesma forma que, por vezes, a sua possível falta de interesse ou de encantamento poderá comprometer o desenvolvimento da motivação do/a mesmo/a.

Contudo, penso que continua a ser frequente, principalmente entre docentes, a associação da falta de motivação à pouca predisposição do/a aluno/a; resultando numa desresponsabilização por parte dos/as docentes em relação à sua própria prestação em sala de aula. Quantas vezes não ouvimos, pensamos ou proferimos, por vezes irrefletidamente, que:

"As/os alunas/os é que não querem saber!"

– o que estará por detrás deste (aparente) desinteresse?

– e quererão saber o quê?

[28] "(...) a motivação que conduz a uma maior realização do aluno e a uma aprendizagem mais autêntica é a motivação intrínseca (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 507). Nela, o indivíduo, movido por uma razão interior, encontra gozo no próprio processo de aprendizagem, sem ter em vista qualquer outra finalidade ou recompensa fora dela." (Bartolomeu, Sandra. 2010, p.25)

"As/os alunas/os não têm curiosidade."

– por que não se interessam pelo que achamos que se deveriam interessar?[29]

"Sem motivação não chegarão a lado nenhum..."

– e a que lado é que nós queremos que os/as alunos/as cheguem?

– e a que lado quererão estes/estas chegar?

– e terão de querer, na escola, chegar a algum lado concreto?

Já pensei e verbalizei alguns destes discursos, em momentos de frustração, por não saber como agir em diversas situações, nomeadamente quando implementei a proposta didática exposta no Capítulo II.

Acreditando que não existe uma 'receita', com esta crítica que, como referi, também me serve, pretendo afirmar que não encaro a questão do entendimento da desmotivação de um/a aluno/o como algo claro. Creio ser um processo complexo e que requer um esforço de parte a parte para que se entenda a origem do(s) constrangimento(s) presente(s). Saliento a importância de ganhar esta consciência para que, mesmo sem respostas ou soluções, comecemos a traçar um caminho coletivo (entre alunos/as e professores/as), que sem ser "revolucionário", ou sem a pretensão de querermos alcançar um patamar utópico de entendimento, nos permita chegar mais proximamente dos/das alunos/as e ir ao encontro das suas reais necessidades, através de momentos de escuta, e não assumindo que estas se constituem enquanto 'massa' homogénea.

> "Eu não tenho a certeza de que possamos caminhar em direção à utopia e chegar lá. Nem acredito que possamos montar uma revolução. O que nós podemos fazer é gerar outras visões de educação, outros valores para dirigir a sua concretização, outras suposições sobre as quais se possa construir uma concepção de prática escolar mais generosa. Isto é, apesar de eu pensar que a revolução não é uma opção, as ideias que inspiram novas visões, valores e especialmente práticas são-no. É esta visão que corta pela raiz, (...)." (Eisner, 2008, p.9)

[29] "É preciso ter em consideração que a educação, via de regra, vai contra o desejo, pois o que mais se espera de um aluno é que ele seja o que o professor deseja: sábio e dócil. Para isso existem regras, condutas esperadas, parâmetros curriculares, etc." (Szymanski & Rosa, 2012, p.3)

3.1.2. O tempo e espaço do/a aluno/a

> "Imaginar um mundo sem relógios é imaginar um mundo sem estandardização do tempo e do espaço, a qual constitui um elemento tão vulgar nas nossas vidas quotidianas que tendemos a não pôr em questão." (Giddens, 1984, p.37)

Tal como as necessidades podem ser diversas dentro de uma turma, assumir que deverá existir um tempo com um ritmo-padrão a seguir para a realização de uma proposta didática poderá constituir-se enquanto embaraço no desenvolvimento do desejo de um/a aluno/a por um assunto ou disciplina como o Desenho.

Antes de mais, penso ser relevante distinguir o "tempo escolar" da "temporalidade dos sujeitos", e a influência que os "tempos sociais" exercem nestes:

> "Se, olhando para os tempos sociais, que correm do lado de fora da escola, já é possível notar o emaranhado de interações aí estabelecidas, quando se toma o interior da escola como referência, essa complexidade aprofunda-se, porque inclui nessa rede de relações as temporalidades dos diferentes sujeitos, que, ao mesmo tempo em que apresentam características dos diferentes tempos sociais, exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo. Essas formas de apropriação, no entanto, contrastam muitas vezes com o tempo uniformizador da escola." (Pinho & Souza, 2015, p. 668)

Os indivíduos que 'vivem' a escola, sejam alunos/as, professores/as, funcionários/as e encarregados/as de educação, sujeitam-se, de maneiras diferentes, a um tempo com ritmos definidos e que devem ser cumpridos consoante as circunstâncias e formalidades em causa, como o simples facto de ter de se cumprir, com rigor, um horário escolar que é definido para que todos/as tenham/tentem estar no mesmo espaço, ao mesmo tempo.

O processo de uniformização começa cedo nestas regras impessoais, naturalizadas por todos/as nós desde que temos memória, sob o argumento do 'bom funcionamento' da 'máquina social' que é a escola, e do que ela representa para o futuro das sociedades contemporâneas.

No que à prestação do/a aluno/a diz respeito, este tempo rege-se por um perfil "ficcionado de aluno médio":

> “ (...) a escola tem-se constituído a partir da “[...] construção de toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno médio”, em que todos os alunos devem dominar, nos mesmos tempos médios, os mesmos conteúdos, realizando as mesmas atividades.
>
> O aluno médio é representado pela escola como subordinado, disciplinado, atento, obediente, rápido, sempre ocupado, com resposta imediata e ajustado ao meio escolar, tendo uma relação produtiva e rigorosa com o tempo.” (Pinho & Souza, 2015, p. 668)

A solicitação destes requisitos, enumerados por Pinho & Souza, são consequência do princípio de homogeneização dos tempos, das normas dos espaços e dos saberes, na escola. Esta é encarada, de um modo geral e sem grande questionamento, como o espaço de trabalho e formação, e para muitos/as como uma obrigação, que se vai moldando, muitas vezes, em função das conjunturas locais, desfocando o/a aluno/a e os seus reais interesses do centro do processo educativo.

Na prática do desenho, e à semelhança de outras disciplinas, a expressão de ritmos diferentes de trabalho, como referi no Capítulo II, constitui-se, por vezes, como um constrangimento à organização do trabalho e tempo (limitado) de um/a professor/a, que nem sempre consegue dar resposta a todas solicitações dos/as alunos/as; por muito que este/a queira e tente respeitar o tempo de cada sujeito presente em sala de aula.

No desenho, alguns/algumas alunos/as necessitam de tempo para pensar antes de iniciar qualquer ação, outros/as preferem descobrir durante o processo da ação possíveis direções para o seu pensamento; e ambas as formas de atuar são válidas.

Apesar de o/a aluno/a ser aqui o foco, vale a pena também pensar na perspectiva docente, que por seu turno, ainda que, tenha mais poder de decisão e de ação sobre o tempo, é obrigado/a também a corresponder minimamente a tempos determinados, associados à noção de “simultaneidade”[30].

> “Também o professor [tal como o analista] é inequivocamente confrontado com a subjetividade do tempo em cada pessoa/aluno, deve saber fazer prova de uma grande flexibilidade, de um grande sentido de interpretação do tempo particular de cada pessoa, se não quer comportar-se como um déspota, um mestre do tempo, que impõe o seu estilo pessoal e a sua ideologia.” (Moura, 2005, p.42/43)

[30] “Outra noção relacionada ao tempo, (...), é a de simultaneidade, ou seja, garantir que um professor ensine a muitos alunos, num só tempo.” (Pinho & Souza, 2015, p.669)

O esforço é grande e a atenção deverá ser redobrada quando evitamos criar a expectativa de que maior parte dos/as alunos/as deverão realizar e finalizar os trabalhos num tempo estabelecido, ainda que este tenha sido negociado previamente. Se olharmos para o nosso percurso escolar, facilmente nos lembramos que também nós, (futuros/as) professores/as, nos constituímos enquanto sujeitos adestrados, pelo que a reprodução de pensamentos e ações se torna, muitas vezes, como o caminho mais fácil e 'natural' a seguir, principalmente em momentos de grande frustração.

Seguindo o pensamento de Ana Francisca Moura, e tal como Pinho & Sousa acrescentam, "(...) o que se deseja é regular a heterogeneidade existente" (Pinho & Souza, 2015, p.669), mesmo sabendo que este é um desafio complexo e que exige um questionamento constante e minucioso sobre as ações (e os seus objetivos) que escolhemos tomar, conforme o "corredor de liberdade" que temos, perante as individualidades presentes numa turma.

Ao refletir sobre este desafio, considero relevante algo que para mim se apresenta como uma inevitabilidade: o exercício de recordar alguns professores/as (e as suas aulas) com quem tive a oportunidade de contactar e aprender ao longo do meu percurso; com especial destaque nos/as da minha área de formação: as Artes Visuais, no ensino secundário, e as Artes Plásticas, no ensino superior. Assumo como inevitável pois, no seguimento do tópico anterior, acredito na grande influência que poderão exercer sobre nós alguns pensamentos, ações e algumas propostas a que fomos sendo sujeitas/os ao longo do nosso percurso enquanto alunas/os e, mais tarde, com maior autonomia, enquanto estudantes; mesmo aquelas/aqueles que consideramos não tão positivos e que, mais tarde, temos a capacidade de reconhecer e, se tivermos a oportunidade, de contrariar e concretizar de forma diferente.

Assim, entendo que só poderei refletir a partir do meu *lugar*, da minha própria *experiência*, do que *"me aconteceu"*, do que *"me tocou"* durante este meu percurso enquanto aluna/estudante e, mais recentemente, enquanto estagiária, durante o período de estágio pedagógico na ESE.

> "Mais do que estudar disciplinas e ter aproveitamento circunstanciado numa ou noutra para matéria, esperando sair a correr no fim de um dia de trabalho, a escola deve ser um lugar aprazível e constituir-se como uma necessidade por prazer, e não por obrigação. Atribulada e atormentada com a necessidade de cumprir metas que se inscrevem em mapas Excel, muitas vezes se esquecem do sentido maior da sua razão, como da preparação sólida que deve ser exigida aos seus intérpretes. Aqui,

entendam-se por intérpretes: professores, estudantes, funcionários e técnicos e, não menos relevante: pais e familiares. Os problemas do mundo são o reflexo do sucesso ou do fracasso da escola, disso não restam dúvidas. Em Portugal como em qualquer país." (Francisco Laranjo, Abril 2018, s.p.)

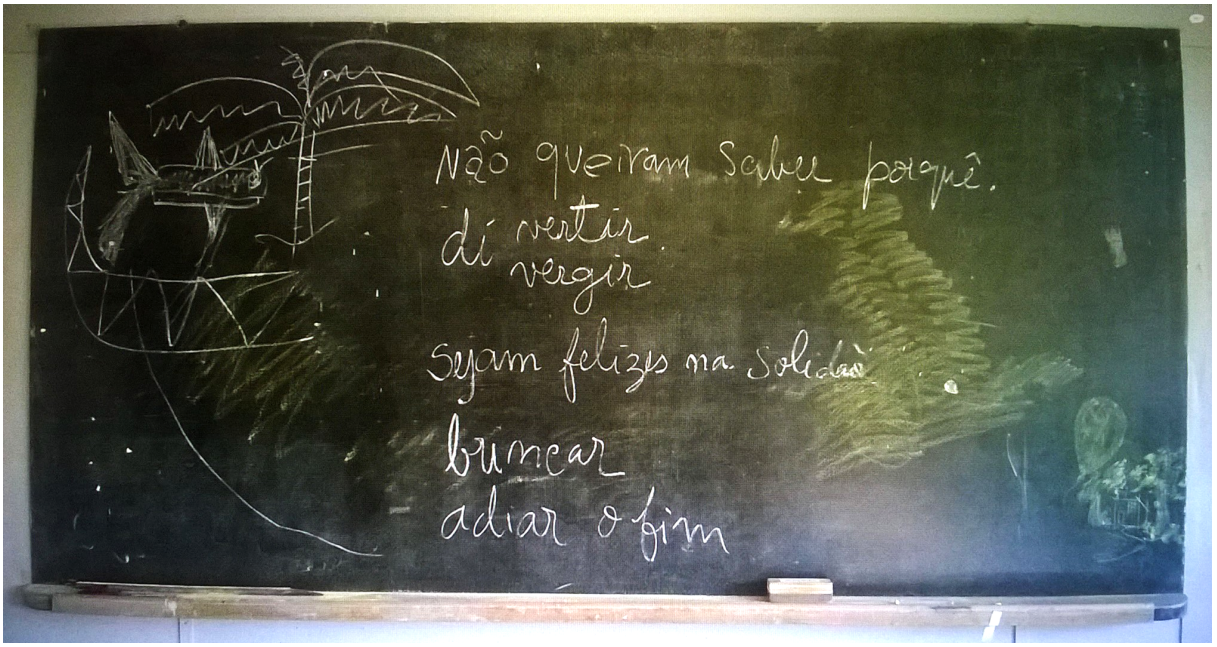


Figura 33. Aula de Multimédia, por Samuel Silva. FBAUP, maio de 2015.

A reflexão de Francisco Laranjo e a mensagem que está representada na imagem da Figura 33, escrita por Samuel Silva – que tem permanecido na minha memória, de um modo muito presente, nos últimos anos –, são de diferentes momentos temporais e de dois professores (e artistas plásticos) com quem tive a oportunidade de contactar no ensino superior, mas que acredito que o seu conteúdo se poderia referir a qualquer ciclo de estudos, ano de escolaridade, e até mesmo a qualquer disciplina. Contudo, faço este destaque porque considero que vai ao encontro de como entendo que deverá ser encarada a escola, o 'ensino', e a prática do desenho neste contexto.

A imagem, captada em 2015 numa aula a que assisti e participei, mostra uma mensagem aparentemente simples de entender, mas que é, por vezes, difícil de pôr em prática, mesmo quando estamos verdadeiramente ligadas/os ao que estamos a pensar e a fazer numa aula.

"Não queiram saber porquê"

Embora possa parecer contraditório ao que esperamos que aconteça num contexto de ensino-aprendizagem 'formal', a questão aqui, para mim, não passa pelo menosprezo do sentido de curiosidade sobre o que nos rodeia ou sobre por que é que agimos de determinada forma nas mais diversas circunstâncias; mas sim pela procura e investimento desprovidos de uma preocupação encerrada ou de um 'querer saber' à procura de justificações que, por vezes, se poderão mostrar castradoras (ou pouco verdadeiras) para a evolução de uma relação apaixonada ou significativa que poderemos vir a ter com a escola ou com o conhecimento ou aprendizagem em causa.

Eugénia Vilela refere que "para compreender o *conhecimento* é necessário ser-se *tocado*." (Vilela, s.d, p.462), que me remeteu imediatamente para o que Larrosa Bondía, no seu artigo *"Notas sobre a experiência e o saber da experiência"* refere, alertando-nos para a banalização do que entendemos frequentemente por '*experiência*', pois nas suas palavras: "*a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.*" (Bondía, 2002, p.21) Entendemos que podemos passar uma vida inteira a ensinar e/ou a aprender, sem nos termos envolvido verdadeiramente com as pessoas, as matérias e conteúdos, ou com os lugares. Assim, a noção de *experiência* torna-se subjetivável quando gera impacto e transformação em nós. Sobre a ideia de que algo nos "toque", o autor refere que:

> "A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer 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." (Bondía, 2002, p.24)

O campo do desenho, para cada uma/um de nós, será tão vasto quanto maior for a nossa predisposição para não só praticar[31] - tentando contrariar formas de desenhar automatizadas -, como para querer conhecer várias possibilidades discursivas, que foram/vão sendo exploradas por outras/os individualidades, sejam elas conhecidas ou

[31] "É necessário desenhar para se pensar o desenho." (Artur, Eunice. 2017, p.3)

desconhecidas, distantes ou próximas de nós. Acredito, assim, que o desejo, em contexto de ensino-aprendizagem, poderá constituir-se do entendimento de "experiência" que este autor nos fala; não esquecendo que esta, no entanto, poderá ser adquirida de várias formas, e poderá ser entendida de maneiras diferentes mediante o sujeito predisposto. Para que esta experiência seja adquirida será necessário que cada aluno/a encontre o seu espaço e que o seu tempo (e ritmo de ação em sala de aula) seja respeitado.

Ana Francisca Moura, refere que:

> "O sentido que o sujeito confere à temporalidade, a elaboração da experiência do tempo, está entrelaçada com a história pessoal de cada um. Está ligado aos afetos, desde os mais arcaicos, originários da subjetividade da experiência de cada um. Os afetos são o núcleo do sentido do tempo de cada pessoa." (Moura, 2005, p.44).

O desenhar ou a experiência no desenho, enquanto experiência de aprendizagem (assumindo que esta nunca se esgota), requer tempo para que seja possível descobrir essa "afetividade"; um tempo que, por vezes, é difícil encontrar no contexto escolar, em que os prazos são apertados para cumprir metas curriculares, e "dar a matéria" que irá sair no teste e no Exame Nacional.

Seguindo ainda o pensamento de Bondía, este tempo que aqui me refiro, e que julgo ser de grande importância, poderá possibilitar a experimentação ativa de uma infinidade de formas de *desenhar*, permitindo-nos '*errar*' à luz do que conhecemos – ou seja, o distanciamento dos 'saberes' por nós conhecidos –, e olhar para esses supostos 'erros' de maneira diferente, encontrando neles matéria para desenvolvimentos futuros.

Retomando novamente à mensagem de Samuel Silva:

"Adiar o fim" porque
não desejamos
que se extinga?

Sendo o desenho o mote deste relatório, no desenho impõe-se a questão da significância ou do valor da sua prática; uma exploração que, mesmo que seja exercida através do pensamento e crítica (vertentes complementares da ação prática), requer o desenvolvimento do desejo e da procura desse "lugar aprazível", que deverá ser o espaço-escola, e que Francisco Laranjo descreve e reflete; não deixando, claro, [a escola] de

nos pôr à prova através de desafios que incitam o questionamento e um certo desassossego.

Jorge Ramos do Ó, já em 2007 falou-nos sobre os "*Desafios à escola contemporânea*" numa entrevista realizada por ocasião da sua participação como palestrante convidado das Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura. Embora se refira especificamente à escrita e aos seus processos, o autor e professor, refere qual acha ser o principal entrave para processos e resultados mais criativos e também, por isso, mais auto-expressivos dos/as alunos/as; isto é, que resultem de uma vontade genuína e de um pensamento crítico. Para si, "as fraquezas do modelo escolar" passam pelos exercícios hegemónicos no trabalho escolar. (Ramos do Ó, 2007, p.110) Os/as alunos/as são recorrentemente guiados/as por processos clássicos já explorados e repetidos, onde o confronto se gera em torno dos grandes autores. Não se trata de uma desvalorização das referências mais antigas, conhecidas ou citadas, trata-se de "(...) valorizar menos aquilo que o aluno consegue reproduzir e mais aquilo que ele consegue construir. (...) Importa, sim, dominar as técnicas e os processos que permitem construir as várias formas de conhecimento." (Ramos do Ó, 2007, p.116)

3.2. Tentativa e erro: o *erro* como ponto de partida / *ferramenta* do desenho

Entendido como engano, falha ou acidente, o erro (ou o acto de errar) é também, frequentemente, associado à falta de sucesso, ao oposto da ideia de progresso e do que é desejável – o retrocesso ou o fracasso.

Se pensarmos de um modo superficial sobre a ideia de erro, as ideias e imagens mentais que nos surgem não nos parecem, provavelmente, muito apelativas e, dificilmente, vemos nelas algum potencial; apesar de, por vezes, conseguirmos reconhecer o seu valor enquanto aprendizagem. No entanto, mais depressa conseguimos lembrarmo-nos de várias situações, que entendemos como falhadas, e que não gostaríamos de repetir.

Em várias circunstâncias, parece que quanto mais falhamos, mais distantes nos parecem os objetivos que gostaríamos de alcançar. E quando traçamos objetivos muito claros, a serem atingidos de determinada forma, parece-nos, por vezes, desviante assumirmos que podemos alcançá-los de outras formas, algumas delas que, se calhar, nem imaginamos, porque não nos permitimos experimentar e pensar noutras possibilidades.

Porém, a questão do erro pode ser e julgo que deve ser vista de diferentes perspetivas. É importante reconhecer e sublinhar que existem alguns contextos em que não há (e não deve haver) grande margem para o erro, com a consciência de que as consequências poderão ser verdadeiramente devastadoras ou até mesmo fatais, como na medicina. O que não se aplica ao contexto aqui em reflexão, o contexto de ensino e aprendizagem do desenho.

> "(...) é através da prática, do fazer, do acidente, dos erros, das críticas, das conversas com o professor ou colegas, dos instrumentos que se utilizam, entre muitas outras variáveis, que os estudantes vão delineando e dando corpo ao projeto." (Simões, 2011, s.p.)

Como consequência de um acto "falhado" surge, com frequência, o sentimento de vergonha, a pouca vontade de nos expormos, de mostrarmos as nossas fragilidades, com receio de recebermos apreciações indesejadas e juízos de valor que nos desfoquem, que nos façam questionar o nosso valor e abalem ainda mais a nossa segurança.

— Quantas vezes, por diversos motivos, nos lembramos de sentir estes estados e sentimentos ao longo do nosso percurso escolar?

— E, nalguns casos, no que concerne especificamente ao contexto de ensino e aprendizagem do desenho, quantas vezes nos sentimos *paralisadas/os* com repreensões relativas aos nossos supostos erros/falhas – na grande maioria das vezes encaradas como 'imperfeições' –, por não correspondermos convenientemente aos domínios a que estávamos a ser testadas/os, ou às expectativas de quem nos estava a avaliar?

— No caso de não reconhecermos como uma característica natural em nós, até que ponto tentarmos ser 'perfeccionistas' nos torna 'melhores'?

Para além das nossas convivências mais próximas, como as familiares, sabemos que é na escola que começamos a sentir grande parte destas frustrações e inseguranças (que, em certa medida, são naturais que surjam), através de comentários e críticas dos/as nossos/as professores/as e colegas, e através de dispositivos de avaliação a que vamos sendo sujeitas/os. Acredito que não é a crítica em si e os métodos de avaliação que deverão provocar estes sentimentos e estados emocionais, mas a forma como estes são comunicados, negociados e estabelecidos no contacto direto das relações em causa, neste caso entre professor/a e alunos/as.

A concepção de erro é assim reconhecida, muitas vezes, como sinónimo de insegurança, acabando por criar embaraço ou por gerar desmotivação nos processos de ensino-aprendizagem – e é sobre este ponto que interessa aqui refletir.

Em arte, associa-se, tendencialmente, o sentimento de desejo ao "belo" (um conceito associado à antiguidade grega e que ainda hoje tem influência na contemporaneidade e na percepção estética da sociedade ocidental), à perfeição, à sensação de ordem e harmonia – características estas normalmente reconhecidas como visualmente mais atraentes por um maior número de pessoas. A arte e a história da arte tiveram um papel impulsionador na construção destes ideais e concepções; mas têm ou poderão também ter na desconstrução dos mesmos, quanto maior for a nossa capacidade de querer conhecer outras formas de representação que não as nossas ou do nosso contexto, na tentativa de compreendermos que na Educação Artística há e deve haver espaço para uma pluralidade de processos e respostas às propostas que são implementadas.

Cabe-nos a nós, professores e professoras, questionar por que é que estas associações são estabelecidas de uma forma, por vezes, tão hermética ou limitada; e estimular nas/os nossas/os alunas/os esta mesma questão e reflexão.

Compreendendo a angústia associada ao acto de errar, e pensando especificamente no contexto de ensino-aprendizagem do desenho, interessa-me aqui fazer uma outra abordagem, sustentado por alguns pensadores, que desconstruam a concepção de erro/falha no âmbito da prática artística, e do seu pensamento.

> "Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas da individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social." (Read, 2001, p.6)

Neste processo, considero o método da Educação pela Arte de extrema relevância pelo importante papel integrador que deverá ter de todas as dimensões que nos constituem enquanto humanos[32].

Como principal referência, recorri essencialmente à publicação antológica *"FAILURE"* editada por Lisa Le Feuvre, da conhecida coleção *"Documents of Contemporary Art"*, que reúne um conjunto de textos/reflexões assentes na diversidade de perspetivas, gerações e vozes sobre este tema (e suas variantes) e a sua importância na cultura visual contemporânea.

Em *"Failure as a Form of Art"*, Hans-Joachim Müller refere que *"(...) o fracasso está sempre no aqui e agora. (...) é a absoluta mundanidade. Todo o potencial polémico inerente ao fracasso resulta (...) da libertação da responsabilidade ideal."* (2009, p.200-201). Em determinadas circunstâncias, quando erramos, sofremos consequências ou represálias, mesmo sabendo que errar faz parte da nossa condição enquanto humanos, e que, por esse motivo, deveria ser encarado com maior naturalidade.

No desenho, em contexto escolar, é várias vezes notória a dificuldade que as/os alunas/os sentem em lidar com a falha, seja com a sua ou com a do próximo, por não se permitirem/não lhes ser permitido ou, como foi abordado anteriormente, não conseguirem encontrar um espaço e um tempo para olhar criticamente sobre a mesma; para que percebam o que na realidade lhes desagrada e, se possível, interrogarem-se o que influencia a sua expectativa em relação a um determinado processo e resultado.

Como Christy Lange sugere, há artistas que encontram na prática artística o *"ambiente seguro"* para se libertarem das consequências de qualquer erro que possa surgir nesse processo, conseguindo ver nesses possíveis erros/imprevisibilidades a evocação das suas/nossas próprias falhas (Lange, 2005, p.136) O contexto da prática artística talvez seja

[32] Herbert Read afirma que "a Arte deve ser a base de toda a Educação". (2001, p.13)

das poucas circunstâncias em que a concepção de erro/falha poderá ser vista, mais facilmente, com outro tipo de conotação – isto é, mais otimista: como uma aprendizagem, um possível acrescento, uma ferramenta ou, muitas vezes, como um ponto de partida a que não chegaríamos de outra forma, propositada, mais racional ou consciente.

Lange cita ainda a artista sueca Annika Ström, que refere o seguinte relativamente ao acto de falhar:

> " 'Eu acho que é mais interessante porque cria perguntas em vez de apenas responder a uma pergunta (...) mostra que o artista é frágil. Apresenta as partes frágeis de todos nós.' " (Lange, 2005, p.137)

Encontro neste pensamento muita relevância se transposto para o contexto de ensino-aprendizagem. No entanto, no ensino dito 'formal' ainda existem muitas resistências nesse sentido. Na ânsia por obtermos resultados finais, valorizando irrefletidamente a imediatez que, por vezes, nos acompanha, esquecemo-nos do papel importante que o questionamento e crítica deverão ocupar no contexto de uma aula, sendo desta forma que acredito que se poderão quebrar algumas "barreiras" que se possam atravessar no processo de exploração do desenho.

Ainda no campo do pensamento e prática artística há quem encontre sentido em associar o erro ou a falha a uma dimensão mais "poética da arte". Harald Szeemann acredita também que *"o que as utopias têm de bom é precisamente o facto de falharem."* (Szeemann, 2001, p.194) Assim, a falha, o fracasso, são talvez, à partida, das maiores garantias da nossa própria existência, porque vivemos na perspetiva de 'tentar' tudo o aquilo que desejamos. Sobre o fracasso, Müller acrescenta ainda que,

> "Se dissecarmos o fracasso como um acontecimento consciente, encontraremos rapidamente um núcleo lúdico, um momento de auto-libertação sensual. É uma experiência divertida e deliciosa fugir aos padrões estabelecidos pela razão, mergulhar para longe dos objetivos da razão e emergir inesperadamente num ponto completamente diferente." (Müller, 2009, p.202)

Segundo todas estas perspectivas, o "fracasso" pode assim tornar-se terreno fértil e desejável no processo de exploração do desenho, tendo em conta os domínios que são enunciados nas "Aprendizagens Essenciais" da disciplina de Desenho A.

O erro, sendo algo que, à partida, não é completamente controlável, pela imprevisibilidade que lhe é inerente, poderá constituir-se enquanto elemento catalisador na

descontrução do que é "aceitável" ou "permitido" no desenho e na ação de desenhar[33]; o que, muitas vezes, significa desafiar metas e expectativas que são sugeridas ou impostas às/aos alunas/os (e também aos/às professores/as) na escola, sobre o argumento que nos 'guiará a um caminho de sucesso'.

Todavia, para dar seguimento ao tópico seguinte, julgo que importa também questionar que "sucesso" é este que regularmente ouvimos falar ao longo da nossa vida escolar, e que é constantemente associado à construção de um tipo de perfil de aluno/a.

> "Ou o sucesso artístico é medido em termos de comercialização ou quantidade de dinheiro ganho por ano com base nas vendas? Talvez o sucesso (e o fracasso) artístico seja uma coisa muito mais insubstancial, esotérica e frágil que não pode ser medida ou quantificada ou que nem sequer pode ser relacionado com o progresso… O fracasso é o sucesso do artista? Os artistas podem falhar com sucesso?" (Abaroa *et al*, 2008, p.215)

Em arte, tal como acredito que em grande parte dos contextos pelos quais vamos passando, presenciando e vivendo – como a escola – a ideia de "sucesso" parece-me bastante subjetivável. Em última análise, ao invés de nos preocuparmos em 'desenhar bem', poderia tornar-se mais frutífero ansiarmos por 'falhar bem', ocupando sempre que possível um lugar questionador que nos permita surpreender com as várias etapas (de um) dos possíveis caminhos ou formas de sucesso - ou de chegar a algum lado: mesmo que para avançar seja preciso recuar.

3.2.1. O "desenho feio" e os discursos não dominantes em contexto escolar

> "Onde está o desenho feio na escola?
> Ele existe como protagonista ou como subalterno?
> Ele existe?"
> (Nascimento, 2022, p.89)

[33] podendo assim conter, mediante a forma como olhamos para este, um carácter integrador, sensível à diferença e à novidade de discursos que surjam.

Na sequência do que foi referido sobre o erro/falha e as noções de fracasso e sucesso, considero imperativo refletir sobre a importância de admitir uma multiplicidade de 'certos' no contexto de ensino-aprendizagem do desenho, pois a ideia de 'erro' parece surgir da assunção que só existe uma forma 'certa' de desenhar, ou de ideias *fabricadas* relativamente ao que se entende por um desenho "bem feito" e/ou "bonito".

Após a implementação dos exercícios que defini para a turma do 10ºL, tenho vindo também a refletir sobre a ideia de "desenho feio", adjetivo tantas vezes utilizado por estes/as alunos/as em relação aos desenhos que iam surgindo ao longo da realização dos exercícios, principalmente, os de desenho cego e com a mão oposta à dominante, como foi destacado nas reflexões do ponto 2.6., do Capítulo II.

O que está aqui em causa não é tanto a questão dos desenhos parecerem, aos/às alunos/as, "bonitos" ou "feios", mas o facto de se sentirem insatisfeitos/as e desmotivados/as quando acham que os seus desenhos são "feios". Para além desta atribuição ser altamente subjetiva, penso que é importante não associar diretamente o desinteresse por um objeto (neste caso, por um desenho) a nenhum destes adjetivos; isto porque da mesma forma que um objeto pode parecer-nos "feio" e conter características interessantes, um outro pode também parecer-nos "bonito" e não nos despertar assim tanto interesse. Esta relativização parece-me importante para que consigamos olhar criticamente para um desenho, e expressarmo-nos mais profundamente sobre o mesmo, tentando ir além de comentários meramente factuais ou superficiais.

Percebi que os desenhos eram assumidos como "feios" quando se distanciavam do "padrão estético do realismo visual", e se aproximavam mais da produção de grafismos não figurativos. Christopher Schulte refere que:

> "De facto, a perspetiva tradicional do realismo visual não só era considerada como o ápice da realização artística, como também era a base para fazer determinações sobre a maturidade cognitiva e sócio-emocional das crianças e do seu desenho, um "padrão hipotético" em relação ao qual as crianças e o seu desenho muitas vezes "se saíam mal" (Golomb, 1992:131). Além disso, como o padrão de realismo continuou a ser adotado, aceite e depois utilizado como ponto de partida de facto para a investigação relacionado com o desenho infantil, os desvios a esta realidade assumida e pré-estabelecida foram muitas vezes vistos como prova de imaturidade artística e conceptual das crianças (Golomb, 1997, 2002; Matthews, 1999). Assim, a ligação terminológica entre défice e estética, uma conjunção que encarna adequadamente a afirmação de Deleuze de que as crianças são submetidas a uma infantilização que lhes é estranha/alheia." (Schulte, 2021, p.59-60)

A associação destas representações, sentidas/vistas [pelos/as alunos/as] como "falhadas", ao desenho infantil era também frequente, sendo menosprezado o valor e interesse deste; pelo que ia surgindo, de forma regular, o argumento de "não saberem desenhar a sério". Desta expressão frequente, podemos também inferir que o acto de desenhar, de uma forma mais descontraída ou até mesmo 'divertida' (sem um propósito/objetivo definido, senão o de "brincar" – e aqui, recordando, mais uma vez, a mensagem de Samuel Silva da Figura 33.), não era, à partida, assumido como um compromisso "sério" destes/as alunos/as perante o desenho.

> "As crianças repetem que "não sabem desenhar" porque são condicionadas a um padrão, o do desenho estereotipado, assim, quando dizem não saber desenhar se referem a não conseguirem executar as representações recorrentes oferecidas pelo docente dentro das atividades ilustrativas por figuras que, de modo geral, agradam à escola, os professores, os familiares e não os alunos. Lembremos da criança da primeira infância que não pede autorizações e consentimentos, apenas faz, a convite dos seus próprios desejos e impulsos. Onde se esconde essa criança ao ingressar no período da alfabetização? Estaria encolhida em duas insatisfações e medos?" (Nascimento, 2022, p.93)

É importante lembrar que o "binarismo do certo-errado" (Fernández, 2021, p.708) e as categorizações de "bom" e "mau", "bonito" e "feio", associadas ao desenho e ao modo como se desenha, surgem muito cedo, desde que começamos a expressar as nossas primeiras representações num suporte, sejam estas mais ou menos concretas, sob a atenção de um educador/a ou de um outro/a observador/a adulto/a que mantenha um acompanhamento próximo.

Tendencialmente, gostamos de olhar para os desenhos das crianças e tentar encontrar explicações/sentido para aquilo que vemos, fazendo associações e tentando descobrir o que parece cada forma desenhada, comentando as mesmas sob um ponto de vista, por vezes, mais 'técnico', e tendo como eixo orientador a nossa percepção [adulta] da realidade. São muitas vezes estas associações e indicações que vão moldando a percepção das crianças em relação ao que se constitui como um desenho 'bem realizado', um desenho 'válido', e por isso, um desenho "bonito" no seu entendimento.

Neste seguimento, considero pertinente o que Viktor Lowenfeld refere:

> "(...) intervenção dos adultos, a qual se manifesta por meio de críticas erradas. Dizem à criança que o seu desenho não parece real, ou "não é bom o bastante" ou, então, procuram "ensiná-la a desenhar". Como a criança não está apta a justificar-se perante tais críticas, refugia-se numa atitude descompromissada e declara: "não posso desenhar" " (Lowenfeld, 1954, p.43)

O mesmo autor refere ainda que "devemos saber que a arte nunca foi uma representação do real, mas uma expressão do aspecto particular que temos dele." (Lowenfeld, 1954, p.154) Assim, as crianças criam e desenham (da forma que conseguem e/ou desejam) a sua realidade: a que reconhecem mediante a consciência e percepção que possuem na fase da vida em que encontram.

> "Atualmente as crianças em idade escolar continuam a ter a sua capacidade de criação deslegitimada ou questionada, seja pelos pressupostos técnicos fornecidos na escola, por comentários comparativos que excluem produções "desconectadas" das atividades propostas ou pelo frequência dos exercícios que "ensinam a desenhar" baseados nas expectativas do mundo adulto, regido aqui por docentes e familiares." (Nascimento, 2022, p.106)

Assumirmos como ilegítimas características ou grafismos que saiam fora de um registo de desenho que se identifique como discurso dominante em contexto escolar, poderá constituir-se enquanto condicionante do processo de desenvolvimento do gosto/desejo genuíno de um/a aluno/a pelo desenho — seja um/a aluno/a de qualquer um dos ciclos do ensino básico, seja um/a aluno/a do ensino secundário do curso de Artes Visuais. Sendo que o modo como se processa este desenvolvimento na infância, poderá determinar o interesse e motivação nas fases/anos seguintes.

Para Dennis Atkinson, a avaliação da capacidade de desenhar é condicionada pela consideração da perspetiva linear/ geométrica como critério essencial na cultura Ocidental. Ou seja, um desenhador/a competente é tido/a como aquele/a que usa a perspetiva linear, e os/as alunos/as que não aplicam esse sistema de representação são tidos/as como desenhadores/as menos capazes (Atkinson, 1998, p. 45)

Assim, a capacidade de desenhar não resulta de um "dom" ou "talento" (concepção naturalista), mas de discursos sobre o que é desenhar bem – uma construção sócio-cultural –, isto é, a capacidade do/a aluna/a é "construída, posicionada e regulada" de acordo com

discursos particulares sobre arte que promovem práticas tradicionais, que condicionam o "olhar pedagógico do docente" e criam "ficções pedagógicas". (Atkinson, 1998, p. 53)

Os desenhos são avaliados/valorizados, de acordo com uma tradição de representação particular, a qual, consequentemente, determina a "habilidade" do/a aluno/a, e leva à exclusão de outras formas legítimas de representação. Este discurso, normalmente, não se alinha com os processos pessoais dos/as alunos/as.

O mesmo autor questiona porque é que este sistema de representação é tido como superior aos demais, promovendo a busca e legitimação de alternativas. Segundo o autor, os docentes de artes devem compreender a lógica dos/as alunos/as ao mesmo tempo que lhes introduzem as práticas tradicionais, advertindo que o foco na segunda vertente pode levar à castração ou mesmo à patologização da primeira. (Atkinson, 1998, p. 53)

Assim, enquanto (futuros/as) docentes, acredito que é da nossa responsabilidade tentar olhar para as características particulares do desenho e do desenhar de cada aluno/a e potenciá-las de acordo com as motivações demonstradas; da mesma forma que o exercício de separar as nossas expectativas/gostos/desejos das dos/as alunos/as, em relação às propostas em causa, é também importante e necessário, pois como Lowenfeld sublinha, o "nosso gosto particular não deve servir de guia para a expressão artística da criança." (Lowenfeld, 1954, p.155) Iana Nascimento acrescenta que:

> "(...) não podemos reduzir as propostas trabalhadas em sala de aula ao nosso gosto, ao senso comum que se repete nas atividades fotocopiadas, às generalizações nas datas comemorativas do calendário escolar ou a simples reprodução da técnica que pensa de modo restrito no produto finalizado e na motricidade fina que conduz a criança ao controle do corpo." (Nascimento, 2022, p.110)

Porém, na prática, estas intenções nem sempre são totalmente controláveis. Sabemos, à partida, que não acompanhamos os/as nossos/as alunos/as desde a fase da infância, pelo que não há forma de garantirmos que este tipo de desenvolvimento cognitivo (onde o tempo e espaço do/a aluno/a deverá ser respeitado) terá sido encarado com responsabilidade.

Por seu turno, os/as próprios/as docentes não têm, muitas vezes, a autonomia ou o poder de decisão necessários para poder negar/contrariar este tipo de práticas dentro de um entendimento que é gerado, discutido ou negociado, no departamento da sua área/grupo disciplinar.

Quando começamos a contactar com alunos/as que já possuem algumas capacidades desenvolvidas, como é o caso dos/as do ensino secundário, percebemos, muitas vezes, que as suas reais expectativas, de um modo geral, não existem, porque não lhes foi dado o tempo e o espaço para serem criadas. Conseguimos verificar este aspecto quando um número considerável de alunos/as possuem gostos, desejos e motivações muito semelhantes, traduzindo-se numa homogeneização de intenções perante uma disciplina que deveria e deverá dar a possibilidade de cada um/a encontrar os seus próprios desejos e discursos. A descontrução destas expectativas (e desejos) 'fabricadas' em relação ao desenho, ou, no fundo, a desaprendizagem de lógicas e condições vigentes, talvez seja o desafio maior e mais complexo. Iana Nascimento, sobre esta questão, refere ainda que:

> "Primeiramente, é preciso remover da criança as expectativas de receberem modelos que condicionam as suas produções a repetição desses códigos esvaziados, hábito que eventualmente vem de casa e é reforçado pelo corpo docente nas atividades práticas do desenho. É urgente que nós, artistas, pesquisadores e docentes de artes, reconheçamos que não existe trabalho melhor ou pior nas narrativas desenhadas no período escolar. A criança que risca com toda a força do corpo, talvez esteja a manifestar as suas dificuldades ou mesmo, a euforia em produzir sem todas as interferências que desprestigiam os seus desejos de fazer. Não há faltas no desenho da criança se ela encontra possibilidades de criar sem a dependência das imagens-códigos oferecidas pelos adultos (...)" (Nascimento, 2022, p.108)

>

Após o pensamento e reflexão em torno das expectativas dos/as alunos/os e dos/as docentes, e da forma como estas se desenvolvem e cruzam em contexto escolar, um outro pensamento se impõe, e que julgo ser também fulcral nesta matéria, sobre a ressignificação de concepções e de modos de ensino e aprendizagem que insistem na sistematicidade de estratégias pedagógicas que limitam e, por vezes, anulam não só a liberdade/poder de decisão das dos/as alunos mas, sobretudo, dos/as professores/as. Pois são estes últimos os principais 'agentes' que poderão tornar real o início de uma mudança/transformação no modo de pensar (e agir) a escola e a pedagogia mas, principalmente, no modo como olhamos para os discursos não dominantes que ainda se situam, muitas vezes, à margem em ambiente de ensino e aprendizagem.

Pensarmos que a validação e integração destes discursos poderá refletir-se na nossa abertura e flexibilidade para assumirmos possibilidades diferentes – tanto na formulação de propostas como na aceitação de múltiplas respostas a estas mesmas propostas — do que conhecemos e costumamos encontrar em contexto escolar; e na nossa predisposição para potenciarmos esses mesmos discursos de uma forma atenta, sem querer forçar opiniões e estratégias que tenham sido pensadas para responder e orientar uma 'massa homogénea' e não cada aluno/a a nível individual.

Para refletir sobre este último pensamento – a urgência de uma ressignificação de estratégias –, considero importante destacar as perspectivas de Henry Giroux e, mais uma vez, de Dennis Atkinson, em relação ao tipo de pedagogia em que acreditam ser mais pertinente quando o/a aluno/a é (e deve ser) posicionado/a no centro da aprendizagem, e que julgo que tocam nalguns pontos que vão ao encontro do que tem sido aqui referido.

O primeiro, inspirado em Paulo Freire, assente na ideia de uma "pedagogia crítica", e o segundo apoiado na importância do conceito da "desobediência" discente e docente em contexto de ensino-aprendizagem. Duas perspectivas que, embora diferentes, sugerem alguns aspectos que penso que poderão convergir e até complementar-se tendo como foco a transformação (isto é, o que entendo por ressignificação) de métodos de ensino e aprendizagem que prezem uma participação implicada (e por isso, espera-se, mais inclusiva) de todos/as os/as agentes em causa - alunos/as e professores/as.

> "Aquilo que tenho vindo a propor, de acordo com as minhas convicções políticas, as minhas convicções filosóficas, é um respeito profundo pela autonomia total do educador. Aquilo que tenho vindo a propor é um respeito profundo pela identidade cultural dos estudantes – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, (...), pela capacidade intelectual do outro; (...)" (Freire, 1997, 307-308)" [34]

A partir do pensamento de Freire, Giroux defende o conceito de docente "intelectual transformador", agente de "pedagogias contra-hegemónicas" que questiona continuamente tudo o que é "dado como garantido" (...) (Giroux, 1997, p. 28-29, 38). Tal perspetiva é indissociável do desenvolvimento de "formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos". (Giroux, 1997, p. 163)

Considera-se de grande relevância este raciocínio, pela forma que nos propõe olhar

[34] **McLaren, Peter.** (1998). *A Pedagogia da Possibilidade em Paulo Freire.* Educação, Sociedade & Culturas, nº10. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-2-mclaren.pdf

para o/a aluno/a enquanto parte integrante do desenvolvimento de pensamentos e propostas significativas (que traduzam os seus interesses e motivações). O autor reforça ainda a importância do "discurso da possibilidade" tal como Freire definiu. Assim, *"a necessidade de trabalhar sobre as experiências que constituem as vidas dos estudantes"* torna-se central. *"Isto significa que tais experiências, com as suas formas culturais variadas, têm que ser recuperadas de maneira crítica"*, neste caso, ao longo do desenvolvimento das propostas formuladas. (Giroux, 1997, p.171)

Por seu turno, Dennis Atkinson refere que:

> "O nosso atual dispositivo de educação, que afeta as escolas e as universidades, invoca uma participação baseada num empreendimento pré-concebido e altamente regulamentado, regido pela prosperidade e ambição económicas. Um dispositivo de subjetividades prescritas (aluno, professor) e corpos de conhecimento prescritos. A verdadeira aprendizagem é uma desterritorialização, uma força desobediente que nos faz descobrir potenciais para formas novas ou modificadas de fazer, criar, ver, pensar, sentir." (Atkinson, 2018, p.60)

Para o autor o potencial de uma pedagogia desobediente, acontece quando objetos e práticas propostos por alunos/as não se adequam às expectativas dos docentes, ou se situam além das suas molduras de compreensão, desafiando as suas concepções (do que é, ou pode ser, por exemplo, arte) e invalidando uma pedagogia assente na prescrição (2018, p. 195-198). Tais respostas podem revelar formas de aprendizagem que expandem a compreensão do docente sobre o que é ensinar e aprender. (2018, p. 114-115) Assim, Atkinson refere ainda que *"a tarefa pedagógica em relação a tal desobediência é negociar como um encontro de aprendizagem é importante para um estudante, como é sentido, concebido e desenvolvido sem impor concepções prontas do que está a acontecer."* (Atkinson, 2018, p. 206)

Reconhecer esta desobediência como válida e como uma "virtude necessária" ao invés de um acto provocatório por parte dos/as alunos/as (Backendorf, 2019, p.5), implica uma predisposição que nos permita, a nós (futuros/as) docentes, flexibilizarmos "as barreiras das nossas *"verdades, dos nossos "valores", das nossas "metas", no âmbito pedagógico, em especial aquelas estruturadas por um modelo pedagógico instrumental, reduzido à ambição por metas extrínsecas e pautada em valores que premeiam posturas conformistas, unilaterais e obedientes."* (Backendorf, 2019, p. 2) Requer, por isso, vontade, esforço e convicção da nossa parte, para que – uma vez que, tendencialmente, também fomos educados/as em moldes que visam o adestramento do ser e do saber —

consigamos percorrer um caminho de desconstrução pessoal e de fratura da 'ordem estabelecida', que vise a decolonização do pensamento e do discurso em relação ao ensino e aprendizagem do desenho, e do que poderá ser válido neste campo. Desta forma, acredito que mais facilmente se abrirá espaço para abraçarmos a imprevisibilidade e a multiplicidade de discursos que possam surgir fora do quadro homogéneo que formula, normalmente, as nossas expectativas em relação às respostas dos/as alunos/as.

3.3. Caminho de desconstrução: a '*experiência*' da desaprendizagem

No seguimento dos tópicos anteriores, encontro sentido em fechar este longo ensaio com um olhar mais focado na minha '*experiência*' até ao momento, e no que pretendo tornar-me nos desafios que me esperam.

Da *experiência* que guardei pertencente ao meu percurso escolar que, como referi, é ainda um passado relativamente recente, nunca me apercebi de forma clara dos dispositivos de controlo (e da sua influência e poder) que foram sendo ativados, consciente ou inconscientemente, no processo de ensino-aprendizagem que *experienciei* enquanto aluna. Facto este que poderá significar que esse controlo foi ativado de forma perspicaz e quase invisível e que, certamente, continua a atravessar muitas outras escolas, e muitas/os outras/os alunas/os e professores/as.

Ser ou tentar ser uma "boa aluna" em todas as disciplinas, mas em particular na disciplina de Desenho A, sempre foi um compromisso para mim, sem nunca questionar o que é que poderá exatamente significar esta crença naturalizada; pois a resposta a esta questão foi permanecendo, em mim, como óbvia: a 'garantia' de um 'futuro bem sucedido' - que, como foi abordado neste relatório, é bastante subjetivo e pouco concreto.

Determinar ou definir o que é ser "boa/bom" e "má/mau" aluna/o – ou um desenho "bonito" ou "feio", "bom" ou "mau" — é o resultado de um discurso e crença dominantes. Perceber que possuí erradamente, durante tanto tempo, esta "inquestionável certeza", foi provavelmente o meu maior momento de lucidez, até agora, neste *caminho* de descontrução que penso estar (ainda a começar) a percorrer.

Partindo que não é importante definir "bons" ou "maus" caminhos nesta desaprendizagem, mas sim caminhos que cada uma/um, a partir do seu próprio lugar, poderá percorrer ou traçar, considero que, no que à minha *experiência* diz respeito – isto é, relembrando mais uma vez Larrosa, do que "me aconteceu" ou do que "me tocou" –, a primeira noção que acredito ser relevante numa aprendizagem e pensamento decolonial[35] é o exercício de *estranhar* – de questionar, mas sobretudo de *estranhar*.

---

[35] Seguindo os pensamentos de Paulo Freire quando "afirma que a educação não é neutra" e de Aníbal Quijano que nos "mostra que o fim do período colonial não significa o fim do colonialismo, pois os seus vestígios persistem até aos dias de hoje." (Leite; Ramalho & Carvalho, 2019, p.18)

"(...) o termo decolonial deriva de uma perspetiva teórica que esses autores [Enriquel Dussel; Aníbal Quijano; Walter Mignolo; Ramón Grosfoguel; Catherine Walsh; Maldonado-Torres; Arturo Escobar] expressam, elaborando as possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspetiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências académicas dominantes de perspetiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social." (Oliveira, 2022, p.24)

No que toca ao campo da educação artística, Graça Martins, no artigo "Olha quem fala – Uma narrativa sobre a experiência de investigar em Artes e Educação", refere:

> "A partir de cada um, todo o conhecimento é, ao mesmo tempo, um ponto de partida problematizável, um ponto de chegada e um convite para a criação. Há então, necessariamente de levar às escolas e seus dirigentes, a compreensão e o valor acrescentado dessas estranhezas. Aprendemos nessa dinâmica de "estranhamento" e "confirmação", que leva a novo questionamento, disponibilizando-nos para a aprendizagem a partir da descoberta de *não saber*. Aprendemos o que experimentamos e experimentamos para aprender." (Martins, 2015, p.63)

Intranquilo tem sido este processo: o de alcance de uma maior consciência sobre o *lugar* que ocupo, sobre as referências que possuo, e sobre a forma como cheguei até aqui. Consciente de que sou o resultado e reflexo do percurso que descrevi acima, percebo agora, com melhor clareza, o que desejo ser enquanto futura professora. Então, entendo aqui a noção de estranhamento como uma "deslocação de mim" (Paiva, 2021, p.62): estranhar para me poder distanciar e *olhar* além, para problematizar um conjunto de pensamentos, gestos e crenças naturalizadas que possa estar a *paralisar* e circunscrever a minha visão sobre o que *não sei* ou que julgo conhecer; estranhar o que está em falta, estranhar as ausências para tentar compreender porquê; estranhar também as presenças; estranhar para 'cultivar a atenção' e os momentos de escuta[36]; estranhar para cancelar ou evitar a reprodução e fabricação de premissas que possam violentar não só a construção da minha própria identidade enquanto futura professora, como a do/a outro/a; estranhar para transformar/ressignificar.

Contudo, aliado a este estranhamento, vale a pena refletir de que forma estamos implicadas/os neste processo.

— Mas será esta uma decisão realmente nossa? A de nos implicarmos ou sentirmo-nos implicadas/os nesta descontrução do ser e do saber?

Daquela que tem sido a minha (curta) *experiência* até aqui, e nesta reflexão que desafiou precisamente esta descontrução de algumas 'inquestionáveis certezas' em mim, surge agora a noção de implicação, em que Guy Berger defende que esta "não é exterior à investigação", mas sim um elemento constitutivo que pode e deve ser trabalhado. (Berger, G.

[36] "O prazer em desenho é indispensável para o ensino/aprendizagem, mas não quero dizer um fazer por fazer, onde o aluno faz o que quer, mas trazer as instâncias do desenho, discussões que partem daquilo que o aluno já sabe ou precisa aprender. Para isso penso que seja **necessário o espaço da escuta** e partir dela traçar as competências e habilidades para o desenho em duas instâncias: Primeira mais dirigida às intenções e gosto do aluno, instigando e motivando a querer aprender; Segunda, mais geral, ampliando o repertório do aluno, mostrando que podem existir outras possibilidades além daqueles que já conhece." (Martins, 2021, p.187)

1992, p.33) O autor acredita que está em causa, simultaneamente "o desejo de educar, o desejo frente ao outro", que denomina de "implicação libidinal", aliado a uma "implicação institucional" que surge a partir da relação que estabelecemos com a instituição em causa e a perspetiva que desenvolvemos a partir dela. (Berger, G.1992, p.32) Assim, entendo que a questão da implicação *atravessa*, de forma irreversível, a nossa postura quando nos sentimos "tocados/as" por algo. A acrescentar a esta ideia, Gilles Monceau, por sua vez, refere que a implicação pode ser trabalhada e analisada, mas que já permanece em nós "(...) mesmo que não desejemos. Trata-se, pois, de analisar mais o modo de implicação do que a sua existência ou a quantidade de implicação, já que ela não pode ser medida em peso. (...) Trata-se de compreender a nossa modalidade de relação com a instituição porque essa implicação tem efeitos mesmo que nós não saibamos." (Monceau, 2008, p.22)

Por fim, a última noção que aqui gostaria de destacar deste processo de desaprendizagem pessoal, e que ainda prevejo longo, é a reparação, pela própria ambiguidade que a palavra me transfere.

Se por um lado, reparar poderá ter que ver com consertar, remendar, refazer; por outro, poderá associar-se ao exercício de parar para ver melhor, olhar com mais atenção, por uma segunda ou mais vezes. Contudo, este conceito poderá conter em si uma ilusão, capaz de gerar uma nova naturalização tão ou mais violenta que a anterior. Nora Sternfeld, sobre o processo de desaprendizagem, questiona e refere o seguinte:

> "É mesmo possível, simplesmente, deixar para trás um conhecimento dominante? A minha resposta é "não", por duas razões. Primeiro, não há caminho de volta. Não há caminho que nos leva a um tempo ou lugar antes da história das relações de poder e violência que são responsáveis pelo que conhecemos hoje. Em segundo lugar, desaprender não é uma tarefa fácil. (...) temos que entender que aprender é o resultado de relações hegemónicas. Compreender isto, permite-nos refletir sobre o conhecimento e as habilidades que aprendemos." (Sternfeld, 2016, p.3)

Ter esta consciência é sabermos reconhecer as resistências existentes e o porquê da sua (ainda) permanência.

Relativamente à avaliação externa, o facto de no final do ciclo de estudos do ensino secundário, os/as alunos/as, inscritos à disciplina de Desenho A, terem de ser submetidos a um Exame Nacional[37], como sabemos, altamente uniformizador (e para isso, basta

[37] "Outra questão é a opção de uma avaliação externa que obriga a exames nacionais através de testes estandardizados que não se coaduna com o produto da educação artística. Estes, tendem a avaliar somente capacidades de memorização. Para Eça (2000), as habilidades gráfico-plásticas de representação fiel da realidade, deixam de fora critérios utilizados para medir

tomarmos nota dos critérios de avaliação que são utilizados), onde 'têm de/devem cumprir' uma série de requisitos (os mesmos e ao mesmo tempo), faz-nos questionar a relevância e impacto que uma postura mais crítica e "desobediente" da nossa parte (enquanto docentes) poderá ter na vida e 'resultados' destes/as alunos/as num momento formal (e para alguns/algumas alunos/as determinante) como este, que requer preparação; exigindo rigor e clareza constantes, durante o ano, e que nos faz compreender que, muitas vezes, a postura de vários/as alunas/os ao começarem o ensino secundário, nesta disciplina, já a pensar no que poderá ser 'válido' ou não no Exame Nacional. Os/as próprios/as professores/as sentem-se obrigados/as a assumir esta responsabilidade, uma vez que são também, muitas vezes, convocados/as a corrigir estas provas e a prestarem esclarecimentos caso esta correção não seja feita inteiramente de acordo com os critérios estabelecidos *a priori*.

Assim, poderá ficar comprometida a harmonização entre a avaliação interna e a avaliação externa, pela pressão que a segunda acaba por exercer sobre a primeira, retirando a total autonomia do/a docente relativamente às abordagens e estratégias a adoptar. Gerir esta tensão apresenta-se como um dos vários desafios que um/a professor/a enfrenta no seu papel.

criatividade, imaginação, interpretação pessoal e a análise crítica difícil de aplicar a uma escala nacional e em rituais de secretismo com duração reduzida." (Senos, 2014, p. 32)

(In)conclusão

Seguindo o curso 'natural' que a estrutura do tipo de documento aqui presente deverá conter, impõe-se a necessidade (ou o dever) de tentar concluir o que no meu entendimento é difícil de concluir.

Longo foi este processo. Não tanto pelo tempo que levou até aqui chegar, mas pelas diferentes fases pelo qual passou, num circuito não linear, acompanhando as tantas incertezas que (ainda) me *habitam*. Não foi escrito com o intuito de as resolver, mas sim movido por uma vontade de questionar e refletir sobre práticas pedagógicas na escola em causa, inevitavelmente reproduzidas em tantas outras.

Este documento – academicamente denominado 'Relatório de Estágio' – não se constitui apenas como uma enumeração e descrição detalhadas de factos que sucederam no contexto do meu estágio pedagógico. Pretende constituir também uma reflexão escrita, mais aprofundada do que uma descrição, que adveio de situações específicas para estarem aqui presentes, e que me auxiliaram a pronunciar criticamente sobre alguns aspectos que me inquietam sobre a escola e, em particular, sobre o ensino e aprendizagem do desenho.

Assim, podemos olhar para este relatório através de duas dimensões: uma mais descritiva, e outra mais reflexiva e crítica sobre os factos descritos. A sua própria redação, colocando em perspetiva algumas opções da proposta didática, fez emergir novas dúvidas, questões, interpretações e, naturalmente (para mim), algumas inseguranças relativamente ao que foi feito tanto no contexto do estágio pedagógico – na proposta didática implementada – como no que aqui foi escrito e refletido sobre esse mesmo contexto. Neste sentido, a contradição surge como uma inevitabilidade assumida.

O que retiro desta experiência, reverbera em Maxine Greene, quando se refere ao ponto de vista que um "recém-chegado" deverá assumir – a maior abertura possível. Tornou-se agora mais claro que, para a etapa futura que se avizinha, será importante tentar não esquecer, sobretudo, os desafios a que me propus durante o meu estágio pedagógico: compreender o contexto específico de uma turma e escola, e posicionar-me criticamente sobre a minha *experiência* neste contexto, através da implementação de uma proposta didática, atenta às individualidades presentes e aos desejos demonstrados dentro do campo do desenho.

Assim, este estágio pedagógico assumiu uma relevância no meu percurso, que se prendeu numa maior consciência da importância de um posicionamento perante o que se observa, tentando *'descobrir'*, tanto quanto possível no momento em que nos encontramos, um 'véu' de preconceitos diversos (ou naturalizações), que tantas vezes nos acompanham

de um modo tão inconsciente – porque, inevitavelmente, crescemos com eles. Por esta razão, assumo aqui a necessidade de uma desaprendizagem, e, consequentemente, de uma ressignificação de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem do desenho.

Enquanto futura professora, importará, para mim, procurar um olhar crítico sobre rotinas, métodos e posturas instaladas, que retiram o/a aluno/a do centro do processo de ensino e aprendizagem; que o/a reduzem a um número que nada ilustra o (re)conhecimento das suas reais necessidades e desejos, elementos fundamentais deste processo.

Este olhar crítico estende-se, portanto, para além dos rostos representados nos quadros de "excelência" e "mérito" que encontramos, frequentemente, expostos na vitrine principal das escolas, questionando quem está em falta, o que estará por detrás destas nomeações, os critérios utilizados e porquê, e, por último, o impacto que estas práticas têm em cada aluno/a, no pressuposto de que todos/as, sem excepção, constituem a Escola.

Bibliografia:

ABAROA, Eduardo; Durant, Sam; Jauregui, Gabriela; Okon, Yoshua; Porpe L., William. (2008). *Thoughts on Failure, Idealism and Art. In* Le Feuvre, Lisa. (2010). FAILURE: Documents of Contemporary Art. London: Whitechapel Gallery / Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

ACASO, María. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata. Disponível em: https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2022/02/la_educacion_artistica_no_son_manualidad.pdf

AGÊNCIA LUSA. (2023). *Inquérito revela professores sobrecarregados com burocracia e preocupados com progressão.* Observador. Disponível em: https://observador.pt/2023/07/31/inquerito-revela-professores-sobrecarregados-com-burocracia-e-preocupados-com-progressao/

ALMEIDA, Cristina Vasconcelos de. (2012). *Recensão: Georges Didi-Huberman, "O que nós vemos, O que nos olha"*. Instituto de História da Arte - FCSH/UNL (pp. 309-311). Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/16839/1/RHA_10_REC_5_CVAlmeida.pdf

ALMEIDA, Nuno. (2022). *Professor-Aluno: um olhar sobre as referências e a originalidade no ensino artístico especializado das artes visuais e da escrita. in* Desassossegos: ata expandida do 8ºEPRAE. Porto: i2ADS edições - FBAUP.

ARGÔLO, Inês & Souza, Marise. (2015). *Ressignificando os desenhos de cópia: uma experiência em Arte/Educação numa classe de EJA em uma escola pública na cidade de Salvador/BA.* Revista Matéria-Prima. Vol. 3 (1): pp. 146-157. Artigo disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31536/2/ULFBA_MATERIAPRIMA5_p146-157.pdf

ARTUR, Eunice Maria Leal. (2017). *ERRÂNCIA NÓMADA – o desenho como reencontro de um lugar.* Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Criação Artística Contemporânea. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.

ATKINSON, Dennis. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy.* Palgrave Macmillan.

ATKINSON, Dennis. (1998). *The cultural production of ability in drawing. International Journal of Inclusive Education.* 2:1, pp. 45-54. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311980020104

AZEVEDO, Joaquim. (2019). *O preconceito contra o ensino profissional não tem limites.* Sete Margens. Artigo disponível em: https://setemargens.com/o-preconceito-contra-o-ensino-profissional-nao-tem-limites/

BACKENDORF, Jonas Muriel. (2019). *Atkinson, Dennis. Art, disobedience, and ethics: the adventure of pedagogy.* Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v.24, e019022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v24/2178-4612-conjectura-24-e019022.pdf

BARROSO, João. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BARTOLOMEU, Sandra. (2010). *O Desenho e a Educação do Olhar.* Relatório da prática de ensino supervisionada, do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Lisboa: Universidade de Lisboa.

BAUMAN, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkYWxpZ2VvYmlibGlvdGVjYXxneDo2NjI3NWI4MDg1MTAxNDI4

bell, hooks. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Feedrom.* Routledge Taylor & Francis Group. New York / London.

BERGER, Guy. (1992). *A investigação em educação. Modelos socio-epistemológicos e inserção institucional.* Porto: Revista de Psicologia e Ciências da Educação, 3-4, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, pp. 23-36. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf

BERGER, John. (2005). *Berger on drawing.* Edited by Jim Savage. Ireland: Occasional Press.

BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Trad. João Wanderly Geraldi. Leituras SME: Revista Brasileira de Educação [online]. n.19, pp. 20-28. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf

BRANCO, Maria Paula. (2021). *É preciso acabar com os preconceitos em relação ao ensino profissional.* Público. Artigo disponível em: *https://www.publico.pt/2021/11/16/sociedade/opiniao/preciso-acabar-preconceitos-relacao-ensino-profissional-1984391*

CANÁRIO, Rui. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.* Porto Alegre: Artmed.

CANDA, Cilene N. & BATISTA, Carla M. P. (2009) *Qual o lugar da arte no currículo escolar?*, *in* FAP Revista Científica, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez, Curitiba.

CARMO, Bárbara Pontes do. (2022). *Desnorte(ar) - Práticas em Educação Artística. in* Desassossegos: ata expandida do 8ºEPRAE. Porto: i2ADS edições - FBAUP.

COSME, A., et al. (2020). *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação. Ensino Básico e Secundário*. Porto: Porto Editora.

DIDI-HUBERMAN, Georges. (2011). *O que nós vemos, O que nos olha.* Porto: Dafne Editora.

EISNER, Elliot. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In* Currículo Sem fronteiras, v.8, n.2, pp. 5-17. Estados Unidos: Stanford University. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf

FERNANDES, Domingos; Machado, Eusébio André; Candeias, Fernandes. (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: dinâmicas e processos de formação no Projeto Maia (2019-2020).* Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. *Disponível em:* https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-03/relatorio_projeto_maia_0.pdf

FERNÁNDEZ, Tatiana. (2021). *De linhas e marcas de existência: o evento pedagógico como evento artístico.* Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p.699-717. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/116798/65910

FERREIRA, Carlos Manuel dos Santos. (1999). *Modelo de Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica de Espelhamento: Impacto na Satisfação dos Estudantes.* Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Área de Administração Escolar. Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.

FOUCAULT, Michel. (2020). *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão.* Edições 70.

GREENE, Maxine. (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age.* California: Wadsworth Publishing Company, Inc.

GIDDENS, Anthony. (1984). *Tempo e organização social.* Actas do Encontro: *"A construção social do passado".* Associação dos professores de História. Fundação Calouste Gulbenkian. Universidade Nova de Lisboa.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2001). *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.* Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Lida. Disponível em: https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/redes/Rede_229_-_Anexo_II_-_Leitura_-_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_OBRIGAT%C3%93RIA.pdf

GIROUX, Henry Armand. (1997). *OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

HELDER, Herberto. (2015). *Os Passos em Volta.* (12ª Edição). Porto: Porto Editora.

LANGE, Christy. (2005). *Bound to Fail. In* Le Feuvre, Lisa. (2010). FAILURE: Documents of Contemporary Art. London: Whitechapel Gallery / Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

LA PASTINA, Camilla C. (2010). *Apropriação e cópia no desenho Infantil.* Revista Palíndromo. Artigo disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/desenho_infan.pdf

LARANJO, Francisco. (2018). *O Lugar da Escola. in* O Tripeiro. 7ª Série, Número 4. Porto: publicação mensal (abril).

LEITE, Lúcia; Ramalho, Bárbara; Carvalho, Paulo. (2019). *A Educação como prática de liberdade: uma perspetiva decolonial sobre a escola.* Educação em Revista. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. Brasil: Belo Horizonte. v. 35, e214079. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt

LOBO, Bruna; DIAS, Fernando Rosa; GASTAL, Susana de Araújo. (2022). *Os contributos do esboço para a prática da viagem: a democratização do desenho de Jonh Ruskin e o turista contemporâneo.* Atas do V Colóquio Expressão Múltipla: teoria e prática do Desenho. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. p. 62-70. Artigo disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/56541/1/Artigo_Coloquio_Desenho_2022.pdf

LOWENFELD, Viktor. (1954). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre.

MACHADO, Eusébio André. (2021). *Feedback e Participação dos Alunos no Trabalho Pedagógico.* Equipa Central do projeto MAIA: Seminário Nacional do Projeto MAIA. (Apresentação Power Point)

MARTINS, Patrícia da Silva. (2021). *O ensino do desenho como experiências práticas e conceituais.* In Colares, E- & Paiva, J. C. (eds). (2021). *Experiẽncias em Educação Artística e Decolonialidade.* i2ADS Edições.

MARTINS, Graça. (2015). *Olha quem fala - Uma narrativa sobre a experiẽncia de investigar em Artes e Educação*. Revista da ESES: vol. 3, n.5. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14398

MCLAREN, Peter. (1998). *A Pedagogia da Possibilidade em Paulo Freire.* Educação, Sociedade & Culturas, nº10. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-2-mclaren.pdf

MENEZES, Natércia do Céu Andrade Pesqueira; Sobral, Sónia Rolland. (2013). *A motivação da comunidade escolar e o recurso a tecnologias de informação.* Universidade Portucalense. Disponível em: http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/651/1/A%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20da%

20comunidade%20escolar%20e%20o%20recurso%20a%20tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf

MONCEAU, Gilles. (2008). *Implicação, sobreimplicação e implicação profissional.* Fractal Revista de Psicologia, v. 20 – n. 1, p. 19-26. Consultado em: https://www.researchgate.net/publication/250054442_Implicacao_sobreimplicacao_e_implicacao_profissional

MORAES, Bianca; MOURAZ, Ana; COSME, Ariana. (2017). *A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas.* Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Vol. Extr., No.05. DOI: https://doi.org/10.179/reipe.2017.0.05.2824

MOURA, Ana Francisca da Silva. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida.* Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6980/4/c-Cap.1%20Tempo.pdf

MÜLLER, Hans-Joachim. (2009). *Failure as a Form of Art. In* Le Feuvre, Lisa. (2010). FAILURE: Documents of Contemporary Art. London: Whitechapel Gallery / Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

NASCIMENTO, Iana Francisca Quirino do. (2022). *"MEU DESENHO É FEIO!"_ As páginas amarrotadas do caderno de desenho e a formação docente em artes no ensino básico.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Artes Visuais : Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual.

NÓVOA, António. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.* Salvador, Bahia: SEC/IAT. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf

OLIVEIRA, Lorena. (2022). *Design Decolonial - Contribuições ao Pensamento Crítico e Projetual no Ensino de Design no Brasil.* USP / ULisboa. Tese de doutoramento, disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/28039/1/scnd_td_Lorena_oliveira.pdf

ORTEGA Y GASSET, José. (1966). *Meditaciones del Quijote. In* Obras completas de José Ortega y Gasset (7a ed., Vol. 1, pp. 310-400). Madrid: Revista de Occidente. (original publicado em 1914)

PAIVA, José Carlos. (2021). *Deslocação de si e a inscrição em práticas anticoloniais.* In Colares, E- & Paiva, J. C. (eds). (2021). *Experiẽncias em Educação Artística e Decolonialidade.* i2ADS Edições.

PERRENOUD, **Philippe.** (1995). *Viver e aprender a viver na escola*. in *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora. pp. 25—37.

PINHO, Ana; Souza, Elizeu. (2015). *O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades.* São Paulo: Educ. Pesqui. v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/WLwx6XYnJX8YZybHSWKhvDk/?format=pdf&lang=pt

PINTO, Fernanda. (2022). *Reclamadas mais obras na Secundária de Ermesinde.* Porto: Jornal de Notícias. Disponível em: https://www.jn.pt/local/noticias/porto/valongo/reclamadas-mais-obras-na-secundaria-de-ermesinde-14668714.html/

RAMOS DO Ó, JORGE. (2007). *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo.* Entrevista realizada por ocasião da participação como palestrante convidado das Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura. Promovido por: GPCE e pelo programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA.

READ, Herbert. (2001). *A educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

SARDO, Delfim. (2012). *O Exercício Experimental da Liberdade. Sobrevivência, Protocolo e Suspensão da Descrença: Medium e Transcendentais da Arte Contemporânea.* Coimbra: Dissertação de Doutoramento em Arte Contemporânea, apresentada ao Colégio das Artes da Universidade de Coimbra.

SCHULTE, Christopher M. (2021). *Childhood drawing: The making of a deficit aesthetic.* Global Studies of Childhood. SAGE Publications. Vol. 11 (1) p. 54-68.

SENOS, Ricardo Jorge. (2014). *Repensar a Educação Visual, falando de contemporaneidade: O propósito da Literacia Visual.* Universidade de Aveiro. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14757/1/UA%20-%20RELAT%C3%93RIO%20FINAL%202014%20-%20Ricardo%20Senos.pdf

SERRES, Michel. (2013). *Polegarzinha. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber.* Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

STERNFELD, Nora. (2016). *Learning Unlearning.* CuMMA Papers #20. Disponível em: https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdf

SIMÕES, Sílvia. (2011). *Investigar em, através e para o desenho.* In: Ensino das Artes Visuais, Identidade e Cultura no Século XXI – 23º Encontro da APECV: actas. Bragança: APECV. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56187/2/46642.pdf

SIMÕES, Sílvia. (2016). *O desejo do desenho como construção do real.* Zet Gallery. Disponível em: http://zet.gallery/blog/pt/o-desejo-do-desenho-como-construcao-do-real/

SOARES, Ademilson; Gebara, Tania; Martins, Lucas. (2023). *O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. In* SciELO Preprints. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5851/version/6191

SOBRAL, Julieta Costa; COSTA, Carlos Eduardo Félix da; FARBIARZ, Jackeline Lima. (2022). *Literacia imagética e construção de imagem na sociedade do desempenho.* Rio de Janeiro: Arcos Design. v. 15, n. 2, pp. 76-95. (set.) Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign/article/view/67958

SPRINTHALL, Norman; Sprinthall, Richard. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista.* Amadora: Editora MCGRAW-HILL.

SZEEMANN, Harald. (2001). *Failure as a Poetic Dimension. In* Le Feuvre, Lisa. (2010). FAILURE: Documents of Contemporary Art. London: Whitechapel Gallery / Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; Rosa, Andrinea Cordova da. (2012). *O Desejo do Aluno no Processo de Ensino Aprendizagem.* IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74215298/3333-6853-1-PB.pdf

VILELA, Eugénia. (s.d.). *Lugares de Errância. O Espaço Sensível do Limite.* Porto: Universidade do Porto. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6231.pdf

WRIGHT MILLS, Charles. (1982). *A Imaginação Sociológica*. Trad: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Documentação e legislação consultada:

AE - Aprendizagens Essenciais de 10º ano de Desenho A (2018), disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

DAC - Domínios de Autonomia Curricular, disponível em: https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/dac

DECRETO-LEI nº 55/2018, de 6 de julho. "Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens", disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Diário de Estágio, 2022/2023. Documento-arquivo pessoal.

ESE (2022 a). Caracterização de turma ano letivo 2022/2023: 10ºL. [Documento interno disponível na plataforma - INOVAR alunos].

ESE (2022 b). Planificação Anual – 2022/2023: Disciplina Desenho A 10º Ano. [Documento interno].

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017) Ministério da Educação, disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

PORTAL AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular. (2019/2020), Ideias Fundadores e Dimensões do Projeto Maia, disponível em: https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia/ideias-fundadoras-e-dimensoes

Sede administrativa	Faculdade de **Psicologia e de Ciências da Educação** Faculdade de **Belas Artes**

