

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Atmosferas do lugar: o poder transformador das práticas territoriais

Ana Francisca Dias Rocha

M

2024



MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Atmosferas do lugar: o poder transformador das práticas territoriais

Ana Francisca Dias Rocha

2024

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob a orientação do Professor Doutor Paulo Nogueira e, na Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães, do Professor Cooperante Castro Mendes.



Avisos Legais

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório, a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na bibliografia, assim como nas legendas das respetivas imagens. A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

Este relatório associa-se ao estágio decorrido no ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária Francisco de Holanda, em Guimarães. Pretende, mais do que uma descrição da observação das práticas exercidas na sala de aula, traduzir-se num momento de partilha, construção e desconstrução de pensamentos associados a uma observação que foi sendo (re)visitada através da escrita, de registos fotográficos, de conversas, leituras, interpretações de momentos tangíveis, ininteligíveis muitas vezes, onde o “eu” ficava perdido em pensamentos e reflexões que eram frequentemente partilháveis através da escrita ou do desenho.

Sabia e queria que este relatório fosse orientado para algo que me motivasse, pretendendo também que traduzisse o meu percurso. Procurei que a minha presença fosse incisiva, que permitisse absorver os momentos de forma a captar sentimentos, numa dualidade onde a minha presença fosse: sentida, mas não notada; pertinente, mas não assoberbada. Que indagasse na exequibilidade do olhar analítico as respostas que procurava.

Assisti a um número considerável de aulas diferentes - de diversas turmas, anos escolares e docentes - para entender os meandros das circunstâncias didáticas que aconteciam ao mesmo tempo, no mesmo corredor e na mesma escola.

Foi no 11º AV2 que desenvolvi a unidade didática, grupo que pude acompanhar continuamente de outubro de 2023 a maio de 2024. Neste contexto, os fracassos, certezas, dúvidas e constrangimentos sempre tiveram espaço para serem abordados e foi nessa liberdade de visitar lugares ocultos, alguns com bastantes incertezas, que fiz uma exploração na qual me senti livre para construir algo em conjunto.

Abstract

This report is associated with the internship elapsed during the school year of 2023/2024, taken place at Escola Secundária Francisco de Holanda, in Guimarães. Its intention, more than a description of the observation of the practices executed in the classroom, translates into a moment of sharing, construction and deconstruction of thoughts, associated to an observation that has been (re)visited through writing, interpretation of tangible moments, many times, unintelligibles, where the "I" was lost in thoughts and reflections that were frequently shareable through writing or drawing.

I knew and I wanted this report to be oriented to something that drove me, and also intending it to translate my path. I tried to make my presence incisive, allowing it to absorb the moments in order to capture feelings, in a duality where my presence was: felt but not noticed; pertinent, but not overwhelming. In a way that, it would question, in the feasibility of the analytical view, the answers I was looking for.

I have attended a fair amount of different classes - several classes, school years and teachers - to understand the intricacies of the educational circumstances that were happening at the same time, in the same hallway and at the same school.

It was in Class 11º AV2, a group that I was able to continuously support from October 2023 to May 2024, that I have developed the educational unit. In this context, the failures and uncertainties, doubts and constraints, have always had space to be addressed, and it was inside that freedom of visiting hidden places, some with a fairshare of uncertainties, that I have made a research in which I felt free to construct something together.

Resumé

Ce rapport est associé au stage qui s'est déroulé durant l'année scolaire 2023/2024 au Escola Francisco de Holanda, à Guimarães. Plutôt qu'une description de l'observation des pratiques de classe, il se veut un moment de partage, de construction et de déconstruction des pensées associées à une observation qui a été (re)visitée à travers l'écriture, les enregistrements photographiques, les conversations, les lectures, les interprétations de moments tangibles, souvent inintelligibles, où le « je » s'est perdu dans des pensées et des réflexions qui pouvaient souvent être partagées à travers l'écriture ou le dessin.

Je savais et je voulais que ce rapport soit orienté vers quelque chose qui me motivait, et je voulais aussi qu'il reflète mon parcours. Je voulais que ma présence soit incisive, qu'elle me permette d'absorber les moments afin de capturer les sentiments, dans une dualité où ma présence était: ressentie, mais pas remarquée; pertinent, mais pas écrasant. Que je puisse chercher les réponses que je cherche dans la faisabilité de mon regard analytique.

J'ai assisté à un nombre considérable de leçons différentes - de classes, d'années scolaires et de professeurs différents - afin de comprendre les subtilités des circonstances didactiques qui se déroulaient au même moment, dans le même couloir et dans la même école.

C'est dans la class 11º AV2 que j'ai développé l'unité d'enseignement, un groupe que j'ai pu suivre en continu d'octobre 2023 à mai 2024. Dans ce contexte, les échecs, les certitudes, les doutes et les contraintes ont toujours eu la place pour être abordés et c'est dans cette liberté de visiter des lieux cachés, certains avec beaucoup d'incertitudes, que j'ai mené une exploration dans laquelle je me sentais libre de construire quelque chose ensemble.

Agradeço a todos os que me inquietaram e orientaram na realização deste percurso, em especial ao professor Paulo Nogueira e ao professor Castro Mendes. A todos os que fazem parte do que estou a construir e desconstruir, onde o sentimento de partilha e disponibilidade vai para além do trabalho incansável, amizades que crescem num processo construído em conjunto.

Glossário de acrónimos e notas

Escola Secundária Francisco de Holanda- ESFH

Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda- AEFH

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

Planificação Anual- PLA

Nomenclatura da sala de aula, onde assisti às aulas- D21

Artes Visuais (turma 2) - AV2

Laboratório da Paisagem - LP

Não são referidos os nomes dos discentes e dos docentes da ESFH.

Índice

Resumo	3
Agradecimentos	6
Glossário de acrônimos e notas	7
Índice	8
Índice de imagens	9
Índice de Apêndices e Anexos	13
Introdução	14
Parte 1- <u>Atmosferas onde nos movemos</u>	I
1.1 Análise aos bastidores onde se movem protagonistas [des]conhecidos: entre paredes	18
1.2 Vibrações da sala de aula - Tempo de sentir	21
Quadrado, desenquadrado, enquadrado!	23
1.3 Ser estagiário- Partituras de uma experiência.	27
Entender para E(s)tender	30
1.4 Desmontar narrativas e normativas- (Regras não ditas)	35
Corredores de Liberdade	44
Aula de “Oficina das Artes”	55
Análise ao ecossistema da sala de aula: Protagonistas [des]conhecidos	59
Parte 2- <u>Unidade Didática- metodologia projetual</u>	II
Desenho da proposta, pensamentos, constrangimentos e materialização	69
Tempo para caminhar: Aula 0	78
Tempo para explorar	83
Tempo para partilhar	96
Tempo para refletir	102
Exposição “Escuta Visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera”	104
Parte 3- <u>Fragmentos de um estagiário</u>	III
Reflexões finais em modo rédea solta	108
Bibliografia	111
Anexos - Contribuições para além da escrita (Apêndices, suplementos e anexos)	

Índice de imagens

Figura 1 (pag.19): Imagem de Arquivo da Escola Secundária Francisco de Holanda. Fonte: arquivo.culturanorte.gov.pt código de referência: PT DRCN AAV/ 03/ 00004/ 001/002/03/01/530 (acedido a 26/04/2024)

Figura 2 (pag.26): Mapa das relações na sala de aula-11º AV2- in caderno de viagem 6/11/2023

Figura 3 (pag.29): Desenho esquemático acerca de pensar a experiência através de leituras de Jorge Larrosa Bondia – in caderno de viagem 28/12/2023

Figura 4 (pag.31): Diagrama de uma *NIKON*. Fonte: <https://nikonrumors.com/2013/05/09/enjoy-the-mechanical-schematics-of-those-old-nikon-f-film-cameras.aspx/> (acedido a 12/05/2024)

Figura 5 (pag.39): Desenho esquemático acerca de pensar os ritmos e descobertas “do insignificante” a partir de leituras de Bartolomé Ferrando - in caderno de viagem 28/12/2023

Figura 6 (pag.45): Imagem do corredor da ESFH. Fonte: arquivo próprio

Figura 7 (pag.46): Conjunto de fotografias dos espaços comuns (corredores) da ESFH. Fonte: arquivo próprio

Figura 8 (pag.48): “Não temos tempo para andar a passear”; “(Atual)posição: doente!!” – in caderno de viagem 10/01/2024 e 15/01/2024

Figura 9 (pag.57): Ilustração “Tabineko” de Toshinori Mori. Fonte: <https://competition.adesignaward.com/goooddesign.php?ID=100878> (acedido a 14/04/2024)

Figura 10 (pag.57): Registo de trabalhos dos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Figura 11 (pag.57): Ilustração. Fonte: https://pinetbook.com/post/1056777_finland-has-the-purest-water-in-the-world-according-to-a-study-carried-out-by-un.html (acedido a 14/04/2024)

Figura 12 (pag.57): Registo de trabalhos dos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Figura 13 (pag.57): Ilustração. Fonte:
<https://pt.pinterest.com/pin/581457001873354076/> (acedido a 14/04/2024)

Figura 14 (pag.57): Registo de trabalhos dos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Figura 15 (pag.57): <https://sampahlaut.id/2023/03/30/sampah-laut-berdampak-bagi-manusia-dan-biota-laut/>

Figura 16 (pag.57): Registo de trabalhos dos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Figura 17 (pag.61): Pergunta do questionário efetuado aos estudantes da turma 11º AV2, no dia 20/11/2023

Figura 18 (pag.63): Conjunto de arquivos enviados pelos estudantes por email. Fonte: arquivo próprio.

Figura 19 (pag.68): Conjunto de arquivos enviados pelos estudantes por email. Fonte: arquivo próprio.

Figura 20 (pag.74): Mapa do “Bairro C”. Fonte: email enviado pelo LP- projeto “Desafio aos alunos- Bairro C”.

Figura 21 (pag.78): Desenho esquemático do “Bairro C”- territórios – in caderno de viagem 16/01/2024

Figura 22 (pag.81): Registo Fotográfico da “Aula 0” no “Bairro C”. Fonte: arquivo próprio

Figura 23 (pag.82): Registo Fotográfico da “Aula 0” no “Bairro C”. Fonte: arquivo próprio

Figura 24 (pag.84): Desenho esquemático do estudo do layout da sala de aula para a aula assistida- in caderno de viagem 24/12/2023

Figura 25 (pag.85): Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo. Fonte: arquivo próprio

Figura 26 (pag.86): Registo Fotográfico da aula. Fonte: arquivo próprio

Figura 27 (pag.88): Registo Fotográfico da aula. Fonte: arquivo próprio

Figura 28 (pag.89): Conjunto de slides mostrados na aula. Fonte: arquivo próprio

Figura 29 (pag.90): Conjunto de slides mostrados na aula. Fonte: arquivo próprio

Figura 30 (pag.91): Conjunto de slides mostrados na aula. Fonte: arquivo próprio

Figura 31 (pag.93): Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo. Fonte: arquivo próprio

Figura 32 (pag.94): Registo Fotográfico do caderno de viagem fornecido aos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Figura 33 (pag.95): Registo fotográfico das aulas onde foram desenvolvidas as atividades- unidade didática. Fonte: arquivo próprio

Figura 34 (pag.96): Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 1). Fonte: arquivo próprio

Figura 35 (pag.97): Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 2). Fonte: arquivo próprio

Figura 36 (pag.97): Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 3). Fonte: arquivo próprio

Figura 37 (pag.98): Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 4). Fonte: arquivo próprio

Figura 38 (pag.100): Desenho esquemático do estudo do formato dos materiais para a exposição “Festa da Primavera” - in caderno de viagem - arquivo próprio

Figura 39 (pag.103): Registo de trabalhos dos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Figura 40 (pag.105): Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024. Fonte: arquivo próprio

Figura 41 (pag.106): Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024. Fonte: arquivo próprio

Figura 42 (pag.107): Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024. Fonte: arquivo próprio

Figura 43 (pag.110): Desenho esquemático acerca de pensar os ritmos da memória das aulas assistidas- in caderno de viagem 03/03/2024

Figura A.1 (Suplemento .01A): Slides da apresentação da “Aula 0” e registo e fotográfico da visita ao “Bairro C”. Fonte: arquivo próprio

Figura A.2 (Suplemento .04D): Fragmentos do Padlet, criado por mim e utilizado durante o estágio pela turma do 11º AV2. Fonte: arquivo próprio

Figura A.3 (Suplemento .05E): Registo dos trabalhos de perspetivas: Aulas de preparação para a unidade didática na turma do 11º AV2. Fonte: arquivo próprio

Figura A.4 (Suplemento .05E): Registo dos trabalhos de perspetivas: Aulas de preparação para a unidade didática na turma do 11º AV2. Fonte: arquivo próprio

Figura A.5 (Suplemento .06F): Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024. Fonte: arquivo próprio

Figura A.6 (Suplemento .06F): Programa da “Festa da Primavera” no dia 23 e 24 /03/2024. Fonte: <https://labpaisagem.pt/noticia/festa-da-primavera-de-guimaraes-da-destaque-a-sustentabilidade/> (acedido a 23/03/2024)

Figura A.7 (Suplemento .07G): Registo fotográfico de atividades propostas pelo agrupamento durante o estágio e efetuadas pelas estagiárias (Ana Francisca Rocha e Carla Agostinho). Fonte arquivo próprio

Figura A.8 e A.9 (Suplemento .07G): Registo fotográfico da visita de Estudo a Lisboa nos dias 25 e 26/01/2024 com as turmas do 11º AV2 e 12º AV1. Fonte arquivo próprio

Figura A.10 (Suplemento .07G): Registos fotográficos da ESFH. Fonte arquivo próprio

Índice de Apêndices

Suplementos

Suplemento .01A – Elementos e recursos audiovisuais da unidade didática – “Aula 0”.

Caminhar pela cidade;

Suplemento .02B – Conteúdos programáticos de Desenho A – 11º (AV2);

Suplemento .03C – Proposta Didática- Cronograma pessoal;

Suplemento .04D – Padlet: Um registo conjunto;

Suplemento .05E – Registo dos trabalhos de perspetivas: Aulas de preparação para a unidade didática;

Suplemento .06F – Festa da Primavera -Exposição: Festa da Primavera, organizada pelo Laboratório da Paisagem e pelo município de Guimarães;

Suplemento .07G – Outros Registos: Memórias visuais (fotos do arquivo pessoal) Fotografias, Convites e Cartazes; Visita de estudo a Lisboa;

Índice de Anexos

Questionário efetuado à turma do 11º AV2;

Folha de presenças do estágio;

Introdução

Não pretendo que este relatório seja imparcial, mas sim descritivo e, acima de tudo, crítico em relação ao que foi feito e ao que me foi proposto. Aqui, encontra-se um pequeno resumo de um percurso feito por trilhos sinuosos, e que, apesar da escolha de caminhos traçados (uma turma de 11º ano numa escola secundária, central e urbana), permitiu-me absorver várias experiências.

Quero também realçar o facto de que tudo o que observei foi feito com a intenção de manter alguma verdade, com a consciência de que essa poderá ser apenas a minha verdade¹.

Interessa-me que exista uma liberdade de escolha na arbitrariedade de optar como este relatório vai ser lido: se vai ser pontualmente consultado por partes a partir de qualquer capítulo, consoante as perspetivas, ou se, pelo contrário, irá ser lido de capítulo em capítulo, como se de uma história se tratasse².

Motivações, crenças e valores que são aqui descritos resultam do meu percurso académico, pessoal e profissional. Não encaro este documento como sendo fechado, mas como algo que pode ser aberto a novas leituras, interpretações, interferências e questionamentos.

O relatório assume-se

“(é) inerente à forma do ensaio sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse, a qualquer momento ser interrompido. O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra a sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplainar a realidade fraturada.”(Adorno, 2003, p. 35)

¹ “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. (...) posso falar de "sonhos" e de "realidade", se posso interrogar-me sobre a distinção entre o imaginário e o real, e pôr em dúvida o "real", é porque essa distinção já está feita por mim antes da análise, é porque tenho uma experiência do real assim como do imaginário, e o problema é agora não o de investigar como o pensamento crítico pode se dar equivalentes secundários dessa distinção, mas o de explicitar nosso saber primordial do "real", o de descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia da verdade. Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nos percebemos.” (Merleau-Ponty, 1999, pp. 6-10)

² Divisão de pequenos fragmentos, capítulos e subtemas.

Ao longo do texto vão sendo apresentadas notas de leitura que me permitiram muitas vezes situar nas releituras que fui fazendo, porque também eu precisei de perceber se alguns dos entendimentos que assumi inicialmente como certos foram sendo mantidos ao longo do percurso. Algo que não se transformasse por si só em mudanças e certezas³, mas que também me fosse acompanhando neste processo de procura, reivindicação e talvez na busca de um perfil/carácter identitário próprio - enquanto estagiária e futura professora de educação artística, com formação em arquitetura.

Um perfil que diria que está a ser reconstruído com base numa sensibilidade que agora conjuga todo o aprofundamento que já estava em mim, aliado a novas inquietações trazidas por um debate constante de algumas premissas que representam novos desafios extremamente complexos, obrigando-me a novas abordagens e constantes interpretações num espaço dentro e fora da sala de aula.

É este o espaço que é aqui tratado e refletido: como ocupo este espaço, como é ele vivido, que leituras posso fazer sobre as dinâmicas nele criadas, como é que o espaço escola, que se divide em variados microcosmos, se interliga e nós os povoamos.

Tal reflexão tem na sua base a finalidade de analisar práticas docentes naturalizadas e perceber de que modo estas criam distintas dinâmicas na sala de aula e, consequentemente, nas relações entre os intervenientes.

O estágio que dá corpo ao presente relatório teve por base uma metodologia de observação e registo em diário de campo, ao qual chamo “caderno de viagem”. Incluo assim pequenos excertos de diálogos e referências a vários autores, tais como Michel Foucault, Jorge Larrosa, Elena Ferrante (entre outros), os quais penso proporcionarem a quem lê uma melhor compreensão de algumas descrições e perspetivas.

O relatório documenta as memórias e reflexões das experiências vividas. Regista, também, o processo do raciocínio efetuado na identificação e reflexão dos desafios encontrados ao longo do processo, contribuindo para uma melhor análise ao “núcleo das

³ Não pretendo um documento fechado nem que responda de forma efetiva aos questionamentos, mas antes que possa levantar premissas para reflexão.

coisas”⁴ (Zumthor, 2005, p. 8) que se quis feito de forma adensada e cuidada, mas igualmente incisiva. Assim, ele é o resultado de um trabalho de aquisição de uma crescente capacidade de consciencialização, da descoberta do sentir o lugar, enquanto território de atuação, e sentir o outro, como participante do processo.

Este documento divide-se em três partes, três momentos de reflexão que permitem fazer a transição entre o início do percurso, o desenho da construção da proposta didática e o momento de experientiação e o que dele derivou.

Desta forma, o relatório inicia com a contextualização do território (ESFH), cenário central do estágio, seguindo-se a exploração de um percurso feito de reflexões e curiosidades acerca do que lá foi vivido e quem partilhou esse tempo comigo.

O “tempo de sentir” sublinha a relevância da compreensão e intervenção das nossas ações no processo de aprender com, e através, (d)o outro, por meio de ações que tocavam narrativas que ecoam com a noção de Freire, quando se refere à

“curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta e faz parte integrante do fenómeno vital. (...) que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”(Freire, 1996, p. 15)

Na primeira parte são utilizados excertos de diálogos, discursos, descrições de momentos, assim como reflexões que surgem das observações efetuadas, para permitir uma representação detalhada da experiência obtida.

Pretendo, deste modo, partilhar e focar inquietudes, retrospectivas e análises do que foi o dia-a-dia do estágio. Um processo que se fez do questionamento e experimentação de uma prática de aprendizagem, através da qual pretendi tornar-me interveniente ativa, e não meramente espetadora.

⁴ Termo utilizado por Peter Zumthor para fazer referência à análise profunda à essência intrínseca das coisas observadas.

Fazer o registo do processo de estágio foi como traçar “mapas” do que estava a ser desenvolvido, das dúvidas que surgiam e das experiências que eram vividas. Tal como aponta Masschelein,

“(...) mapas são visões de mundo que nos contam uma história, oferecem-nos uma determinada visão (mesmo uma teoria), que nos mostram os ideais como sinalizações que nos movem. Eles nos orientam na viagem e nos ajudam a adquirir uma visão geral ampla, mas mais clara.”(Masschelein, 2008, p. 41). Tais dispositivos tornaram-se prementes para a permanente análise dos momentos que eram vividos.

Na segunda parte existe um detalhamento da unidade didática. Foi o momento de pôr em prática o que vinha a ganhar forma como proposta, construída a partir dos excertos refletidos na primeira parte deste relatório.

São trazidas e descritas as atividades efetuadas nas aulas que acompanhei com o grupo de estudantes do 11º AV2, evidenciando a aplicação prática dos conceitos que dão suporte às minhas opções de atuação na sala de aula. Foi o espaço para esboçar o que poderá ser o início da construção de uma identidade própria, como futura interveniente numa sala de aula.

Foi o tempo de permitir escrever narrativas que teimavam inquietas e com vontade de serem postas em prática, “gravando o seu desenho de cintilações do impreciso (...) bloco errático, solitário, de onde salta o silêncio das ideias (...) não dá certezas, tira-as todas”(Barrento, 2010, p. 90), um redemoinho de grandes hesitações, mas também de grandes convicções, o momento da simulação de um caminho que foi imaginado até ali em modo de ensaio.

Por último, na terceira parte, é feita uma retrospectiva de todo o processo, o que restou daquilo que é memória viva de uma experiência, reflexo de competências adquiridas que pretendem agora ser projetadas e colocadas em prática num futuro próximo.

Parte 1- Atmosferas onde nos movemos

1.1 Análise aos bastidores onde se movem protagonistas [des]conhecidos⁵: entre paredes.

Foi no Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, mais concretamente na Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), que o estágio foi efetuado. A escola encontra-se situada num contexto urbano, heterogéneo, com excelentes acessos a diversas plataformas artísticas e culturais⁶, com as quais estabelece várias parcerias⁷.

Com uma história marcadamente pautada por projetos ambiciosos que foram sendo adiados por variados fatores económicos ou políticos, a ESHF acaba por ficar conhecida até hoje como “Escola Industrial”.⁸ Tal deve-se não só aos cursos que lecionava, ligados à aquisição de competências para a aplicação na indústria, mas também ao seu desenho arquitetónico, o qual, mais tarde, sofreu intervenções do parque escola com um projeto do arquiteto José Gigante⁹. Atualmente, o edifício da ESHF aloca, também, as salas destinadas aos cursos de artes.

Hoje apresenta-se como uma escola que assume, como princípio do seu projeto educativo, o “melhor interesse dos alunos em geral e, sempre que possível, de cada um deles em particular”.¹⁰

Ao ler os documentos da escola perdi-me muitas vezes numa linguagem que me pareceu dominada pela força da aplicabilidade dos conceitos teóricos do que deverá ser uma escola com a máxima de “todos para todos”, enraizada num sistema *biopolítico*¹¹,

⁵ Os intervenientes, discentes, docentes e não docentes (protagonistas) não terão os seus nomes referidos.

⁶ Acessos geográficos- localização, nomeadamente o CIAJG, Casa da Memória, Museu Martins Sarmiento (SMS), etc...

⁷ http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/20232024/Plano%20Anual%20de%20Atividades%202023_2024.pdf

⁸ http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf pág. 5

⁹ <https://parque-escolar.pt/pt/escola/039>

¹⁰ http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf pág. 10

¹¹ “Se pudéssemos chamar “bio-história” as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de “bio-política” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente.” (Foucault, 1999, p.134)

usando o conceito de Foucault (Foucault, 1999, p. 134), baseado num poder governativo disciplinar com recurso a discursos mecanizados, padronizados, repetitivos, programados e abrangentes, os quais se tornaram pertinentes na análise da minha experiência de estágio por exigirem uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas que observei, permitindo serem trazidas e exploradas ao longo do relatório.



Figura 1: Imagem de Arquivo da Escola Secundária Francisco de Holanda. Fonte:

arquivo.culturanorte.gov.pt código de referência: PT DRCNAAV/ 03 /00004 /001/ 002/03/01/530

A escola aparece frequentemente caracterizada como um lugar de cruzamentos sociais e afetivos num cenário quase multidimensional, com personagens incríveis, “depositários da sua memória e agentes da preservação e transmissão da sua identidade”¹².

Porém, ao efetuar uma análise às práticas do agrupamento, denoto alguns vazios no que diz respeito à exploração e dinamização de iniciativas promotoras da educação artística num contexto que, a meu ver, frequentemente poderia ser alargado à comunidade extraescolar, com iniciativas que permitissem uma maior participação com e na comunidade.

¹² http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/IDENT%20-%20AEFH_RI.pdf artigo 11º

Alguns exemplos podem ser notados, nomeadamente quando existem hiatos no planeamento e diretivas do agrupamento face à sua articulação com o departamento das artes.

Constatei que, embora nos planos da escola estejam previstas atividades com foco nas artes e práticas colaborativas, que, de uma forma geral, são cumpridas, há algumas lacunas quanto à exploração prática da escola em desenvolver essas atividades dentro e fora do recinto escolar. As iniciativas efetuadas acabam por ser em maior número na escola sede do agrupamento¹³, o que, consequentemente, limita, de certa forma, o acesso da comunidade escolar pertencente aos outros ciclos de estudo.

Frequentemente, ao deparar-me com os documentos de planeamento, questionei diretivas que abordam a exploração de projetos rotulados como “viáveis e efetivos”, baseados em aprendizagens essenciais¹⁴.

Confrontava-me com políticas de planeamento que me pareciam generalizadas, vagas por vezes, e equacionava se haveria o cuidado por parte da Escola e respetivos órgãos diretivos no convite aos estudantes para uma participação ativa das diretivas gerais para a Instituição, e se as propostas de atuação eram feitas em conjunto.

Persistia a minha dúvida sobre se as necessidades individuais dos estudantes se enquadram no desenvolvimento de competências críticas, “conduzindo à apropriação de diferentes modos de ver e pensar”¹⁵, ou se, pelo contrário, *esses diferentes modos de ver e pensar* acabavam por se traduzir em palavras vazias, lacunas entre o discurso e a ação de colocar em prática pedagogias que realmente atendessem ao cuidado de trabalhar com o outro.

¹³ O Agrupamento é composto por quatro escolas: Escola EB1/JI Santa Luzia, Escola da Pegada, Escola Básica do 2º e 3º ciclos Egas Moniz e Escola Secundária Francisco de Holanda.

¹⁴ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf

¹⁵ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf,
pág2

1.2- Vibrações da sala de aula- Tempo de sentir

Primeira aula:

Observei o espaço físico, mapeei o lugar, do carro até à escola, da entrada da escola até à sala, que inicialmente se resumia “à minha mesa”¹⁶. Eram quase dois momentos, um fora e um dentro.

Fotografei a sala antes de todos entrarem, numa espécie de registo individual de memória futura. Quando os estudantes entraram, refugiei-me na compreensão do espaço físico, desenhei-o, utilizei estratégias de ocupação, porque não sabia o que fazer.

Inicialmente fiquei de pé... nada aconteceu. Depois sentei-me, reduzindo-me assim a uma invisibilidade estratégica de navegação dentro de um sistema que já estava montado e do qual eu ainda não fazia parte.

Tal correspondia a uma posição ocupada¹⁷ enquanto individuo (sozinha) dentro daquela estrutura/grupo que ainda não se reconhecia mutuamente.

Este momento permitiu-me ter noção das dinâmicas de poderes relacionais que, muitas vezes, são geradas quando as realidades não são reconhecidas, trabalhadas e interpretadas.

Atkinson aborda essa ideia “the idea of that-which-is-not-yet can be deployed to consider the politics of existence in the pedagogic space particularly in relation to marginalised or oppressed subjects” (Atkinson, 2015, p. 7), demonstrando que, no contexto educacional, quando estes momentos de reconhecimento do outro são potenciados no sentido da abertura de diálogo, podem também ser trabalhados espaços pedagógicos valorizadores dos intervenientes, o que não estava a acontecer naquele momento.

Estava de frente para um grupo de pessoas e tinha noventa minutos, sem intervalo, para “assistir” - sendo esta a palavra que estava na minha cabeça. Não havia

¹⁶ Foi-me atribuída uma mesa, pelo professor cooperante, na entrada da sala de frente para a turma.

¹⁷ Ainda que tivesse sido ocupada temporariamente, naquele momento servia como meio de cautela e adaptação para ganhar tempo e espaço, para absorver e respirar num contexto cuja realidade desconhecia.

espaço no que dizia respeito ao poder da escolha de dizer como queria ocupar aquele lugar. Sentia-me coagida a seguir o guião pré-estruturado e a deixar-me “estar”. Era o “ritual da circunstância”(Foucault, 2019, p. 2) onde não havia lugar ao questionamento da vontade de escolha do modo de atuação naquele que era o desafio de estar à frente de um grupo de estudantes que não me conheciam.

Naquele instante, a minha presença traduzia-se na ausência de escolha do modo de atuar, como uma barreira à abertura de conhecer quem estava presente e dos estudantes saberem o que eu estava ali a fazer.

A chamada “apresentação” parecia ser um processo visto como desnecessário e artificial. Inicialmente, o professor cooperante não solicitou a interação entre nós, a minha presença era uma espécie de imposição, aspeto que vai ao encontro de Green quando afirma:

(The teacher) “finds "volition" to be an artificial, entirely unnecessary concept, largely because it appears to presume that invisible performances can take place behind the scenes, inside the mind conceived as "a spectral machine."(Greene, 1973, p. 86).

Cada estudante também estava sentado, a sala silenciosa, ouve-se: “professor como se chama essa?”, pergunta à qual o professor responde imediatamente: “Não é essa! Tenha modos a falar, é a professora estagiária Francisca e vai estar aqui a assistir às aulas”. Silêncio, novamente. Imaginei vários cenários de apresentação, não tendo sido este um deles. Fiquei quieta e calada, também eu a questionar se o que via eram silêncios ou vozes caladas.

Na segunda parte dos quarenta e cinco minutos, foi-me sugerido, pelo professor cooperante, ver o trabalho de todos os estudantes. Em conjunto passámos por todas as mesas, foram feitas questões acerca dos trabalhos, os diálogos transformavam-se quase em monólogos com respostas rápidas. Parecia não ser um hábito comum, mas também era o início do ano letivo, pensei eu.

Nas aulas e turmas que se seguiram, passou a ser solicitada a mesma tarefa: falar individualmente com cada estudante, dar a volta a todos os lugares. A partir desse momento, percebi que, afinal, “assistir” podia ser intervir, desafiar limites e fronteiras,

estabelecer comunicações para conhecer identidades, explorar materialidades e significados.

Quadrado, desenquadrado, enquadrado!!!

“A disciplina é uma anatomia política do pormenor.” (Foucault, 1975, p. 161)

Regras dos lugares: “cada um no seu lugar, dois por fila, com um lugar vazio de separação entre os dois. Vocês já estão fartos de saber como é, não percebo a insistência!”

Fazer o acompanhamento dos trabalhos significava deslocarmo-nos de lugar em lugar: o estudante não se levantava, todos eles tinham consciência de estar num lugar pré-programado. Observava-os organizados num “quadriculamento” (Foucault, 1975) de arrumação dos corpos na sala, na mesa, na cadeira, na norma e na disciplina, e naquele momento também eu fazia parte daquela máquina, alimentava-a quando era eu a dirigir-me aos estudantes, a falar sobre “trabalho” e a questionar regras de composição, escala, cores e conteúdos.

Estava, também eu, ao serviço do “Estado”, enquanto elemento integrado numa instituição disciplinadora, com o papel de monitorizar através das minhas ações se os objetivos estavam a ser cumpridos.

Inicialmente, notava uma tensão naquela prática, porém havia também uma potência na criação destes encontros geradores de diálogos mais individualizados e que fomentavam a troca de opiniões e perspetivas.

Por vezes, era igualmente feito um esforço pelo professor cooperante para criar momentos de partilha da turma no sentido de incentivar a reflexão acerca do tema que estávamos a tratar. Um dos exemplos que cito foi um desses momentos:

“O nosso propósito não é criar artistas. É darmos armas para o futuro, isto não é um momento ténue da vossa vida, é um momento para vocês perceberem que a arte é mais do que desenhar - com ela podem criar uma posição só vossa a respeito de algo que vos inquiete.”

Não havia por parte dos estudantes qualquer reação a estas palavras.

Eu ficava a aguardar para ver se havia alguma questão, se alguém contrapunha o discurso, ou se, pelo contrário, perguntavam o que significavam aquelas palavras, mas todos continuavam a trabalhar.

Ao ouvir estes discursos, tentei perceber o que me inquietava naquele momento em que questionava “os lugares”¹⁸.Concordava com a visão de explorar uma educação artística que não pretende formar artistas, mas sim indivíduos que não absorvem pacificamente conhecimentos.

Tal pressupõe uma conceção de pessoa estudante com capacidade para ampliar o espectro cultural dos saberes escolares e desenvolver ferramentas para um pensamento crítico. Aos docentes cabe-lhes a tarefa de

“desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.”(Freire, 1996, p. 10)

Ainda assim, sentia que os discursos se tornavam contraditórios, numa dualidade entre liberdade de escolha e a penalização na ação tomada para essa mesma escolha, mesmo que estivesse apenas relacionada com a opção relativa à escolha da ocupação do lugar na sala de aula.

“the discussion about relations and “unrelatedness” in education? The main reason for this lies in the fact that the educational call for change is a call that comes from the outside and, so I wish to suggest, should necessarily be understood as a call that comes from the outside. This is one of the main reasons why the discourse of learning and the discourse of education are fundamentally different discourses. One can, of course, always decide for oneself that one wishes to change, and one can, of course, always decide to engage in learning in order to effect change.”(Biesta, 2012, p. 8)

Era também na observação destes (não) confrontos, nas leituras de padrões, de mecanismos e de universalidades moldadas que entendi a necessidade de desenvolver

¹⁸ Lugares físicos- ocupação de espaço e lugares hierárquicos.

estratégias e propostas conjuntas através de dinâmicas, nas quais a autonomia individual pudesse ser valorizada: ir de lugar em lugar, constantemente, ajudava a manter ligações, a ter conversas curtas, mas de partilha.

Existia claramente uma potência nas repetições dos processos e dos ciclos, sendo essa uma oportunidade para questionar a efetividade desses ciclos, testar modos de nos relacionarmos com o outro, perceber as diferentes realidades que estão perante nós e trabalhar a partir delas e com elas.

Esta mesma potência possibilitava experimentar algo que abrisse espaço à ativação de sentidos, “minar algumas fronteiras construídas” (Loponte, 2012, p. 2), podendo ser a oportunidade de utilizar a escola como laboratório de perguntas desvinculadas do aparelho “Estado”, através do qual houvesse espaço e tempo para colocar em suspenso algumas práticas, e que levassem a pequenas sabotagens e, talvez, se traduzissem no crescimento e ampliação do “eu” -cidadão do mundo, atento (Atkinson, 2015).

Via-me perante um desafio colocado a mim mesma: que através do uso de práticas mediadas pela experiência “o parâmetro da objetividade desses conhecimentos não é a verificação de teses já comprovadas ou sucessivos testes, mas a experiência humana individual, que se mantém coesa na esperança e desilusão”(Adorno, 2003, p. 23), de modo a que pudéssemos focar-nos no desenvolvimento de experiências subjetivas, ao invés de discursos que podem cair num vácuo se não forem devidamente explorados.

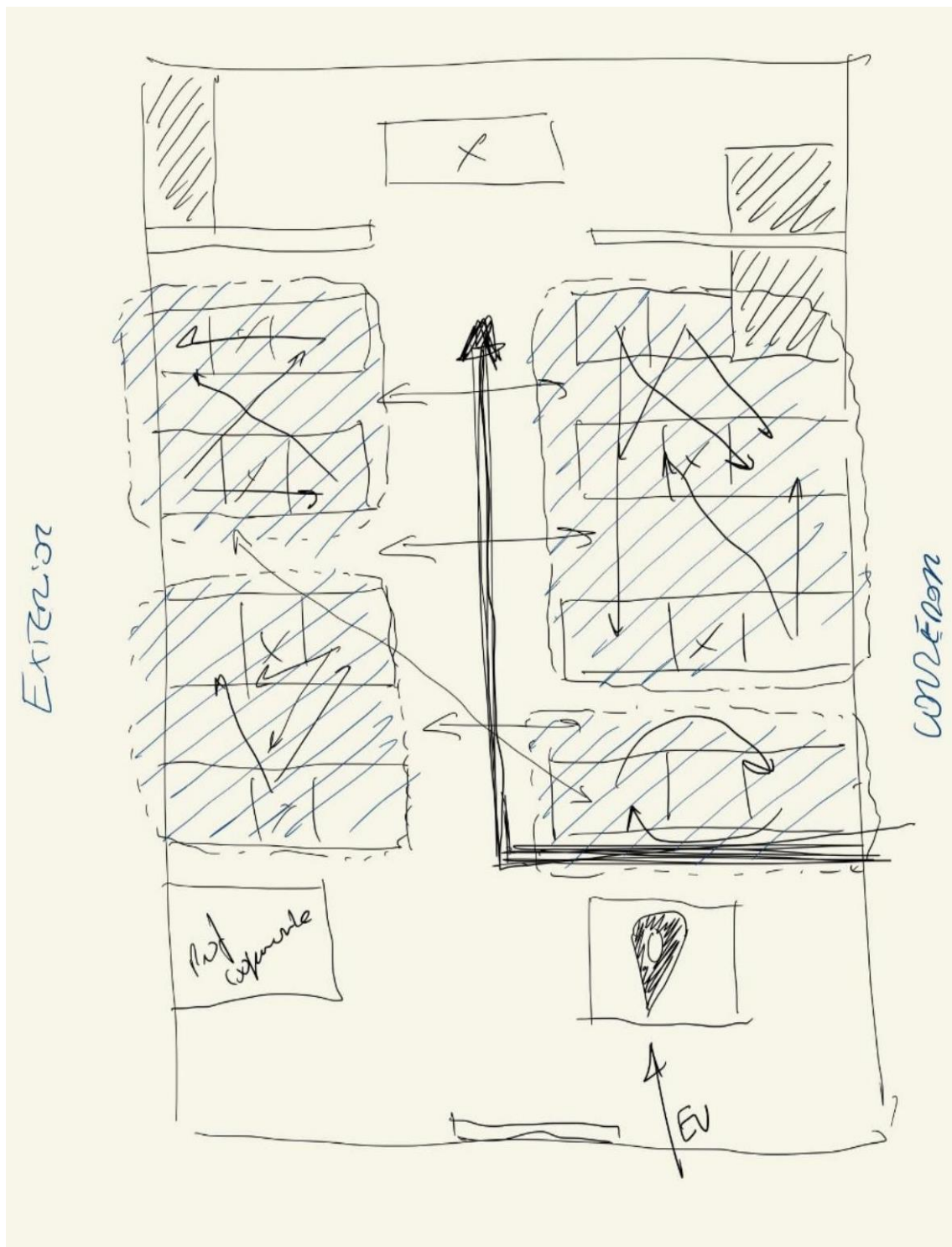


Figura 2: Mapa das relações na sala de aula- 11º AV2 – in caderno de viagem 6/11/2023

1.3- Ser estagiário- Partituras de uma experiência

“Ninguém nasce professor, ele torna-se!” (Freire, 1991, p. 58)

O estágio, realidade complexa e escorregadia; indagar limites, foi ao que me propus: compreender e absorver o que o outro podia dar.

Há um posicionamento que procuro no que digo e como digo, derivado também da maneira como me fui posicionando, dentro e fora da sala, que me permite trazer uma subjetividade carregada de coisas que senti do balanço entre a entrada e a saída do estágio.

Permaneci por vezes perdida nas descrições e desenhos espaciais da sala, nas conversas que íamos estabelecendo e nos registros que eram efetuados no caderno de viagem.

O ato da escrita tornou-se uma prática, pensamentos transformaram-se em situações de ação e de conflito, simultaneamente quando, enquanto estagiária, me reconhecia “num espaço inexplorado, ausente de todas as cartografias, não descrito por qualquer mapa. O de podermos ser os sujeitos-a-caminho, os que descobrem a raiz do pensamento, da criação e da vida nos *espaços-entre*” (Ó, 2020, p. 11).

A escrita aqui torna-se num compromisso de acesso, de acesso do outro a mim, e num convite a entrar na minha observação, na lógica de “experiência da verdade”, tal como sublinha (Merleau-Ponty, 1999, p. 14), ou seja, o espectador que vive uma experiência pela “essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como acesso à verdade”. (Merleau-Ponty, 1999, p. 14).

Tal lógica radica numa procura pela compreensão pessoal, com a consciência de que a minha descrição poderá não ser exatamente igual ao que os outros veriam, mas será sempre a minha e, como tal, este relatório é, também ele, um convite de entrada ao meu “eu”¹⁹.

¹⁹ Sujeito individual que observa e escreve.

A forma como articulo a ideia de uma teoria e prática no enfrentamento do real, a possibilidade de deixar o “outro”²⁰ perceber as minhas convicções, os meus marcadores teóricos, e que por vezes me provocaram danos colaterais vigorosos, exigiu uma reflexão crítica contínua, de modo a transformar esses 'danos colaterais' em aprendizagens que enriqueceram tanto o conhecimento pessoal como o campo de estudo em questão, acerca do lugar como cada um se posiciona no lugar que ocupa.

Assim, surgiu uma mistura que nasceu de diálogos que depois se dissolveram, se disseminaram ou assumiram novas formas. Por vezes traduzidos em medos, os relatos que trago corriam o risco de ficarem paralisados, quase como fragmentos de arqueologia esquecidos no e pelo tempo.

Medo de me tornar narradora de vozes que não possam ser sentidas...

“Sinto-me constrangida, não estou à vontade com a escrita bem calibrada, tranquila e aquiescente que, simplesmente, me fez pensar que sabia escrever, (...) eu produzo faíscas, incendeio a pólvora. Mas depois apercebo-me de que os meus projéteis não vão longe, então procuro outra, impetuosa, mas não há volta a dar, raramente dispara. Aparece, sei lá, nas primeiras linhas, mas não consigo retê-la, desaparece. Ou surge abruptamente, páginas e páginas depois, e avança, insolente, sem se cansar, sem se deter, não ligando sequer à pontuação, com a força única do seu próprio ímpeto. Depois de um momento para o outro abandona-me.” (Ferrante, 2021, p. 27)

Medo de falhar, será que alguém me falou disso?

Efetuar relatórios, planos, mapas e projetos sem cair na tentação de forçar e ilustrar com marcadores teóricos as minhas convicções para justificar o que estou a ver ou a querer ver.

Saber deixar ficar em suspensão o que proponho, ver, registar e depois revisitar, foram processos importantes para construir uma narrativa.

²⁰ Alguém que irá ler este relatório.

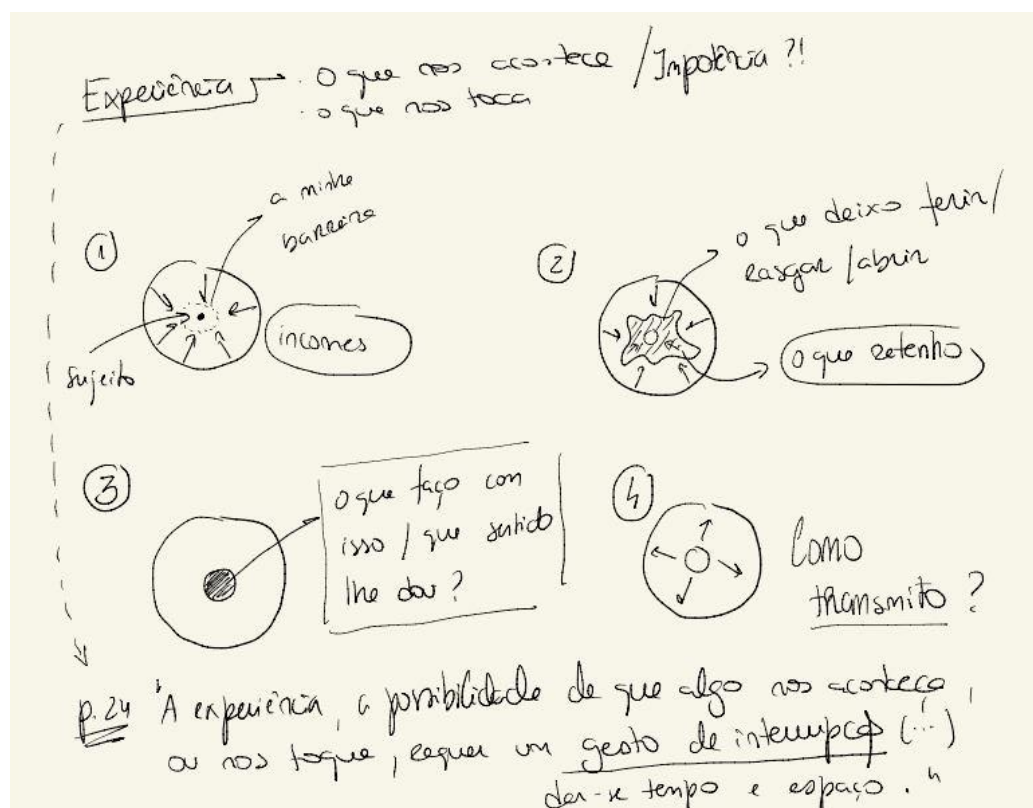


Figura 3: Desenho esquemático acerca de pensar a experiência através de leituras de Jorge Larrosa Bondia
– in caderno de viagem 28/12/2023

Foi, também, assim que senti os momentos na escola, no desconforto de estar num espaço que não tinha até então sido habitado por mim e que tinha de ser partilhado, pensando na dimensão relacional de quem me acompanhava, de quem estaria a participar neste projeto comigo, orientada por alguém que recebe estagiários há anos, questionando-me sobre qual seria a predisposição de um professor que está a terminar a carreira de docente e se disponibiliza para receber alguém que está a começar. Seria um trabalho solidário ou uma ferramenta para fazer frente ao “isolacionismo e solidão tradicionais na profissão docente”? (Roldão, 2012, p. 483)

O sistema atua por inércia, estamos todos num local a fazer o que é suposto, baseados em normas e papéis previamente pensados, mas naquele momento estamos

acompanhados. E, na verdade, os momentos de questionamento foram-se transformando em espaços para experimentar as minhas narrativas, por vezes com recurso a ferramentas de negociação, mas, acima de tudo, num trabalho consciente, numa visão com alguns constrangimentos, por vezes com tensões, mas sem artificializações.

Diria que o estágio enquanto exercício passou a lugar transformado que me transformou!

Extravasou, rompeu e feriu e depois dissolveu-me e deixou-me ali, materializada em pequenos fragmentos de representações de espaços, que agora fazem parte da minha memória e da sua reconstrução concetual.

Também causou efeitos deletérios, agarrou e degradou consequências em mim, espaços e ideias fragmentadas, partidas e amassadas, que, ao mesmo tempo, deixaram emergir conceitos disruptivos que começavam a desejar ganhar materialidade através de novas formas, possivelmente mais seguras e resilientes.

E(n)tender para E(s)tender.

“uma vez descoberta a melodia do fundo, não se fica mais indeciso nas palavras nem obscuro nas decisões. É uma certeza tranquilidade que nasce da simples convicção de fazer parte de uma melodia, portanto de ter um lugar específico e ter uma tarefa específica dentro de uma obra vasta onde exatamente o menor vale mais. Não estar em excesso é a condição primária para um desenvolvimento consciente e pacífico.”(Rilke, 2008)
XXXVI (trad. livre)

O processo de observar, sentir, fotografar, desenhar e escrever implicou um questionamento profundo sobre o que define um problema e o que faz dele um problema em si. O conjugar de reflexões, que partem de questionamentos, acompanhou a tarefa de redigir um relatório que foi construído, desconstruído e reconstruído várias vezes.

Este processo forçou-me a mergulhar num desafio complexo que não se limitou a resolver problemas, mas a desmontá-los meticulosamente, a levar a cabo quase que uma elaboração de um diagrama, onde as representações das diversas partes oferecem uma explicação para o todo.

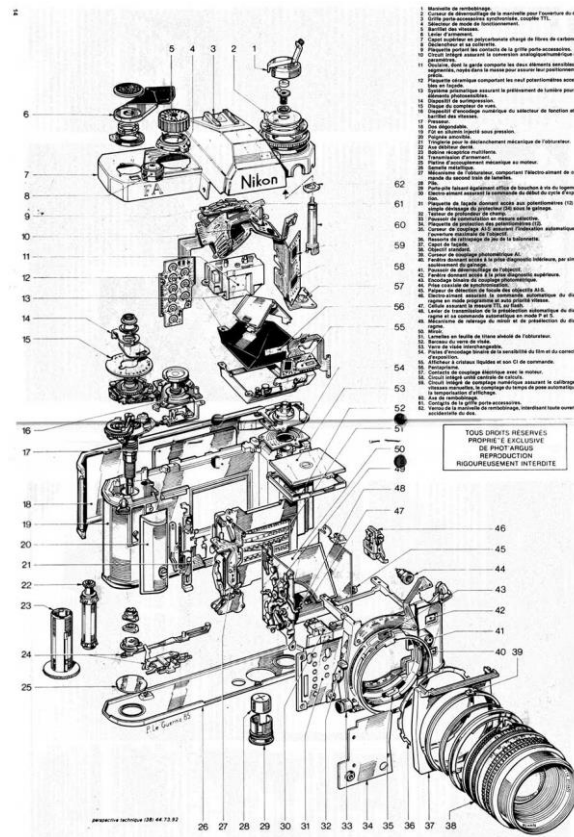


Figura 4: Diagrama de uma NIKON. Fonte: <https://nikonrumors.com/2013/05/09/enjoy-the-mechanical-schematics-of-those-old-nikon-f-film-cameras.aspx/>

Assim, a escrita deste relatório abriu-me à convergência de múltiplas observações e análises, para fornecer um entendimento mais claro e completo do que eu ia experienciando. Foi o momento de desconstruir problemas em tempo lento. A escrita do relatório funcionou também como lugar para digerir e apaziguar o desconforto sentido no terreno. O “divagar por mundos inteligíveis” (Adorno, 2003, p. 42) para confrontar, para pensar, perceber que a crítica não tem de ser espalhafatosa, a transformação não tem de ser ruidosa, a complexidade não tem de ser complicada e que a simplicidade pode ser desarmante!

Tenho cada vez mais consciência do lugar privilegiado que ocupei temporariamente, um lugar de resistência e de medos do que deixo para trás e do que se avizinha à minha frente. Do processo que foi sendo um dosear de camadas do que ia acontecendo, do que ia sentindo. Dias cheios, vazios, assoberbados. Por vezes senti-me sozinha, chocada, revoltada; muitas vezes também aproveitei as saídas “fáceis” do ser estagiária do professor cooperante, no sentido de descartar possíveis responsabilidades: nas decisões de avaliações²¹, por exemplo.

Por outro lado, sempre consciente da liberdade da minha posição, o meu ‘lugar’ possibilitou-me utilizar o tempo dentro de um grupo para defender, negociar, resistir e colaborar na construção de identidades que desfrutassem do desenvolvimento da sua própria autonomia.

Era, para mim, essencial encorajar práticas que promovessem a reflexão crítica, incentivassem a emergência de novos modos de expressão e formas alternativas de construir conhecimento, isto é,

“alternative ways of thinking about ourselves, our communities, and our world. More profoundly, it calls for developing new ways of being with other people that can nourish emerging critical awareness and nurture a new set of needs and desires in everyday experience. This does not mean that models for these alternative ways of thinking and relating do not already exist. Rather, it acknowledges the need for identifying where alternatives to domination are being developed and extending their spheres of practice, as well as for exploring and struggling to develop radically new modes of relationship.”
(Kreisberg, 1991, p. 18)

Consciente de que errar faz parte do processo de aprendizagem do que é ‘ser estagiário- professor’, encontrei aí uma possibilidade para experimentar novas direções e tomar decisões de forma coletiva e livre. Larrosa afirma que as palavras refletem a maneira como nos posicionamos, dizendo que é “diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo

²¹ O professor cooperante solicitava o meu parecer acerca da avaliação quantitativa previamente dada por ele, mas foi sempre um parecer qualitativo.

isso.” (Larrosa, 2002, p. 21) que pode fazer com que o nosso posicionamento e ações influenciem, igualmente, as nossas reações e ações ao meio que experienciamos.

Portanto, como estagiária, pretendi aprender a usar, aplicar e dominar o conhecimento e as ferramentas que adquiri, para realizar leituras críticas e analisar os desafios que enfrentei, tornando-me mais consciente para futuras intervenções profissionais.

Ao definir-me como estudante estagiária, num papel de estudante professora estagiária, considero que os meus percursos académico e profissional²² caracterizam bastante a minha experiência enquanto indivíduo que habita espaços e os observa a partir de uma lente de ocupação de lugar.

Espaços geram oportunidades de interação entre seres humanos e os seus usos podem ser feitos consoante as necessidades. Pensar no lugar para que este seja habitado é algo que me motiva. Cogitar interações de relações funcionais e organizativas e as infinitas possibilidades que as consequências sociais podem oferecer nos espaços que projeto, é mais do que conceber espaços estritamente físicos.

É sobre compreender os espaços imateriais que, uma vez habitados, se manifestam através das atmosferas que eles evocam. A isto chamo *atmosferas*, conexões que transcendem a materialidade e passam a enriquecer a experiência sensorial e reativa de diálogo com o lugar.

Estas atmosferas, mencionadas por Zumthor, são uma disposição essencial do ambiente e dos espaços construídos, que se comunicam e interagem não só com quem os habita, mas também com a envolvente, é uma influência recíproca e contagiante,

“é um jogo recíproco, de dar e receber, (...) o conceito de atmosfera, um ambiente, uma disposição do espaço construído que comunica com os observadores, habitantes, visitantes e, também com a vizinhança, que os contagia. (...) a leitura do local, a descoberta de objetivo...” (Zumthor, 2005, p. 6).

²² Formada em arquitetura desde 2013 e a trabalhar na área até ao momento.

Diria até que esta ideia de *atmosfera* deverá ser a finalidade da criação de qualquer lugar. Pensar nele de maneira a dar a oportunidade de este transcender a pura materialidade.

Neste contexto, as conexões não são imediatamente visíveis e podem até ser desafiadoras para descrever uma experiência intensamente sentida. As atmosferas permitem uma experiência reativa e sensível, dependendo do grau de envolvimento com o ambiente, é difícil falar sobre elas - conseguimos descrever com alguma dificuldade os seus sentidos, mas acima de tudo, o que se torna prioritário, é conseguirmos sentir. As sensações ressoam no sujeito construtor e habitante da atmosfera, consoante este se deixa envolver no ambiente.

A questão, enquanto habitante do espaço escola, agora é: como expandir a análise acerca de um lugar do qual fui *utilizadora* durante anos no papel de estudante e passar a observar os territórios das escolas como habitante num papel que nunca experimentei, numa espécie de tarefa de entender o real, com a dúvida de ser eu quem o irá ver, num lugar intermédio com todas as dúvidas e incertezas que carrego.

Pensar no espaço é um desafio, pensar na relação que estabeleço com os outros nos espaços e de que forma estes podem propiciar ou afastar relações constitui-se igualmente num poderoso desafio. Acima de tudo, importa-me perceber, como futura professora (na área da educação artística), de que forma posso transportar inquietações e sensações para o outro e que tipo de impacto terão as nossas ações e interações dentro da sala, no futuro - meu e de quem fará este caminho comigo (os estudantes, principalmente).

Desta premissa nasce esta pesquisa relacional em artes visuais, que se materializa inicialmente na proposta da unidade didática e, posteriormente, no presente relatório, num momento que pretendo que seja de pausa, observação, a partir de um tempo de reflexão de inquietudes. Um tipo de prática que deve - e tem de - partir de uma reflexão profunda, necessária e fundamental, acerca do mundo que me rodeia.

A minha presença é notada?
De que forma? Como me relaciono?
Tocam-me pelo meu nome?

1.4- Desmontar narrativas e normativas (Regras não ditas)

Com o passar dos dias, sentia-me integrada, saía da sala com a sensação de que tinha um lugar de autonomia que no início havia procurado. Partia de um lugar que desconhecia por completo, a sensação de estar perante um grupo deixou-me surpreendida, pelo quão à vontade fui ficando após algumas semanas.

As horas de estágio na escola passavam por assistir três manhãs por semana a diferentes aulas. Esta carga horária foi estabelecida no primeiro encontro, sendo requerido que fossem observadas todas as aulas (salvo exceções ou contratempos) da turma do 11º AV2, no âmbito da qual seria efetuada a unidade didática.²³

Pensamentos assumiram-se como conflitos, como gatilhos para a necessidade de ação, ansiedade de algo que muitas vezes não sabia se queria ou não, ou se percebia o que via. Foram desafios por vezes formalizados por ações e que também ficaram perdidos ou esquecidos, esquartejados, muitas vezes, mesmo aquando da sua criação. Tudo isto num tempo ténue que foi, mas ainda ficou em registo no caderno diário, onde tais desafios continuam a ecoar e a influenciar o presente, servindo como ‘lembretes’ de momentos de incerteza e possível reflexão futura.

Consciente de que as relações pedagógicas ocorrem num espaço/tempo diferente das atividades quotidianas, é na permissão de abrir espaço para trocas, legitimar o conhecimento do outro e deixar que a aprendizagem se desdobre, que pude criar oportunidades para o questionamento mútuo e compreensão mais profunda, tanto para mim (ainda estagiária) como para os estudantes, enriquecendo o processo de partilha.

”à medida que elas escapam das dimensões do saber e poder, as linhas de subjetivação parecem particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não param de abortar, mas também, de serem retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo. (...) Nós pertencemos a dispositivos e agimos neles. A novidade de um

²³ O professor cooperante pediu para ser desenvolvida naquela turma, sendo que a mesma não era dividida por turnos na aula de Desenho A, tornando possível termos os elementos do grupo na totalidade das aulas semanais (três aulas).

dispositivo em relação aos precedentes pode ser chamada de sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nós nos tornamos, aquilo que estamos nos tornando, isto é o Outro, nosso tornar-se outro. Em todo dispositivo, é preciso distinguir aquilo que nós somos (aquilo que nós já não somos mais) e aquilo que nós estamos nos tornando: a parte da história, e a parte do atual. A história é o arquivo, o desenho daquilo que nós somos e que paramos de ser, enquanto que o atual é o esboço daquilo que nós nos tornamos” (Deleuze, 2001, p. 3)

Enquanto estagiários, passamos a observar não só o que se passa durante as aulas, mas a conhecer os bastidores onde, também, se desenham dinâmicas. Estar num lugar de escuta significou igualmente percorrer as ruas da escola, perceber qual é o papel que me pedem, o que esperam de mim, o que é que eu posso dar de mim. Indagar limites: meus, deles, do professor cooperante, dos meus colegas, nossos!

O exemplo que se segue é um desses momentos de observação dos “bastidores” da sala de aula:

Contexto: Conversa dentro da sala entre estudantes, acerca de hábitos de estudo e do que será o futuro próximo (universidade).

- “Hábitos de estudo, vocês acham que têm?! Eu não tenho nada disso...”
- “Nós também não temos.”
- “Também agora ouvi a minha prima dizer que não é preciso fazer tanto esforço para ir para a Universidade, como nos dizem!”
- “Pois! Agora eles têm independência e dois meses de férias. É só trabalhos, não há testes!”
- “Férias? E nós aqui?”
- “Quem me dera ser inteligente, deve ser fixe, não perdia tempo a estudar.”
- “Será que sou burra? Eu tenho de estudar para os testes.”
- “Eu não sei se sou burra, mas sou preguiçosa, vou para casa e vejo “Netflix” e “TIKTOK”, sei que devia pegar nos livros, mas não pego.”

- “Por exemplo: Em geometria eu olho e consigo fazer os exercícios só de ver, mas nas outras tenho de perder tempo a estudar...”

- “Eu não sei nada disso e gramática também não!”

- “Pois, eu vou ter apoio a matemática.”

(Há um momento de silêncio e começam a falar de vestidos)

Fonte: in caderno de viagem 16/01/2023

Havia naquelas conversas algo que me remetia para o sentimento da necessidade de fuga ao trabalho, a demonstração de um inconformismo às tarefas escolares solicitadas frequentemente. Era a última aula da manhã, os estudantes diziam-se cansados e faziam tudo devagar, em gestos lentos, passos vagarosos, com a perspectiva do que seria o resto do dia “de estudo”. Eram “atores sociais” que desempenhavam o

“ofício de aluno” na Escola, onde em “tal organização escolar, não há lugar para intercâmbios pessoais, para uma vida coletiva e relacional, para um debate, para atividades livres. Todas as coisas essenciais são, pois, reprimidas durante as horas da aula ou só existem clandestinamente.”(Perrenoud, 1995, p. 35).

Era solicitado que na aula de *Desenho A* as interações entre os estudantes fossem em tom baixo para não incomodar os colegas que estavam a trabalhar, nomeadamente era pedido que não estivessem constantemente fora do lugar.

Na turma do 11º AV2, a tentativa de quebrar essas regras era uma constante e eu cada vez mais olhava para as dinâmicas do espaço como se fossem uma espécie de peça de um espetáculo.

E em toda a escola acontecia exatamente o mesmo. Ao toque da campainha, uma espécie de orquestra em sintonia, todos posicionados nos seus lugares, encenando diferentes melodias consoante o professor entrava na sala.

O ritual era sempre o mesmo, os estudantes dirigiam-se para o corredor, aguardavam à porta da sala, o professor chegava com a chave na mão, abria a porta, acendia a luz, ligava o computador, todos entravam.

O interior das salas era visível pelos panos envidraçados, o que se tornava interessante, pois, quando era eu a estudante, as salas eram encerradas e apenas se distinguia a aula pelo som que ecoava pela porta. Aqui era possível ver e ouvir o que acontecia no interior de cada microcosmo.

Ali tinham ritmos diferentes, consoante os dias, momentos de trabalho e momentos de pausas, e era no abrandamento de ritmos de trabalho que surgiam oportunidades de escuta, que se faziam de modo quase escondido.

Silêncios que se transformavam em intervalos, conversas em tom alto que se transformavam em aulas, outras feitas em tom baixo, quase sussurros. Histórias narradas, inquietações que tomavam forma em espécie de diálogos segredados.

Aqui pensava no sentido do interdito, no que não podemos dizer ou fazer e no que não vamos fazer, ou no que vou ver e não posso fazer, no que vou ouvir e calar, no que vou dizer.

Diálogos como o anteriormente transcrito faziam parte de pequenos excertos de aula em que os estudantes se sentiam livres para conversar entre eles. Ficava também eu camuflada e entusiasmada pela possibilidade de perder o controlo da narrativa, sendo eles quem acrescentavam “zonas de respiro”, que me mostravam desconstruções do que devia ser uma aula, saindo do andamento programado em pauta contabilizado pelo tempo.

Não queria interferir, eram pequenos momentos que me ajudavam mais tarde a problematizar as interpretações, a perceber o que realmente existia na sala, momentos espontâneos em que os estudantes não estavam a cair em narrativas construídas de resposta ao exercício ou do quererem mostrar algo bom e bonito como resposta ao trabalho, mas falavam do seu dia-a-dia ou dos planos que tinham.

O ato de ouvir as suas inquietações servia-me numa lógica de estudo de “aprender com” e “ser ensinado por” (G. J. J. Biesta, 2012), era através deste gesto que o estágio ganhava mais sentido, na escuta das vibrações da sala de aula.

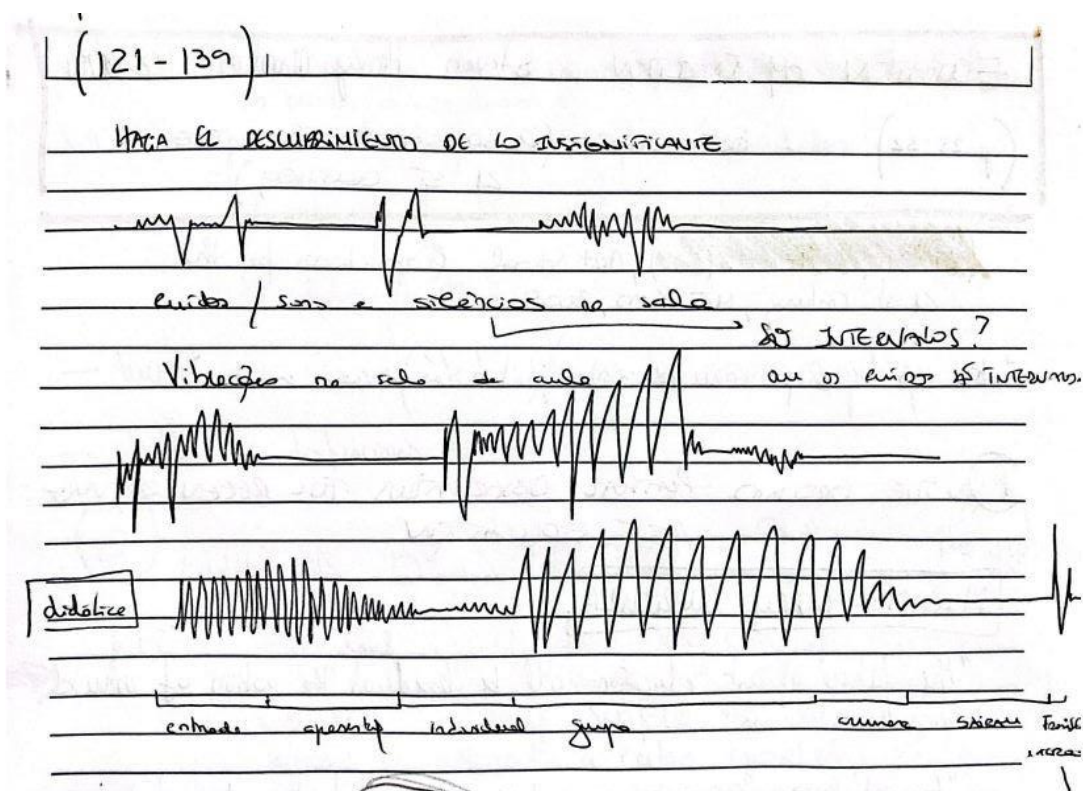


Figura 5: Desenho esquemático acerca de pensar os ritmos e descobertas “do insignificante” a partir de leituras de Bartolomé Ferrando - caderno de viagem 28/12/2023

Regras não ditas

Sala D21

Contexto: Entra um professor do grupo 600, com desenhos na mão (não leciona na sala D21).

Inicia uma conversa com o professor cooperante:

Professor x: “Posso tirar os desenhos antigos da parede? Vá lá, esses já são velhos e eu tenho aqui novos, dos meus alunos!”

Professor cooperante, aponta para os painéis e responde: “Estes sim e estes não, estou habituado a olhar para eles quando entro na sala, foi uma aluna minha que fez há uns anos atrás...”

Professor x: “Mas temos tanta coisa nova e esses já são tão antigos, estão aí aos anos.”

Silêncio

Professor x: “okkkk...já percebi...”

E sai da sala, com os trabalhos na mão.

Fonte: in caderno de viagem 21/11/2023

Entre os docentes, observava alguns pormenores comuns a todos os discursos na sala dos professores ou durante os intervalos, as conversas eram sobre a aula anterior: “estive agora com a minha turma de x...”, “...os meus alunos”, “no nosso corredor”, “na minha sala”, “os nossos trabalhos estão na zona de exposição”. O que encontrava em comum em todas aquelas conversas era que as frases começavam sempre por pronomes que se misturavam com determinantes possessivos: mais do que palavras, tais expressões traduziam um sentimento de posse.

No discurso entre os dois docentes, o que estaria ali em causa? Negociação, limites de propriedades, balizamento de áreas? Ou um sentido de posse que também eu começava a ter pela “D21”?

*O que significava
escutar tudo isto?*

Nós próprios tratávamos a sala “D21” como “a nossa sala”, inicialmente sem qualquer carácter de posse, mas, com o passar dos dias, já com o sentido de propriedade. O professor cooperante deu-me uma chave para ter livre acesso à sala (as salas são encerradas no final de cada aula).

Comecei a fazer o exercício de problematizar o que observava e, depois, problematizar essas mesmas observações questionando os comportamentos subjacentes aos discursos e as interações entre docente/estudante, estudante/estudante e docente/docente. E isto tornou-se num exercício incansável de observar, escutar, registar, interpretar o que via, muitas vezes de caderno na mão a apontar.

Poder fazer parte da conversa entre docentes no papel de estagiária “agarrada às notas” era de alguma forma um refúgio, aproveitava a experiência com o sentido e consciência de que era efémera, singular e autêntica, e podia também ser o resultado do

trabalho que procurava, ao tentar perceber o lugar que estava a ocupar e construir na sociabilização fora da sala. Assim, aproveitar os intervalos para conversar e debater o que acontecia era também um momento para fazer pontos de situação, debates que se queriam exploratórios de momentos mais profundos e complexos, de abordagem e compreensão de diferentes práticas pedagógicas.

Sala D21

Contexto: Entra uma professora de desenho na sala para levantar um material e volta a sair. Noto nos estudantes uma mudança na atitude e questiono “você conhece a professora?”.

Estudante responde:

“era a minha ístora do 7º ano, detestei! Durante a COVID mandou-me escurecer tanto um trabalho, porque via mal na câmara, que o estraguei. Mas pior, foi uma pessoa que eu conheço, estava na aula e ela disse que o trabalho dessa pessoa era mau, e ela sabia que era, então quis recomeçar. Levantou-se, pegou nele e rasgou para deitar fora. A ístora mandou-a para a rua! Ela perguntou porquê. A ístora começou a berrar com ela que não tinha nada que fazer aquilo.

Mas se o trabalho é dela e realmente acha que pode fazer melhor, qual era o problema de fazer o que quisesse com o seu trabalho?!”

Fonte: in caderno de viagem 15/11/2023

Não só a questão de demonstração de domínio de propriedade se reflete nos discursos entre docentes, mas passa para discursos entre estudantes e docentes.

As atitudes aqui não se refletem no uso da palavra, mas da ação. Na escola, apesar de se tentar incutir a ideia de inter-relacionamentos com trabalhos multidisciplinares, a premissa cai um pouco no vazio quando o trabalho é visto como hermético.

Quando Atkinson fala de objetivos como novas narrativas de aprender, para além da absorção de conteúdo, fala igualmente da necessidade crucial de os estudantes se tornarem críticos.

“(...) present a personal response through the work in order to realise intentions and also to make informed connections with the work of others. Terms such as ‘personal response’ and the ability to ‘record observations, experiences and ideas’ construct and position students’ work within a particular perceptualist and expressive understanding of practice. If we relate this notion of subjectivity to school art practices we are in a position to be able to inspect how institutional discourses such as the curriculum and examination discourses construct practice and thereby produce and regulate subjectivities of teachers and learners. Moving into a new narrative framing of practice means understanding ourselves differently and dealing with all the difficulties and uncertainties that go with this” (Atkinson, 2006, p. 113)

Ora, as práticas naturalizadas no interior da escola derivam de rotinas culturalmente estabelecidas. Perdem-se olhares, possibilidades de tirar proveito do grupo de pessoas, objetos, comportamentos, que nos esquecemos de esticar ao máximo. É aí que os gestos, os olhares, se perdem no esquecimento e o seu significado deixa de nos tocar.

Interrogava-me, com o passar do tempo, sobre os atos que passavam a ser rotinas e, conseqüentemente, deixavam de ser desafiantes, porque *naturalizados*. Mas como interpretar tal fenómeno num contexto em que a minha presença e participação também estavam ao serviço de práticas *naturalizadas*?

Neste percurso que dizem ser individual e pessoal, integrar um grupo que se encontrava nos intervalos poderia levar a questionamentos acerca da minha observação, a testar os limites de fazer observação sem interferir na conversa?

Houve momentos em que pensava: e se questionasse aqueles discursos normalizados, possivelmente pelos “anos de docência”, e a conseqüente naturalização das práticas?

O que me incomoda?

Também eu estava a deixar que a minha rotina me levasse a deambular num espaço onde a minha linguagem se apoderava igualmente deste tipo de discurso do “meu”, um possível reflexo do tempo passado na escola.

De qualquer modo, evitei ao máximo a minha presença na sala dos professores: era bastante longe da *nossa* sala, no último piso da escola, num corredor afastado, e, para mim, um território que não era o *meu*. Preferia ir ao bar, lugares onde nos misturamos com estudantes, com mesas redondas, onde, apesar de docentes se sentarem com docentes e estudantes com estudantes, a proximidade era bastante maior.

No bar da escola, permitia-me ter sempre conversas com pessoas diferentes, nunca reunia com os mesmos docentes, nem da mesma área ou grupo. Falávamos tanto de geometria como de informática ou educação física, o que me permitia, então, fazer diversas questões, divagar também por conversas que não se cingiam à escola.

O estágio era “tempo de sentir”, tempo de observação, escuta, medos e sobressaltos.

Perceber o significado do que estou a fazer e a ver, em que medida o meu desconhecimento e inexperiência podem constituir-se em pontos de partida para a aprendizagem, a que desvinculações terei de me sujeitar para não cair em práticas redundantes, tais imperativos, que ia impondo a mim mesma, foram configurando zonas de reflexão e crítica sobre tempos e lugares de exploração do espaço entendida enquanto *experiência* sensível.

Tal pode levar ao desafio constante do aperfeiçoamento e à busca de novas perspectivas e a uma reflexão que enfatiza a necessidade de estar consciente das próprias limitações no processo de crescimento e aprendizagem. Porém, cada vez mais acreditava que seria através de uma predisposição para uma *experiência* que não se limitasse à redundância, ou à rotina das práticas, que uma possibilidade de aprendizagem e de relação com os saberes na escola se configurava num campo aberto à reflexão e transformação pessoal.

Qual é a importância da consciência do significado das ações e da minha visão ao explorar e intervir em determinado ambiente? Ser caminhante de um percurso que ainda desconheço. O que é que eu não sei? Aonde é que eu quero chegar? Que caminho eu quero caminhar? Como escolho o meu caminho? Posso fazê-lo, saberei fazê-lo? Como posso trabalhar com os estudantes as problemáticas que vão captando a minha atenção? Qual a minha noção de significante? Como saberei distinguir aquilo que realmente é importante do acessório? Qual é a significação do que eu vejo e não digo?

Corredores de liberdade

As ruas da escola: espaços que se transformam. Vazios, outras vezes cheios, lugares de cruzamentos e partilhas, quantas vezes confusos e abafados, nos dias de chuva húmidos e molhados, nos dias de calor portas abertas e correntes de ar.

E é entre os toques que eles também ganham função, o toque da campainha que liga e desliga cenários, pessoas e cenas.

Na Escola Secundária Francisco de Holanda, os corredores desdobram-se em múltiplas funções, são constantemente utilizados. Aliás, todos os pequenos recantos da escola são utilizados, não pela sua escala, mas pelo próprio *modus vivendi*. Os corredores não são apenas circuitos de passagem, são lugares também eles de permanência. Apesar da sua função arquitetónica enquanto organizadores de espaços, são lugares habitados, pontuados de sofás, quadros e, acima de tudo, pessoas. Ao longo dos meses que ali passei, fui notando dinâmicas que são proporcionadas e se geram à volta do mobiliário.

Sofás que não estão no mesmo sítio de semana em semana, não são os mesmos, trocam de formato e renovam-se de tempos em tempos, aparecem e desaparecem. Uma dança silenciosa e desassossegada, dá a sensação de que a cada semana que passa entramos num cenário diferente. Penso nas diferentes perspetivas que podem ser criadas

e imaginadas a partir disto, nas relações que são propiciadas entre o sujeito e o objeto, nos silêncios que são também gerados para quem os utiliza durante o tempo de aula.

Estes corredores também funcionam como um prolongamento da sala, paredes e portas pontuadas com panos envidraçados, muitas vezes abertas, permitindo a permeabilidade dos espaços. Ao percorrermos os corredores percebemos que bastantes docentes optam por deixar a porta da sala aberta.

No corredor, todo o erro desvanece, todo o fervor floresce. O teste²⁴ é menosprezado, o trabalho fica esquecido na mochila, deixou de ter tempo na agenda e passa a estar esquecido até voltar a tocar e os estudantes se dedicarem a outra coisa qualquer.



Figura 6: Imagem do corredor da ESFH. Fonte: arquivo próprio

Ritmos marcados pelo relógio, comum a todos os utilizadores. Telemóveis nas mãos, músicas altas, competições de jogos e danças podem ser observadas. Na sala, bastantes pedidos para ir ao “quarto de banho”. A resposta, quase que diariamente, era “não, eu vou-vos mostrar o email da diretora acerca dos alunos andarem pelos corredores nos tempos das aulas”, e assim ficava pausada a conversa, até ao dia seguinte em que a mesma questão voltava a ser colocada.

²⁴ Elemento avaliativo.

Rituais repetidos, ciclos constantes, padrões que não fogem das normas, a cada intervalo de noventa minutos há um toque intervalado pelas pequenas pausas entre estes.

Intervalos são fragmentos, fragmentos da vida social. Todos têm o tempo contado pelo toque.

O controlo do tempo é apressado, os corredores ligam espaços, são permeáveis, são os espaços intermédios, interditos em alguns momentos, livres noutros, são espaços onde a conduta pode ser indefinida, onde os bancos que existem se tornam lugares de permanência.

Salas de estar com sofás, confortáveis, espaços decorados com almofadas, cadeiras de cinema, quadros; questionava-me sobre o que “a arte”, como lhe chamavam os estudantes e professores, estaria ali a fazer, que diálogos pretendem ser estabelecidos naqueles lugares? Será que deixamos cair a *arte* numa existência meramente decorativa?

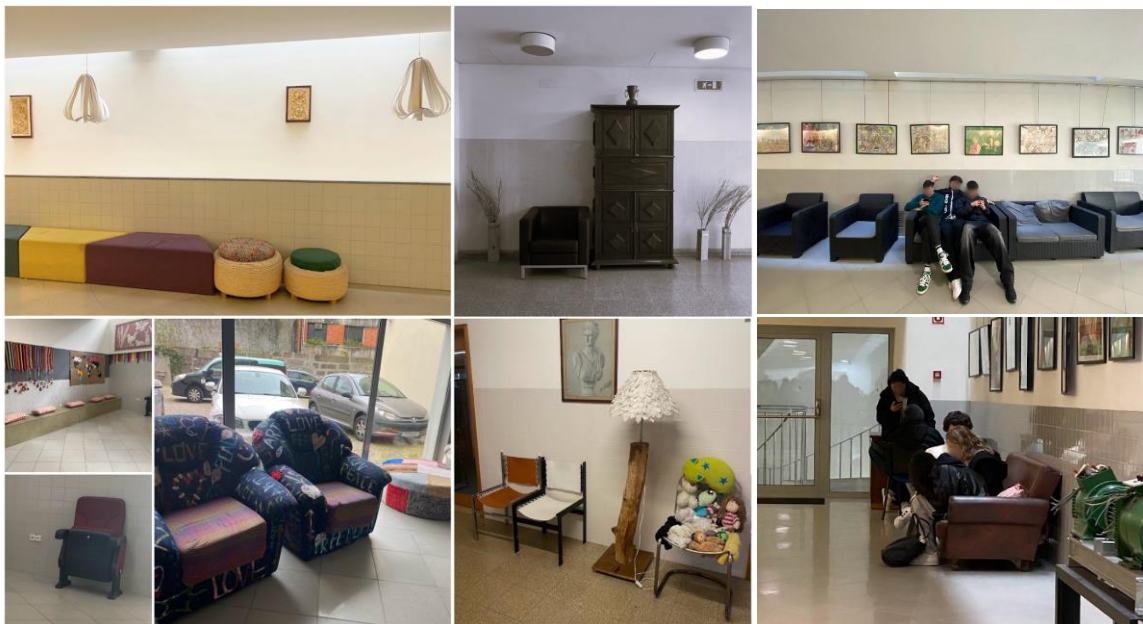


Figura 7: Conjunto de fotografias dos espaços comuns (corredores) da ESFH. Fonte: arquivo próprio

Se, por um lado, a nível organizativo (lugar decorado) tudo mudava constantemente, por outro, a nível de organização de currículo e dinâmicas de aprendizagem, tudo parecia o mesmo, comparativamente com o período em que estudei

no ensino secundário²⁵. A cenografia era a mesma, os discursos eram os mesmos. “O meu método é o tradicional, mas eu sei que ele resulta!”, ouvia dizer.

É quase imperativo que a escola possua constantemente as suas paredes cheias de “trabalhos”. No caso das aulas em que assistia, as molduras eram montadas a uma altura de oitenta centímetros (meticulosamente), colocadas na “nossa parede”²⁶. Passávamos dias a montar e desmontar a exposição, os estudantes faziam a tarefa devagar, prolongavam a montagem o máximo de tempo que conseguiam. As molduras eram sempre as mesmas, eram gastas, repletas de fita cola, arame e cartão, trocávamos apenas o trabalho, o sentido horizontal ou vertical.

Por detrás daqueles trabalhos que pareciam meticulosamente colocados estavam feridas abertas, cosidas, agrafadas, velhas, partidas, que de tempos em tempos recebiam novos trabalhos.

As exposições pareciam funcionar como uma espécie de mostra de obras de arte que validavam e certificavam o que nas aulas de artes se “trabalhava”, a produção de algo que deveria ser visto, aproximando-se do que Perniola (2006) diz ser a coisificação do artístico. Segundo ele:

“podemos encontrar uma solução para a banalização da arte; mas ao lado, na sombra que acompanha as exposições das obras e nas realizações artístico-comunicativas. A democratização a arte, com toda a sua ingenuidade e banalidade, com a sua mescla de estupidez e fatuidade (...) Quanto mais ela crescer maior se torna a sua sombra, e maiores passam a ser os espaços que ela não consegue eliminar.” (Perniola, 2006, p. 10)

A ideia de que os estudantes estão a produzir *arte* nas escolas, a permanente inquietação do *propor arte para fazer arte*, cujo resultado deverá ser mostrado como reduto do que é a prática artística patente nos corredores da escola, corre o risco, pelo contrário, de traduzir a conceção de que o trabalho escolar com fins artísticos na escola

²⁵ Apesar de ter sido numa escola diferente.

²⁶ Maneira como o professor cooperante falava do espaço predefinido de exposição - especificamente uma parede no corredor.

constitui-se num instrumento acessório e decorativo para validar práticas escolares e artísticas perante a comunidade educativa.

Os estudantes são vistos, como “unitary subjects (...) viewed as expressing their ideas, feelings and thoughts through art media for others to interpret.” (Atkinson, 2006, p. 111). Tais práticas fazem-me questionar a autenticidade e propósito educativo da arte na escola e se esta deve ir além da simples produção de objetos artísticos que se querem originais, com valor, sujeitos a um constante escrutínio.

Tal realidade desafia a natureza da arte como meio de expressão e reflexão, contrariamente a um item para ser julgado. Todavia, refletir sobre o sentido do fazer arte para ser exposta, vista e avaliada, é reconhecer a importância de considerar os processos criativos e o desenvolvimento pessoal dos estudantes, tanto quanto o resultado final.

Sala D21

Contexto: Estudante não quer colocar o seu trabalho na exposição.

Professor- “Onde está o seu trabalho?”

Estudante- “Está na capa.”

Professor- “E a moldura?”

Estudante- “Está aqui. Eu não quero expor.”

Professor- “Não quer expor, mas tem, ou a sua avaliação fica prejudicada. Está nos critérios!”

Estudante- “Mas eu não quero!”

Fonte: in caderno de viagem 16/01/2024

Apesar de, na generalidade, os estudantes afirmarem gostar de expor os trabalhos, ocasionalmente partilhavam uma insatisfação acerca do resultado obtido e, consequentemente, não queriam levar os seus trabalhos para exposição.

Porém, acabavam por ceder, e iam, quase que em passo pesado pelo corredor fora, a carregar, arrastada, a moldura, até ser pendurada na parede.

Os momentos que se seguiam eram de quase impotência para as três partes: minha, ao ouvir um diálogo que se repetia; do professor, face à impotência na argumentação perante um trabalho incompleto e uma conduta que contrariava a regra; do estudante, por medo de contrariar essas mesmas regras.

E no meio de tal impotência, parecia nunca ser necessária a questão do “porquê” de *expor* os trabalhos, pois eram mencionados os critérios de avaliação prematuramente, sujeitando o ato de exposição a esses mesmos critérios de poder. A propósito, Agamben refere que “há, todavia, uma outra e mais sub-reptícia operação do poder, que não age imediatamente sobre aquilo que os homens podem fazer – sobre a sua potência – mas antes sobre a sua impotência, isto é, sobre aquilo que não podem fazer ou, melhor, podem não fazer.” (Agamben, 2009²⁷).

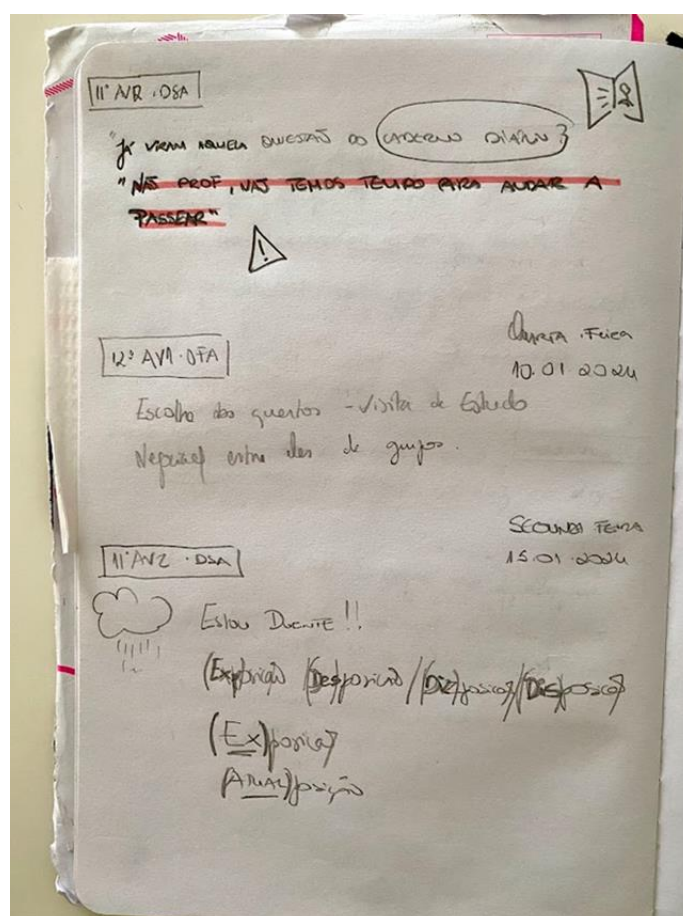


Figura 8: “Não temos tempo para andar a passear”; “(Atual)posição: doente!!” – in caderno de viagem

10/01/2024 e 15/01/2024

²⁷ in aindanaocomecamos.blogspot.com.

A insatisfação perante um trabalho de um/a estudante fazia-me pensar acerca da possibilidade da falha de um sistema de ensino que se quer eficaz e efetivo e que, em 2024, ainda baseia a sua qualidade num sistema de avaliação quantitativa e objetificada enquanto “dispositivo de poder-saber”(Martins, 2017, p. 15)

As contrariedades surgiam como formas de resistência àquilo que outrora foi denominada de imposição da instituição “escola”, proporcionadoras de uma relação entre professor e estudante pautada por regras impessoais, codificadas, burocráticas, onde a disciplina se torna parte integrante do ato pedagógico. A propósito, Seth Kreisberg, afirma que as “relationships of domination and submission that were outlined earlier in student-teacher and student-knowledge relationships and in classroom pedagogy are intricately entwined with domination throughout our culture.”(Kreisberg, 1991, p. 13).

Ora, metodologias pedagógicas, através das quais o professor dita as regras e o estudante executa-as, funcionam como práticas correntes de exercer um poder sobre o corpo - uma correção -, utilizado de forma a efetivar a organização do ambiente e do indivíduo, que, condicionado, age de acordo com determinadas normas.

Parece-me que a educação artística corre o risco de se tornar subjugada por metodologias que empurram os estudantes para uma mecanização, transformando projetos reflexivos em simples automatismos de produção baseados em processos vazios²⁸ e repetitivos. Conforme escreveu Jorge Ramos do Ó: “A ideia de que não existe uma simetria de inteligências. A ideia de que o saber se ouve, não se constrói. A ideia de que não se experimenta, decora-se. A ideia de que não se pensa, reproduz-se.”(Ó, 2014)

Tal realidade configura uma ideia de aula como espaço e tempo destinado à produtividade (Foucault, 1977), através da qual o poder institucional é praticado em linha de cruzamento com outras relações de poder e movimentos de resistência e

²⁸ Alguns dos trabalhos eram copiados por referências retiradas da internet.

questionamento, sobretudo face a práticas autoritárias que continuamente prejudicam uma participação ativa e valorização da liberdade de escolha dos estudantes.

Passava quase que diariamente pelo “nosso corredor/ parede” e tentava perceber se alguém olhava para os desenhos ali expostos. Ninguém o fazia, pelo menos nas vezes em que eu passava: toda a gente parecia estar habituada a ver as paredes vestidas de quadrados colocados na mesma métrica e, provavelmente, nem se dariam conta que, de tempos em tempos, mudava o conteúdo.

Ouvia “Eu quando passar por aqui faço de conta que isto não é meu! ‘tá tão fraco que até tenho vergonha!” (estudante)

Ao ser confrontada com estas situações por meio de uma ação baseada numa “heurística do medo” (Varandas, 2009, p. 13) de expor o seu trabalho no corredor, era levada a questionar as práticas incutidas numa educação artística que naturaliza ideais expressionistas, sustentadas por concepções de genialidade. Ora, o que importa, parece-me, é perguntarmos, conforme Maria Varela: “How is knowledge producer? And who is in position of the knowledge producer?” (Varela, 2016, p. 45). Tais questões, ao serem colocadas no interior das estruturas (instituições escolares ou outras) podem, ao invés, abrir outras possibilidades de aprendizagem no campo da educação artística, as “quais deveriam ser as condições estruturais para o trabalho na interface da educação e da arte que não reproduzam, antes interrompam, as relações de poder hegemónicas e sua violência” (Mörsch, 2019, p. 76).

Será que realmente alguém olhava para as paredes ou apenas passavam pelos corredores?

Que possibilidades de histórias podiam ser produzidas quando alguém os olhava e a partir de que lugar eram vistos aqueles trabalhos? Será que alguém se relacionava com eles? Porque, na verdade, cada um daqueles trabalhos “incorporava um modo de ver” (Berger, 2018).

Comecei automaticamente a formular questões que me pareciam transversais e recorrentes. Quem ocupa? Quanto tempo? O que representa? O que defende? As coisas

que abordamos partem de um autoritarismo absoluto, serão empatias? Há um subverter e um submeter? O que é isto de auscultar? Qual a diferença que eu posso fazer? Quem é que nós somos? Por que estamos ali? Qual é a nossa história? Como é que futuramente levo estas questões para a sala de aula? Como é que a minha prática docente pode intervir dentro de um espaço em que as minhas ações sejam disruptivas? Como irei perceber se estou a fazer uma reprodução de uma certa ordem, ou de uma certa verdade, ou do que é certo ou errado?

É, também, nas situações de conflito que potenciamos a criação de diálogo e as mudanças de discursos, sem incorrer no medo de perder o nosso espaço, sem o delimitar.

O sensível leva ao erro: vemos uma coisa, há que suspeitar do que acontece e perseguir o eterno, fixo e imutável, detalhes são apenas aparências ou sintomas do que é essencial e verdadeiro. Lembrando Fernández-Savater: “dar a ver, dar que pensar: contra o domínio do automático. Passamos o dia a olhar, mas seremos capazes de ver algo?” (Fernández-Savater, 2019). Trata-se de abstrair, ver o mundo com o olho da mente, dar tempo para perceber o que queremos fazer. Voltando a Foucault,

“O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis.” (Foucault, 1975, p. 119)

Os estudantes que fazem o trabalho proposto pelo professor/currículo/programa, são hoje obrigados a estabelecer o que chamaria de um lugar, um “marco teórico”. Primeiro, fabricar umas lentes, depois aplicá-las sobre este ou aquele objeto de pensamento e, posteriormente, falarem sobre isso. Na realidade, o que se ensina deste modo é a desconfiar do que se vê. Do que cada um pode ver por si mesmo, dos detalhes que afetam cada um, e que podem ativar o pensamento.

Duas consequências nefastas deste procedimento: em primeiro lugar, o estudante fica assim inseguro e fragilizado - o marco teórico nunca será suficientemente sólido,

faltarão sempre referências e leituras e parte para dentro da ideia do saber como acumulação, sobre o qual sentir-se-á sempre em déficit, em falta de...; em segundo lugar, o estudante converte-se num repetidor: só vê o que o marco teórico (um autor ou uma combinação de autores, textos ou obras) lhe permite ver, não se autoriza a ver por si mesmo, a converter-se ele mesmo em autor.

Pensar é escapar deste encarceramento, autorizar-se a pensar a partir dos detalhes que nos afetam, como o único modo de produzir algo distinto e próprio.

O trabalho colaborativo (entre docente e estudante), exercido de forma crítica, exige que se questionem estratégias e ações que promovam e intensifiquem uma maior participação dos estudantes, enquanto mediadores na valorização de uma democracia participativa e efetiva.

“What I suspect is that the school art style tells us a lot more about schools and less about students and what’s their minds. If this so, then maybe we have been fooling ourselves all along. We have been trying to change school art when we should have been trying to change the school!”(Efland, 1976, p. 43)

A Escola, sendo um espaço de socialização, trabalha no sentido do desenvolvimento de um processo de construção social e de uma identidade com metas e objetivos próprios, os quais se pretendem baseados na equidade, qualidade, igualdade, mas também na eficácia, eficiência e produtividade. Todavia, hoje surge constantemente a questão da falta de espaço, a falta de tempo. São as capas que ficam com os trabalhos na sala porque não “conseguem levar”, ou são os trabalhos que ficam inacabados, porque “Não tenho tempo, ’stora”, ou é o apressar de passo porque já tocou e “há fila na cantina” e faz parte do discurso não ter tempo e também faz parte o apressar o tempo para não ter tempo.

Por isso, sempre que pousava mais um trabalho na parede, pensava na ideia de voltar a ele, de dar tempo para voltar a olhar para ele e, se fosse possível, refazer, repensar, criticar. Será que havia tempo?

Larrosa toca esse tema ao refletir sobre a necessidade de desacelerar e cultivar experiências genuínas:

“[...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...]: 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. Até aqui, a experiência e a destruição da experiência” (Larrosa, 2002, p. 24).

Aula de “Oficina das Artes”

(“Manipular com intencionalidade os diferentes processos artísticos”)²⁹

Assistia dois dias por semana à aula de “Oficina das Artes”, num total de cento e oitenta minutos. Era um tempo, pensava eu, dedicado a desenvolver exercícios de experimentação de variadas técnicas de trabalho através de diferentes materiais e suportes, os quais, por vezes, não tinham lugar nas aulas de Desenho.

Os estudantes eram silenciosos, chegavam à sala, sentavam-se e começavam a trabalhar. As aulas eram todas iguais, uma espécie de ciclo repetitivo, as mesmas pessoas, no mesmo local, a fazer a mesma tarefa, à mesma hora.

Eu fazia o exercício, tal como nas outras turmas, de ir de lugar em lugar e dialogar sobre o trabalho. Apesar da disponibilidade demonstrada, os diálogos eram sempre muito vagos e, frequentemente, caíam em respostas como: “ainda não sei”, “ainda estou a ver”, “não tive tempo”, “na próxima aula eu já trago”... seguidas de silêncio.

Era clara uma desmotivação pela aula, equacionei se o desinteresse demonstrado era resultado de um processo que vinha sendo um acumular de frustrações que carregavam dos anos anteriores.

E, como tal, resolvi solicitar ao professor cooperante para assistir a diferentes aulas, da mesma turma, com diferentes professores, nomeadamente, “Desenho A” e “Oficina Multimédia”. Queria perceber se era um comportamento recorrente ou se era em “Oficina das Artes”, tendo constatado que era um comportamento que se repetia nas outras aulas.

Iniciava-se, no final de outubro, a segunda “Unidade de trabalho” com o tema: “Alterações/emergências climáticas: como desenvolver um trabalho de projeto? Planificação de um projeto”

Era um tema sobre o qual eu tinha um interesse em particular e cujos objetivos me pareciam bastante interessantes e alinhados com a minha pesquisa em torno do

²⁹https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/12_oficina_de_artes.pdf pág.6

elemento vegetal, tal como mais à frente anunciarei. O enunciado focava-se na finalidade do projeto, passando pela identificação de um problema, o desenvolvimento de uma ideia afeta a esse e um produto final que focasse o desenvolvimento do projeto.

O tema foi apresentado pelo professor na sala através do recurso a meios multimédia e foi enviado o enunciado para o email de cada um dos estudantes.

Fiz a solicitação ao professor para passar um vídeo “One Earth - Environmental Short Film”³⁰, e fui tentando dialogar acerca de possíveis inquietações que os estudantes tivessem. Ninguém participou no sentido de desenvolver qualquer discurso, apenas diziam ser “um vídeo interessante”.

Ao longo das aulas que se seguiram os estudantes traziam coisas esboçadas rapidamente, levantei dúvidas acerca da reflexão e pesquisa prévia solicitada, a qual em raros casos existia. Sentia uma espécie de ausência de critérios nas escolhas que se faziam acerca da proposta. Os estudantes limitavam-se a olhar para o trabalho, sem dialogar e a continuar a tarefa que estavam a fazer.

A propósito, Rancière fala da relação entre “artesãos e fazedores de mimesis” (Rancière, 2000, p. 64) (trad. livre) enquanto seres duplos, referindo que

“é nessa re-partilha do sensível que consiste sua nocividade, mais ainda do que no perigo dos simulacros que amolecem as almas. Assim, a prática artística não é a exterioridade do trabalho, mas a sua forma de visibilidade deslocada. A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ele tira o artesão do “seu” lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o “tempo” de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante.”

Ora, eu não via os estudantes como reprodutores de trabalho, porém eles utilizavam essa tarefa para responder ao exercício proposto, enquanto estavam com o telemóvel na mão a reproduzir uma dada imagem.

³⁰ One Earth- Environmental Short Film, de Romain Pennes
<https://www.youtube.com/watch?v=QQYgCxu988s>



Figura. 9 e 10

À esquerda (fig.9) imagem retirada da internet e à direita (fig.10) o trabalho do estudante.



Figura 11 e 12

À esquerda imagem (fig.11) retirada da internet e à direita (fig.12) o trabalho do estudante.



Figura 13 e 14

À esquerda imagem (fig.13) retirada da internet e à direita (fig.14) o trabalho do estudante.

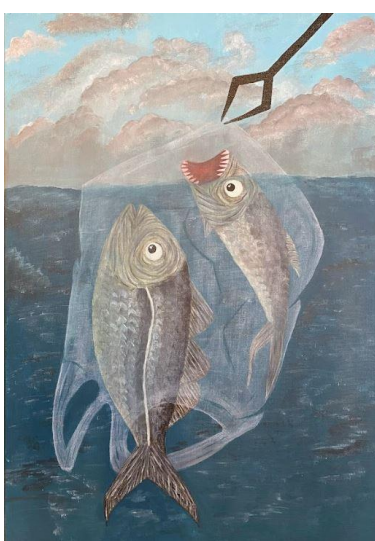


Figura. 15 e 16

À esquerda (fig.15) imagem retirada da internet e à direita (fig.16) o trabalho do estudante.

As imagens trazidas são exemplos de “trabalhos finais” efetuados por estudantes da turma em questão, através das quais se pode notar as semelhanças com obras encontradas (por mim) na internet.

Estes trabalhos, na minha opinião, eram demonstrativos unicamente da procura da eficiência da solução dos exercícios, com vista à obtenção de um produto final, mas potencialmente vazios de significado pessoal. O professor cooperante, perante o que estava a acontecer, foi falar individualmente com os estudantes em questão, na tentativa de os sensibilizar para a execução de trabalhos de carácter mais pessoal. As respostas foram: “não temos tempo, temos outras disciplinas.”; “às vezes vejo na net para me inspirar e também não está assim tão igual”.

Para mim, via estes objetos como um resultado manipulado para corresponder aos “objetivos do programa”, resultados que em nada traduziam o trabalho que fomos procurando fazer na sala, apresentando-se materializados apenas como “produções criativas”, em resposta a um exercício efetuado por uma “mente (...) programada e criativa”³¹,

Docente x: “Quando tu passas na minha aula, como vês os alunos? Eles estão todos com o nariz para baixo, é aí que tu vês que é assim que eles estão interessados. Quer dizer que estou a fazer alguma coisa bem, porque estão todos a olhar para baixo. Motivar exige rigor e formas pouco democráticas.”

Conversa entre docentes e estagiários, acerca de liderar uma turma.

Fonte: in caderno de viagem 21/02/2024

Quando ouvia discursos como o transcrito, tinha a certeza de que esta crença era um dos motivos que justificava o comportamento daquela turma, um comportamento disciplinar que advinha de “lideranças pouco democráticas”.

³¹ Conceito abordado no workshop de Cat Martins e Tiago Assis “CREAT-ED: a Historicização da Criança Criativa na Educação- Interpolation working with and against the archive of the creative child”, FPCEUP sala 114 outubro 2022

Continuei a assistir às aulas de “Oficina das Artes” daquela turma até abril de 2024 e o comportamento manteve-se no mesmo ritual. Questionava o que teria sido perdido no processo de aprender com o outro - talvez fosse a pressa de cumprir programas, ou, simplesmente, a falta de tempo necessário para pensar o exercício de forma teórica, numa fase embrionária, antes de passar à prática do ato de desenhar.

Refletia acerca de não podermos basear a educação artística dentro dos limites de cada aula, sendo necessária uma unificação - e, com isto, não quero dizer uma padronização, mas um alargar do espectro e perceber conjuntamente que medidas podem ser testadas e, possivelmente, debatidas, abandonando-se a ideia das “artes instrumentalizadas nos terrenos educativos” (Martins, 2016). Tal supõe criar espaços para debater modos de atuação que resultem em dinâmicas proveitosas tanto para os estudantes como para os docentes. Talvez começar por debater qual é a nossa conceção de escola, perceber se tal conceção se enquadra nas diretivas e, acima de tudo, se se enquadra nas expetativas e interesses dos estudantes que temos diante de nós.

Ouvia falar de fomentar o trabalho no sentido da aquisição de ferramentas dos estudantes, mas inúmeras vezes não podia deixar de reconhecer a falta de liberdade e autonomia dos mesmos, continuando a ser os docentes a ditarem as regras, aparentemente um caminho mais fácil que não levanta questões problemáticas, dada a imposição de métodos pedagógicos pouco democráticos.

Análise ao ecossistema da sala de aula: Protagonistas [des]conhecidos.

“Vinte pessoas diferentes. Vinte caminhos convergentes. Um grupo bastante espontâneo; contudo, ainda não constitui uma comunidade de aprendizagem. As caras que entram nesta sala relevam a curiosidade, a ansiedade e a antecipação: o desejo ardente de explorar a maneira como chegaram a este ponto de partida comum. Interrogam-se sobre o que lhes poderá acontecer.” (Thomashow, 1995, p. 15)

É com estas palavras de Mitchell Tomashow, em a “Identidade Ecológica”, que começo por caracterizar o grupo de protagonistas, com os quais mantive uma relação constante, assistindo às aulas para, em conjunto, desenvolver uma proposta didática.

Dezasseis estudantes, quatorze do sexo feminino e dois do sexo masculino. Um grupo de vinte e sete estudantes divididos em duas partes (turma de ensino articulado), embora apenas dezasseis tenham aulas de *Desenho A*.

Ao fazer a caracterização formal do 11ºAV2, não pretendo contextualizá-la tendo em consideração, apenas, os documentos pré-formatados e fornecidos aos estudantes e nas respetivas reuniões intercalares, ou perder-me nas contextualizações socioeconómicas, demográficas de género e classe, baseadas nos resultados dos inquéritos efetuados previamente pela escola, os quais foram disponibilizados prontamente para consulta pela diretora de turma.

O que pretendo é priorizar as observações que foram sendo feitas por mim, ao longo do estágio, assim como os pedidos de partilha que foram efetuados à turma com recursos do email³² ou do *Padlet*.³³

Estes pedidos passavam por encorajar a partilha de pensamentos numa abordagem que pretendia dar origem ao desenho da proposta de trabalho com a turma através de uma atmosfera de liberdade onde nos podíamos mover, pensar, sentir e ir abraçando novas formas de fazer um ensino centrado no estudante - participante e participador (Rogers, 2001).

Previamente, estas trocas permitiram estabelecer uma relação com os estudantes que passava por tentar compreender os seus interesses dentro e fora da sala de aula. Além disso, tal pressupunha criar afinidades, desbloquear conversas e criar cumplicidades não focadas somente nos trabalhos.

“Partilhar o que quisermos (incluindo coisas que não fossem da aula)”. Era a partir desta liberdade, cujo resultado inicialmente desconhecíamos, que foi feita

³² Arquivos e questionário em anexo.

³³ Suplemento .04D Padlet: Um registo conjunto.

primeiramente a comunicação com o grupo, numa realidade marcada por uma complexidade meio paralela e escorregadia, mas que se complementava perfeitamente com a prática que eles conheciam até ao momento.

Consciente do trabalho de preparação que iria existir para o desenho da proposta didática e de que não bastava apenas a planificação da mesma através do estudo dos planos curriculares ou da “PLA”, avancei na interação com o grupo.

Foi solicitado, por nós estagiárias³⁴, ao professor cooperante, a elaboração de um questionário que permitisse explorar um pouco mais a ideia do que poderia ser uma prática que levasse à partilha de interesses entre nós e os estudantes.

Um dos pedidos feito com frequência pelos estudantes era, face à permanência dos tempos letivos no interior da sala de aula, a vontade de visita a espaços exteriores, vontade igualmente expressa no questionário.

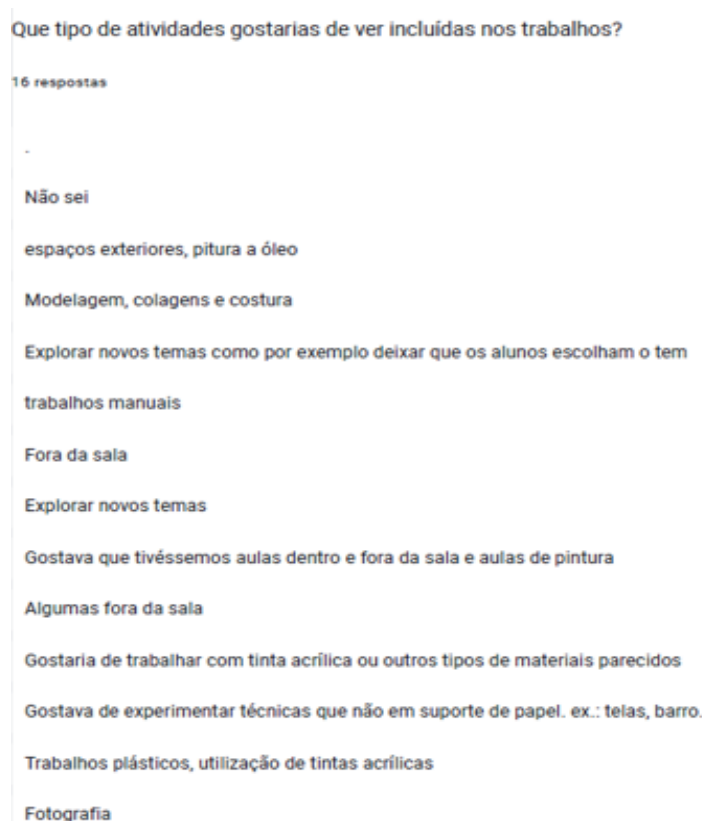


Figura 17: Pergunta do questionário efetuado aos estudantes da turma 11º AV2, no dia 20/11/2023

³⁴ Eu e Carla Agostinho, estagiárias do MEAV.

As aulas foram constantemente lecionadas dentro da sala, o que significa que a maior parte das observações realizadas foram feitas exatamente a partir desse espaço.

A dissonância entre a aprendizagem em contextos onde o objeto/tema de estudo pode ser observado na realidade e o conhecimento adquirido virtualmente na sala de aula, através de livros e materiais audiovisuais, sempre me intrigou.

Refletia sobre o valor da vivência por meios onde o sujeito, neste caso estudante, reconhece o valor epistêmico do que está a ver, assim como Paul, nos descreve o processo de compreensão de “Mary” que inicialmente se limita a descrições acerca do “objeto” que deseja ver. Tal descrição, dá-nos a entender a dimensão da aquisição do conhecimento através da potenciação da experientiação, não só pela observação, mas também para pensar e reagir acerca do que vemos.

“...has friends on the outside who describe to her, as best they can, what it’s like to see red. As she decides whether to leave her room, Mary reads stories about what it is like to see red, consults textbooks, and has friends tell her about their experience of what it is like. Before leaving her room, she might imagine undergoing some sort of experience that is surprising and intense and emotional. But these descriptions, stories, and testimony won’t teach her what it will be like to see color for the first time. Ordinary Mary does not and could not know what it is like to see color, and so she cannot know kind of epistemic poverty, keyed to her inability to grasp crucial information about the nature of her future experiences. Once Mary leaves her room, her experience transforms her epistemic perspective, and by doing so, it transforms her point of view. When she sees color for the first time, she gains new knowledge by having this experience: she gains knowledge about what something is like, namely, what it is like for her to see color, and by extension, how she’ll react to that experience.”(Paul, 2014, p. 10)

Era fundamental, para mim, questionar as implicações de processos educativos conduzidos em espaços fechados, com recurso a visitas virtuais, ao invés da procura pela exploração em contexto territorial, contextualizada.

Para que fosse possível efetuar uma abordagem inicial do projeto, foram sendo efetuados pedidos como os mencionados anteriormente³⁵, questionários breves sobre interesses pessoais, qualquer formato que fosse possível ser enviado por email. O intuito era o de envolver os estudantes e recolher informações pertinentes que contribuíssem para o desenho de uma experiência de conhecimento mútuo³⁶ adaptada às suas necessidades e curiosidades.

Foram vários os ficheiros enviados: relacionados com culinária, música, poesia, artes performativas, desporto, atividades de tempos livres, etc. Era claramente notório que, para além de pintores de ecoline e pastel de óleo, havia, por detrás de cada mesa, corpos holísticos que viviam intensamente fora da sala de aula.

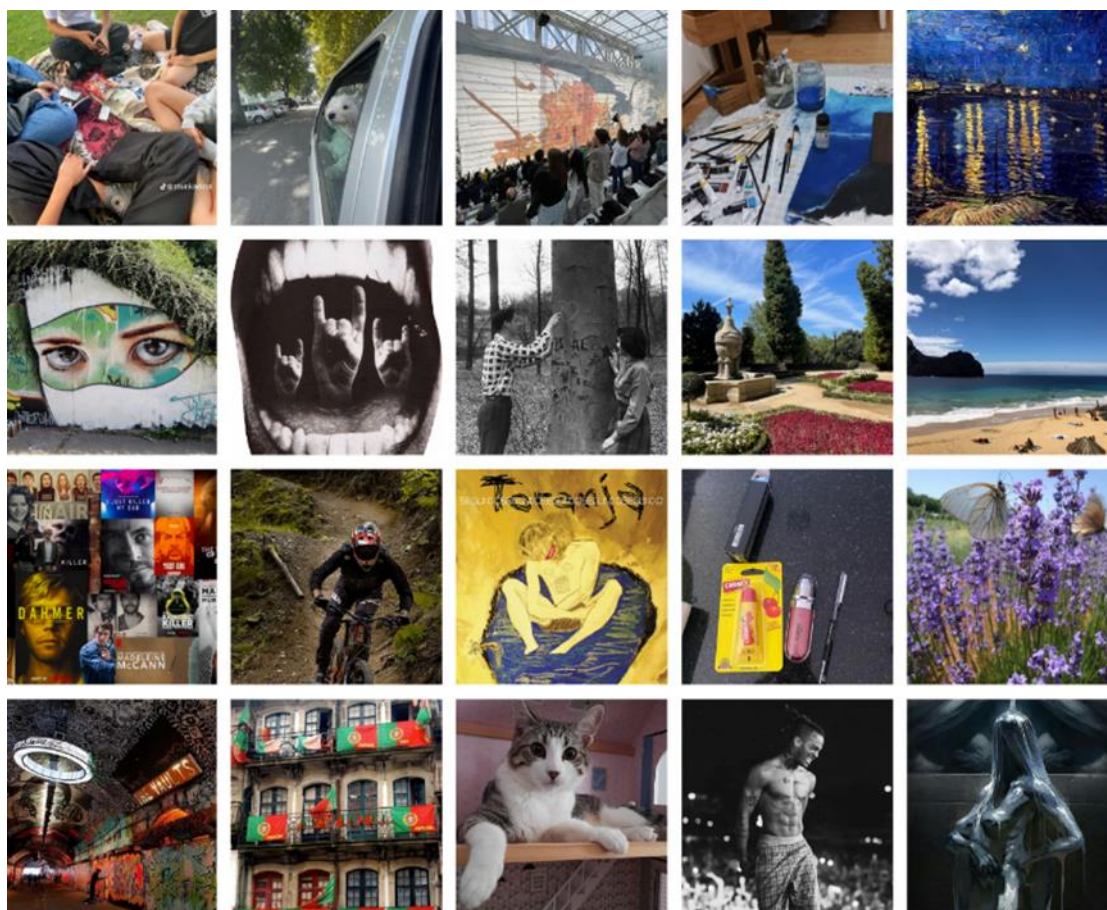


Figura 18: Conjunto de arquivos enviados pelos estudantes por email. Fonte: arquivo próprio

³⁵ Solicitações cujo envio de elementos era feita de forma voluntária.

³⁶ No sentido em que depois desenvolvíamos pequenos diálogos acerca das partilhas.

Não que houvesse previamente qualquer dúvida de que isso não acontecesse, porém foi nesta liberdade de partilha de momentos, por vezes estranhos, confusos, e de inquietude, por partilharem algo que não era estritamente “da aula” (contexto educativo), que o valor da expressão individual se demonstrou relevante na construção do início de um caminho que se queria baseado em cumplicidades.

Era crucial procurar compreender o real social e educativo para além das características individuais de cada estudante, perceber quais as dinâmicas que eram geradas no grupo. Era primordial, para mim, analisar como se estabeleciam os mapas de redes entre todos os elementos deste grupo, desafiando também as minhas conceções do que seria uma turma enquanto grupo de trabalho dentro de uma escola.

Estava diante de um grupo que valorizava particularmente as interações entre si, de hábitos peculiares na maneira como tratavam a sala de aula (era um prolongamento do intervalo). Os primeiros dez minutos eram de conversa, trocas de materiais, barulho e de um jogo de lugares; os dois minutos seguintes destinavam-se a posicionarem-se e aos treze minutos começava a aula, a qual terminava mais cedo. Cinco minutos antes do toque, os estudantes colocavam-se em fila na porta da sala.

Fazia a contagem do tempo todos os dias, uma tarefa que assumidamente fazia no meu caderno, dando-me gozo observar e perceber de que modo a rotina se tornava um ritual, cujo padrão eles nunca notaram ou tentaram alterar. O tempo deles era claramente diferente do nosso, “professores”.

Porém, foi com esta aparente “desarrumação” que me identifiquei, neste frenesim entusiasmado para começar uma aula, na troca e empréstimo de materiais, na organização desorganizada que se prolongava por todos os cantos da sala. Era quase como se fosse uma dança, num ritmo acelerado com vários objetos “artísticos” no ar, um ato performativo cénico e efémero num espaço temporal intermédio, “el espacio performativo es siempre de por si un espacio atmosférico.” (E.Fischer-Lichte, 2011, p.234) no qual eu fazia parte e muitas vezes me sentava a observar enquanto espetadora.

Quando se sentavam “no seu lugar”, passavam cerca de setenta minutos na mesma posição, individualmente sentados com uma folha de papel cavalinho ou aguarela na frente, a desenhar.

No início, sentia que olhar para o grupo de fora para dentro não chegava para entender aquela dança. Senti que teria de fazer o exercício de partir de dentro para fora com eles, perceber as diferentes identidades que ali coabitavam.

Quem e o quê estavam ali? O que é concreto? O que está a acontecer? Que música ouvem?³⁷ O que gostam? O que fazem além de desenhar? Quem são? Que referências têm? Qual o papel que a imagem exerce sobre eles? Que contextos visuais trazem? O que significa para eles estarem ali noventa minutos três vezes por semana? Que discursos estão subjacentes às imagens que eles usavam como referências de pesquisas?

Observava pessoas sociais com pensamentos flexíveis e rapidamente mutáveis e, nesse sentido, teria de permitir que a minha proposta de abordagem de trabalho fosse também ela, se necessário, sujeita a adaptações: interativa e dinâmica, fosse na sua materialização, fosse na ideia da flexibilização da construção do desenho dela mesma.

Deste modo, optei por dividir as conversas dos trabalhos pelos vários tempos de passagem por cada lugar, fazer conversas em grupo, utilizar referências com recurso aos meios digitais que possuíamos na sala, pois, caso contrário, poderia tornar-se volátil para eles, dificultando a concentração e interesse pelo assunto abordado.

Conversas rápidas davam abertura à discussão pelos estudantes de uma forma mais pessoal e afetiva relativamente ao tema que estávamos a trabalhar no momento.

Era imperativo fazer o exercício em abstrato, olhar para a sala, observar a diversidade de saberes, dimensões e, acima de tudo, trabalhar de forma que as construções e conceções identitárias deles próprios fossem valorizadas. Tal pressuposto relembra-me as palavras de Freire, quando diz “...ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 1996, p. 45), ao mesmo tempo que impunha em mim fazer uso da palavra,

³⁷ Era permitido utilizarem headphones durante a aula. Usar a música como ferramenta holística de conhecimento do outro.

da linguagem, remexendo em pensamentos, conceitos e signos, entendidos enquanto “células vivas” (Vygotskiï, 1998, p. 7) de manuseamento do que poderia levar a escrever a proposta.

Conhecer as dinâmicas da turma passava também por perceber quais as relações que os estudantes estabeleciam entre si. Quais eram as redes que se estabeleciam por meio das linhas imaginárias que criavam dependências, uniões ou afastamentos, mas eram estas relações que instauravam as dinâmicas “de turma”.

De tempos em tempos ia agarrando-me às partilhas que tinham sido feitas (tanto do Padlet, como dos questionários ou dos emails) para estabelecer diálogos, o que me permitia ir adaptando e contextualizando melhor a minha abordagem, de alguma forma mais informal e em direção aos interesses deles, mantendo conversas que se afastavam por vezes do trabalho em questão e, conseqüentemente, abrindo caminhos para começar a construir em conjunto uma proposta didática, baseada numa consciência sensorial que começava a ganhar sentido.

Usava as conversas como um arquivo, o qual revisitava para me conectar com cada um, pois “é a voz do outro que convoca a minha e me faz, ao mesmo tempo, adentrar no que penso e posso pensar”(Ó, 2020, p. 13)

Chegar uns minutos mais cedo e aproveitar o tempo no corredor à porta da sala fazia com que trabalhasse um pequeno momento antes do toque da campainha, o que foi fazendo a diferença no que tocava à aproximação à turma enquanto grupo de trabalho.

Com o passar do tempo, as engrenagens começavam a ganhar atrito, incomodando e alcançando diferentes tempos de execução, dependendo de cada estudante que ali estava. O trabalho deixava de ser mecanizado e passava a ser questionado e refletido. Os rituais de passagem por cada lugar criavam momentos de partilhas, os quais se tornaram a maior busca de mapas de sentido de lugar (Thomashow, 1995, p. 281), através dos quais as geografias pessoais eram traçadas por via da narração de histórias e vivências do quotidiano.

Iniciou-se desta forma um ciclo - de dias longos, meses- trocas e partilhas de conversas no mesmo local, à mesma hora. Encontros entre várias pessoas com um gosto em comum, as artes e a música. Construíram-se pequeninas pontes “que conduzem ao outro” (Rilke, 2008), trabalharam-se relações, falávamos de coisas que por vezes os gestos passavam pelas mãos deles para os desenhos que estavam entre nós³⁸, até percebermos que vamos deixando reminiscências da nossa passagem por aquele lugar, e começamos a desfrutar daquilo que aprendemos anteriormente em teoria (livros e aulas), tentando encontrar um equilíbrio, agora sim, entre os dois lados (teórico e prático). Deixamos de ser apenas estudantes para passarmos a ser professoras estudantes.

“Oh ‘Stora, agora que está mais do lado deles, o que acha de nós? Seja sincera!!”

Fonte: in caderno de viagem 26/01/2024

Tal *metamorfose* impunha em mim o pensamento de Larrosa, quando refere que

“por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Larrosa, 2002, p. 28).

³⁸ Uma das regras do estágio era não desenharmos diretamente nas folhas de desenho dos estudantes.

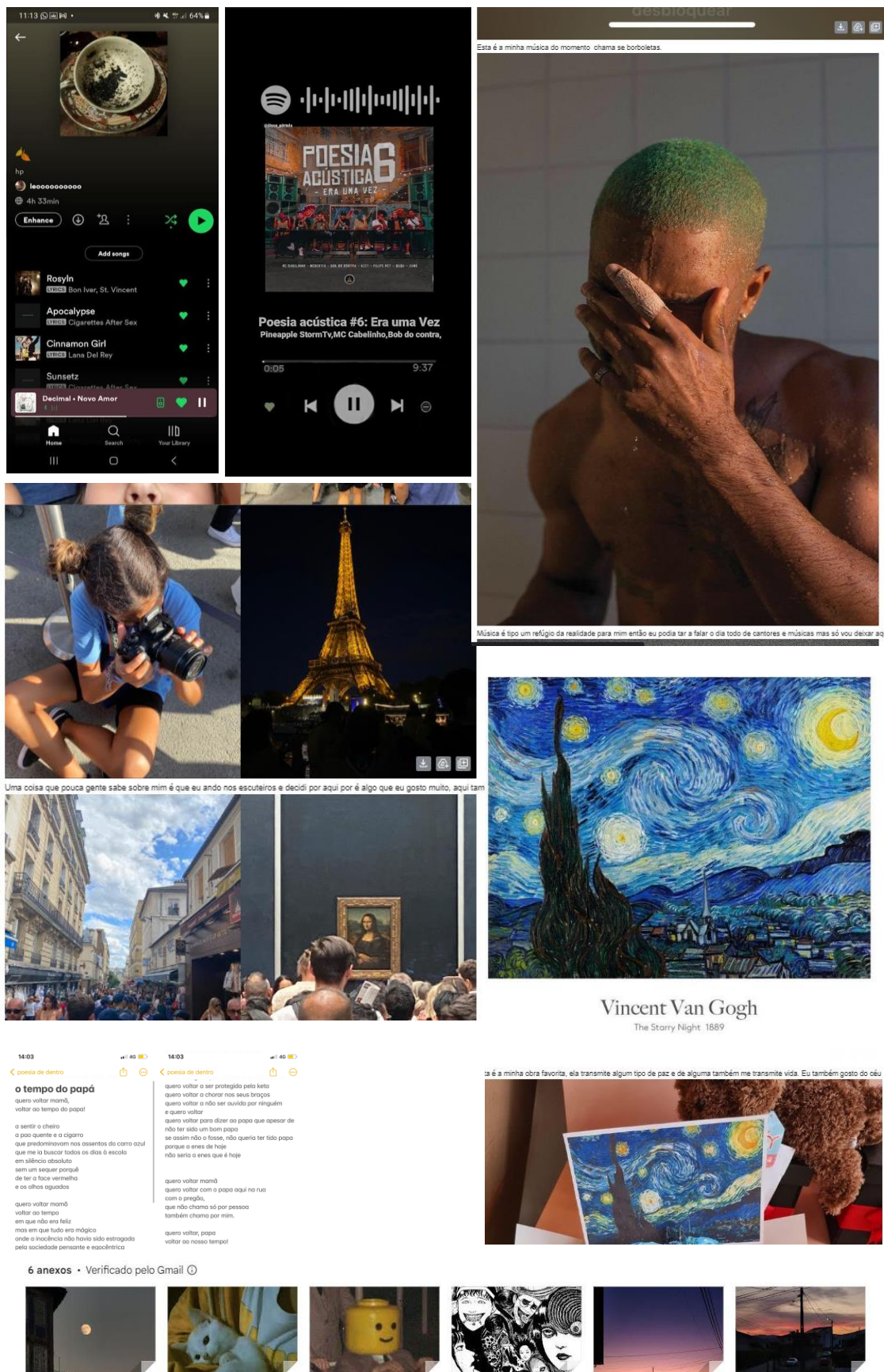


Figura 19: Conjunto de arquivos enviados pelos estudantes por email. Fonte: arquivo próprio

Parte 2- Unidade didática- metodologia projetual

Desenho da proposta, pensamentos, constrangimentos e materialização

“Um encontro pode implicar também desprendimento, deixar-se sair e ser, animado apenas pela duração que perdura e evoca. (...) É a escuta enquanto conflito que neste aspeto adquire uma dimensão relacional.” (Nogueira, 2022, p. 247)

Começo esta reflexão a partir da qual também iniciei a construção deste caminho. Um caminho que se avizinhava em abstrato como a possibilidade de um momento em que as certezas podiam falhar. Uma realidade pautada pela dualidade do estranhamento e da previsibilidade do que seria “dar uma aula” e a possibilidade resultante dos pensamentos que alertavam para o constante falhanço das expectativas na qual poderia tornar-se!

Desejava ver o resultado do que seria pôr em prática algo que andava a ensaiar ao longo dos meses que se anteciparam, expectativas do que iria acontecer, a esperança de corresponder aos planos que estavam a ser delineados com aquele grupo de pessoas em concreto.

O esboço do tema para a proposta, a pedido do professor cooperante, teria de ser entregue em novembro de 2023, para que fosse possível pensar a calendarização das aulas assistidas enquadradas no PLA da turma do 11º AV2.

Debrucei-me sobre o que Foucault (1970) aborda quando se refere aos princípios da *disciplina* enquanto conjunto de regras metódicas, necessárias e devidamente estruturadas,

“visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. Mas o princípio da disciplina se opõe também ao do comentário: em uma disciplina, diferentemente do comentário, o que é

suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. Mas há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade.” (Foucault, 2019, p. 12)

Assim sendo, era no conjunto de regras e enunciados que eu precisava de desenhar a construção da narrativa que seria construída para aquele grupo.

Após a leitura da PLA do departamento e análise dos conteúdos propostos, interessei-me pelo desenvolvimento de temas relacionados com a análise espaço-volumétrica e no estudo do *elemento vegetal*, bem como sobre quais seriam as abordagens previstas para a sua aplicação, neste que era o *contexto artístico educacional*.

Aliciada pela oportunidade de desenvolver algo numa área que me era familiar, mas num contexto completamente diferente daquele a que estava habituada (construção de espaços/arquitetura), procurei um tema complementar que fizesse a ligação entre os espaços construídos e a integração do elemento vegetal a estes aplicado.

As duas propostas, apesar de não se relacionarem nos planos curriculares, eram, a meu ver, complementares. Sugeri ao professor cooperante a possibilidade da integração de dois “temas”: “Elemento vegetal em contexto Arquitetónico”, a natureza, enquanto princípio de sustentabilidade aplicada no design da construção- “desenho de perspetiva”.

O método proposto surgia da conceptualização do projeto arquitetónico através da introdução de princípios que tenham como fundamento a construção de espaços que respeitem a ligação do ser humano à natureza. Tal como Ryan (2014) e Fuller (2007) apontam,

“(…) as new evidence emerges, the relationships between nature, science and the built environment are becoming easier to understand old wisdom and new opportunities”

(Ryan et al., 2014, p. 62), “effects of ‘green’ environments are increasingly well understood, little is known about the importance of variation in the quality of greenspace for benefits to human well-being.”(Fuller, 2007, p. 390).

É na relação simbiótica entre tais *ambientes* que surge o conceito estruturante dos projetos de arquitetura e design biofílico.

Para mim, a proposta não era sobre desenhar nem plantas nem espaços, mas sobre entendê-los e querer usá-los. Era, conjuntamente com os estudantes, dar lugar a experiências do quase nada, do insignificante, do invisível, do passageiro e transitório. Da procura do pequenino, da partícula, do minúsculo, do detalhe, da escuta visual.

Tratar-se-ia de observar espaços, perceber escalas, questionar o “eu” enquadrado num todo, e saber como me quero posicionar em relação ao que vejo. Seria, acima de tudo, convidar os estudantes a participarem neste caminho comigo e percebermos de que forma o projeto poderia ser feito:

“how can designers participate in the solution? The answer to this question is complex. Building is at the center of many disciplines, and therefore no one field can provide effective alternatives. Addressing the environmental impact of buildings will demand that educators and practitioners in many fields think differently about their missions, their histories, and their purposes.”(Hoffman, 2013, p. 333)

O ensaio focava-se numa proposta que ganhava forma através do tema: *o elemento vegetal em contexto arquitetónico, arquitetura e design biofílico*.

Mais do que pensar no resultado dos trabalhos no sentido material, interessava-me olhar este projeto através de uma lente que nos conduzisse a uma viagem que faríamos juntos e que se iniciava a partir da sala de aula.

Este foi, inicialmente, o maior desafio: sair do espaço interior e experimentar o espaço exterior. Pretendia sair da sala e trilhar caminhos pela cidade, fazer o exercício de caminhar, à semelhança do que Careri (2014) refere, ao considerar que

“andar es un arte que contiene en su sueño el menhir, la escultura, la arquitectura y el paisaje. A partir de este simple acto se han desarrollado las más importantes relaciones que el hombre ha establecido con el territorio.”(Careri, 2014, p. 15)

Sair da escola, ver o território próximo, sentir o que podíamos ir buscar *fora*; deixar os livros, as mochilas e, sobretudo, “os nossos lugares”³⁹ e deambular, caminhar, entendendo tais ações como um ato cognitivo e estético (Careri, 2014).

Tal supunha falar do que víamos, debater o que nos inquietava, ter tempo, aproveitarmos o tempo de forma lenta, de esquecermos o imediato, de aproveitarmos a duração afastada do burburinho da “sapiientologia”, na qual a escola por vezes se transforma. Em síntese, sermos capazes de, em conjunto, suspendermos o olhar, dar ao espaço o tempo necessário para vermos algo que nos tocasse.

Assim, foi pensada uma proposta que assentava na vontade de deixarmos que o momento de observação dos espaços se materializasse num encontro e se constituísse numa experiência de lentidão, numa oportunidade para o lentamente⁴⁰, o espaço para falarmos sobre o que sabemos ou queremos saber. Importava, sobretudo, construir um *saber* sem estar escrito, mas que pode ser interpretado, um saber que não está no livro, mas pode ser questionado.

A proposta foi sendo imaginada por mim, entre pensamentos que tocavam numa indomável incoerência de mistura de possibilidades de materialização e na sua exequibilidade - que era levantada pelos debates que iam sendo feitos⁴¹ - trabalhando a proposta para que se tornasse sustentável.

Tal processo impunha um trabalho de partilha, cuja experiência senti ser sempre necessária para equilibrar a ansiedade na expectativa do querer experimentar algo

³⁹ Mesa e cadeira predefinida na sala.

⁴⁰ O conceito surge do pensamento de Maffei, L. (2014). Elogio della lentezza. Il mulino. p.46. “Num mundo dominado por computadores, cujos tempos de processamento e transmissão de informações são milhões de vezes mais rápidos que os cerebrais, estes últimos podem parecer muito ineficientes devido à sua lentidão, mas o produto desta atividade, uma verdadeira revolução evolutiva, é tão maravilhoso e inovador que é necessário levantar um elogio à lentidão dos mecanismos que existem na base do pensamento. Não passou despercebido que estou a fazer um elogio do pensamento racional com pensamento racional, um auto-incenso imodesto!”

⁴¹ Partilhas com os professores, cooperante e orientador.

proposto num território, até agora, desconhecido. Questionava-me sobre como seria colocar um grupo *no exterior da sala de aula* a trabalhar em conjunto e na ligação de sensações e pensamentos que tal processo nos poderia trazer. Era isso o que me entusiasmava.

De alguma forma procurava o que (Rancière, 2000, p. 15) denomina de “partilha do sensível”, isto é,

“(…) a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam partes nessa partilha.” (Rancière, 2000, p.15).

Quando desenhei a proposta, o mais importante, a nível concetual, era a interpretação que os estudantes iriam fazer dos espaços. O ato de desenhar teria de servir para contemplar, pensar e parar - e não “ver, copiar, mostrar” enquanto exercício instrumentalista; o gesto do desenho deveria constituir-se num ato de introspeção que fosse transcendente à reprodução do visível.

Uma aula no exterior era o início da proposta. Sair da sala foi logo à partida controverso! Previa as tensões e constrangimentos, mas necessitava de uma logística que me tinha falhado nos planos.

Importava a meteorologia (não devia estar a chover, mas era inverno), o número de acompanhantes, precisávamos de um funcionário disponível (tinha de ver a compatibilidade de horários e disponibilidade de recursos humanos), não podia ser um percurso longo (alguns estudantes tinham a mobilidade condicionada no momento), e, por fim, teríamos de ter a turma toda junta nesse dia (não iríamos repetir o percurso e só fazia sentido fazermos o caminho em conjunto).

Era premente equacionar espaços geograficamente próximos. “Por que não na Escola?” perguntava o professor cooperante. Eu respondia em jeito de provocação:

“temos tanto para falar e ver fora daqui”. E, sem mais palavras, ríamos os dois. Estava ali um claro desafio à execução do plano.

Entre avanços e recuos – à medida que íamos debatendo os conteúdos que iriam ser abordados, deixando sempre em meias palavras o local onde o iríamos fazer -, surge, no final de novembro, um convite, da parte do Laboratório da Paisagem, em parceria com o município de Guimarães, ao professor cooperante⁴².

A proposta: “Desafio aos alunos- Bairro C”, era o título do email. “C”: “Caminhos de Cultura, Criatividade e Ciência.

A base da proposta passava pela apresentação de uma ideia que potenciase a regeneração urbana e a valorização do património histórico, através de medidas que promovessem a sustentabilidade ambiental, “A adoção do modelo estratégico “cultural-led urban regeneration” procura induzir no território um conjunto de transformações”.⁴³

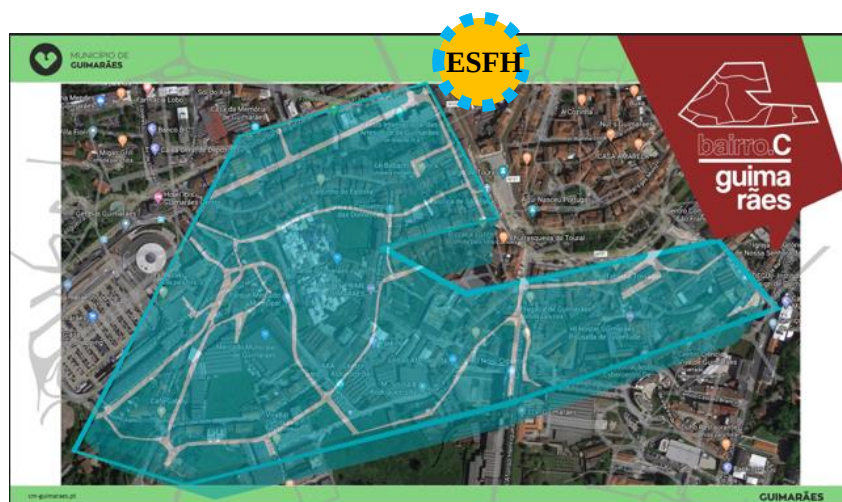


Figura 20: Mapa do “Bairro C”. Fonte: email enviado pelo LP- projeto “Desafio aos alunos- Bairro C”.

Tal processo passaria por um trabalho que seria desenvolvido pelas escolas do município e, posteriormente, exposto numa festa aberta à cidade, a “Festa da Primavera”.

O enquadramento do convite na proposta didática estava alinhado com a ideia da exploração do território próximo da escola (conforme se pode ver na imagem acima),

⁴² Coordenador do departamento do grupo 600

⁴³ <https://www.cm-guimaraes.pt/viver/atividades-culturais/bairro-c>

permitindo abordar problemáticas reais, através de uma análise de um tecido territorial, com princípios subjacentes à temática sugerida.

Por outro lado, estava a ser confrontada com um discurso com o qual estava, naquele momento, a debater-me, justamente devido ao desacordo com os meus princípios de fazer um trabalho com base na procura de soluções “ideais”, oferecidas pelos estudantes em modo de exposição, com um “produto” para ser mostrado.

Apesar de sempre ficar claro que não haveria qualquer tipo de imposição para que este convite fosse aceite (sendo uma escolha minha), após a primeira análise, e com um crescente receio da minha parte em avançar com algo que não fosse debatido entre todos, foi apresentada a proposta do espaço (Bairro C) à turma, no mês de janeiro⁴⁴.

Era crucial pensar e planificar em conjunto, precisamente porque

“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 colectivo, a pessoa e o grupo, na organização.”(Barroso, 1995, p. 17).

E eu, face à demanda da participação, não queria correr o risco sozinha, isto é, não faria sentido fazê-lo individualmente, pois tal demanda constitui-se um dos principais motores da proposta de trabalho ensaiada com a turma.

Alinhada com os pensamentos de Atkinson (2006) em poder expressar ideias, debater e equacionar algo que iria ser efetuado pelos estudantes, acreditava ser

“(…) crucial for art education in schools to be able to respond to the contemporary practices and debates in which art practice is understood, and how its meanings are negotiated and re-negotiated. This is because such art practices and discourses are largely related to forming and questioning human relations with others and the world. Such practices and discourses are concerned with the development of meaning; they provoke and challenge our understanding of skill and technique; they query the idea of the artist and the art object; they problematize the relations between the artist, the object and the

⁴⁴ SUPLEMENTO .01A I Elementos e recursos audiovisuais da unidade didática – “Aula 0” Caminhar pela Cidade.

spectator (or the person who responds to the work); they encourage us to think about who we are, how our identities are formed and about our relations with others; they call us to address issues of social awareness. Generally speaking such practices and their attendant discourses provide new encounters for learning and how learning can be understood and through such encounters new subjectivities emerge. This produces a new ontological order within the pedagogic space, which is not about reproduction but one that is focused upon challenging and rearticulating subjectivities.”(Atkinson, 2006, p. 116)

Diante de tal enquadramento, precisava de perceber como é que os estudantes se identificavam logo à partida com o projeto e com o lugar. Comecei por questionar se alguém vivia no centro da cidade, sendo que todos os estudantes viviam nos espaços periféricos. Alguns diziam conhecer as ruas, mas só as utilizavam como percursos de passagem.

A importância daquele lugar (o Bairro C), como espaço territorial de história marcadamente pautada pela indústria que outrora existiu, e que potenciou o seu crescimento, poderia ser transmitida em modo de sentimento ‘infeccioso’ descrito por Erika Fischer-Lichte, “the idea of emotional infection is evidenced by the transformative power of performances” (Fischer-Lichte, 2017, p. 4). Era importante, para mim, propor sentirmos o lugar, observarmos através da prática de pesquisa crítica⁴⁵ (Masschelein, 2008), dado ser naquele território, “Bairro C”, que me movi desde sempre, ali situando-se as casas dos meus pais e dos meus avós.

Tornou-se numa proposta também ela auto-reflexiva, alinhando-se com Thomashow (1995) quando questiona

“o que eu sei do lugar onde vivo? Como é que me ligo à Terra? Qual é o meu objetivo enquanto ser humano? Integro estas questões no mapa do sentido de lugar, demonstrando

⁴⁵ “Essa prática de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem. Gostaria de pensar sobre o que é essa prática de pesquisa educacional crítica, começando com um exemplo: o exemplo de caminhar (e copiar). Consequentemente, educar o olhar significaria um convite a caminhar.” (Masschelein, J., 2008,p.36)

que o trabalho de identidade ecológica se situa na escola, no lar, na comunidade e no local de trabalho” (Thomashow, 1995, p. 24).

Neste sentido, pensarmos no modo através do qual me relaciono com o meio onde vivo e se estabeleço uma relação com ele seria a essência desta prática de caminhar.

O acordado foi: num primeiro momento não confirmarmos com o LP a nossa participação na exposição final, mas propusemo-nos a, livremente, olhar o território. No final, se nos sentíssemos confortáveis, apresentaríamos as nossas leituras, conscientes da ação de expor aquilo que seria “um exercício de pensar o lugar”. De acordo com Atkinson (2009),

“In order to embrace the idea of real learning as a movement into a new ontological state through following local truth procedures, and the ethical implications for the pedagogic space of that-which-is-not-yet, it seems that what is required for pedagogy is a pedagogy against the state or a pedagogy of the event. This notion requires some elaboration. Essentially pedagogy against the state, or pedagogy of the event, is a term which embraces both states of representation and encounters.” (Atkinson, 2009, p. 7)

A proposta didática assentava nas seguintes aprendizagens essenciais:

- Promoção de estratégias que estimulem a interrogação, através da reflexão individual num coletivo;
- Valorização de práticas que permitam a emissão de juízos críticos;
- Participação em projetos coletivos relacionados com a comunidade de forma colaborativa;

A metodologia da proposta de trabalho assentava nos seguintes passos:

- Introdução de noções técnicas de desenho de perspetiva de rua e edifícios;
- Passeio ao “Bairro C”, recolhendo imagens, registos escritos e desenhados no caderno de viagem, abrindo o diálogo em vários pontos do Bairro;

- Aula expositiva com várias abordagens relativamente à temática do *elemento vegetal* inserido na arte e arquitetura ao longo da história da arte;
- Debate em pequenos grupos sobre questões relativas ao “Bairro C”;
- Exploração da perspectiva individual do local escolhido para a realização da intervenção;

Tempo para caminhar: Aula 0. - Ver a cidade de “drone” não é a mesma coisa que percorrer as suas ruas”.

No dia vinte e nove de janeiro chamei à primeira aula “Aula 0 - Ver a cidade de “drone” não é a mesma coisa que percorrer as suas ruas”.

Zero foi o número que escolhi para o que seria, na minha visão, o momento mais importante de toda a proposta, mas que durante muito tempo ficou camuflado nos projetos iniciais. Significava o momento “de difícil logística, e que, talvez pudesse ser feito por fotografias”⁴⁶.

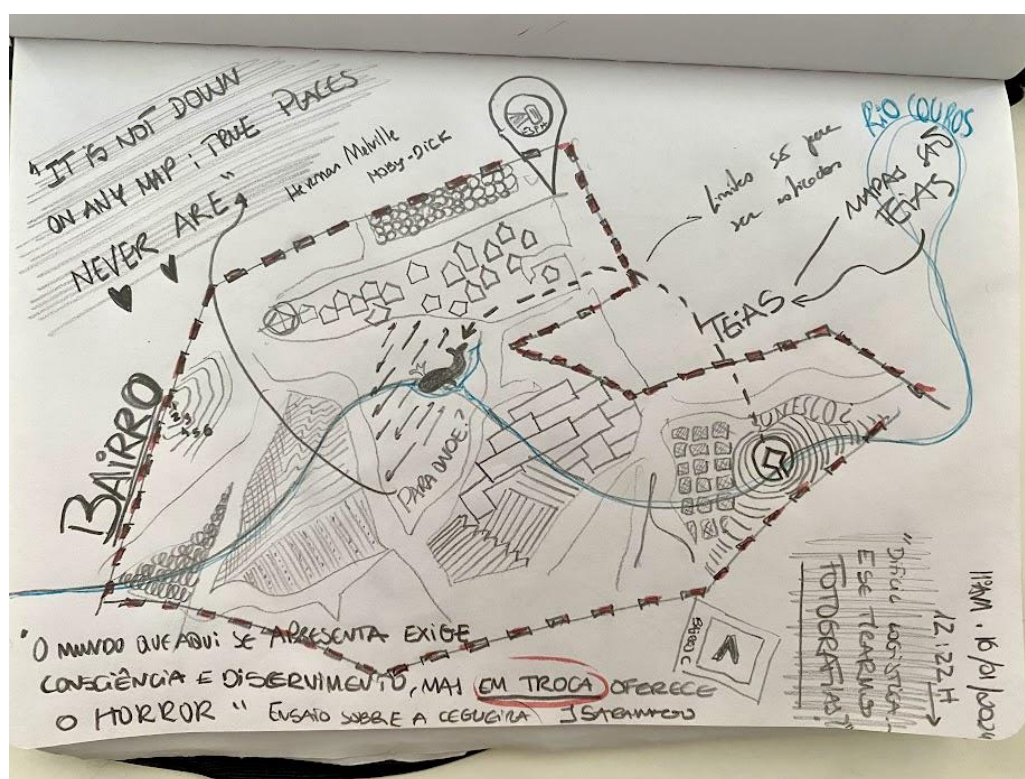


Figura 21: Desenho esquemático do “Bairro C”- territórios – in caderno de viagem 16/01/2024

⁴⁶ in caderno de viagem 16/01/2024

Era o momento destinado a fazer coisas aparentemente simples e quotidianas, ou seja, promover e fomentar práticas que permitissem dar espaço à construção de indivíduos críticos, para abirmos diálogos, entrarmos em negociação. Tal era o cerne do trabalho: caminhar e estabelecer relações sociais de partilha, as quais seriam levadas posteriormente para a sala de aula.

Nesta medida, procurava experimentar um lugar que interrompesse a rotina pré-estabelecida, baseada no exercício de entrar na sala, sentar individualmente com uma folha de papel. Pelo contrário, procurava algo que levasse ao confronto de ideias e que esse resultado fosse o produto do trabalho proposto.

O primeiro pedido feito aos estudantes, enquanto aguardávamos por fevereiro⁴⁷, consistia em que, nos momentos livres, passeassem pela cidade. Durante tais incursões, o objetivo era que desenhassem espaços, pormenores de edifícios, de ruas, e que fossem registando em desenho ou fotografia de que forma o elemento vegetal era utilizado e/ou se enquadrava na arquitetura dos seus locais rotineiros⁴⁸.

A principal premissa passava por notarem a importância do elemento vegetal naquele contexto, questionando a sua predominância ou falta dele, e as possíveis consequências que traria ao espaço.

Dentro da sala de aula, começámos a trabalhar noções de perspetivas, numa visão mais instrumentalista, mas também necessária, do desenho técnico. Aspetos como: pontos de fuga, regras de desenho geométrico, escala, proporção, onde e como me posiciono quando quero mostrar o meu ponto de vista, era o que eu lhes perguntava. O que quero mostrar quando me posiciono naquele sítio e daquela forma? Como o faço? Por que o faço?

Pensava nas palavras de Fernando Távora (2007),

⁴⁷ A calendarização da proposta didática (aulas assistidas era no início de fevereiro).

⁴⁸ SUPLEMENTO .05E I Registo dos trabalhos de perspetivas: Aulas de preparação para a unidade didática e SUPLEMENTO .04D I Padlet: Um registo conjunto.

“A explicação das formas em função de determinada circunstância é em verdade difícil, sobretudo a sua compreensão total, e assim como um bom vinho só poderá apreciar-se bebendo-o e não raciocinando sobre a sua fórmula química, assim uma forma só poderá compreender-se vivendo-a, bem como à sua circunstância e não apenas ouvindo descrições a seu respeito ou consultando suas reproduções.” (Távora, 2007, p. 23)

Foram percorridos um total de três quilômetros e meio em noventa minutos. O exercício de olhar, voltando a Masschelein (2008)

“permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição.”(Masschelein, 2008, p. 37).

Mas permitir o exercício de parar também era criar pausas. Parar para observar o que víamos, uma espécie de ativamento dos sentidos – deambular, “palabra que contiene la esencia misma de la desorientación, dele abandono al inconsciente”.(Careri, 2014, p. 82)

O percurso compreendia o início e o final na sala de aula, podendo os estudantes deixar lá tudo o que não quisessem levar. Havia a paragem em cinco locais, com cinco temas que eram propostos a debate:

- 1) “Ilha do Sabão” (Guimarães, cidade industrial). Ilhas, núcleos habitacionais resultantes da expansão urbana na revolução industrial e consequente necessidade de mão-de-obra. Como são vividos hoje?
- 2) Largo do Cidade; Tanques de Couros (Património da Humanidade). Importância do Rio (Couros) no passado para a indústria local e na respetiva sensibilização para a (ainda) poluição das águas;

- 3) Teatro Jordão (reabilitação de espaços urbanos). Passagem em “amnesias urbanas”(Careri, 2014, p. 104) que estiveram encerradas alguns anos e foram locais de marginalização na cidade, hoje recuperadas. Sensibilização para a importância da renovação dos espaços;
- 4) Espaço da Feira, Mercado semanal. Espaços de lazer reabilitados;
- 5) Avenida Conde Margaride (rua de acesso à escola). Confronto entre a escala dos percursos rodoviários- tráfego automóvel, e passeios- peão;

A utilização de um primeiro momento em formato *passeio* naquele local (“Bairro C”) permitiu a criação de posicionamentos mediante leituras que iam sendo lançadas como pequenos gatilhos-perguntas de interação, tais como: “O que sentem? Frio? Calor? O que vos chama a atenção?”. Houve igualmente momentos de silêncio, mesmo sendo tão importante falar como caminhar, ouvir e sentir os lugares.

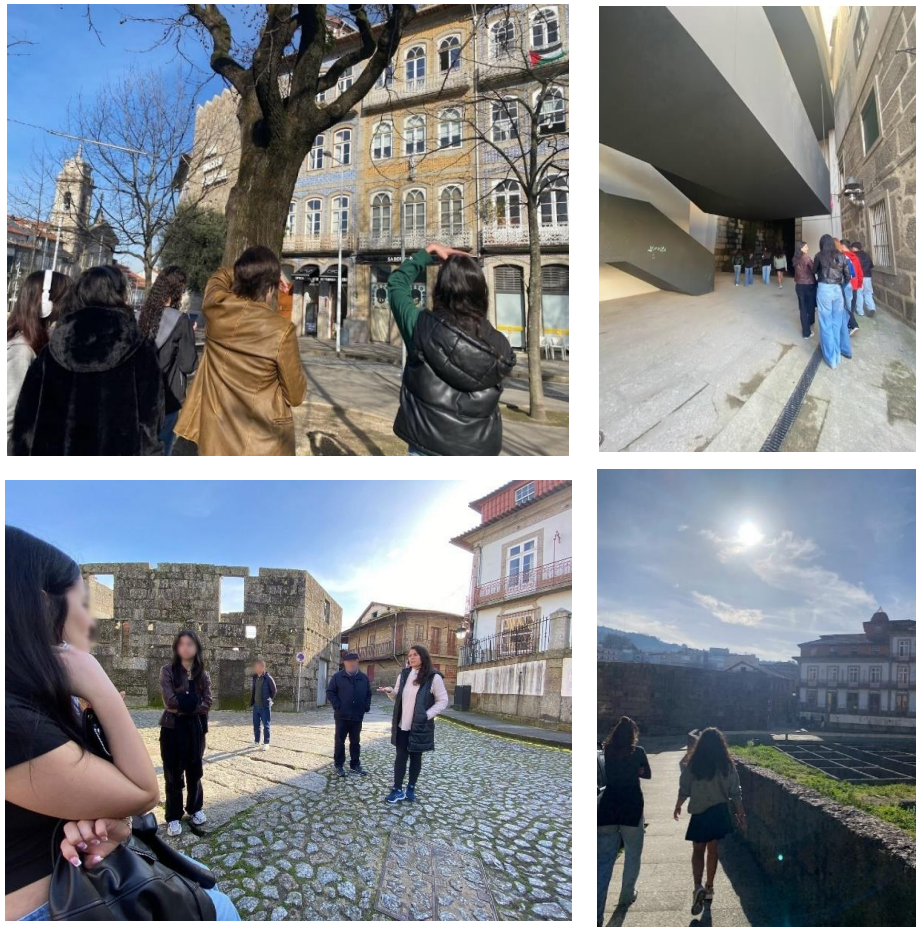


Figura 22: Registo Fotográfico da “Aula 0” no “Bairro C”. Fonte: arquivo próprio



Figura 23: Registo Fotográfico da “Aula 0” no “Bairro C”. Fonte: arquivo próprio

Tempo para explorar.

“the idea that relations matter in education — and that they matter in a crucial and fundamental way — is difficult to contest. It is difficult to envisage education without relation, and in this regard it may well be true” (Biesta, 2012, p. 1).

A segunda aula (aula assistida) foi no dia cinco de fevereiro de 2024.

Foi o momento para enquadrar historicamente alguns conteúdos abordados e, essencialmente, fazer um ponto de situação do que tinha sido efetuado até ali.

Entrei na escola com ar apressado, com vontade de chegar à sala de aula e com vontade de voltar para trás também!

Sentia cada passo que dava com uma força diferente do normal e ouvia-os no mármore frio e húmido, não fosse início de fevereiro e estivesse uma baixa temperatura. Tudo ecoava no corredor e subi as escadas “que só podem ser utilizadas pelos professores”⁴⁹, pois naquele dia tinha de me sentir um deles.

Continuei a andar rápido, cheguei ao corredor da sala e abrandei, comecei a sentir os meus próprios passos mais lentos, mais incertos, menos barulhentos, em cada metro que avançava parecia perder força.

Levantava-se o som das dúvidas, das incertezas, dos questionamentos, das regras não ditas, medos das expetativas que se poderiam tornar num retorno doloroso no regresso a casa.

Entrei na D21, tendo chegado mais cedo para preparar a sala, tal como no meu plano escrito e desenhado. Tentei colocar o mobiliário da maneira como imaginei e comecei a adivinhar como seriam as reações à entrada. Não me interessava pensar nas dinâmicas que iriam ser criadas, mas só me ocorria: “e se tudo corre mal?”.

Previamente, quis colocar o plano de *layout* da sala preparado: cadeiras dispostas em círculos abertos, pequenos núcleos agregadores.

⁴⁹ Regra da escola, escadas do edifício principal mais antigo.

No centro da sala, uma dança de mesas, com os materiais disponíveis, de forma a convidar os estudantes a deambular pelo espaço à procura de encorajamento para experimentarem o que lá estivesse pousado.

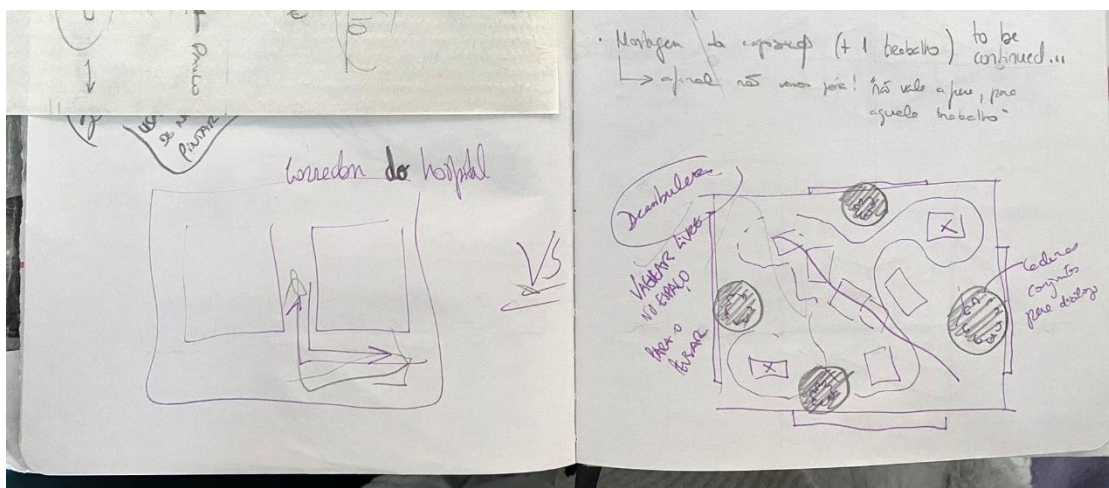


Figura 24: Desenho esquemático do estudo do layout da sala de aula para a aula assistida- in caderno de viagem 24/12/2023

Tal não pôde ser feito: as mesas são pesadas, rígidas, pareciam não se querer mover. O professor cooperante ajudou a agrupar as mesas em quatro grupos.

A frustração de começar com o fracasso da organização do espaço... Aquele *layout* não era o que eu desejava! Desconcertar e desconstruir lugares era o propósito da alteração da construção do *layout*, criar uma nova abordagem e consciencialização do espaço que, no dia a dia, é feita de modo automático.

Mais tarde tive consciência de que, naquele momento, estava, também eu, a ser incoerente com a minha proposta, tentando forçosamente arrumar corpos como “eu” os idealizava. Estaria também a fazer, como refere Foucault (1975) a “arte das distribuições, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças”(Foucault, 1975, p. 168), a forçar o redesenho da sala num “quadriculamento”, que criticava até aquele momento.



Figura 25: Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo. Fonte: arquivo próprio

Alguns estudantes espreitavam nos vidros do corredor, pedi para aguardarem.

Distribuí os materiais, fechei os estores, liguei o computador e o projetor, desliguei as luzes e liguei um candeeiro que focava apenas o elemento vegetal.

Vários galhos, folhas, flores, ervas aromáticas espalhadas numa só mesa com os materiais de apoio por cima, apenas isto se encontrava iluminado. A mesa escolhida não era “uma mesa”, mas a mesa que me foi destinada logo no início do ano, aquela em que me sentava todas as aulas. Queria que a atenção do olhar e a escuta se traduzissem num trabalho de estímulo na construção de uma atmosfera que se realizasse mediante pequenas interações derivadas de relações empáticas entre nós.



Figura 26: Registo Fotográfico da aula. Fonte: arquivo próprio

Na verdade, seria uma espécie de performance, a qual que se revia, segundo Foucault (1996),

“no tênue deslocamento que se propõe praticar na história das ideias e que consiste em tratar, não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos, este tênue deslocamento, temo reconhecer nele como que uma pequena (e talvez odiosa) engrenagem que permite introduzir na raiz mesma do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade. Tríplex perigo que certa forma de história procura conjurar narrando o desenrolar contínuo de uma necessidade ideal.”(Foucault, 2019, p. 25)

A representação daquilo que eu imaginei para o momento servia-se da imprevisibilidade do que poderia acontecer e sair do meu controlo. Entraram os

estudantes, perplexos, abrandando. O espaço que até agora era familiar, foi alterado. O lugar atribuído a cada um, sobre o qual tanto reclamaram direitos de escolha, agora não existia. Boquiabertos, ouviam-se conversas entre eles:

- “ui, cheira a alfazema! Faz lembrar a casa da minha avó.”
- “não tenho o meu lugar?”
- “onde me sento?”
- “Isto é de grupos, não vês as mesas? tens de te sentar com o teu.”

Fonte: in caderno de viagem, dia 05/02/2024

A parede que até aqui se destinava ao lugar do acabado, bonito, pensado, avaliado e para ser visto pelos outros era, agora, uma parede com materiais para serem usados. Notícias de jornais, fotografias de locais e um mapa do caminho que percorremos no “Bairro C”, pionés e arames a fazerem ligações⁵⁰. Queria perceber como é que os estudantes reagiam ao desmontar aquele suporte que servia de trabalho, e cujo processo não se queria acabado. “‘Stora, isto está giro, parece o CSI!”.

Tentei acelerar a entrada no espaço, mas não a formação dos grupos, dando espaço para diálogos. O gesto de vaguearem pelo lugar era muito importante para sentirem a sala de aula.

O ato de deixar fazer escolhas também é um ato de polvilhar pequenos estímulos em cada grupo, para não sairmos indiferentes das experiências de aprendizagem. Porque também eu, assim como eles, estava a investigar e a adquirir competências.

⁵⁰ Referência à obra de Richard Long “A line made by walking 1967”, como registo de uma passagem que aconteceu (acontecimento) e que deixou rasto.



Figura 27: Registo Fotográfico da aula. Fonte: arquivo próprio

Comecei por explicar o que ia fazer na aula, iniciando a apresentação do tema “Elemento vegetal no contexto arquitetónico- Arquitetura e Design biofílico”. Falei sobre os objetivos do trabalho, bem como sobre os moldes em que seria feita a avaliação (da minha parte, qualitativa) e o respetivo guião do trabalho.

Fiz uma viagem pelos lugares, civilizações, histórias e diferentes culturas, interessando-me explorar a porosidade dos temas e proporcionar pequenos momentos de interação dos estudantes comigo.

Para demonstrar de que forma o recurso ao elemento vegetal foi sendo procurado e trabalhado por vários autores em diferentes vertentes ao longo da história da arte, em vários contextos, edifícios, geografias e civilizações e, principalmente, como é utilizado hoje, incluí registos de momentos que fui fotografando na visita de estudo a Lisboa, com a turma. Esses registos permitiram-me mostrar exemplos da importância do uso do elemento vegetal na arquitetura (planeamento) e que tinha sido efetuada por eles, estudantes, de forma espontânea. Uma parte do material utilizado encontra-se nas seguintes imagens:



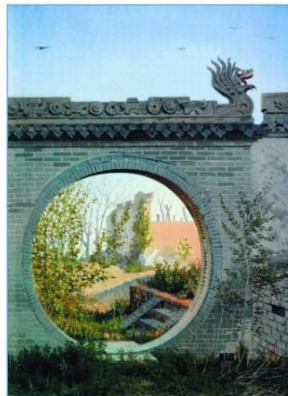
Arte Indígena Sul Americana



Arte Nova



Utagawa Kunisada (1786-1864) Japão_ xilogravura



A Garden gate in Chuguchak Vasily Vereshchagin realismo Oriental 1869 - 1870



xilogravura estilo Ukiyo (estampa japonesa)



Lucian Freud anos 50- expressionismo



Van Gogh noite estrelada -pós impressionismo 1889



Marie Bracquemond -impressionismo

Figura 28: Conjunto de slides mostrados na aula. Fonte: arquivo próprio

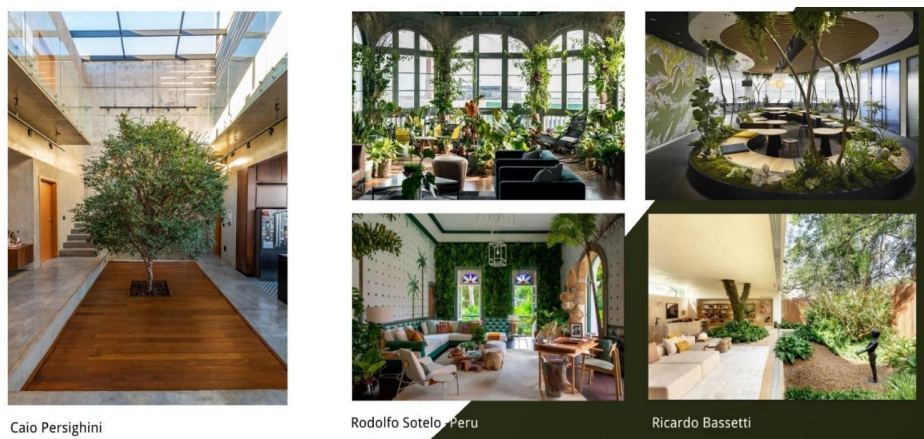
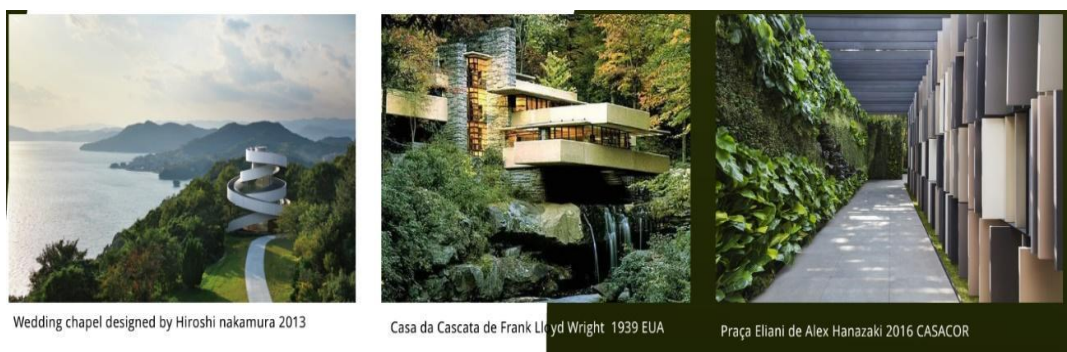


Figura 29: Conjunto de slides mostrados na aula. Fonte: arquivo próprio

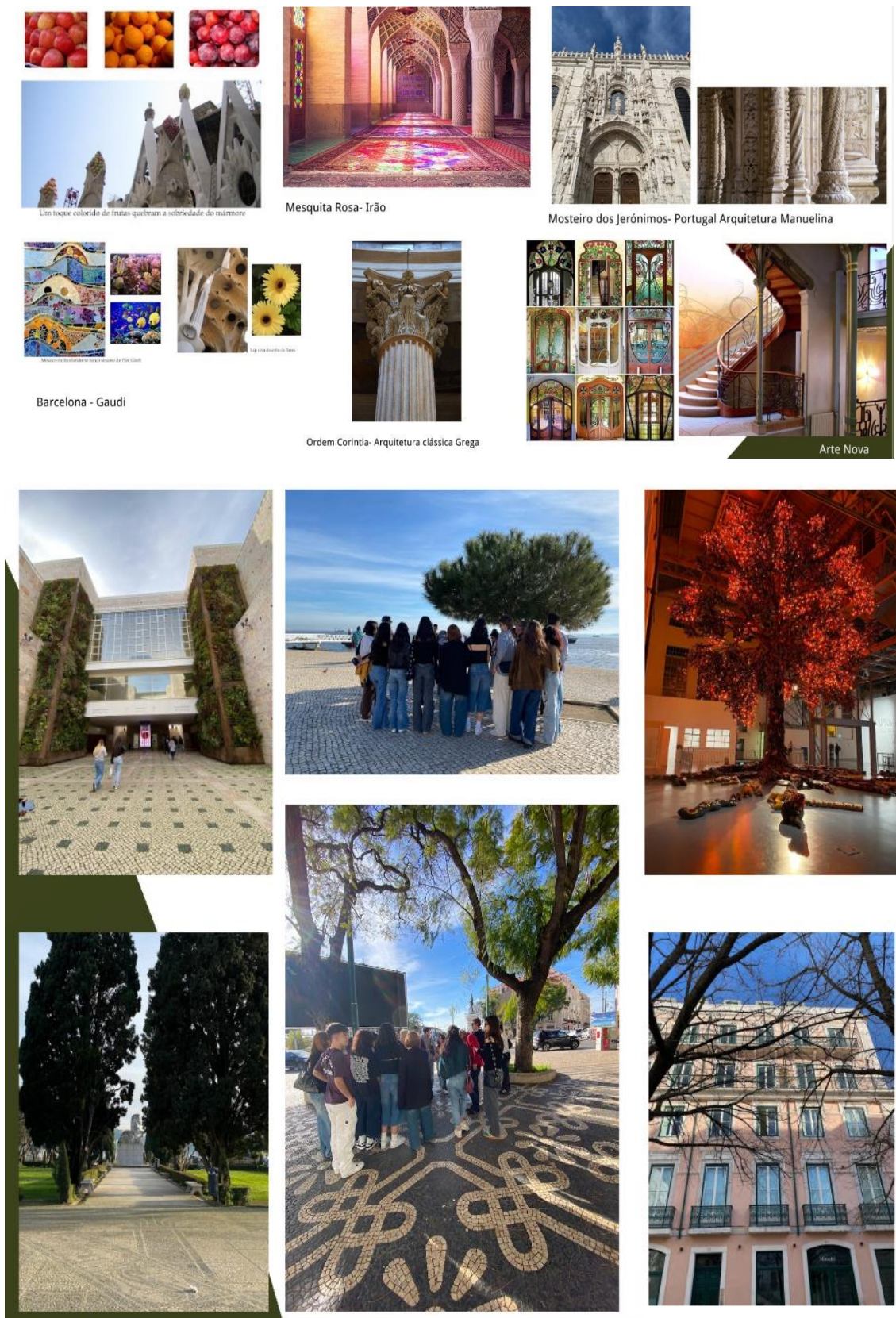


Figura 30: Conjunto de slides mostrados na aula. Fonte: arquivo próprio

No final da apresentação era tempo de gerir expectativas. Sentia a “responsabilidade” de colocar em prática as teorias que deram corpo à proposta, mas também de corresponder às expectativas que os estudantes pudessem ter sobre a atividade.

O enunciado pretendia a criação de quatro grupos de trabalho, cada um com quatro elementos. A proposta consistia em dialogar, debater e interpretar o que tinham visto na visita ao “Bairro C” e na apresentação. Os estudantes permaneceram até ao final da aula numa espécie de “jogo” de construção e desconstrução de problemas, de forma conjunta.

Ali, eu transformava-me numa “escuta ativa, a procura das condições de possibilidade, das distribuições e das combinações”(Ó, 2020, p. 14) com o objetivo de permitir um processo de “desconstruir momentos”.

“Unlearning does not function like a delete button” (Sternfeld, 2016, p. 11). 'Desaprender', naquele momento, corresponderia a debater os modos estabelecidos de ver, percebermos o que sentimos ao olhar o território. Para mim seria também experimentar de que forma posso orientar uma discussão de grupo, como mediar uma conversa sem condicionar os estudantes, de modo a não os encaminhar para algo que fosse pré-induzido.

Este exercício de conversa permitia-me desempenhar um papel fundamental na construção de uma interação num ambiente que queria propício para o debate de ideias, tendo em conta que, tal como refere Biesta (2012),

“there was on education as a process of communication and, more specifically, the communication of meaning — which puts the discussion mainly in the domain of qualification and, to a lesser extent, socialization.”(Biesta, 2012, p. 2).

Passar por cada grupo e falar, pensar como poderíamos fazer ressurgir aqueles locais, contaminar ideias, ser contaminada e, sorrateiramente, perceber que o trabalho diário de permanência na sala de aula que tinha sido efetuado nos últimos meses com aqueles estudantes, baseavam-se numa relação que importava para a construção de uma narrativa comum, na medida em que não só questionávamos políticas territoriais, assim como eram feitas propostas de intervenção.



Figura 31: Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo. Fonte: arquivo próprio

Foi o tempo de desmontar e montar narrativas, de começarmos a partir de um enunciado comum que depois se desmaterializava consoante as perspetivas que eram criadas e interpoladas pelos grupos. O valor cognitivo desta experiência, enquanto conceito de transformação epistémica⁵¹ (Paul, 2014), significava proporcionar uma experiência que partia da experiencição prática, tal como Paul exemplifica com base na experiência da “*Mary*” (citada na página 62 do presente relatório).

Distribuí um “caderno de viagem” em formato “livro”, para que fosse utilizado pelos estudantes se achassem necessário registar momentos da atividade: era uma espécie de enunciado/guião da proposta de trabalho com espaços em branco, folhas de

⁵¹ “two ways of being transformative. They can be epistemically transformative, giving you new information in virtue of your experience. And they can be personally transformative, changing how you experience being who you are. Some experiences may be epistemically transformative while not being personally transformative” (Paul, 2014, p.17)

acetato⁵², folhas de desenho de aguarela, descrição dos exercícios. Desejava que este caderno fosse utilizado para o registo da atividade, e que servisse de elemento de orientação nos exercícios propostos, utilizado apenas se sentissem necessidade de o fazer.



Figura 32: Registo Fotográfico do caderno de viagem fornecido aos estudantes. Fonte: arquivo próprio

A aula terminou com os trabalhos de grupo ainda em curso. Todos saíram e, no corredor, refleti sobre a tensão daquele que tinha sido um momento de avaliação, para o qual me tinha preparado e desejava algo “mais” de mim⁵³. Revia-me nas palavras de Jorge Ramos do Ó, “tudo está feito e, por isso mesmo, tudo está ainda por fazer.” (Ó,

⁵² O acetato permitia escrever, apagar e reescrever sem medo do erro e do “desenho mal feito”. Era simultaneamente um material que estava guardado pois perdeu a sua função nos retroprojetores.

⁵³ Eden, The Pow(d)er of Fear – Henna-Riikka Halonen, reprodução de práticas de poder numa estrutura e num espaço com os mesmos atores.

2020, p. 20), aquele momento representava o início da construção do meu caminho na educação artística.

Senti uma complexidade de emoções e de sentimentos, de êxtase e adrenalina, pensava nos vários *frames*⁵⁴: o que podia ter melhorado? O que podia ter sido diferente? O que podia ter respondido diferente? Cumpri aquilo a que me propus? Cheguei até eles? Era um momento de reflexão, a derme é densa e não queria ser superficial nas respostas que poderia dar a mim mesma. Porém, também não queria ficar no interdito, lembrava Fernando Pessoa acerca do “irreparável do meu passado” (1944, p.34) “(...) mas o que eu não fui, o que eu não fiz, o que nem sequer sonhei; (...) foi afinal o melhor de mim...”

Pensava nos impulsos e nos caminhos predefinidos de objetivos traçados anteriormente e que, agora, eram como um balanço de expetativas naquela que foi a primeira aula como mediadora.

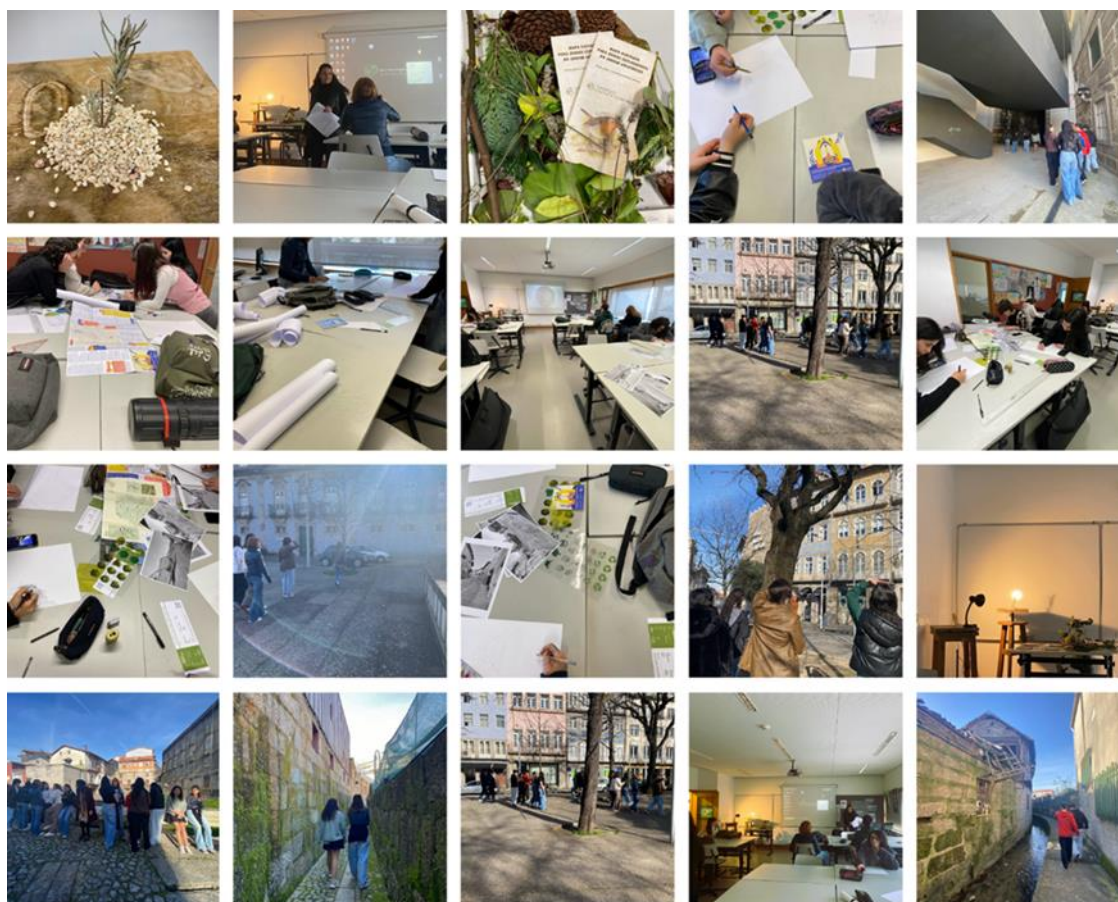


Figura 33: Registo fotográfico das aulas onde foram desenvolvidas as atividades- unidade didática, Fonte: arquivo próprio

⁵⁴ Capturas de imagens por segundo, campo audiovisual.

Tempo para partilhar

“the importance of going beyond critique and developing a “language of possibility” that can offer new possibilities for democratic social relations and educational theory and practice that can play a role in the creation of these new possibilities.”(Kreisberg, 1991, p. 22)

Iniciámos a aula em formato de grupo. Pedi para se juntarem conforme fosse mais fácil para trabalharem em conjunto e abri a discussão sobre o que estava a ser proposto por eles para os espaços escolhidos para análise do “Bairro C”. Este momento servia como um ponto de situação e introdução ao que ia ser iniciado como proposta individual de desenho do espaço escolhido.

Grupo 1: Proposta de intervenção num edifício devoluto e respetivo espaço público envolvente. Requalificação do edifício para um espaço de mostra de arte e exposições artísticas, fachada para ser utilizada como mural de arte urbana (grafitis). Limpeza das margens do rio, corte da estrada ao trânsito automóvel e criação de zonas de lazer com bancos que absorvem a luz solar e à noite iluminam a zona. O recurso ao elemento vegetal é utilizado como complemento ao mobiliário urbano.

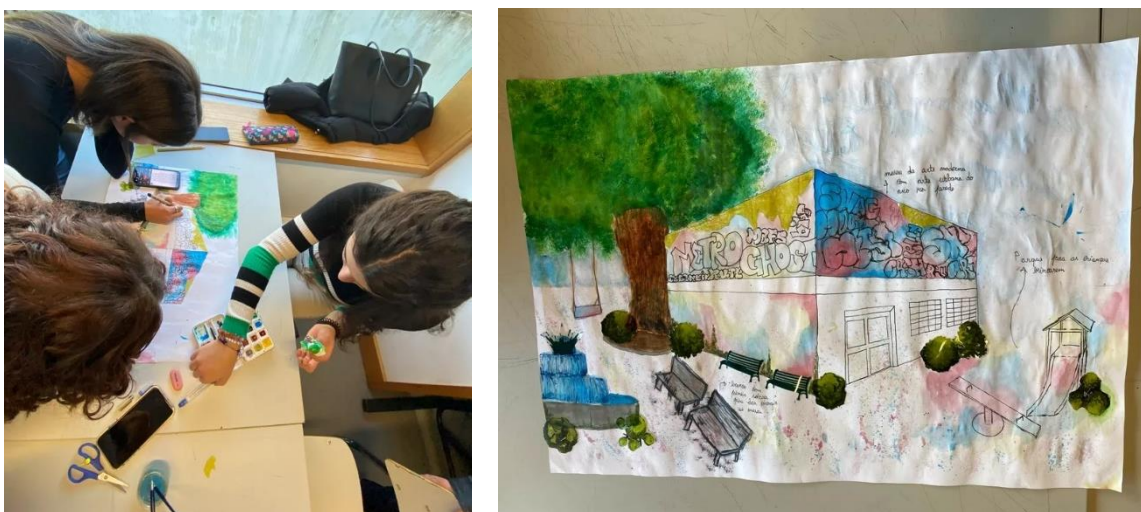


Figura 34: Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 1). Fonte: arquivo próprio

Grupo 2: Proposta de intervenção num edifício histórico (Igreja e Convento das Domínicas) através da introdução do elemento vegetal nos panos verticais de fachada para renovação do ar. Requalificação da rua de acesso ao edifício que contempla o corte da estrada ao trânsito automóvel, a criação de uma ciclovia e de áreas relvadas, introdução de parede/mural para “arte urbana”.

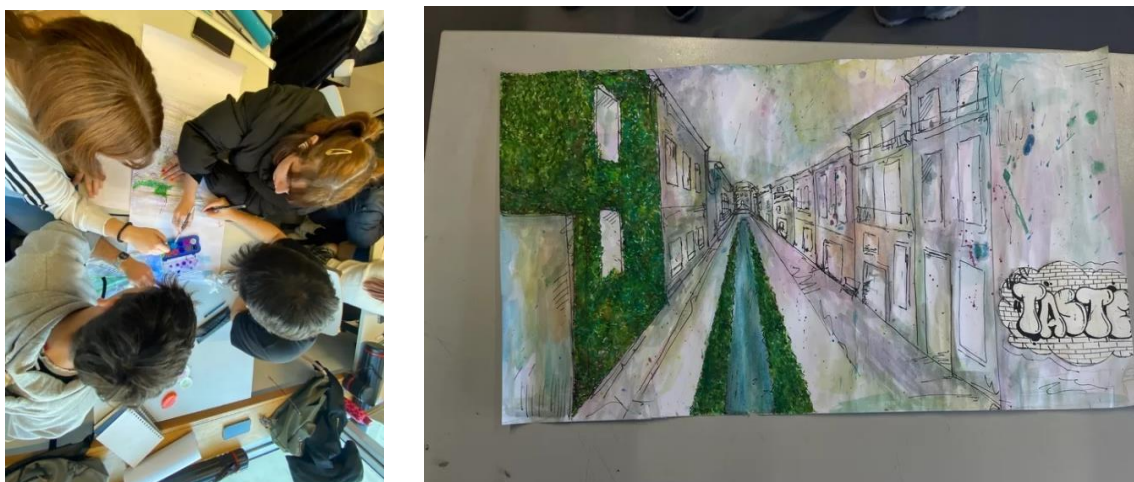


Figura 35: Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 2). Fonte: arquivo próprio

Grupo 3: Proposta de intervenção no espaço público. Devido ao crescente abandono de animais na zona - nomeadamente de gatos - foi sugerido um espaço de acolhimento para os animais. Seriam criados abrigos e propor-se-ia a requalificação/valorização do rio com a introdução de uma cascata, cuja energia funcionava através da força da corrente do rio. A introdução do elemento vegetal era prevista através um mural vertical que funcionaria como controlador natural da temperatura ambiente.

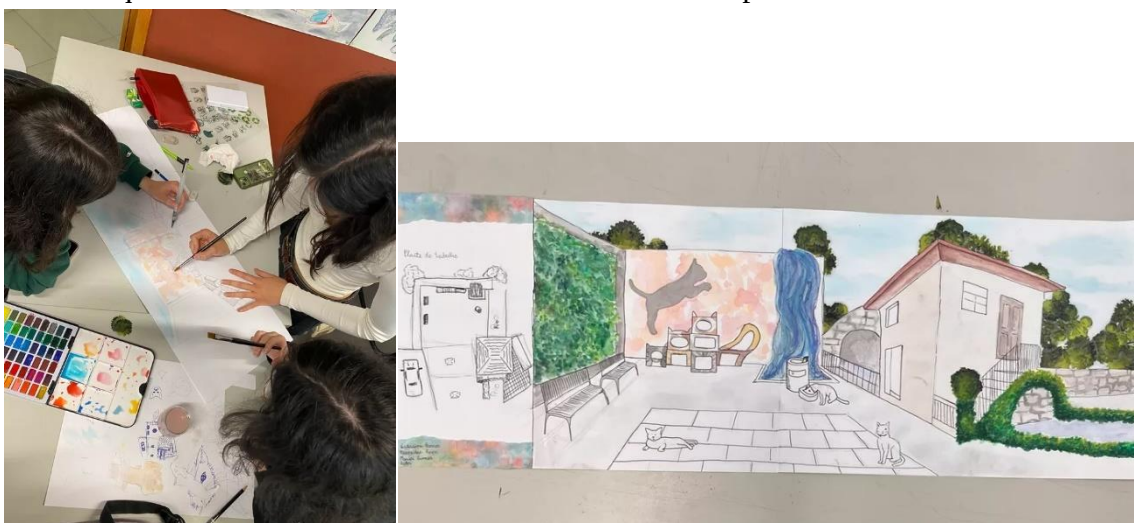


Figura 36: Registo Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 3). Fonte: arquivo próprio

Grupo 4: Proposta de intervenção num edifício devoluto e no espaço público envolvente. A introdução do elemento vegetal ganha preponderância como revestimento total do edifício, pois serve como controlador térmico, acústico e promoção de habitats para os seres vivos. É sugerida a colocação de vegetação na totalidade da área dos passeios e a requalificação do rio, fazendo a inundação das estradas. O meio de transporte utilizado no “Bairro C” passariam a ser veículos em forma de “concha”, alusivo aos animais marinhos que poderão surgir na requalificação do rio movidos apenas a energia solar.

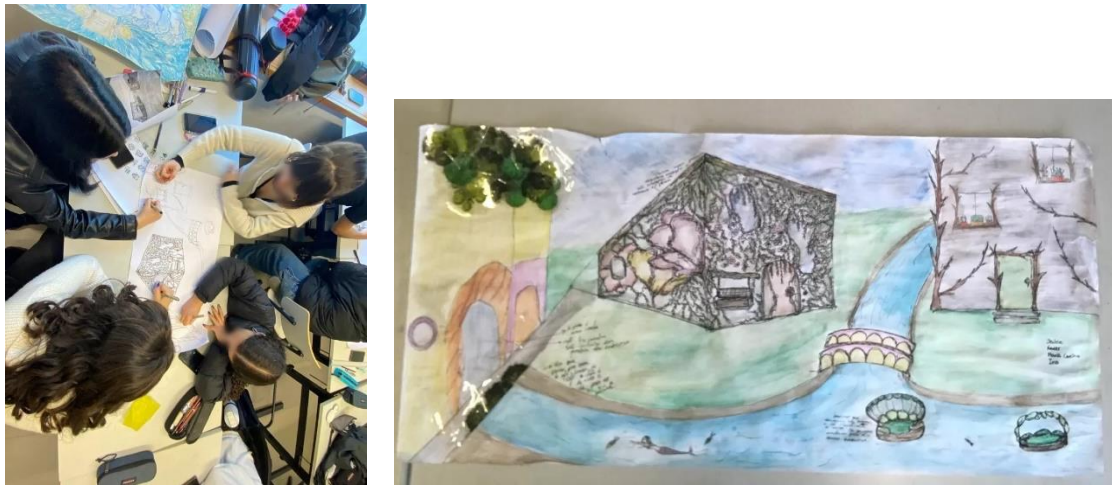


Figura 37: Registro Fotográfico da aula- trabalho de grupo (Grupo 4). Fonte: arquivo próprio

Foi este o ponto de situação dos trabalhos de grupos e eu sentia que o objetivo que tinha delineado como premissa da proposta didática estava, na minha opinião, conseguido. O “Bairro C” tinha sido visitado, explorado e havia um posicionamento crítico e refletido acerca daquele território.

Podia ser interessante que o trabalho desenvolvido não ficasse estanque. Aliás, começava a existir da minha parte o sentimento de que apresentar o trabalho no sentido de dar continuidade a um possível debate a partir daquelas propostas seria, certamente, uma mais-valia.

Deste modo, propôs-se à turma a possibilidade da integração dos trabalhos na exposição da “Festa da Primavera”, proposta que foi bem acolhida pelos estudantes.

“Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos”(Freire, 1996, p. 26)

Era sobre a necessidade de fazer a avaliação permanente ao meu trabalho que convocava permanentemente os estudantes, para que houvesse certezas no que eu estava a propor. No caso da exposição, era premente que esta teria de adotar um formato que permitisse levar o espetador (da exposição) ao local e fazê-lo entrar no espaço proposto.

Deste modo, pensou-se em utilizar grandes formatos com base em papel de cenário (a criação de cenários tridimensionais desenhados) que levassem o espetador a sentir.

Propus tal ação ao professor cooperante. Mas “não havia tempo”, tínhamos de ter “trabalhos individuais desenhados”. Estávamos na máquina institucional que possui horas contadas, e eu tinha consciência de que estava a utilizá-las para uma atividade proposta por mim. De acordo com Foucault (1996), em momentos de restrição, a solução passa por tentar métodos que utilizem a negociação, isto é:

“(…) a troca e a comunicação são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição; e sem dúvida não poderiam funcionar sem estes. A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar sob o nome de ritual”(Foucault, 2019, p. 16).

Com efeito, aliava-se a falta de tempo a uma vontade de insistir no trabalho individual. Não queria cair novamente no ritual “do estudante solitário com a sua folha de papel”. Porém, a aula, de alguma forma, era partilhada e, como tal, levaríamos, então,

dezasseis propostas que conjugassem os princípios das perspectivas, da visão, para o “Bairro C”.

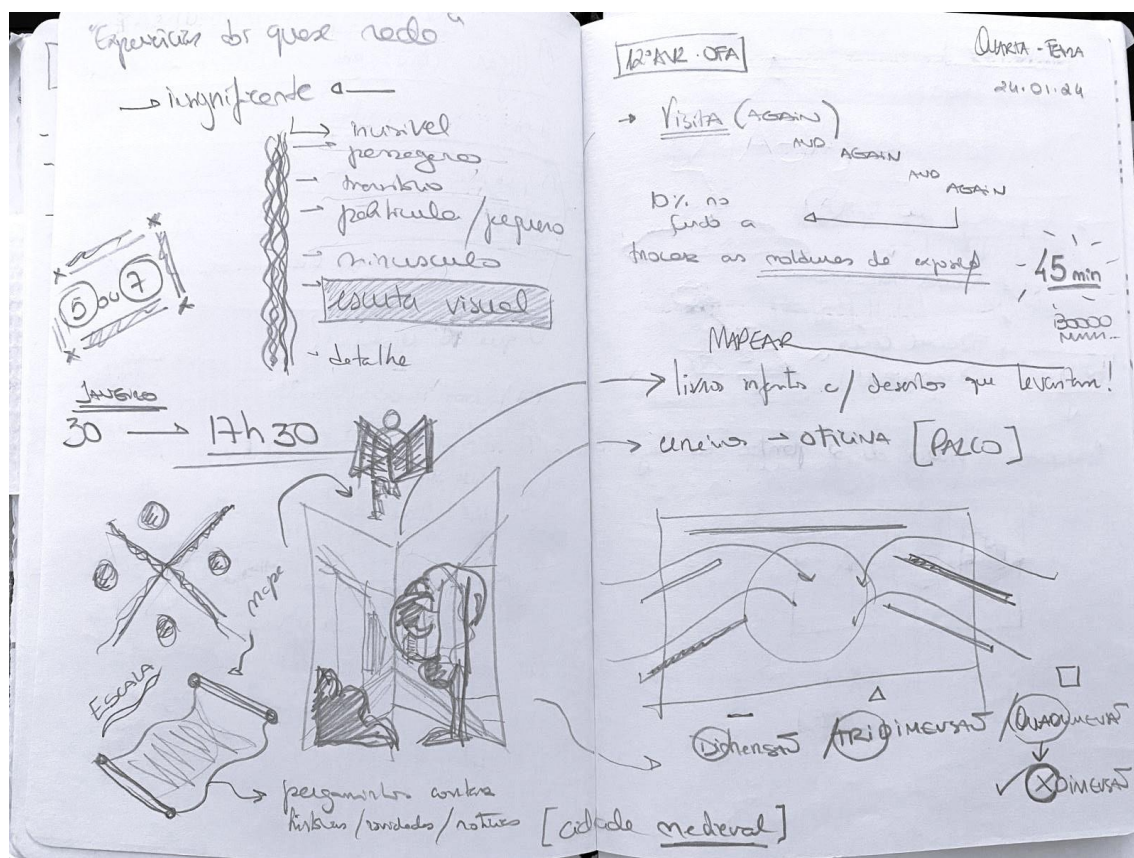


Figura 38: Desenho esquemático do estudo do formato dos materiais para a exposição “Festa da Primavera” - in caderno de viagem 24/01/2024

Foi escolhido, por mim e pelo professor cooperante, um suporte comum a todos eles: folha de aguarela em formato A3. Era importante para nós que fosse um recurso disponível na sala de aula, que não exigisse a compra por parte dos estudantes.

Além da questão económica associada a este ato, era também o modo para podermos iniciar o trabalho ao mesmo tempo, uma vez que em todos os trabalhos havia o problema da falta de material por parte de alguns estudantes.

A proposta era quase que uma repetição do primeiro processo, mas desta vez de forma individual. Escolher um local que os tivesse tocado, desenhar esse espaço e introduzir o conceito de design biofílico (elemento vegetal).

O suporte seria a folha de aguarela, os materiais riscadores e aquosos seriam utilizados consoante a disponibilidade. Apesar de ter previsto no plano a utilização de caneta preta e ecoline, naquele momento não fazia sentido “impor” um material específico, preferindo eu propor a exploração dos recursos disponíveis - com a premissa de ser aquoso.

Não me interessava fazer o ritual, que me atormentava desde as minhas aulas de desenho⁵⁵, e que consistia em demarcar as margens: “folha de x gramas, com margens de x cm com a utilização da técnica x”. Sempre vi o exercício de demarcação das margens como um exercício enfadonho, de régua e lápis a balizar um desenho que ainda nem existia.

Simultaneamente, não queria impor margens, margens simbolizavam a consciencialização de limites, da disciplinação do gesto e da conduta (Ferrante, 2021) e aquela folha de aguarela tinha o propósito de servir de suporte à reflexão acerca de um posicionamento, agora individual.

Voltar a repetir o exercício era, de alguma forma, voltar a questioná-lo, acrescentar o que ficou por dizer ou simplesmente abandonar ideias trabalhadas em grupo e começar de novo.

⁵⁵ Enquanto estudante.

Tempo para refletir.

“Ver vem antes das palavras. Trata-se do ver que estabelece o nosso lugar no mundo envolvente. Explicamos esse mundo recorrendo a palavras, mas estas nunca poderão apagar o facto de estarmos rodeados por ele.”(Berger, 2018, p. 17)

Estabelecer o nosso lugar no mundo é também darmos a mostrar qual é a nossa visão, e os trabalhos desenvolvidos eram o meio de comunicação que iria ser utilizado para o fazer.

Na última parte do exercício era proposta a introdução da cor. Passar dos materiais riscadores e da rigidez do desenho técnico da representação da perspetiva (rua) para a liberdade no gesto por meio de materiais aquosos.

Solicitei uma “aguada”, uma técnica que permitia gestos desimpedidos, dado que o material aquoso servia como uma espécie de “líquido amniótico, en el cual todo crece y transforma espontaneamente, resguardado de las miradas, se desarrollan los interminables paseos, los encuentros, las trouvailles descubrimientos de objets trouvés” (Careri, 2014, p. 83). A água percorria, em modo de “desenho”, as ruas escolhidas e enfatizava os elementos que queriam destacar.

Resultaram dezasseis abordagens diferentes ao “Bairro C”, conjugadas com as quatro efetuadas em grupo.

A resposta mais frequente, quando questionei a turma sobre o que mais teriam gostado, era “o trabalho de grupo e o sair da sala”. Tal observação vinha confirmar o que Escoffier (2009), citado por Lehrer, defende sobre levar as experiências das sensações “muito a sério”, porque “nenhuma teoria, nenhuma fórmula e nenhuma receita podem ocupar o lugar da experiência”(Lehrer, 2009, p. 95), tendo sido justamente com base numa experiência que havíamos terminado a nossa viagem.

No final da aula, foram recolhidos os trabalhos, que seriam entregues ao LP na sua forma “crua”, sem qualquer suporte ou moldura (que até agora era o método utilizado nas exposições efetuadas nos corredores da escola). Este gesto era também uma

provocação, uma ode ao inacabado e, talvez, ao imperfeito: o trabalho teria de valer por si mesmo. A ideia de levar os trabalhos deste modo surgia do conceito proposto por Mario Perniola (2006), isto é, de incidir a mostra da “obra” no seu “perfil menos luminoso” (Perniola, 2006, p. 8). Não levávamos arte, levávamos dispositivos que pretendiam comunicar; não levávamos trabalhos finais acabados, levávamos um processo de pensar que não se esgotava naquelas folhas.

Eu e o professor cooperante reunimos, no dia vinte e dois de fevereiro, no LP. Os trabalhos foram apresentados e aceites para fazerem parte da “Festa da Primavera”.



Figura 39: Registo de trabalhos dos estudantes. Fonte: arquivo próprio

Exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera”

(vinte e três e vinte e quatro de março)

- Título da exposição: Escuta visual ao Bairro C

- Sinopse da exposição:

Questionar a realidade observada é, também, reconhecer problemas e benefícios. Tal reconhecimento passa por trilhar caminhos, identificando e articulando estratégias num exercício de observar e elaborar desenhos a partir de contextos reais. Escutar, sentir e ouvir a natureza e perceber a nossa relação com o construído. Perceber escalas, ritmos, proporções, perspectivas, abordar os espaços como telas possíveis de materialização das nossas intenções. O *elemento vegetal* no contexto arquitetónico é assim introduzido como proposta livre e pragmática para o Bairro C, numa compreensão de descoberta e de interrogação, na aprendizagem concetual da expressão pessoal e reflexão individual e coletiva.

“Só vemos aquilo para que olhamos. Olhar é um ato de escolha (...) toca-se uma coisa a fim de nos posicionarmos numa relação com ela” (Berger, 2018, p. 18)

O espaço escolhido pelo LP para alocar a exposição acabou por materializar alguns dos conceitos que tinham sido abordados por nós, na reunião aquando da apresentação dos trabalhos acerca do conceito desenvolvido na sala de aula.

Um espaço no “Bairro C” - uma zona de um edifício que costuma estar encerrada ao público, coberto, mas sem paredes encerradas. Um pano permeável feito em ripado de madeira fazia de suporte aos trabalhos, permitindo que o exterior servisse de cenário à narrativa ali presente. Tinha tanta importância a envolvente como o trabalho ali exposto. Um misto de paisagem com o elemento verde e o construído, demolido, ruínas, os tanques de couros...

Os dezasseis trabalhos pousados nos vãos verticais e os quatro trabalhos de grupo pousados em mesas no centro permitiam a criação de conversas em redor das mesas. Juntavam-se ali estudantes, as suas famílias e visitantes à conversa com representantes dos órgãos municipais e do Laboratório da Paisagem.



Figura 40: Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024.

Fonte: arquivo próprio

Naquela sala, lembrei-me das palavras de Luciana Loponte (2012), quando refere que

“as narrativas contemporâneas da arte trazem até nós, caso queiramos ver, uma aguda visão sobre nós mesmos e o que estamos fazendo do mundo em que vivemos. Não se trata de um olhar didático ou controlado, como muitas vezes deseja o discurso pedagógico, mas repleto da desordem e insensatez própria das coisas que pulsam.” (Loponte, 2012, p. 11).

Os trabalhos expostos partiram da essência do ato de desenhar, o qual serviu como propósito do desenvolvimento do pensamento para reiniciarmos uma conversa com atores, agora, diferentes. Eram instrumentos de divulgação das variadas pesquisas, podendo ser vistas por um público mais vasto, para além do da escola.

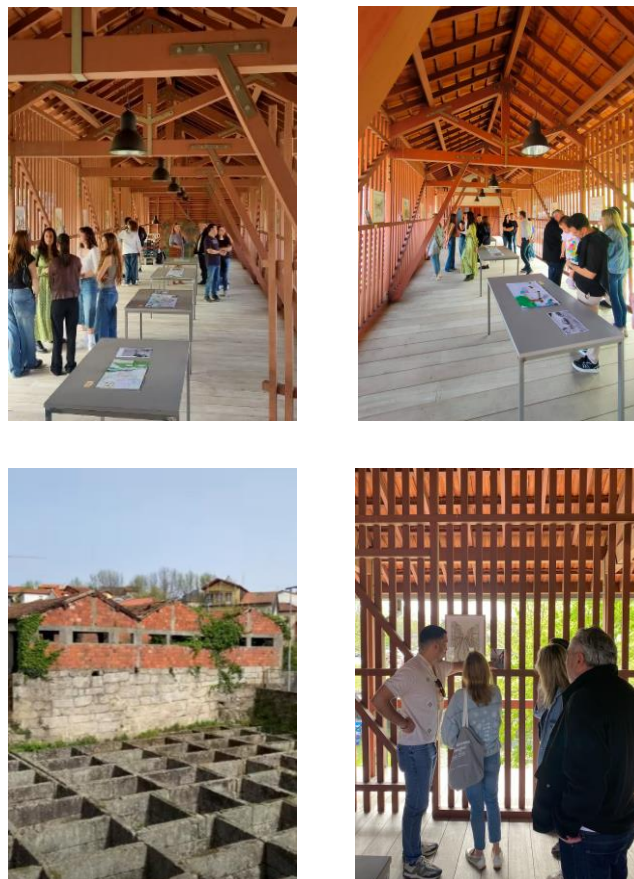


Figura 41: Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024.

Fonte: arquivo próprio

Apesar dos aspetos positivos que consegui retirar deste encontro, carrego comigo o sentimento de, possivelmente, ter perpetuado a ideia com a qual me debati: trabalhos colocados em exposições para “escrutínio” de quem os olha, reproduzindo exatamente essa ideia através da presença numa exposição.

Todavia, durante o período em que estive naquele lugar, questionei-me novamente acerca do significado do direito à participação dos “membros da comunidade” no território que habitam, e sobre as práticas escolares não serem herméticas. Este questionamento provinha de um argumento educativo que defendo, a possibilidade de trabalharmos no sentido de promover práticas colaborativas, e a possível e consequente valorização de estruturas participativas, em ambientes geradores de diálogo.

Por este motivo, esta decisão conjunta em expor os trabalhos permitiu um debate mais alargado e uma valorização das propostas dos estudantes. Como refere Paulo Freire, “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (...), não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. (Freire, 1996, p. 21).



Figura 42: Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024.

Fonte: arquivo próprio

Parte 3 – Fragmentos de um estagiário

Reflexões finais em modo rédea solta

“Tudo que nos cerca se torna parte de nós, se nos infiltra (...), nos liga subtilmente ao que está perto, enleando-nos num leito leve de morte lenta, onde baloiçamos ao vento. Tudo é nós, e nós somos tudo; mas de que serve isto, se tudo é nada?”(Pessoa, 1982, p. 215)

A título de consideração final, proponho refletir a partir dos momentos que compõem este relatório e que emergiram de um constante questionamento sobre como podemos colaborativamente construir espaços que nos permitam pensar coletivamente sobre as nossas percepções.

Escrevo estas notas finais ciente de que a recente saída do “estágio” pode toldar a capacidade da reflexão, tornando-a egocêntrica ou, por outro lado, tender para o que correu menos bem.

Inspirando-me em Fernando Pessoa (Bernardo Soares), quando afirma que “tudo é nós, e nós somos tudo”, considero que somos pontes de conexão entre uns e outros, por meio de redes de interação que traçam caminhos, que formam mapas de fronteiras invisíveis, onde se constroem narrativas que se vão consolidando com o outro.

Enquanto estudante/docente/estagiária, procurei colocar-me num lugar que permitisse a abertura para sentir, escutar e ver, para dar tempo à falta de tempo, suspender tarefas e refletir em questões como: “How did we become those who we now believe ourselves to be? Which position do we occupy in the world? And at whose expense?” (Sternfeld, 2016, p. 7).

Reflexões que ecoam nas palavras de Nora Sternfeld (2016) e que dão mote à introspeção crítica relativamente ao processo de construção da nossa experiência, através de um exercício consciente do impacto e influência que temos uns nos outros, da interdependência e das consequências que as minhas ações podem ter.

Considero que a partir do lugar onde me posicionei para analisar o espaço no qual me movi, fui procurando responder à questão principal que surge aquando da escrita deste relatório. Desnaturalizar práticas e discursos, desafia-los, colocar-me num lugar que permitisse um cruzamento entre o que eu precisava aprender, o que os estudantes me podiam ensinar e eu a eles.

Mapas de lugar deram espaço a intervenções, intervenções transformaram-se em diálogos e estes derivaram no desenvolvimento de conhecimento interpessoal e inter-relacional.

A atmosfera do lugar que experienciei foi a principal premissa que procurei deixar como fragmento neste relatório. Entrar nela, também, através de relações de empatia, proporcionou-me a autonomia necessária para descobrir e desenvolver modos de atuar, em que era possibilitada a responsabilidade de trabalho partilhada através das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes.

Este exercício exigiu um alargamento das relações preestabelecidas na sala de aula, em que a formação de saberes e aquisição de competências se fez pelo estímulo de um modelo democrático e partilhado através do desenvolvimento de uma atitude crítica, mas consciente perante um exercício.

Ao desenvolver uma consciência sensorial (Thomashow, 1995), aquela premissa inspirou-me a permanecer na construção de um sentido de lugar através do qual nos é permitido partilhar a nossa experiência com o outro. Nesses lugares, onde devemos ser convidados a permanecer no detalhe, podemos passar a dar valor à clarividência da utilização do tempo (Ferrante, 2021) e, deste modo, abriremos espaço para o desenvolvimento da autoconsciência e da compreensão dos outros (Barrento, 2021).

Espero continuar a construir atmosferas que permitam liberdade e autonomia (Rogers, 2001), e cujas realidades se tornem territórios de deambulação por espaços que se querem experimentáveis (Careri, 2014). Espaços estes que fomentem curiosidades e práticas, não só no desenvolvimento da compreensão e comunicação, mas também no exercício de aprender o nosso lugar (Freire, 1996). Este investimento assenta numa

busca: dar lugar para a génese de novas narrativas (Atkinson, 2006), através das quais a valorização das intenções se faça pela reinvenção de discursos desafiadores (Foucault, 2019), e, se necessário, capazes de romper com rituais derivados de sistemas normativos, reprodutores de dinâmicas institucionais, quebrando fronteiras (E.Fischer-Lichte, 2011) se estas nos limitarem. Sinto, conforme Rilke, (2008), que o que chamo de “atmosfera” terá sido, no entanto, apenas “uma primeira tentativa imperfeita de deixar brilhar a paisagem por detrás dos sujeitos, das palavras e dos gestos.” (trad.livre). É necessário continuar a fazer um trabalho educativo e artístico baseado na desconstrução de lugares, precisamente por dentro dos meandros quase invisíveis das suas diferentes redes de conexão.

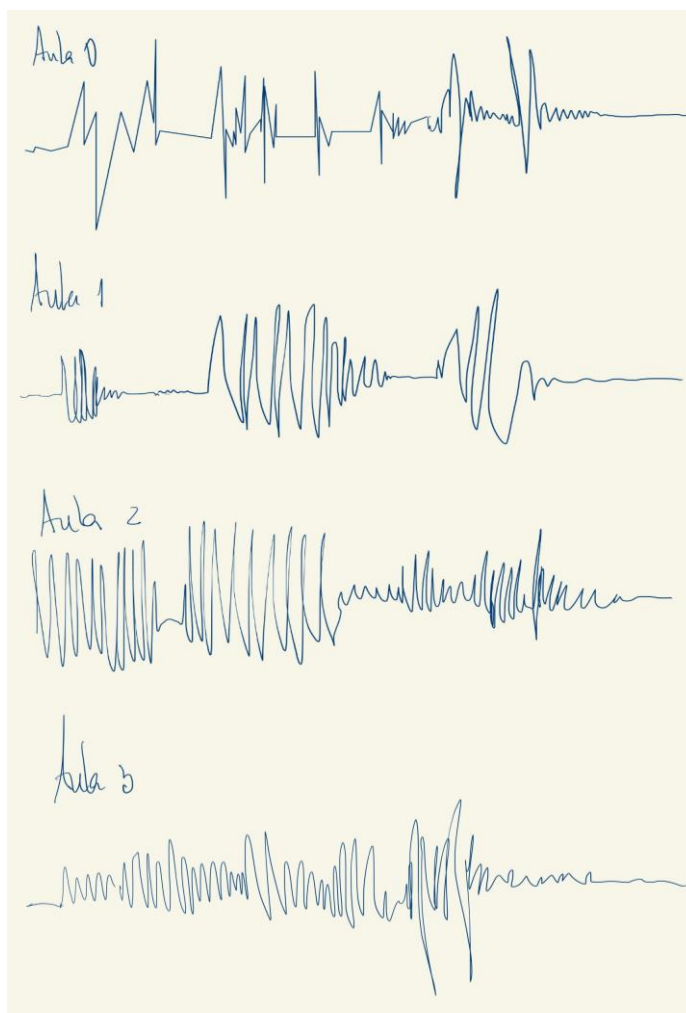


Figura 43: Desenho esquemático acerca de pensar os ritmos da memória das aulas assistidas- in caderno de viagem

03/03/2024

Bibliografia

Adorno, T. W. (2003). *Notas de literatura I* (Trad. Jorge Almeida). In S. P. D. c. e. E. 34 (Ed.), (pp. 15-45).

AEFH. (2022-2025). Projeto Educativo de Escola (acedido a 20/11/2023)
http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf

AEFH. Regulamento Interno (acedido a 17/11/2023)

http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/IDENT%20-%20AEFH_RI.pdf

AEFH (2023-2024) Plano Anual de Atividades- Celebração de Santos Simões e da Liberdade (acedido a 05/11/2023)

http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/20232024/Plano%20Anual%20de%20Atividades%202023_2024.pdf

Agamben, G. (2009). *Su ciò che possiamo non fare*. 67-70.
<https://aindanaocomecamos.blogspot.com/2009/06/sobre-aquilo-que-podemos-nao-fazer.htm> (acedido a 17/02/2024)

Atkinson, D. (2009). *Pedagogy of the Event*. Goldsmiths, University of London

Atkinson, D. (2015). *The adventure of pedagogy, learning and the not-known*. *Subjectivity*, 8, 43-56. Macmillan Publishers Ltd.

Atkinson, D. (2006). *What is Art in Education? New Narratives of Learning*. *Educational Philosophy and Theory*, 39, 108-117. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00229.x> (acedido a 14/05/2024)

Barrento, J. (2021). *Breviário do Silêncio*. 35-38, Lisboa: Alambique.

Barrento, J. (2010). *O género intranquilo: anatomia do ensaio e do fragmento*. Assírio & Alvim.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Berger, J. (2018). *Modos de ver*. Antígona.

Biesta, G. (2012). *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations*. *Philosophy of Education*, 68, 1-13.

Careri, F. (2014). *Walkscapes: el andar como práctica estética = [Walking as an aesthetic practice]* (2nd edition. ed.). Gili.

Deleuze, G. (2001). *Qu'est-ce qu'un dispositif? Michel Foucault philosophe*. *Rencontre internationale*. Paris 9, 10, 11 janvier 1988.

E.Fischer-Lichte. (2011). *Estética de lo performativo*. ABADA Editores, Lecturas de estética.

E.Fischer-Lichte, & Wihstutz, B. (2017). *Transformative aesthetics- reflections on the metamorphic power of art*. Routledge.

Efland, A. (1976). *The School Art Style: A Functional Analysis*. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44. <https://doi.org/10.2307/1319979>

Fernández-Savater, A. (2019). *Dar a ver, dar que pensar: contra o domínio do automático*. <https://www.revistapunkto.com/2019/03/dar-ver-dar-que-pensar-contra-o-dominio.html> (acedido a 27/04/2024)

Ferrante, E. (2021). *As Margens e a Escrita*. In (pp. 11-37). Relógio d'água.

Foucault, M. (2019). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de Frances, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault ; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio*. São Paulo: Edições Loyola, 2019. (Leituras filosóficas)

Foucault, M. (1999). *História da Sexualidade I- A vontade de saber* (M. T. d. C. A. e. J. A. G. Albuquerque, 130-140, Trans.; Vol. 13ª Edição).

Foucault, M. (1975). *"Disciplina", in Vigiar e punir, história da violência nas prisões*. 110-200 Petrópolis, Vozes.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Terra e Paz.

Fuller, R. A., Irvine, K. N., Devine-Wright, P., Warren, P. H., & Gaston, K. J. (2007). *Psychological benefits of greenspace increase with biodiversity*. *Biology Letters*,

3(4), 390–394. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2007.0149> (Original work published August 22, 2007)

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age*. 69-89 Wadsworth.

Hoffman, R. L. H. a. A. J. (2013). *Constructing green: the social structures of sustainability*. In (pp. 333-351). The MIT Press

Kreisberg, S. (1991). *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education*, State University of New York Press.

Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. nº19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Lehrer, J. (2009). *Proust era um neurocientista*. Lua de Papel.

Loponte, L. G. (2012). *Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas*. Education Policy Analysis Archives, 20(0), 42. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n42.2012>

Maffei, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Il mulino.

Martins, C. (2017). *E agora, vai voltar tudo a ser como era? Por uma crítica às artes na educação*. In Maria de Assis, Elisabete Xavier Gomes, Judith Silva Pereira, Ana Luísa Oliveira Pires (eds.), 10x10, Ensaios entre Arte e Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, C. (2016). *(Im)Possibilidades de um devir: a Educação Artística que se pensa*. In Nós pensamos todos em nós (pp. 200-209).

Masschelein, J. (2008). *E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. Educação & Realidade, 33(1)

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais I | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS 11º Ano Desenho A* (acedido a 29/11/2023)

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf

Mörsch, C. (2019). *Literacia Crítica da Diversidade na Interface Educação/Arte: Percepções para um Workshop permanente rumo a um currículo anti-discriminação*.

Nogueira, P. (2022). *De que matéria se faz um encontro?: incorporando a complexidade da educação artística*. Derivas: Investigação em Educação Artística (6), 244-260.

Ó, J. R. d. (2014). Entrevista a Jorge Ramos do Ó por Andreia Sanches. *O Público*. https://www.publico.pt/2014/05/04/sociedade/noticia/e-como-se-estivessemos-numa-especie-de-loucura-consentida-a-aprender-o-que-ha-de-pior-paraser-um-cidadao-1631338?utm_source=copy_paste (acedido a 02/01/2024)

Ó, J. R. d. (2020). *Porque Gosto do MEM. Uma travessia de pensamento sobre a escrita*.- Conferência realizada no 41º Congresso do Movimento da Escola Moderna (18,19,20 de julho de 2019, no Instituto de Educação de Lisboa). 8.

Paul, L. A. (2014). *Transformative experience* (First edition. ed.). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198717959.001.0001>

Perniola, M. (2006). *A Arte e a sua sombra*. Assírio & Alvim.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (19)

Porto Editora.

Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego* (Bernardo Soares). <https://agrcanelas.edu.pt/blogs/biblioteca/files/2012/11/Livro-do-Desassossego-.pdf>

Pessoa, F. (1944). *Poesias de Álvaro de Campos*, Lisboa: ática, 1944 (imp. 1993).-34 in <http://arquivopessoa.net/textos/4409> (acedido a 04/04/2024)

Rancière, J. (2000). *A partilha do sensível: estética e política*. editora 3, Ltda.

Rilke, R. M. (2008). *Notes sur la mélodie des choses*. Allia.

Rogers, C. (2001). *Tornar-se Pessoa*. Martins Fontes: São Paulo.

Roldão, T. L. e. M. d. C. (2012). *O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores*. 20,n. 76, 481-502.

- Ryan, C., Browning, W., Clancy, J., Andrews, S., & Kallianpurkar, N. (2014). *Biophilic design patterns: Emerging nature-based parameters for health and well-being in the built environment*. *Archnet-IJAR*, 8, 62-76. <https://doi.org/10.26687/archnet-ijar.v8i2.436>
- Sternfeld, N. (2016). *Learning Unlearning*: CuMMA Paper # 20. Aalto University.
- Távora, F. (2007). *Da organização do espaço* (FAUP, Ed.).
- Thomashow, M. (1995). *A Identidade Ecológica: Tornar-se um Ambientalista Reflexivo*. *Perspetivas Ecológicas*, 22.
- Varandas, M. J. (2009). *Ambiente: Uma questão de Ética*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Varela, M. d. M. C. (2016). *Pedagogic Activism v. Pedagogic Paternalism*. In F. Malzacher, O. Ahmet, & Pelin Tan (Eds.). 44–55.
- Vygotskiĭ, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Zumthor, P. (2005). *Atmosferas* (1ª ed.). Editorial Gustavo Gili, SL, Barcelona.

Apêndices

SUPLEMENTOS

02B.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

	PLANEJAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA: Elemento vegetal em contexto Arquitetônico I ARQUITETURA E DESIGN BIOLÓGICO PROPOSTA DE TRABALHO: Realização de propostas desenhadas a partir de reflexões acerca de questões ambientais e sustentáveis: o nosso lugar e sua relação com o meio envolvente- BARRO C, Guimarães. ÁREA DE EXPLORAÇÃO: Pensamento crítico acerca do território. Ano letivo: 2023/2024	Ano: 12º ano-RI2
	Disciplina: Desenho A	

Objetivo	Conteúdo	Metodologia/ Estratégias/ Avaliação	Aprendizagem esperada/ Articulação com o perfil do aluno	Recursos	Avaliação	Tempo Estimado
Reflexão em grupo sobre os impactos dos conteúdos, interação crítica	Vida, Matéria, Evolução e o Sistema	Desenvolvimento de um trabalho tendo por base a experiência e reflexão da visita ao acervo. Trabalho em aula aberta com abertura de trabalhos individuais e seus características, abordagem em diálogos, questões abertas e demais parâmetros discutidos.	Interpretação Promover estratégias que estimulem a interação, a compreensão contextual e a relação com o conteúdo.	Material e suportes diversos.	Contínua, tendo por base: - Aquisição de conhecimentos e experiência prática no domínio dos conteúdos abordados.	
Domínio da construção de textos na expressão gráfica e a comunicação dos dados e resultados	Processo de análise de dados. Domínio estatístico (descrição) Apresentação	Elaboração de relatório - Elaboração consistente e crítica do texto à explorar e respectas questões.	Elaboração de política que pensam a emissão de dados gráficos.	Padrê, enquanto recurso digital Gráficos, Cartões e suportes.	Padrê, enquanto recurso digital Gráficos, Cartões e suportes.	6 aulas de 50 min
Representação à vida.	Processo de Sistema e Comunicação	Elaboração de texto e desenvolvimento da ideia tendo em consideração o elemento gráfico integrado através conteúdos específicos.	Elaboração e exploração de reflexões através de questionamento de conceitos.	Utilização de recursos gráficos e apresentação.	Utilização de recursos gráficos e apresentação.	
Desenvolvimento da sensibilidade crítica e aquisição de uma consciência decorrente do processo.	Percepção da vida, diferentes estruturas: Visual, tátil, formas, composições, modais, percepção visual,			Análise de exemplos de trabalhos de autores que exploram a natureza da representação a desenvolver.	Domínio das meios abstratos Estilo e domínio dos meios abstratos e suportes	

.01A

AULA 0 | CAMINHAR PELA CIDADE



03C

CRONOGRAMA PESSOAL





INSTITUTO DE ARQUITETURA E URBANISMO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



INSTITUTO DE PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

2º Ciclo em Ensino de Artes Visuais
na 3ª edição do Ensino Básico e no Ensino Secundário I (MEAV) (Matrante)

Estágio grupo 00

Ano letivo 2023/2024

Estudante: Ana Francisca Dias Rocha

Local: Escola Secundária Francisco de Holanda

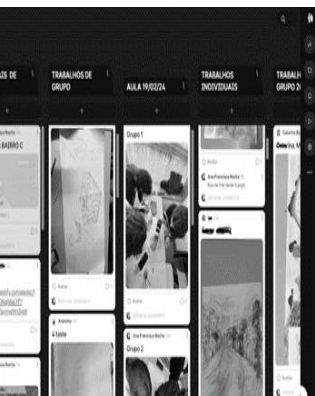
Prof. Orientador: Paula Ivo Vieira Nogueira

Tema: Manual Códigos Mentes

1.º 1.º/2.º Desenho A

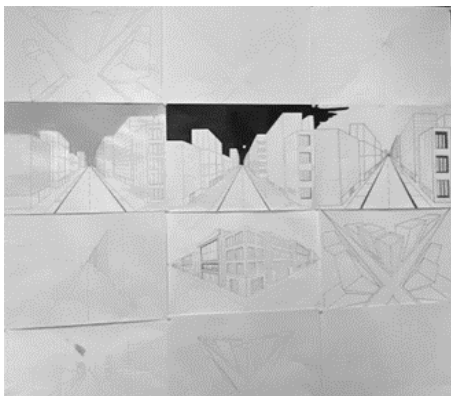
.04D

REGISTO COMUM I PADLET



.05E

AULAS DE PERSPETIVAS



.07G

OUTROS REGISTOS



.06F

FESTA DA PRIMAVERA I EXPOSIÇÃO



SUPLEMENTO .01A I Elementos e recursos audiovisuais da unidade didática – “Aula 0” Caminhar pela Cidade;

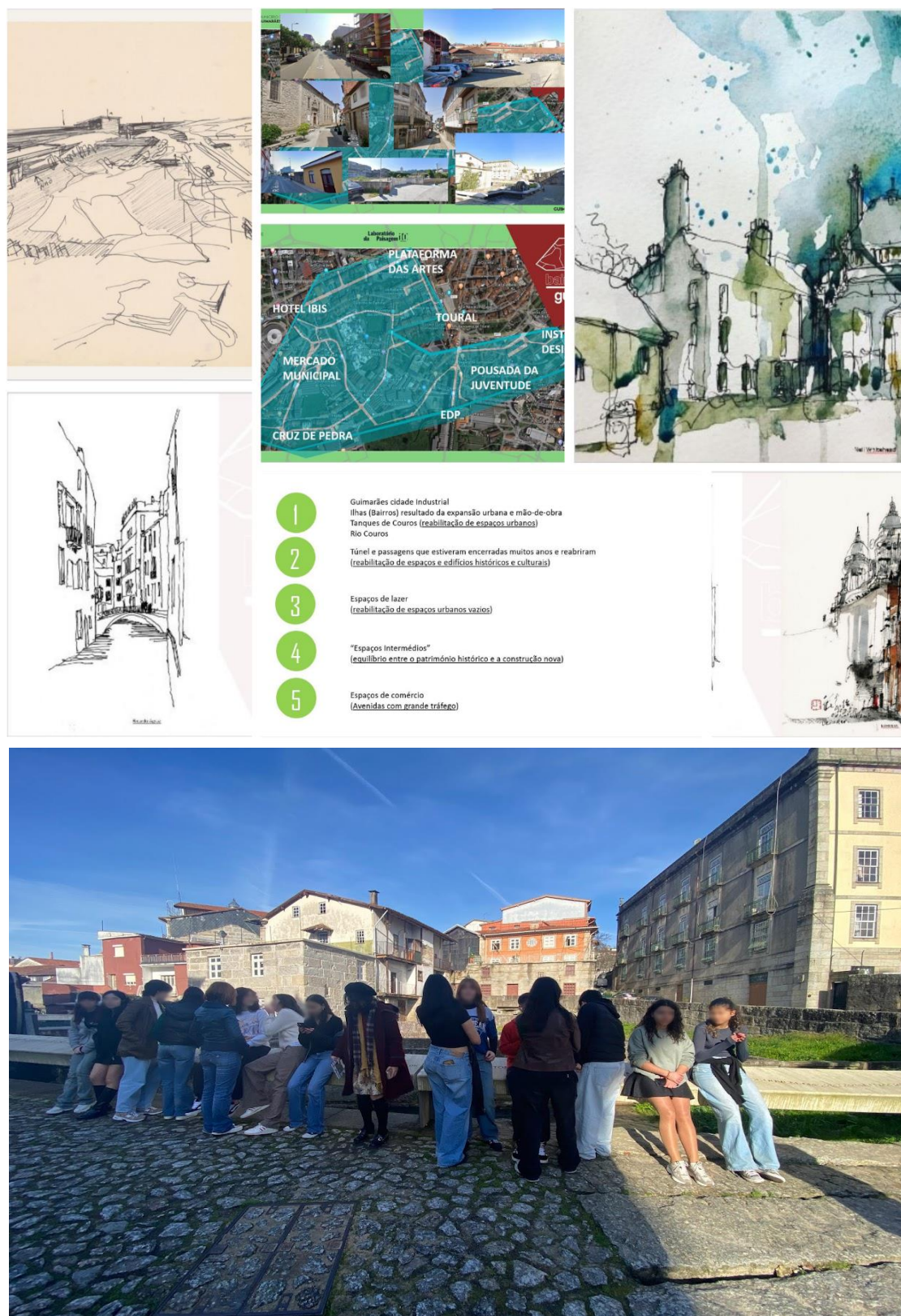


Figura A.1: Slides da apresentação da “Aula 0” e registo e fotográfico da visita ao “Bairro C”. Fonte: arquivo próprio

SUPLEMENTO .02B I Conteúdos programáticos de Desenho A – 11º (AV2)

	PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: Elemento vegetal em contexto Arquitetónico I ARQUITETURA E DESIGN BIOFÍLICO PROPOSTA DE TRABALHO: Realização de propostas desenhadas a partir de reflexões acerca de questões ambientais e sustentáveis: o nosso lugar e sua relação com o meio envolvente- BAIRRO C, Guimarães. ÁREA DE EXPLORAÇÃO: Pensamento crítico acerca do território. Ano letivo: 2023/ 2024 Disciplina: Desenho A	
		Ano: 11º ano AV2

Objetivos	Conteúdos	Metodologia/ Estratégias / Atividades	Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil do aluno	Recursos	Avaliação	Tempos Letivos
Reflexão em grupo como instrumento de conhecimento, interrogação e crítico. Domínio de competências específicas do desenho na expressão plástica e comunicação do mesmo. Representação à vista. Desenvolvimento da sensibilidade estética e aquisição de uma consciência diacrónica do desenho.	Visão, Materiais, Procedimentos e Sintaxe. Processos de análise: . Estudo do meio envolvente- Deambular espaços (esquissos) . Apontamentos desenhados e escritos do local a analisar Processo de Síntese e Composição: . Perceção in loco dos diferentes estímulos: Visual: a luz, formas, composições, escalas, percepção auditiva,	Desenvolvimento de um trabalho tendo por base a experiência e reflexão da visita ao Bairro C. -Visita ao local- análise e observação de traçados urbanísticos e suas características. -Registos no diário gráfico, assim como recurso a suportes tecnológicos. -Escolha consciente e crítica do local a explorar e respetivos suportes. -Desenho do local e desenvolvimento de ideias tendo em consideração o elemento vegetal integrado nesse contexto específico.	Interpretação e Comunicação -Promover estratégias que estimulem a interrogação, a compreensão conceptual e a reflexão individual num coletivo. -Valorização de práticas que permitam a emissão de juízos críticos. -Valorização e exploração de reflexões através do questionamento de conceitos.	Materiais e suportes diversos. Diário Gráfico (caderno portátil). Padlet, enquanto recurso digital Grafite, Caneta e aquosos. Utilização de recursos gráficos de apresentação. (Meios multimédia) Análise de exemplos de trabalhos de autores que explorem as temáticas a desenvolver.	Continua, tendo por base: . Aquisição de conceitos e sua exploração prática no domínio dos conhecimentos adquiridos . Valores e atitudes, nomeadamente: participação e empenho. Domínio dos meios atuantes . Escolha e domínio dos meios atuantes e suportes	6 aulas 45 min

questões ambientais e sustentáveis, assim como o nosso lugar e sua relação com o meio envolvente. Promoção de práticas que visem a participação colaborativa. Criação de composições visuais que explorem os processos de criação gráfica com representação e comunicação de ideias através de meios digitais e computação.	perceção sensível . Registos pessoais de representação espacial- relação Homem-espaço. Materiais e meios atuantes: -Domínio e exploração de materiais riscadores (grafite e caneta), contrastes, manchas (aquosos), linhas e sombras, claro/escuro, vazio/cheio, uso da cor, captura de imagem. Procedimentos Modos de registo rápidos de traço livre: movimento e gesto. Sintaxe Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade. Domínios da linguagem plástica e formal.	Domínios: APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Observação, análise e registo sensível do local, formas, cor/luz, espaço e volume, movimentos e modos de ocupação do local; Articulação e cruzamento de informação. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Emitir reflexões críticas acerca das suas interpretações em contexto local específico. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Aprofundar os estudos da forma, escala, perspectiva e como a luz influencia a percepção dos espaços. Desenvolvimento de estratégias de comunicação. ATITUDES E VALORES Colaboração e empenho Esquissos in loco: Realização de estudos rápidos complementados através de registos audiovisuais. Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentidos.	Experimentação e Criação -Reflexão crítica através do desenho. -Relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, esboço e esboço, espaço, volume, entre outros. -Elaboração e organização de um portefólio (digital) para ilustração do processo de desenvolvimento dos trabalhos e evolução dos mesmos- registos coletivos e individuais. -Participação em projetos coletivos relacionados com a comunidade de forma colaborativa.	Exploração teórica dos conteúdos apresentados Visualização de recursos multimédia. Experimentação de materiais e técnicas em vários suportes de expressão.	Capacidade de análise, representação e estruturação Contexto e perspectiva, exploração de forma, volumes, proporção, profundidade, claro/escuro; Ocupação e organização da folha Coerência formal e conceptual Enquadramento da proposta Capacidade de síntese Materialidade da pesquisa Autoavaliação consciente e crítica Nota: Não é considerado atribuir uma avaliação quantitativa, apenas um parecer ao professor cooperante.	
--	---	--	---	---	--	--

SUPLEMENTO .03C I Proposta Didática- Cronograma pessoal



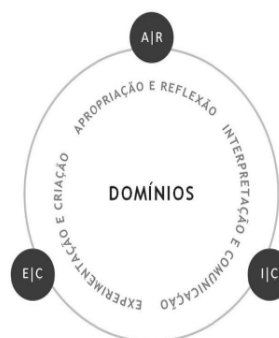
2º Ciclo em Ensino de Artes Visuais
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário I MEAV (Mestrado)

Estágio grupo 600 Ano letivo 2023/2024

Estudante: Ana Francisca Dias Rocha
Local: Escola Secundária Francisco de Holanda
Prof. Orientador: Paulo José Vieira Nogueira
Prof. Cooperante: Manuel Castro Mendes
Turma: 11º AV2 Desenho A

Guião: Preparação do módulo individual (objetivos e atividades)

Módulo: Elemento vegetal em contexto Arquitetónico I **ARQUITETURA E DESIGN BIOFÍLICO**
bios = vida e philia = amor, conexão do ser humano à natureza nos locais onde habita, conservação e introdução de elementos vivos em experiências sensoriais habitacionais.
Phyllis= folha/folhagem (grego)



curriculonacional.dge.mec.pt

Nota: será inserido na iniciativa “Bairro C- Caminhos de Cultura e Criatividade” adoção do modelo estratégico “cultural-led urban regeneration”
<https://www.cm-guimaraes.pt/viver/atividades-culturais/bairro-c>

CRONOGRAMA

janeiro 2024	Proposta de exploração do local nos tempos livres e registos individuais. Noção de perspetiva, ponto de fuga, linha horizonte. Desenhos de perspetivas. 1 Ponto e fuga, 2 Pontos de fuga, 3 Pontos de fuga.
29 janeiro 2024	“Aula 0” Visita ao Bairro C, fotografias e debate em grupo no local.
5 fevereiro 2024	Apresentação do tema e reflexão em grupo.
6 fevereiro 2024	Desenvolvimento Individual de desenhos do local escolhido
7 fevereiro 2024	Introdução do elemento vegetal no contexto específico e reflexão crítica acerca dos trabalhos.

Módulo e horas	Data	Atividade	Tempo
Módulo 1 (2 tempos): Segunda- feira: 10.10h às 10.55h 10.55h às 11.40h	05/02/2024	Aula de apresentação; Projeção de apresentação com os conceitos a abordar.	15 min* /20 min
		Criação de 4 grupos de trabalho	1.00 hora
Atividade: Processo de análise (interpretar o território) FOCUSGROUP: Análise crítica de conceitos e de espaços urbanos/ arquitetônicos concretos do contexto urbano da cidade (<u>Bairro C</u>), (imagens e plantas fornecidas) numa perspectiva de compreender e propor soluções que vão de encontro aos objetivos da valorização do patrimônio material/ imaterial, identificados pelos estudantes. Análise SWOT. Escrever previamente no quadro os conceitos e percepções que os alunos possuem dos espaços (brainstorming). Apresentar verbalmente a solução da atividade do grupo aos colegas, justificada e argumentada, (uso do Padlet). Explicação e compreensão dos objetivos a serem avaliados no trabalho: Capacidade crítica e de negociação em contexto de trabalho em grupo síntese e gestão do tempo, aplicação de conceitos abordados para introduzir posteriormente no trabalho individual, introdução de conceitos associados à sustentabilidade em contexto urbano/ construído. Objetivos específicos e aprendizagens essenciais: Questionar a realidade observada. Reconhecer problemas e benefícios, identificando e articulando estratégias para resolução dos mesmos. Relacionar-se responsabilmente dentro de <u>grupos de trabalho</u> adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias, na construção de um objetivo comum. Observar a natureza e sua relação com o construído. Desenvolvimento de ferramentas de apresentação verbal para expressar as ideias. **Apresentação sobre a importância do elemento vegetal em contexto da arte e arquitetura (harmonia entre os dois). Com exemplos a ter em consideração diferentes estilos, épocas e culturas. Objetivo: incentivar a análise das obras, identificar elementos específicos que acham que devem ser destacados e refletir sobre como podem aplicar esses conceitos em seus próprios projetos. Mostrar obras, destacando características arquitetônicas distintas que se enquadrem nos objetivos do módulo.			

Módulo 1.1 (2 tempos): Terça-feira: 11.50h às 12.35h 12.35h às 13.20h	06/02/2024	Trabalho de grupo e trabalho Individual	15 minutos + 70 min
Atividade: Continuação do trabalho da aula anterior Abrir diálogo aos sentidos: toque, cheiro, aspeto visual, textura reação ao toque- frio, quente etc...). Desenhos e rascunhos em folha A3 do espaço escolhido. Utilização de grafite e caneta preta. Explicação e compreensão dos objetivos a serem avaliados no trabalho: Capacidade de observação e leitura de materiais e noções da sua aplicação. Contato com diferentes tamanhos, escalas, proporções e formas- comunicação e debate de ideias. Escolha do local a intervir. Contexto arquitetónico específico selecionado, análise do mesmo tendo em consideração, escala, ritmos, proporções, perspectiva, noções de abordagem ao espaço e maneiras possíveis de materializar as intenções. Objetivos específicos e aprendizagens essenciais: Desenvolvimento da capacidade de síntese, autonomia, responsabilidade e criatividade de um desenho à vista. Desenho à vista- Percorrer os espaços físicos com um olhar que permita uma maior compressão de escalas e proporções dos elementos construídos. Compreender conceitos estruturais da linguagem arquitetónica, como: escala, luz, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e como estas percepções alteram a percepção do espaço. Efeito profundidade, transparências, materiais. Relacionarem-se com espaços que reconhecem, pensarem novas abordagens aplicando conhecimentos da sala de aula à vida do quotidiano. Desenvolvimento de uma perspectiva pessoal, identificando locais /espaços cuja perspectiva pessoal é valorativa para a comunicação visual de uma ideia.			

Módulo 1.2: Quarta-feira: 11.50h às 12.35h 12.35h às 13.20h	07/02/2024	Trabalho Individual e trabalho de grupo	90 min
Atividade: Introdução de esboço de elemento vegetal, com desenho à vista. Escolha do elemento vegetal e sua integração na composição arquitetônica. Objetivos específicos: Desenvolvimento de métodos de trabalho individual, no sentido de conscientemente, otimizar as suas capacidades de organização, saber justificar a escolha do espaço e a intencionalidade das suas composições, referir o modo de organização dos elementos no campo visual da folha. Compreensão das principais linhas estruturantes, capacidade síntese volumétrica. Realização de estudo rápido a partir do elemento natural em composição com o espaço arquitetônico. Compreensão de objetivos de composição, exploração de cor dos espaços, luz/sombra, claro/escuro, elementos cromáticos a que formas e objetos estão sujeitos no meio ambiente. Representação à vista, como instrumento de conhecimento e interrogação. Exploração de diversos materiais, nomeadamente cor, criação de noção de volumes, luz, cor. Exploração de diversos materiais.			
Considerações: Ao longo da atividade será pedida a colocação do desenvolvimento dos trabalhos numa plataforma digital- Padlet (comum à turma). Fotografias, textos etc... Sempre que possível abrir espaço à turma para em conjunto falarmos sobre os desenvolvimentos dos trabalhos (debater os trabalhos), No final dos módulos: Debater o que poderia ser melhorado e o que foi aprendido com a atividade. (auto análise e avaliação dos objetivos inicialmente propostos) Objetivos específicos: Capacidade síntese, compreensão do tempo, desenvolvimento da capacidade de organização. Capacidade argumentativa e crítica. Comunicação, discussão e defesa de ideias próprias, mobilizando conceitos adquiridos. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. Utilização de novas tecnologias complementares e auxiliares no trabalho na área das artes.			

Professor/a Cooperante: _____ (assinatura)

Professor/a Orientador: _____ (assinatura)

SUPLEMENTO .04D I Padlet: Um registo conjunto

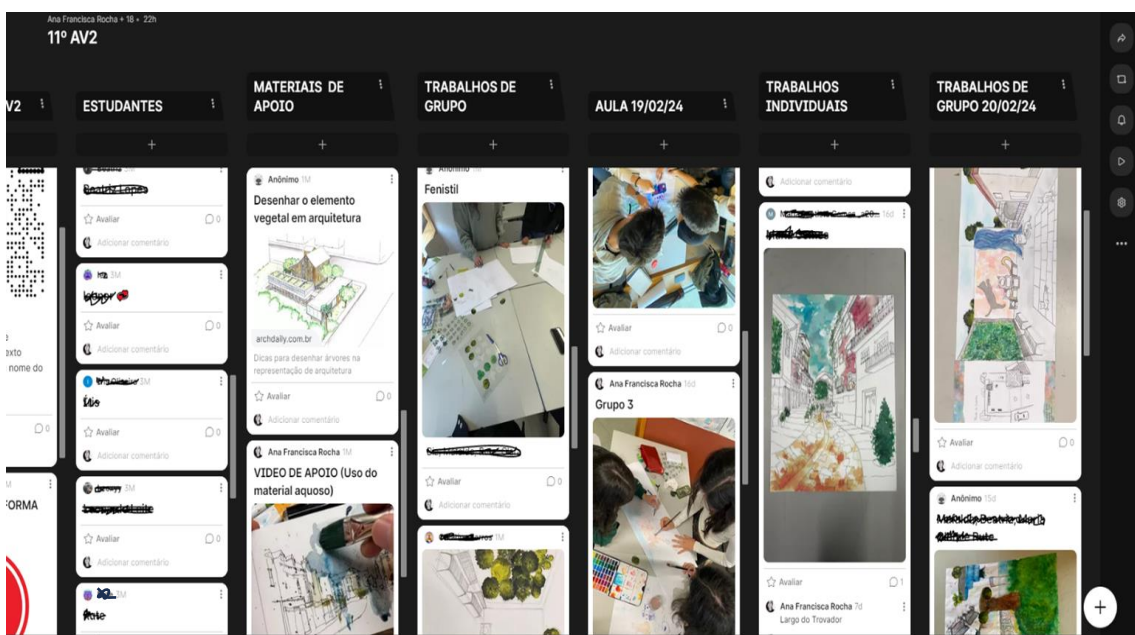
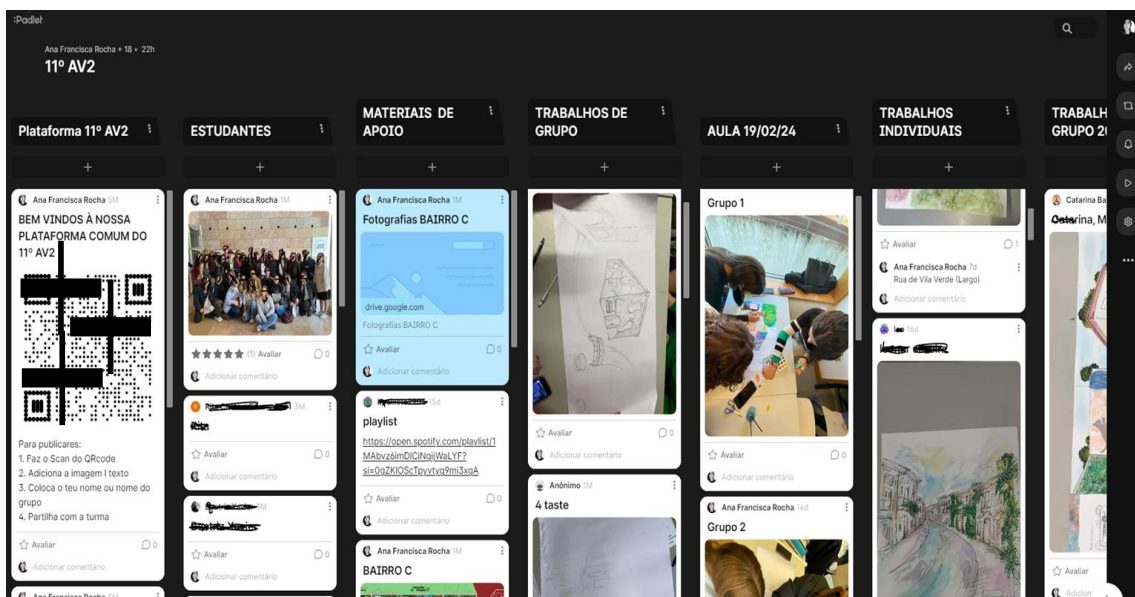


Figura A.2: Fragmentos do Padlet, criado por mim e utilizado durante o estágio pela turma do 11º AV2. Fonte: arquivo próprio

SUPLEMENTO .05E I Registo dos trabalhos de perspetivas: Aulas de preparação para a unidade didática

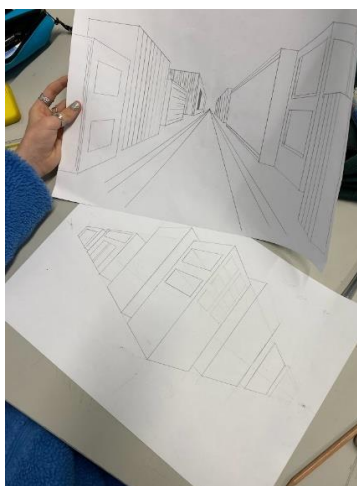
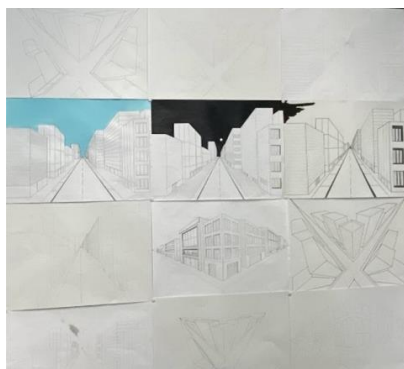
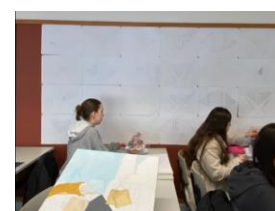


Figura A.3: Registo dos trabalhos de perspetivas: Aulas de preparação para a unidade didática na turma do 11º AV2.
Fonte: arquivo próprio

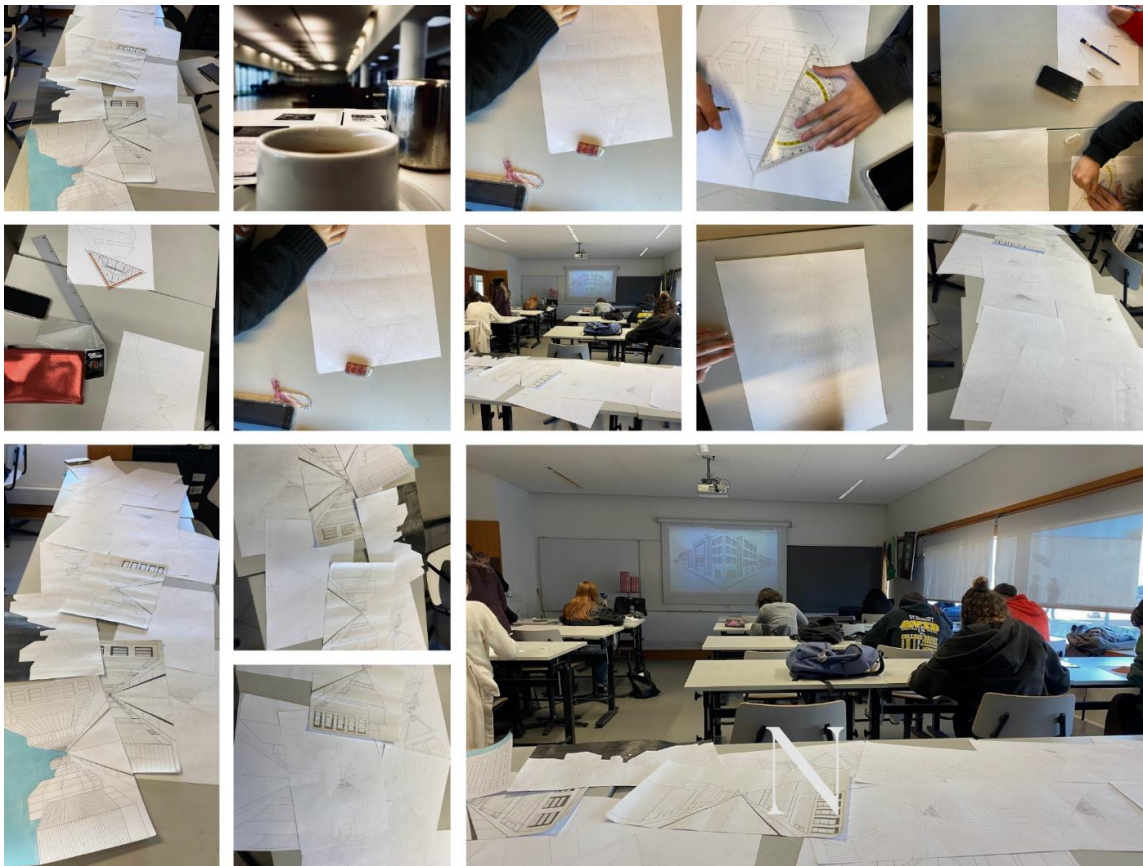
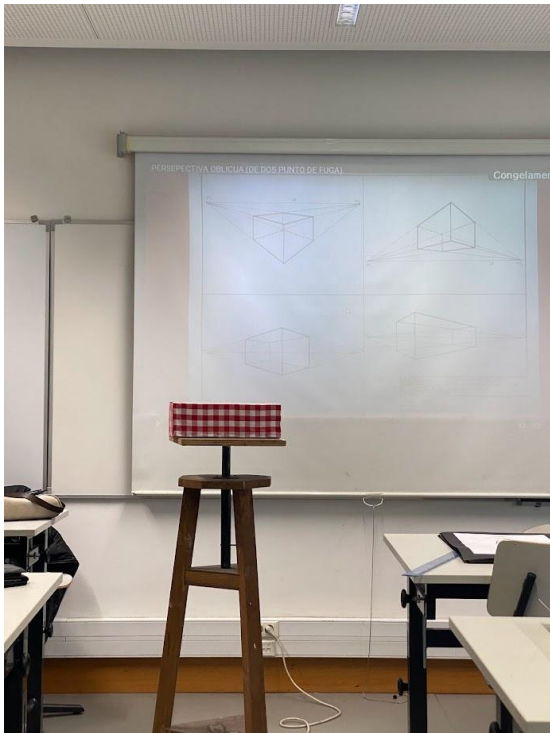


Figura A.4: Registo dos trabalhos de perspectivas: Aulas de preparação para a unidade didática na turma do 11º AV2.
Fonte: arquivo próprio

SUPLEMENTO .06F I Festa da Primavera -Exposição: Festa da Primavera, organizada pelo Laboratório da Paisagem e pelo município de Guimarães



Figura A.5: Registo fotográfico da exposição “Escuta visual ao Bairro C” na “Festa da Primavera” no dia 23/03/2024. Fonte: arquivo próprio



Figura A.6: Programa da “Festa da Primavera” no dia 23 e 24 /03/2024. Fonte: <https://labpaisagem.pt/noticia/festa-da-primavera-de-guimaraes-da-destaque-a-sustentabilidade/>

SUPLEMENTO .07G I Outros Registos: Memórias visuais (fotos do arquivo pessoal) Fotografias, Convites e Cartazes; Visita de estudo a Lisboa; Fotografias, Convites e Cartazes: Solicitações de apoio em iniciativas da escola durante o estágio I

Visita de Estudo Lisboa (2 dias), Registos em formato fotográfico

Convite (Marcador de livro) Convite “Comemorações do centenário de Santos Simões- Marcador de livro”

Apoio na elaboração da Árvore de Natal da Escola,

Postal de Natal do Agrupamento

Cartaz Semana aberta + Outdoor “Celebração de Santos Simões e da Liberdade” requisito: conceção baseada no convite feito para as “Comemorações do centenário de Santos Simões- Marcador de livro”

Medida: 7,94m (altura) X 2,50m (largura)

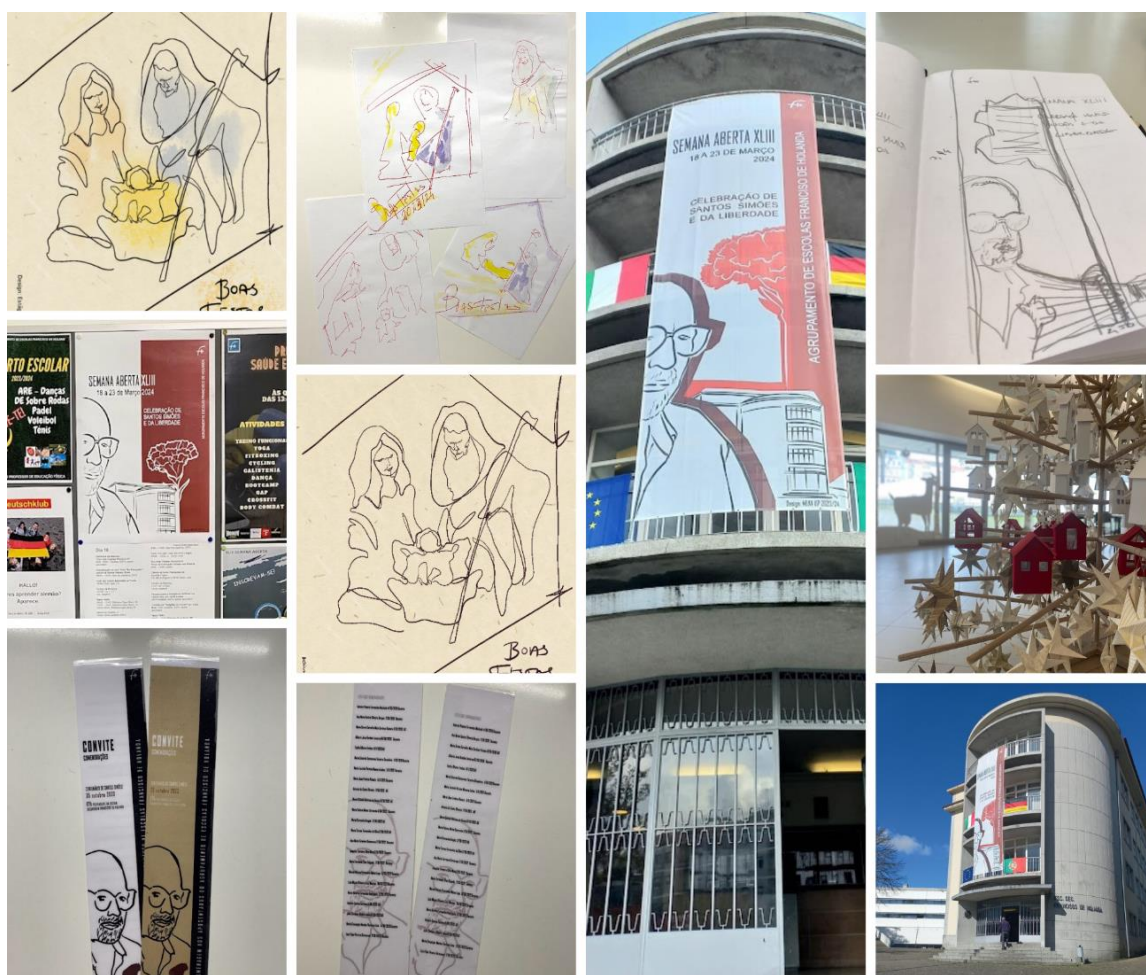
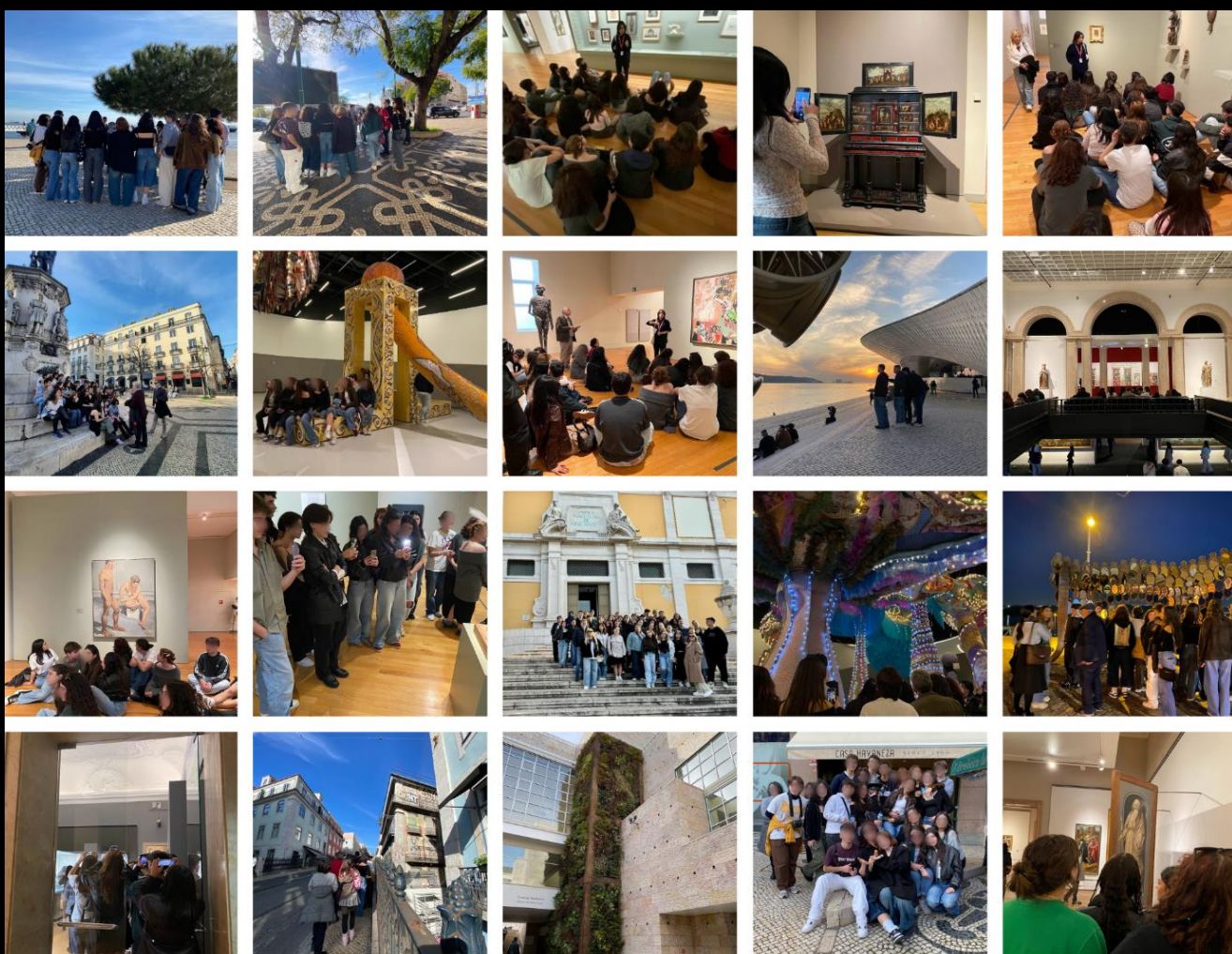
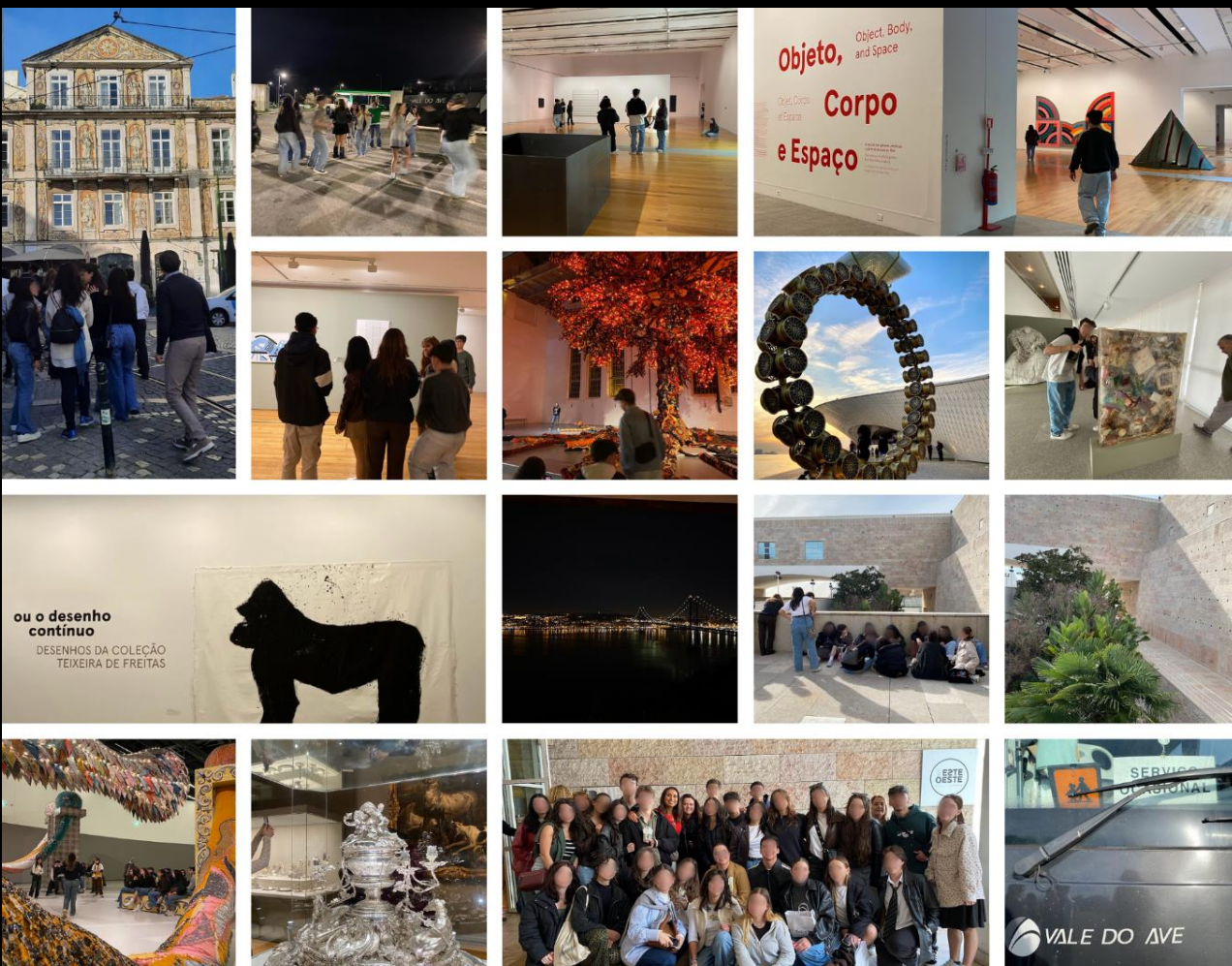


Figura A.7: Registo fotográfico de atividades propostas pelo agrupamento durante o estágio e efetuadas pelas estagiárias (Ana Francisca Rocha e Carla Agostinho). Fonte: arquivo próprio

Visita de estudo a Lisboa 2 dias com o 11º AV2 e 12º AV1- janeiro 2024- Memórias visuais (fig.A.8 e A.9). Registo fotográfico da visita de estudo a Lisboa nos dias 25 e 26/01/2024 com as turmas do 11º AV2 e 12º AV1.Fonte: arquivo próprio





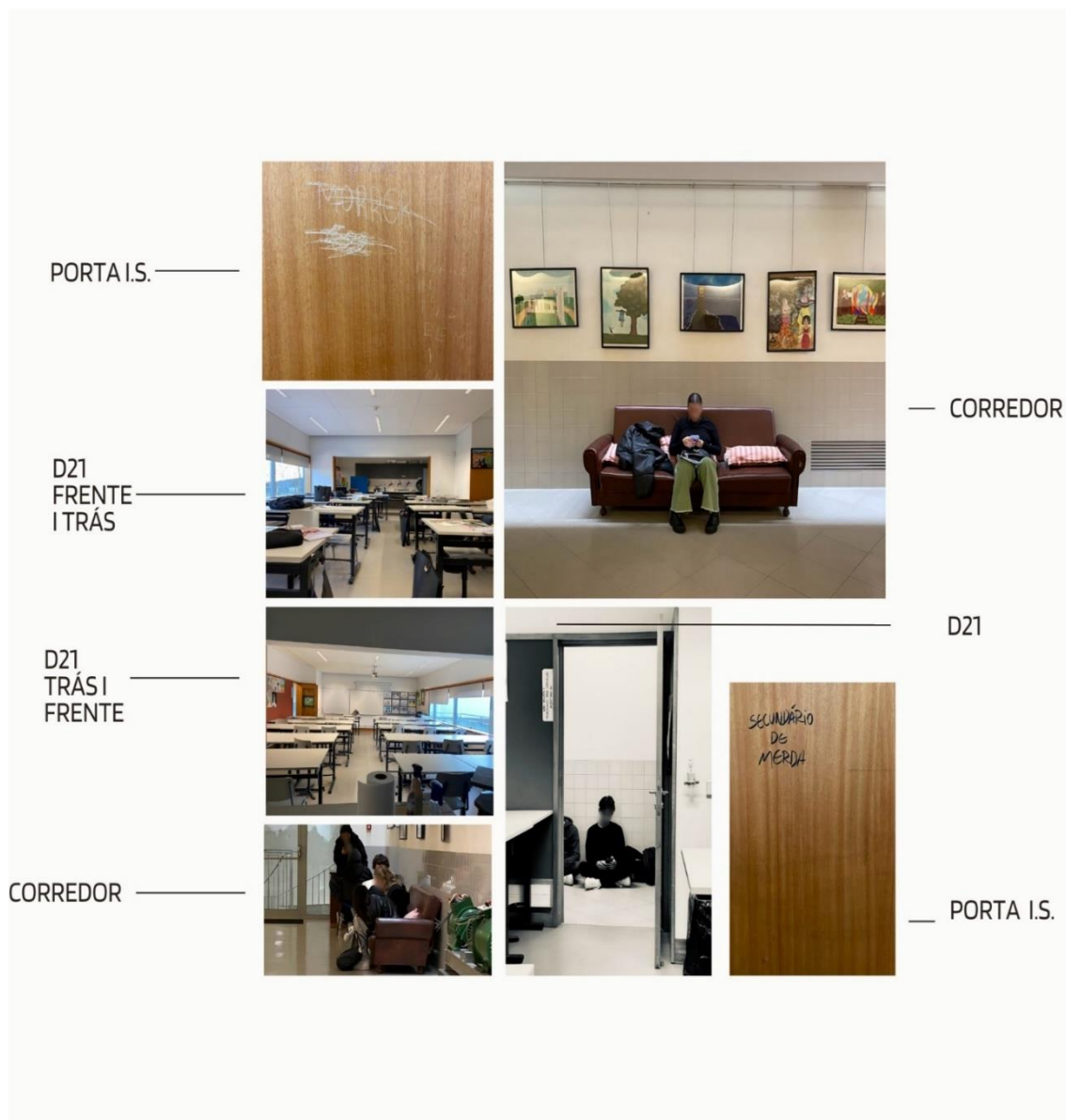
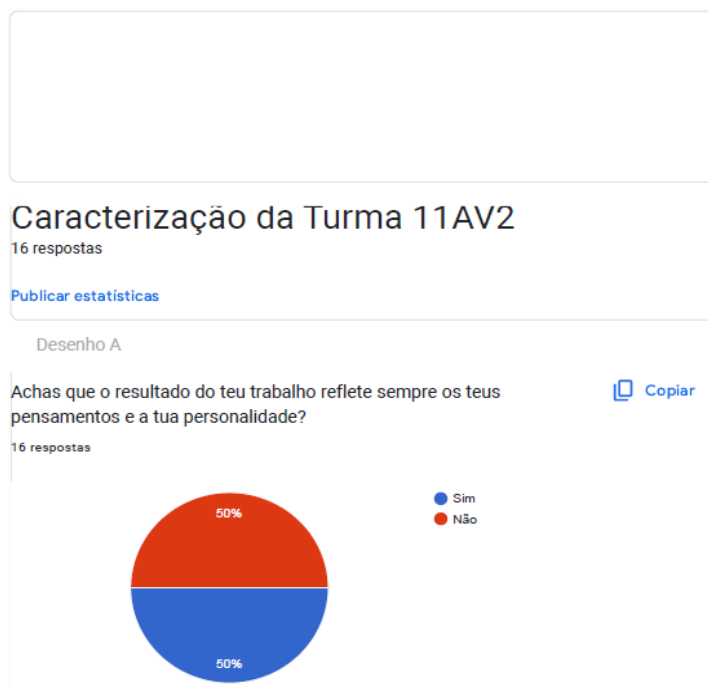


Figura A.10: Registos fotográficos da ESFH. Fonte arquivo próprio.

Anexos

Questionário

As seguintes páginas são retiradas do questionário efetuado aos estudantes da turma do 11º AV2, no dia 20/11/2023. O questionário foi efetuado no “Google Forms” e teve como autores Ana Francisca Rocha e Carla Agostinho (estagiárias do MEAV).



Porquê?

16 respostas

porque sim

Tento sempre por um toque meu, colocar a minha personalidade no meu trabalho.

Não pois as vezes temos temos é tempo que desenhar de acordo com esses temas.

Porque eu vejo os trabalhos como uma forma de me expressar, uso muito historians com metáforas. Os meus trabalhos normalmente não são literais

Porque eu penso sempre muito para vir a criar um trabalho que eu gosto.

Às vezes só faço o que me vem à cabeça.

Não pois como nós são dados temas específicos nao consigo ter muita liberdade no que quero fazer

N sei

Eles refletem a minha música

Não sei

Acio que sim, porque maioria das vezes que faço os meus trabalhos deixo transparecer o que sinto no momento influenciado por música ou não

Muitas vezes tenho de "entrar" na cabeça do artista da obra inspirada, por exemplo.

na maioria sim, procuro acrescentar ao meu trabalho elementos que me fazem sentir alguma coisa. Algo que eu me identifique, que ache bonito, que me represente indiretamente.

Pois os meus trabalhos são sempre resultados de como me sinto mentalmente e fisicamente

Na tua opinião, quais os teus potencialidades e fragilidades no Desenho?

16 respostas

potencialidades: rostos, espaços
fragilidades: mãos

Figura humana, colagem e pintura

potenciais é desenhar outfits e algo que tenha a ver comigo e as fragilidades são basicamente corpos

criação de novas ideias e ambientes

A perspetiva e desenho de monumentos

As minhas potencialidades no desenho seria a parte do desenho de observação e de memória tenho alguma fragilidade no desenho anatómico.

Acredito que consigo desenhar bem edifícios mas não sou boa no realismo.

Fragilidade - mãos e pés
Potencialidade - sombras (acho)

Na minha opinião, eu acho que tenho potencial para trabalhar com aquarelas e menos para trabalhar como pastel de óleo.

Não sei

Acho que na parte das fragilidades quando é para pintar

Uma potencialidade seria objetos específicos e fragilidade seria o que consta em pintar.

.

Potencialidades: Criação de novos ambientes para o desenho
Fragilidades: uso de cor

Uma das minhas potencialidades é a pintura, principalmente ecoline e aquarela. E uma das minhas fragilidades é desenhar mais ou pintar com guache.

A meu ver, a minha criatividade a criar histórias para depois representa las no papel é uma das minhas potencialidades, o projeto do trabalho. Como fragilidades, tenho as aquarelas, e desenhar sem qualquer tipo de referencia.

Quais as dificuldades que sentes na disciplina de Desenho A?

16 respostas

Muito trabalho

Organisar as ideias

Desenhar só uma vez sem passar por cima várias outras e adaptar-me aos temas do professor

Mais na prática de pintar, tenho de aprender mais técnicas

Os testes, e não poder falar durante a aula

Não sei

Realismo

Adaptar-me aos temas do professor

Falta de criatividade

Não costumo gostar nos meus trabalhos.

Nenhumas

Escolha de cores e o tempo de trabalho

Perspectivas.

Tempo de entrega dos trabalhos

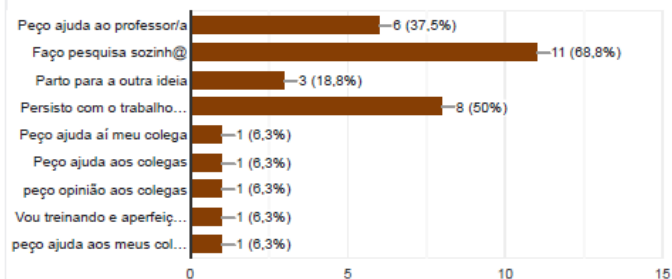
Desenhar mãos e começar o desenho do trabalho

A rapidez com que temos de fazer os trabalhos, é uma grande dificuldade.

Como tentas superar as tuas dificuldades perante um trabalho?

[Copiar](#)

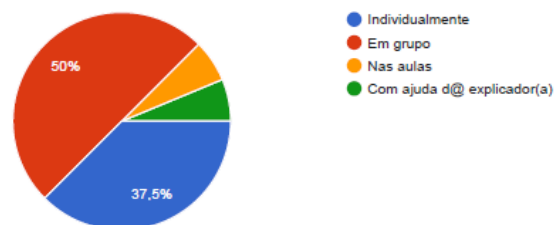
16 respostas



Em que situação sentes que aprendes melhor?

[Copiar](#)

16 respostas



O que é que normalmente te ajuda no desenvolvimento de um trabalho?

16 respostas

- praticar
- Ideias de outros e tentativas de execução
- Música e um ambiente tranquilo
- fazer uma pesquisa para encontrar ideias e etc
- Pinterest
- Ouvir música ajuda-me a iniciar uma ideia
- Trabalhar devagar e ouvir música
- Persistir no mesmo, e treinar para correr tudo bem e música
- Trabalhar sem pressão e ouvir música
- Falar com os colegas, pedir-lhes opiniões
- Ouvir musica
- Trabalhar com materiais com os quais me sinto mais confortável e ajuda no que consta em conselhos e dicas para pintar para além de ouvir música
- Ouvir música e estar num ambiente confortável.
- Opiniões ou ideias de colegas
- Ouvir música e falar sobre as minhas ideias para os meus amigos
- Normalmente ouvir música, ver um filme... ajuda-me a descontraír e focar-me mais no meu trabalho.

O que mais te traz satisfação na criação de um trabalho?

16 respostas

ficar como imaginava

Colocação da minha pessoa, personalidade ou gostos no trabalho

Ver o resultado a ficar como eu esperava

se o trabalho pode conter algo que nos gostamos, algo que mais se encaixa na nossa vibe

A parte da pintura

Quando o trabalho fica bem realizado

O resultado final, se for bom

Ver o resultado a ficar como eu imaginei

Se o trabalho for bom fico satisfeita e também gosto das exposições dos trabalhos.

Desenhar o esboço

Quando acabo.

A parte inicial de desenhar sem pintar

Quando acabo, o resultado final.

Quando aquilo que eu tinha idealizado par ao trabalho se realiza

A parte de pintar e ver o trabalho finalizado.

O resultado final.

Que expectativas tens em relação a Desenho A? O que esperas aprender?

16 respostas

Não sei

neste momento não tenho expectativas

Aprender varias maneiras de executar trabalhos que possam ajudar no meu futuro

Conseguir ter as habilidades para seguir o que quero ser

espero aprender mais técnicas e maneiras de como usar certos materiais, e evoluir nos desenhos

Espero melhorar a minha tecnica

Espero aprender a melhorar as minhas habilidades

Conseguir as habilidades necessárias para seguir o que quero ser

Formas naturais e design de objetos

Aprender a desenvolver a minha técnica de desenho

Espero aprender a trabalhar com mais materiais diferentes dos já abordados e aprender a melhorar a minha criatividade

Não tenho nada em específico que queria aprender, apenas melhorar no que conseguir.

Novas técnicas e a aprimorar aquilo que já sei para alem de uma leitura de obras mais aprimorada

Quero melhorar cada vez mais e ser capaz de ficar orgulhosa dos meus trabalhos. Espero no final da disciplina ter capacidade de trabalhar com todos os materiais e ser rápido ao fazê-lo.

Espero conseguir ter bases fortes, e conseguir me safar seja no exame ou na universidade que se segue.

Que tipo de atividades gostarias de ver incluídas nos trabalhos?

16 respostas

.

Não sei

espaços exteriores, pintura a óleo

Modelagem, colagens e costura

Explorar novos temas como por exemplo deixar que os alunos escolham o tem

trabalhos manuais

Fora da sala

Explorar novos temas

Gostava que tivéssemos aulas dentro e fora da sala e aulas de pintura

Algumas fora da sala

Gostaria de trabalhar com tinta acrílica ou outros tipos de materiais parecidos

Gostava de experimentar técnicas que não em suporte de papel. ex.: telas, barro.

Trabalhos plásticos, utilização de tintas acrílicas

Fotografia

Gostarias de poder trabalhar com outro tipo de técnicas de artes visuais? Se sim, quais?

16 respostas

tinta a óleo

Gostaria de aprender um pouco de tudo, estar preparada para qualquer desafio que possa enfrentar no futuro

Trabalhar com café ou com algo que não estejamos habituados

construir a nossa arte e não só desenhar

Tinta de Oleo

Barro

Tinta a óleo

Usar tinta acrílica

Escultura

Não sei

Não sei

Sim, pintura acrílica, de óleo ou a preto e branco com caneta, cerâmica

Cerâmica.

Sim, tipos de técnicas mais versáteis que não foram utilizadas ainda

Escultura.

Gostaria de fazer trabalhos manuais, como a escultura, vídeo...

Existe algum projeto/trabalho que tenhas criado e que seja especialmente significativo para ti? Podes contar-nos alguma coisa sobre ele?

16 respostas

Não

o meu primeiro trabalho na disciplina

Projeto de estilo e roupa, a escolha de tecidos e técnicas de costura.

Sim o da árvore que representava o xxxtentacion porque de alguma forma fez me sentir que ele ainda está vivo

ainda nao

.

Sim o trabalho mais recente realizado por mim

Sim, o primeiro trabalho que fizemos os das folhas, e é significativo para mim pois foi o primeiro trabalho que fiz e porque quando olho para ele consigo ver o quanto melhorei e inspira-me a melhorar cada vez mais.

Gosto das colagens que criei no caderno diário

Não sei

Sim, um desenho que fiz no caderno diário num momento "menos bom" que me ajudou a pensar e acalmar

Nao.

Todos, todos os trabalhos acabam por fazer parte de um processo de progresso positivo

Sim, a maioria dos trabalhos tem um significado para mim, porque olho para eles e gosto da forma como estão realizados

O último trabalho pois foi o primeiro ,desde que vim para o secundário, de que gostei.

Quando vês os teus desenhos publicados nas redes sociais, o que sentes?

16 respostas

satisfação

Depende do desenho, posso gostar da sensação mas posso ficar com uma sensação de que podem não gostar ou criticar.

Alegria

sinto-me bem, mas ao mesmo tempo um pouco mal porque sinto q poderia melhorar muito mais

.

Uma felicidade

Medo

Felicidades

Importância

Nada, não costumo gostar do resultado dos meus trabalhos.

sinto-me orgulhosa de mim mesma

Vergonha e medo de acharem que está mau, principalmente os meus pais

Vergonha.

Felicidade porque sinto que tem um certo reconhecimento

Sinto-me feliz, é bom saber que os nossos trabalhos são vistos por outras pessoas.

Dependendo do trabalho sinto orgulho.

Quando vês os teus desenhos em exposição na escola, o que sentes?

16 respostas

satisfação

Sinto me bem ao saber que os trabalhos estão expostos, orgulho em mim própria por ter realizado mais um trabalho.

Alegria

mesma opiniao da outra pergunta, que me sinto bem mas sinto q poderia melhorar

Se eu gostar do trabalho é giro ver-lo exposto

Sinto me feliz

Medo

Orgulho

Importância

Nada, não costumo gostar do resultado dos meus trabalhos.

Sinto que outras pessoas vão poder ver os meus trabalhos e vão me fazer ficar feliz

Vergonha

Nada.

Felicidade

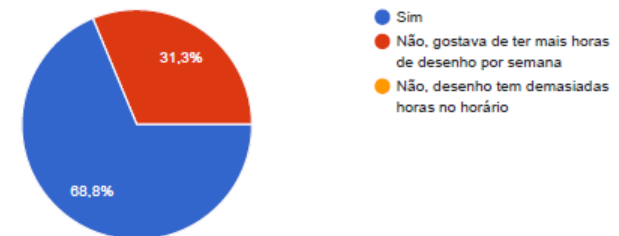
Sinto-me feliz, é bom saber que os nossos trabalhos são vistos por outras pessoas.

Dependendo do trabalho, orgulho

Achas equilibrada a carga horária da aula de desenho em relação às restantes disciplinas?

[Copiar](#)

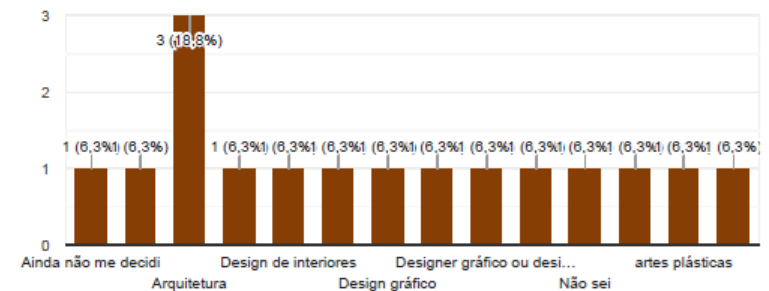
16 respostas



Que área gostarias de seguir depois do ensino secundário?

[Copiar](#)

16 respostas



O que imaginas que estás a fazer daqui a 15 anos?

16 respostas

não consigo imaginar nada neste momento

Criar o meu próprio vestuário, e ajudar os outros a sentirem se bem naquilo que vestem

Ser arquiteta ou designer da Prada

espero evoluir na minha futura marca de roupa, um dos meus sonhos

A viver em Londres, ny, ou los angeles

Não sei

Não sei

Ser arquiteta

N sei

Não sei.

Espero ser uma grande designer de interiores.

A trabalhar e a viver por conta própria fora de casa dos meus pais

Empregada, pelo menos, apesar de não ter a certeza que va ser na minha área.

Trabalhar naquilo que quero e que gosto

Não sei, mas gostava de ainda assim ter relação com desenho.

Imagino me a fazer o que gosto, seja relacionado com moda ou música, fora do país.

Há alguma coisa que queiras acrescentar que não foi perguntada? Usa este espaço para nos dizeres.

16 respostas

.

Nada a referir

Não

não

Nada

Não sei

Não tenho nada a perguntar

Não sei

Nao.

.

Inquérito

Qual é a tua língua materna?

 Copiar

16 respostas

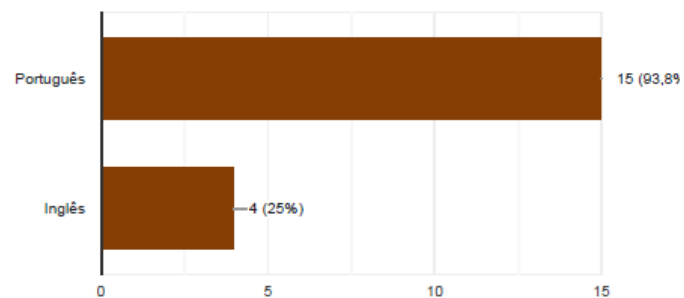


● Português

Que língua mais falas no teu dia-a-dia?

 Copiar

16 respostas



Com quem vives habitualmente?

16 respostas

mãe, pai e irmão

Mãe e Irmã

Pais e 2 irmãos

avós,mãe e irmã

com a minha mãe, o namorado dela e a minha irmã

Como meus pais e irmãos

Mãe e pai

Pais e irmão

Pai mãe irmão

Mãe Pai Irmão

Pais

País e avós

Mae, pai e irmão.

País e irmã

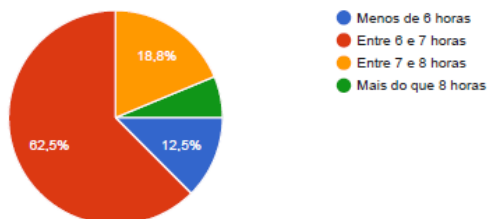
Pai, mãe e irmão

Mãe, padrasto, irmã

Quantas horas costumás dormir por dia?

 Copiar

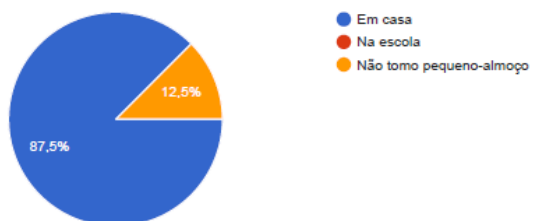
16 respostas



Onde costumás tomar o pequeno-almoço?

 Copiar

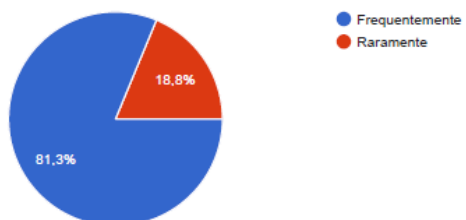
16 respostas



Em casa, falas sobre escola/estudo?

 Copiar

16 respostas



Que atividades extracurriculares frequentas paralelamente à escola?

16 respostas

Volei

Nada

nenhuma

instituto britânico

nenhuma

teatro, e vou voltar a treinar artes marciais

.

Não frequento

Pilates

Voleibol

Escuteiros e coisas relacionadas à igreja.

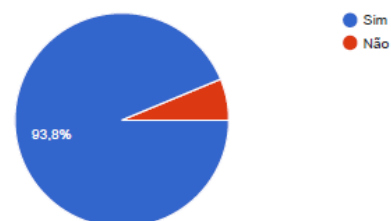
clube vôlei

Voleibol

Tens computador em casa?

 Copiar

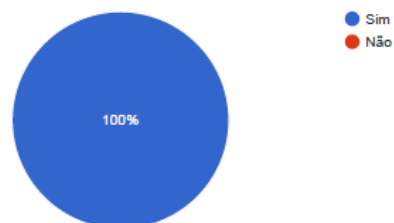
16 respostas



Em casa, tens ligação à internet?

 Copiar

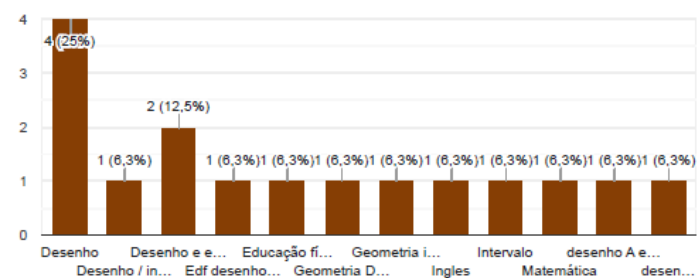
16 respostas



Qual a tua disciplina preferida?

 Copiar

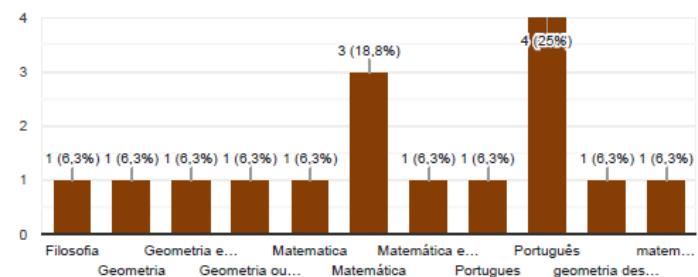
16 respostas



Qual a disciplina de que menos gostas?

 Copiar

16 respostas



O que costumavas fazer nos tempos livres?

16 respostas

desenhar, pintar, ouvir música, ver filmes

Ler, desenhar, cozer, jogar

Desenhar, ouvir música, ver séries e estudar

ouvir música e tar pela internet

ver series/filmes, sair com amigos, ler, ouvir musica

Desenhar ouvir música...

Jogar, desenhar, ver séries

Ouvir música e ver série/ filmes

Ler ,ouvir música, passear com família e amigos

Desenhar, ouvir musica e ler

Ouvir música ver séries estudar quando tenho testes e sair com os meus amigos

Jogar, ouvir música e desenhar

Dormir.

Desenhar, jogar vôlei ou computador

Ler, ver filmes ou series

Ouvir música, ver filmes/ series, ler livros, estar com as pessoas que mais gosto...

Recentemente, o que mais te fez sentir realizad@ e orgulhos@ (dentro e fora de sala de aula)?

16 respostas

-

Nada

desenhar

O poder me expressar através da arte

Saber que as pessoas a minha volta tão felizes e que eu contribuí para estarem assim

a minha evolução certos parâmetros na escola, e foram

Os meus trabalhos as minhas fotos

Olhar á minha volta e ver que as pessoas que me importam estão felizes e saudáveis, e também ver o orgulho no olhar dos meus pais

N sei

Nada a referir

Não sei

O progresso que tenho feito em relação a tudo

A minha evolução

Partilha connosco um momento na escola que te trouxe felicidade.

16 respostas

-

quando troquei de curso

O aprender novas técnicas de expressão através da arte

Semana aberta

quando ao entrar na escola comecei a conhecer pessoas novas e criei várias amizades

as sessões de fofocas

Não sei

Quando vi alguém a cair 7 degraus de escadas

Quando eu chego na escola e vejo que tenho pessoas que se importam comigo e saber que aconteça o que acontecer eles estão lá para mim

N sei

Convívio com amigos

Quando não há aulas

Visita de estudo a lisboa

Todos os momentos que tenho com amigos

A primeira vez que vi os nossos trabalhos expostos

Se quiseres, podes colocar aqui o teu nome.

9 respostas

..

Qual é o nome do teu cão?

Despenso

Não

Quanto custa o teu cão?

0€

..

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Folhas de Presença

O estágio teve a totalidade de 326 horas.



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

Folha de presença de atividades de Estágio – Ano letivo: 2023/2024

Estudante: Ana Francisca Dias Rocha

Local: Escola Secundária Francisco de Holanda

Prof. Orientador: Paulo José Vieira Nogueira

Prof. Cooperante: Manuel Castro Mendes

Data	Início	Fim	Aula	Atividade	N.º Horas	Total
26/09/23	15.00	17.00	-----	Apresentação da Escola	2	2
29/09/23	9.10	13.20	OFA+ DCO	12º AV1. OF A1 término do módulo desenho à vista (natureza morta) + 11º TDS. DCO continuação do módulo de desenho à vista (natureza morta)	4,5	4,5
02/10/23	10.10	12.00	DSA	11º AV2.DS A- início do módulo com desenho de simplificação e nivelamento	2	2
03/10/23	8.25	13.20	GD+ OFA+ DSA	11º AV1 . GD A Geometria Descritiva- Interseções e Rebatimento do plano oblíquo Prof. Falcão + 12º AV1. OF A2 + 11º AV2. DS A	5	5
04/10/23	10.10	13.20	OF+ DSA	12º AV1 . OF A nivelamento a partir de duas obras+ 11º AV2.DS A- nivelamento e introdução de figura humana e avaliação dos diários de bordo	3,5	3,5
09/10/23	10.10	12.00	DSA	11º AV2.DS A- Reprodução do desenho final em formato A2	2	2
10/10/23	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2 + 11º AV2. DS A-continuação dos trabalhos (apoio individual)	5	5
11/10/23	10.00	13.20	HCA+ DSA	11º AV1 HCA História e Cultura das Artes- Filme Caravaggio O Poder da Arte (BBC The Power of Art 2006) de Simon Schama Prof. Viana Paredes+ 11º AV2.DS A- introdução de técnicas de cor ecoline, pastel e colagem	3,5	3,5
16/10/23	10.00	13.20	DSA+ APOIO	11 AV2.DS A-continuação + elaboração do marcador/ convite: centenário Santos Simões e homenagem aos professores aposentados	3,5	3,5
17/10/23	8.25	13.20	MTC+ OM	12º TDS-MTC Motivos decorativos para a árvore de Natal do Hospital Prof. Augusta Rodrigues+ 12º AV1. O MULTIMÉDIA -Planos, Câmara, iluminação e Sonoridade no cinema Prof. Carlos Guerra	5	5
18/10/23	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -aplicação de cor com ecoline + MUSEU EFH visita guiada com o Prof. Viana Paredes	3,5	3,5
23/10/23	10.00	12.00	DSA	11º AV2.DS A- Aula livre, Montagem da exposição	2	2
23/10/23	17.20	18.30	-----	Reunião do Departamento	1	1
24/10/23	8.25	13.20	OFA+ MTC+ DSA	12º AV1. OF A2- continuação+ 12º TDS-MTC- continuação e início de modelagem barro maçanetas + 11º AV2. DS A-início do novo módulo	5	5
25/10/23	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -finalização do trabalho + 11º AV2.DS A Continuação da aula anterior	3,5	3,5
25/10/23	17.00	18.30	-----	Comemorações do Centenário Santos Simões e Homenagem aos aposentados	1,5	1,5
30/10/23	10.00	12.00	DSA	11º AV2.DS A- continuação da aula anterior-desenho a lápis e caneta de fragmentos arqueológicos (frisos, jarras, esculturas, taças, pedras...)	2	2
31/10/23	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2- continuação+ 12º TDS-MTC- continuação e início de modelagem barro maçanetas + 11º AV2. DS A-continuação	5	5
06/11/23	8.25	12.00	DSA	Visita à escola EB 2,3 Egas Moniz + 11 AV2.DS A- continuação da aula anterior	3,5	3,5
07/11/23	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2- continuação + 11º AV2 Postal de Natal (estagiárias MEAV)	5	5
08/11/23	8.25	13.20	GD+ OFA+ DSA	10º AV2 Geometria Descritiva- Prof. Carlos Martins+ 12º AV1 . OF A -início do trabalho de projeto+ 11º AV2.DS A Continuação da aula anterior	5	5
13/11/23	9.00	12.30	DSA+ APOIO	Postal de Natal (versão final) + 11º AV2.DS A- continuação da aula anterior + Diretora de Turma Leonor Carvalho	3,5	3,5
14/11/23	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2- continuação + 11º AV2 Postal de Natal (estagiárias MEAV)	5	5

A folha de presença será anexada ao parecer do professor/a cooperante.

Professor/a Cooperante:

Estudante:

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

Folha de presença de atividades de Estágio – Ano letivo: 2023/2024

Estudante: Ana Francisca Dias Rocha

Local: Escola Secundária Francisco de Holanda

Prof. Orientador: Paulo José Vieira Nogueira

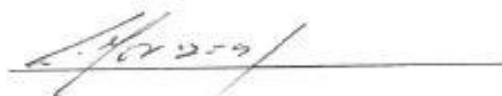
Prof. Cooperante: Manuel Castro Mendes

Data	Início	Fim	Aula	Atividade	N.º Horas	Total
15/11/2023	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -continuação + 11º AV2.DS A teste de avaliação	3,5	3,5
20/11/2023	8.25	11.40	APOIO+DSA	11º AV2.DS A- continuação da aula anterior + entrega dos testes de avaliação-notas	3	3
20/11/2023	17.00	19.00	-----	Inquéritos Google Forms (caracterização da turma)	2	2
21/11/2023	8.25	13.20	OFA+DSA	12º AV1. OF A2- continuação e montagem da exposição + 11º AV2- continuação, telemóveis na caixa	5	5
22/11/2023	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -continuação- grattage e frottage + 11º AV2.DS A início do trabalho final A2	3,5	3,5
27/11/2023	8.25	11.40	APOIO+DSA	11 AV2.DS A- continuação da aula anterior	3	3
28/11/2023	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2- início dos trabalhos A2 + 11º AV2- continuação, telemóveis na caixa	5	5
04/12/2023	8.25	11.40	APOIO+DSA	11º AV2.DS A-grattage, frottage e colagem; visita ex estagiário MEAV	3	3
05/12/2023	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2-continuação dos trabalhos A2 + 11º AV2- inquérito (caracterização da turma)	5	5
06/12/2023	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -montagem carro maçanetas + 11º AV2.DS A finalização do trabalho final A2	3,5	3,5
11/12/2023	8.25	11.40	APOIO+DSA	11º AV2.DS A- finalização do trabalho final A2+ Postais de Natal	3	3
12/12/2023	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A2-debates no auditório + 11º AV2- auto-avaliação e postais de natal	5	5
13/12/2023	09.00	13.20	APOIO+OFA+ DSA	Discussão da proposta didática+ 12º AV1 . OF A -apresentação dos trabalhos finais + 11º AV2.DS A postais de natal	4,5	4,5
15/12/2023	9.10	13.20	OFA+ DCO	12º AV1. OF A1 + 11º TDS. DCO -misturar cores e formas	4,5	4,5
15/12/2023	15.00	17.00	-----	Reunião de Avaliação da turma 11º AV2	2	2
03/01/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -ponto de situação da turma e avaliações + 11º AV2.DS A -ponto de situação da turma e avaliações- pesquisa novo módulo	3,5	3,5
08/01/2024	8.25	11.40	APOIO+DSA	11 AV2.DS A- estudo em folha A3- Primeira abordagem ao Bairro C. (apresentação powerpoint)	3	3
09/01/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A -estudo introdutório do novo módulo + 11º AV2- continuação	5	5
10/01/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -continuação + 11º AV2.DS A finalização do estudo	3,5	3,5
15/01/2024	8.25	11.40	APOIO+DSA	11 AV2.DS A- desmontagem e montagem da exposição	3	3
16/01/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF A -desmontagem e montagem da exposição + 11º AV2.DS A início do desenho em formato A2	5	5
17/01/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1 . OF A -continuação da aula anterior+ 11º AV2.DS A continuação da aula anterior	3,5	3,5
22/01/2024	8.25	11.40	APOIO+DSA	11 AV2.DS A- continuação da aula anterior, introdução de fundamentos da perspetiva (pontos de fuga e linha horizontal)- "desenhar a caixa"	3	3

A folha de presença será anexada ao parecer do professor/a cooperante.

Professor/a Cooperante:

Estudante





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

Folha de presença de atividades de Estágio – Ano letivo: 2023/2024

Estudante: Ana Francisca Dias Rocha

Local: Escola Secundária Francisco de Holanda

Prof. Orientador: Paulo José Vieira Nogueira

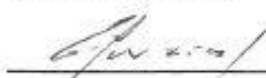
Prof. Cooperante: Manuel Castro Mendes

Data	Início	Fim	Aula	Atividade	N.º Horas	Total
22/01/2024	18.30	19.30	----	Reunião do Departamento	1	1
23/01/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação + 11º AV2- introdução da perspetiva de 1 Ponto de fuga- projeção de vídeo	5	5
24/01/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação + 11º AV2- introdução da perspetiva de 2 Pontos de fuga- projeção de vídeo	3	3
25/01/2024	07.00	-----	-----	Visita de Estudo (Lisboa)	-----	-----
26/01/2024	-----	22.30	-----	Visita de Estudo (Lisboa)	40	40
29/01/2024	8.25	13.20	APOIO+ DSA	11º AV2-Visita Bairro C introdução da perspetiva de 3 Pontos de fuga (vista aérea) - projeção de vídeo, finalização das perspetivas "tríptico"	5	5
30/01/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF - continuação da aula anterior + 11º AV2.DS A- finalização do trabalho- Desenhar um desenho /Desenho dos desenhos	5	5
02/02/2024	09.10	13.20	OFA+ DCO	Reunião de preparação da próxima aula do 11º AV2 + 12º AV1. OFA1- acompanhamento + 11º TDS. DCO - acompanhamento	4,5	4,5
05/02/2024	8.00	12.00	APOIO+ DSA	11 AV2.DS A- Unidade didática "Elemento vegetal em contexto arquitetónico" Arquitetura e design biofílico	4	4
06/02/2024	8.00	13.30	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação da aula anterior + 11º AV2. Unidade didática "Elemento vegetal em contexto arquitetónico"	5,5	5,5
07/02/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação da aula anterior + 11º AV2. Unidade didática "Elemento vegetal em contexto arquitetónico"	3,5	3,5
19/02/2024	8.25	11.40	APOIO+ DSA	11 AV2.DS A- Término dos trabalhos e grupo e ponto de situação dos individuais	3	3
20/02/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação da aula anterior + 11º AV2 – Finalização e recolha dos trabalhos: "Elemento vegetal em contexto arquitetónico"	5	5
21/02/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação da aula anterior + 11º AV2 - Início do módulo dos azulejos	3,5	3,5
26/02/2024	9.30	11.00	-----	Reunião no Laboratório da Paisagem com o prof. Cooperante e a Dra. Susana Falcão (Semana da Primavera)	1,5	1,5
26/02/2024	8.25	13.00	DAS+ APOIO	11º AV2 - Unidade didática (Carla Agostinho- "Levantamento de um painel- O Azulejo") + Reunião professor Paulo Nogueira Biblioteca da escola	4,5	4,5
27/02/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA - continuação da aula anterior + 11º AV2- Unidade didática "Levantamento de um painel- O Azulejo" (Carla Agostinho)	5	5
28/02/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OFA – elaboração do cartaz da Semana Aberta + 11º AV2- continuação da aula anterior e preparação dos dados para a Festa da Primavera	3,5	3,5
04/03/2024	8.25	11.40	APOIO+ DSA	11º AV2- Continuação da aula anterior	3	3
05/03/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF - Elaboração do Cartaz da Semana Aberta+ 11º AV2 - Continuação da aula anterior	5	5
06/03/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF - continuação da aula anterior+ 11º AV2 - Montagem da Exposição	3,5	3,5
11/03/2024	8.25	12.30	APOIO+ DSA	11º AV2 - Início do módulo "O corpo humano inserido no âmbito da educação sexual" + Laboratório da Paisagem (entrega de trabalhos)	3	3
12/03/2024	8.25	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF - continuação da aula anterior+ 11º AV2 - Continuação da aula anterior	5	5
13/03/2024	10.00	13.20	OFA+ DSA	12º AV1. OF – Montagem da exposição+ 11º AV2 – Teste de Avaliação	3,5	3,5

A folha de presença será anexada ao parecer do professor/a cooperante.

Professor/a Cooperante:

Estudante:





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

Folha de presença de atividades de Estágio – Ano letivo: 2023/2024

Estudante: Ana Francisca Dias Rocha

Local: Escola Secundária Francisco de Holanda

Prof. Orientador: Paulo José Vieira Nogueira

Prof. Cooperante: Manuel Castro Mendes

[illegible]

A folha de presença será anexada ao parecer do professor/a cooperante.

Professor/a Cooperante:

Estudiante:

Approved

Anne Frances Des Roche

SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**
FACULDADE DE **BELAS ARTES**

