

2º CICLO DE ESTUDOS

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

O Lugar da Escola

Reposicionar a educação artística com um olhar contemporâneo

Carla Sofia Agostinho Gomes da Silva

M

2024



Relatório de Estágio

O lugar da escola: reposicionar a escola com um olhar contemporâneo

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

Porto, 2024

Declarações

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.

Agradecimentos

Não posso deixar de agradecer àqueles que realmente marcaram o seu *lugar* neste meu percurso...

À minha família – à minha mãe que, apesar de já não estar presente neste mundo, ensinou-me muito sobre a vida com o seu apoio incondicional, e ao meu pai, cujo exemplo como docente inspirou-me no meu percurso. Ao Luís, cuja força e incentivo foram uma constante fonte de inspiração.

Ao Professor Doutor Paulo Nogueira pela sua atenção, auxílio e pelo conhecimento que partilhou como meu orientador e professor do MEAV. Ao Professor Cooperante Manuel Castro Mendes pela generosidade em partilhar sua vasta experiência, pela abertura com que teve na troca de ideias e sugestões, e da disponibilidade. À minha colega de estágio e amiga Francisca Rocha, que me acompanhou neste capítulo da aventura docente e tornou esta experiência ainda mais enriquecedora.

A todos que tive o privilégio de conhecer, que despertaram o olhar em mim e contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade de docente. Levo comigo todas as lições que me ofereceram, ansiosa para ver o que me espera.

Resumo

O Lugar da Escola: Reposicionar a educação artística com um olhar contemporâneo

Este relatório resulta da experiência de estágio realizado no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais da Universidade do Porto, decorrido no ano letivo de 2023/24, na Escola Secundária Francisco de Holanda em Guimarães.

O documento em si é uma reflexão que gera outras reflexões subsequentes, levando a um desencadeamento de questões ligadas à educação artística e ao conceito de “lugar” no contexto escolar. Foi com base na observação e pensamento crítico que procurei redefinir o meu próprio lugar como docente, olhando para um mundo que é social, cultural e político com uma mente consciente das complexidades da realidade.

Levada por uma vontade genuína de aprender e de explorar novos percursos pedagógicos, narro o conjunto das experiências vividas, como uma pessoa que conta uma história da vida. Todos os momentos sentidos no percurso foram momentos vividos que contribuíram no traçar da minha identidade profissional.

Aprendi sobre novas culturas, conheci diferentes pessoas e assisti a várias aulas que me despertaram novas curiosidades e experiências, as quais geraram inquietações e confrontos com a realidade das Artes Visuais na Escola, e das formas como estas são percebidas e encaradas.

No meu percurso, a educação artística revelou-se uma ferramenta poderosa para fomentar a criatividade, a crítica e a reflexão. Ao integrar a arte contemporânea no currículo busquei não apenas estimular a expressão artística, mas também incentivar estudantes a questionarem o seu lugar no mundo e a sua capacidade de impactar a sociedade, desenvolvendo uma maior compreensão das suas realidades.

Abordo a importância de reposicionar a educação artística no ambiente escolar, com uma perspetiva contemporânea a partir da qual as aprendizagens e experiências artísticas podem tomar um lugar enriquecedor na Escola. A proposta é que, com a arte, a Escola se torne um lugar de encontro entre a expressão individual e as demandas de um mundo globalizado, onde o pensamento crítico e a criatividade são essenciais para a formação integral de estudantes e para o seu posicionamento consciente na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: lugar, educação artística, pensamento crítico, sociedade, contemporâneo

Abstract

The School's Place: Repositioning art education with a contemporary view

This report is the result of an internship experience carried out as part of the Master's in Visual Arts Education at the University of Porto, during the 2023/24 academic year, at Francisco de Holanda Secondary School in Guimarães.

The document itself is a reflection that generates further reflections, leading to a series of questions related to art education and the concept of “place” in the school context. It was based on observation and critical thinking that I sought to redefine my own place as a teacher, looking at a world that is social, cultural, and political with a mind conscious of the complexities of reality.

Driven by a genuine desire to learn and explore new pedagogical paths, I narrate experiences I lived, much like someone would recount a life story. Every moment experienced along the way contributed to shaping my professional identity.

I learned about new cultures, met different people, and attended several classes that sparked new curiosities and experiences, generating uncertainties and confrontations with the reality of Visual Arts in School, with the ways they are perceived and approached.

Throughout my journey, art education revealed itself as a powerful tool for fostering creativity, critical thinking, and reflection. By integrating contemporary art into the curriculum, I sought not only to encourage artistic expression but also to inspire students to question their place in the world and their capacity to impact society, developing a deeper understanding of their own realities.

I address the importance of repositioning art education within the school environment from a contemporary perspective, where artistic learning and experiences can take on an enriching role in School. The proposal is that, with art, the School becomes a meeting point between individual expression and the demands of a globalized world, where critical thinking and creativity are essential for the comprehensive development of students and their conscious positioning within contemporary society.

Keywords: place, art education, critical thinking, society, contemporary

Resumé

Le Lieu de l'École : Repositionner l'éducation artistique avec un regard contemporain

Ce rapport résulte de l'expérience de stage réalisée dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels de l'Université de Porto, pendant l'année scolaire 2023/24, au Lycée Francisco de Holanda à Guimarães.

Le document en lui-même est une réflexion qui génère d'autres réflexions successives, conduisant à une série de questions liées à l'éducation artistique et au concept de « lieu » dans le contexte scolaire. C'est sur la base de l'observation et d'une pensée critique que j'ai cherché à redéfinir ma propre place en tant qu'enseignante, en regardant un monde qui est social, culturel et politique avec une conscience des complexités de la réalité.

Poussée par une volonté sincère d'apprendre et d'explorer de nouveaux parcours pédagogiques, je narre mes expériences vécues comme quelqu'un qui raconte une histoire de vie. Tous les moments vécus dans ce parcours ont contribué à forger mon identité professionnelle.

J'ai découvert de nouvelles cultures, rencontré différentes personnes, et assisté à diverses classes qui ont éveillé en moi de nouvelles curiosités et expériences, générant des interrogations et des confrontations avec la réalité des Arts Visuels à l'école, ainsi qu'avec les façons dont ils sont perçus et abordés.

Au cours de mon parcours, l'éducation artistique s'est révélée être un outil puissant pour encourager la créativité, la critique et la réflexion. En intégrant l'art contemporain dans le programme, j'ai cherché non seulement à stimuler l'expression artistique, mais aussi à inciter les élèves à remettre en question leur place dans le monde et leur capacité à influencer la société, en développant une meilleure compréhension de leurs réalités.

J'aborde l'importance de repositionner l'éducation artistique dans l'environnement scolaire, dans une perspective contemporaine à partir de laquelle les apprentissages et les expériences artistiques peuvent occuper une place enrichissante dans l'École. L'objectif est qu'avec l'art, l'École devienne un lieu de rencontre entre l'expression individuelle et les exigences d'un monde globalisé, où la pensée critique et la créativité sont essentielles pour le développement intégral des élèves et pour leur positionnement conscient dans la société contemporaine.

Mots-clés: lieu, éducation artistique, pensée critique, société, contemporain

Abreviaturas

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

EPM – Escola Portuguesa de Macau

AEFH – Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda

ESFH – Escola Secundária Francisco de Holanda

UD – Unidade Didática

PC – Professor cooperante

PD – Proposta Didática

Tabela de conteúdos

Declarações	3
Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Resumé	7
Abreviaturas	8
 1. Introdução	 12
1.1. A questão do lugar	13
1.2. O lugar de docente	13
1.3. O lugar de estudante	15
1.4. O lugar na sociedade	15
1.5. Estrutura.....	16
 2. Retorno à sala de aula.....	 19
2.1. Caracterização da escola.....	19
2.2. O voltar a ensinar	22
2.3. A posição de docente	24
2.4. Aulas observadas.....	29

3. 11AV2	40
3.1. Caracterização da turma	40
3.2. Questionário	43
3.3. Visita de Estudo	47
4. Da sala de aula para o mundo	52
4.1. Ligação da educação artística com a sociedade	52
4.2. A preocupação das estudantes	53
4.3. Qual o lugar da escola.....	55
5. O gesto contemporâneo.....	59
5.1. O azulejo.....	63
5.1.1. Reflexões sobre a proposta didática	66
5.2. Do tradicional ao contemporâneo	68
5.3. O “ativismo estudantil”	70
5.4. Mural/Moral	73
5.5. O ser contemporâneo	75
6. Considerações finais	78
Referências Bibliográficas	81
Anexos	86

LUGAR

(lu·gar)

nome masculino

1. Espaço ocupado ou que pode ser ocupado por um corpo.
2. Ponto (em que está alguém).
3. Localidade.
4. Pequena povoação.
5. Trecho, passo (de livro).
6. Posto, emprego.
7. Dignidade.
8. Profissão.
9. Ocasão.
10. Vez.
11. Azo.
12. Dever, obrigação.
13. Situação, circunstâncias.
14. Posto de venda.

"**lugar**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
[em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/lugar>.



1. Introdução

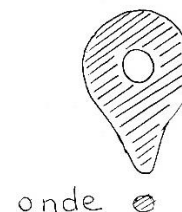
Este relatório pretende abordar questões e confrontos que tenho enfrentado ao longo da minha carreira como docente, questões estas que têm sido alvo da minha atenção e análise, e que revisei no Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), tanto em forma de discurso como de reflexão interna. Acima de tudo, este relatório relata uma busca contínua por práticas inovadoras e transformadoras, em que os/as¹ estudantes são o centro do processo de formação e a educação se constitui como uma “ferramenta-guia” que lhes confere oportunidades de expressão pessoal.

Utilizo a oportunidade para mencionar Bernard Charlot, ao explorar desafios e contradições que cada docente acaba por experienciar na sua jornada. O autor refere que “o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições económicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (Charlot, 2008, p. 21) e reconheço que o percurso docente não é um caminho sem obstáculos, até porque essa realidade refletiu-se na minha experiência ao procurar equilibrar as necessidades e interesses das estudantes com as exigências que me eram impostas. Porém, não deixo de concordar que, enquanto professora de Artes Visuais, as tensões existentes entre o sistema educativo e a realidade social das estudantes são assuntos que devem ser abordados no processo de ensino e aprendizagem, e não desconsiderados.

Por essas razões, considero que as experiências que trago como professora contribuíram para o meu desenvolvimento pedagógico e devem ser aqui referidas². Essas vivências, embora situadas em realidades distintas, foram valiosas e fundamentais na minha constante observação, descoberta e aprendizagem deste meu percurso. Vinda de Macau para Portugal, e ingressando no MEAV, tal jornada proporcionou-me oportunidades únicas de refletir sobre práticas didáticas à luz de novas experiências, recolhendo dados que enriqueceram a minha visão sobre a educação e a sua função social.

¹ Ao longo deste relatório, opto por utilizar o género feminino na maioria dos plurais, considerando a predominância desse género no grupo de estudantes e docentes analisado em estágio. Em certos casos, recorro também a substantivos neutros ou a construções que englobem ambos os géneros. Esta escolha é feita de forma a evitar o uso automático do masculino como forma neutra, que tende a excluir outras identidades. Assim, procuro construir uma comunicação mais inclusiva, que valorize a heterogeneidade presente na realidade e ofereça um espaço de reconhecimento para todas as pessoas envolvidas.

² As minhas experiências passadas na Escola Portuguesa de Macau e outras escolas da mesma região não são tomadas como formas padrões certas ou erradas, mas como pontos de referência importantes que destacam possibilidades de desenvolvimento para o futuro na minha carreira docente.



1.1. A questão do lugar

Há um conjunto de questões que aqui convoco dada a sua relevância: qual a minha posição como professora de artes visuais? No Ensino Secundário português? Qual o lugar da escola, vista muitas vezes como um local tradicional, numa sociedade moderna? De que maneira poderá a educação artística contribuir para redefinir esse lugar? Como se situa o grupo de estudantes na cultura escolar do local e do país em que está inserido? E de que forma podemos, enquanto membros da comunidade escolar, alcançar as suas necessidades?

A presença de uma série de questões leva-me a uma interrogação constante sobre as problemáticas que o ensino enfrenta na atualidade. Pergunto, então, se a educação artística poderá olhar para as artes como uma forma de exploração crítica dos problemas contemporâneos e de expressão das suas formas de manifestação. Será a escola um local de transmissão de saberes ou pode ela também ser um lugar predominante do processo ensino-aprendizagem em que as estudantes são o foco e a arte um processo de (auto)descoberta?

Parafraseando John Berger (2018) “desenhar é descobrir”, uma forma de interpretar o mundo. Então, não terá o ensino das Artes Visuais capacidade de usar o desenho para questões contemporâneas com as quais as estudantes se relacionam? Como professora, ao apoiar as estudantes nas suas próprias descobertas no contexto dos seus percursos escolares, deverei estar consciente de que cada traço no papel pode contribuir numa maior consciencialização deles mesmos e do mundo que as rodeia?

Nesse sentido, a questão do lugar é importante para percebermos o impacto da arte na educação escolar e na sua capacidade de formar jovens estudantes, cidadãos críticos e implicados nos problemas da sociedade, cujos efeitos sociais, culturais e políticos os afetam diretamente. Por essa razão, a palavra “lugar” estará bastante presente ao longo do relatório, até mesmo de várias formas. O lugar vai para além da escola, para além da sala de aula, a palavra em si é dinâmica e cultural. A cultura escolar é de uma certa forma influenciada, atendendo ao modo através do qual o ensino pode ser uma experiência de formação, não apenas escolar, mas sobretudo cultural e política.³

³ Fazer chegar a cultura ao *lugar* das estudantes

1.2. O lugar de docente

Frequentemente, ao longo da experiência de estágio, perguntei-me sobre qual seria a melhor "forma de ensinar". Sempre tentei procurar formas de inspirar estudantes, gerar motivação e guiá-los no sentido de construírem laços positivos com os seus trabalhos artísticos. O conceito de docente, porém, engloba várias responsabilidades e o lugar como docente não é fixo, mas dinâmico. Como professores não nos limitamos a fornecer informação.

“Independentemente da sua influência “material” na estruturação das práticas profissionais dos docentes, a verdade é que este discurso “pedagógico”, em parte tributário do Movimento da Educação Nova⁴, constituiu um importante referencial simbólico em torno do qual os professores se davam a conhecer e reconheciam na realização de uma função social emancipatória podendo, por isso, interpretar de uma forma crítica as dificuldades materiais e sociais criadas no exercício da sua autoridade moral.” (Correia e Matos, 2001, p. 30)

Interpretando as palavras de Correia e Matos, percebe-se que o conceito de “autoridade moral” se refere à responsabilidade de docente exercer a sua função com base nos conhecimentos adquiridos, mas também de forma ética e consciente. Nessa medida, a docente não é apenas uma transmissora de saberes, mas uma agente com sensibilidade social e crítica que reconhece que não está a formar indivíduos com papéis pré-definidos pela sociedade.

A nossa interação com os/as estudantes e a descoberta das necessidades e interesses de cada estudante são pontos que moldam a nossa posição, a qual pode ser mais complexa do que inicialmente se faz parecer. Essa relação não é unidimensional,

⁴ O Movimento da Educação Nova trata-se de um movimento que surgiu em resposta às mudanças sociais económicas e políticas no final do século XIX, influenciado em ideologias como as de Rousseau que defendia uma educação que se adaptasse às necessidades democráticas da sociedade com valorização na participação ativa de estudantes.

Já Adolphe Ferrière definia Escola Nova como: “A Escola Nova é um internato estabelecido a nível familiar no campo, e onde a experiência da criança serve de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e à educação moral pela prática de um sistema de relativa autonomia dos alunos”. (p. 9)

<http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/CPPC-Semana4.pdf>

requerendo empatia e uma abertura para escutar, bem como uma atenção ao bem-estar de cada estudante.

Como docentes de Artes Visuais situamo-nos num lugar único entre a arte e o ensino, ou melhor, somos o laço entre a arte e o ensino criando ligações na comunidade educativa - com o grupo de estudantes, com a escola e até mesmo com a sociedade. Deste ponto de vista, podemos até afirmar que docentes trabalham como agentes facilitadores de uma educação artística envolvida no tecido social.

1.3. O lugar de estudante

Na minha perspetiva, a educação constitui-se, num poderoso dispositivo para ao serviço da formação e dos modos através dos quais podemos participar nos seus processos de transformação.

Olga Ivashkevich (2012) chama a atenção para o facto de docentes serem portadores do poder pedagógico, intervindo e influenciando estudantes. A forma como uma docente encara e utiliza a sua posição e poder, pode afetar o ambiente de aprendizagem. Foucault (1980) reconhecia essa dinâmica, indicando que tanto entre parceiros, membros de família, entre mestre e aprendiz, existiam relações de poder.

Face a tal realidade, como se sentem as estudantes e como se consideram na sua posição perante as expectativas e imposições do currículo? Será que se veem como protagonistas do seu percurso académico? Compreender essas perspetivas é essencial para que possamos oferecer uma educação em que se sintam reconhecidas, valorizadas e capazes de operarem transformações.

1.4. O lugar na sociedade

No meu percurso, tenho vindo a descobrir que os interesses de estudantes são únicos e singulares. A arte pode ser um lugar para estudantes se manifestarem face aos problemas que enfrentam, estando ligada com a vida de todos e com a cultura social a que pertencemos. Portanto, a sociedade não deve, de forma alguma, ser excluída quando entramos numa sala de aula. Os conteúdos devem estar inseridos no contexto social, cultural e político do qual os/as estudantes fazem parte. Esta necessidade faz com que transportemos para o interior da escola os desafios do mundo contemporâneo, constituindo-se num dos principais pontos de partida para os processos de ensino-aprendizagem.

À luz do exposto, neste relatório pretendo refletir, não só nas questões levantadas pela proposta didática que desenvolvi com as estudantes do 11AV2, mas sobretudo nas tensões entre o tradicional e o contemporâneo, vinculadas com as demandas sociais e políticas da educação artística. As artes não são uma bolha separada do mundo e, nelas, as estudantes podem exercer a sua cidadania como membros da sociedade, a favor de uma democracia crítica, socialmente implicada na heterogeneidade dos nossos quotidianos de vida.

1.5. Estrutura

O relatório está organizado de uma forma narrativa, tendo em vista criar um discurso, com levantamento de questões que foram surgindo, e trazendo pontos críticos relacionados com experiências vividas no âmbito do estágio pedagógico. A escrita na primeira pessoa do singular não é apresentada como uma forma de centralizar o discurso no 'eu'; o objetivo é colocar-me no interior de uma escrita que pensa sobre os reflexos de uma experiência de formação, vinculada a um contexto social e escolar específico, e levando à reflexão diversos pontos de vista resultantes do modo através do qual percecionei a interação com esse contexto e os seus diferentes atores sociais.

A estrutura do relatório segue a sequência da experiência vivida na Escola Secundária de Francisco de Holanda em Guimarães, atendendo à construção da Proposta Didática (PD), à investigação encetada à reflexão sobre a temática aí focada e seus efeitos do ponto de vista das aprendizagens geradas. Após a Introdução, este documento apresenta cinco outras secções que relatam o início (e reinício) do percurso, acompanhado de observação e análise, e de como a experiência de tal percurso esteve na base das questões que foram dando corpo ao presente relatório.

Numa primeira fase, começo por revisitar a minha experiência como docente, apresentando o contexto. É feita uma breve apresentação da escola, lugar que ofereceu experiências que ajudaram a traçar um novo caminho no meu percurso profissional. Proveniente de Macau e situada agora do outro lado do mundo, este novo ambiente proporcionou-me uma série de interrogações sobre as experiências culturais e pedagógicas que trazia comigo o que despertou um elevado nível de interesse durante o registo das aulas observadas.

À medida que desenvolvo a experiência do estágio, na sua globalidade, viro o foco para a turma que acompanhei durante o ano letivo e como criei este laço com as estudantes, à luz de um estranhamento num ambiente que me é tanto familiar como novo. O decurso do capítulo serve de reflexão sobre a razão pela qual me levou ao desenvolvimento da PD e sua preparação através das minhas observações diárias.

Seguimos para uma fase de ligação de sala de aula com o mundo exterior. Nesse capítulo reflito sobre uma concepção de educação artística conectada com a sociedade, interrogando e criticando o lugar de escola e de que modo podemos desafiar modelos instituídos de ensino e aprendizagem, através de gestos contemporâneos e práticas artísticas situadas entre o ‘tradicional’ e o ‘moderno’.

A PD é então desconstruída e explorada em maior detalhe, sustentada na investigação realizada e na observação das práticas em sala de aula. Essa proposta nasce após um olhar interno sobre o meu papel como professora, o qual está situado numa sociedade em constante transformação. Neste capítulo, tal como na PD, reflito sobre o lugar do azulejo no contexto das práticas artísticas e, particularmente, no âmbito do desenho escolar, atendendo aos objetivos traçados com a turma que acompanhei e com os seus discursos e interesses sociais mais vastos.

Por fim, faço uma síntese da PD refletindo nos seus efeitos ao nível das relações de aprendizagem. Com essa reflexão, são retiradas conclusões para aperfeiçoamentos e desenvolvimento de estratégias pedagógicas como docente.

Adicionalmente, ao longo do relatório, estão presentes algumas imagens com as quais a escrita se tece. Contudo, de modo a evitar o sobre-carregamento de elementos visuais em determinadas secções, algumas das imagens foram colocadas em anexo, acompanhadas de hiperligações com acesso direto e de retorno ao texto do momento de leitura após a sua visualização.

EM PRIMEIRO LUGAR

Antes de tudo, antes de mais nada

"lugar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

[em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/lugar>.

2. Retorno à sala de aula

2.1. Caracterização da escola

Não muito longe da entrada da autoestrada para Guimarães e situada perto do centro histórico da cidade, encontra-se a Escola Secundária Francisco de Holanda, criada no final de 1864. Originalmente designada com o nome de Escola Industrial Francisco de Holanda⁵, a escola apresenta uma exposição de máquinas industriais, especialmente pelos corredores e espaços de circulação, conferindo-lhe uma atmosfera de museu aberto a todas as pessoas que passam pelo interior da escola.

Tendo recebido alterações e a adição de um edifício que foi inaugurado em 1959, a escola apenas recebeu a sua identidade de Escola Secundária após o 25 de Abril de 1974, celebrando este ano os seus 50 anos. Recebeu ainda uma reestruturação em 2009, e em 2013 tornou-se a sede do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Atualmente, a escola é composta pelo edifício original, situado à entrada, onde se localizavam as antigas oficinas, e pelo novo edifício que abrange a maior parte da área escolar, constituído por dois blocos e um pavilhão desportivo situado entre ambos.

“Após o 25 de Abril de 1974, com a criação do ensino unificado, a Escola Comercial e Industrial de Guimarães foi transformada em Escola Secundária, recuperando o nome do seu patrono, Francisco de Holanda. Ao entrar na passagem da primeira para a segunda década do século XXI, o seu edifício foi objeto de profundas obras de requalificação, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar, com projeto do arquiteto José Gigante.”
(Projeto educativo AEFH, 2022 p.5)

Figura 1 ([acesso direto a anexo](#))

O edifício mais recente, onde decorrem as aulas, possui salas com boa iluminação e estas estão equipadas com dispositivos eletrónicos, como projetores e computadores. As salas de desenho estão localizadas no rés-do-chão e dispõem de uma divisão para arrumos no fundo da sala. No entanto, as salas não estão situadas nas áreas com melhor incidência de luz solar, tornando necessária a utilização de luz artificial. Além disso, devido ao tamanho das mesas para desenho, comparativamente com o tamanho das salas, a área consegue ser apertada quando as turmas são grandes e a circulação entre as mesas não é fácil devido ao pequeno espaço entre elas.

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

A ESFH destaca-se, especialmente, na sua presença marcante na história de Guimarães, e a própria escola dá valor às suas raízes, contendo (para além da exposição das máquinas industriais) um museu que abriga uma coleção vasta e variada de materiais didáticos antigos, muitos deles destinados a aulas de desenho. Nos corredores existem várias exposições de trabalhos de estudantes do ano corrente, mas também é possível observar desenhos e trabalhos de antigos estudantes guardados com muito cuidado.

A tradição é bem presente no estabelecimento escolar, com a participação ativa em eventos da cidade e, especialmente, nas Festas Nicolinas, festas essas que desconhecia por não ter vivido em Portugal⁶, mas que vim a conhecer com o contacto com a comunidade vimarenense, sendo essas festividades de estudantes de Guimarães celebradas em honra de São Nicolau de Mira.⁷



Figura 2 – Desenho ornamental da primeira metade do séc. XX, exposto no corredor do primeiro piso do edifício novo

A festa que tive a oportunidade de observar nas suas preparações foi o Cortejo das Maçãzinhas. Embora este ano não coubesse ao professor cooperante (PC) orientar a construção do carro para o cortejo, o PC ofereceu material, e as turmas que lecionava (nomeadamente o 12AV1) colaboraram na sua construção. Eu e a minha colega de estágio fomos convidadas a ver os acabamentos. Esta realidade era nova para mim, a única memória de eventos semelhantes de que me recordava, foram o Enterro da Gata da Universidade do Minho e o Cortejo das Fitas da Universidade de Coimbra.

Figura 3 (acesso direto a anexo)

Foi interessante observar o valor que a comunidade e a própria Câmara Municipal de Guimarães atribuem a estas tradições. No entanto, reparei igualmente em falhas, pois vim a perceber que a tradição ainda seguia religiosamente a divisão de género e a exclusividade da permissão do masculino, pois apenas os rapazes podiam andar em

⁶ Embora seja natural de Portugal (especificamente de Braga), passei a maior parte da minha vida em Macau, onde cresci desde os quatro anos de idade. Como resultado, poucas oportunidades tive de vir a conhecer certas tradições portuguesas, sendo que anterior ao meu regresso em 2022, a minha única experiência no país foi durante os meus estudos universitários.

⁷ Informação consultada juntamente com outras informações adicionais sobre as Festas Nicolinas de Guimarães em: <https://www.cm-guimaraes.pt/viver/festas-nicolinas#:~:text=As%20Festas%20Nicolinas%20são%20as,término%20a%207%20de%20dezembro>

cima do carro durante o cortejo, colocando as raparigas de fora, uma frustração que me foi partilhada por estudantes de Guimarães com quem vim a conversar sobre o assunto, nomeadamente uma ex-estudante que tinha organizado a construção do carro no seu último ano do ensino secundário e que fora obrigada a sair do carro quando repararam na sua presença, como se ela fosse “estragar a tradição”.

Este exemplo serve de demonstração de uma história do passado e de como a sociedade cultural tem vindo a utilizar a categoria de género para determinar quem pode participar em certos eventos da comunidade. Existe, nas formas de governo da comunidade, uma normalização de papéis de género, uma norma que não é lei, mas que é reforçada devido à sua ligação tradicional. Como Butler (2004) indica, as normas existentes numa sociedade servem de práticas sociais para controlar comportamentos, tornando-os tão enraizados nas práticas culturais onde os membros da sociedade estão inseridos. Esta normalização do género, tal como observei na exclusão das estudantes dos carros do desfile, garante que certos papéis e espaços permaneçam “masculinos”, enquanto outros são mantidos “femininos”.

A visão dominante de género tem fortes raízes históricas e é evidente em várias áreas, incluindo nas artes. Loponte (2002) relembra-nos de como as mulheres eram consideradas como “apêndices” dos homens em narrativas históricas e culturais. A sua imagem é retratada como inferior aos homens, sendo as mulheres relegadas a papéis passivos. O género feminino não é visto como capaz de criar (para além da reprodução), sendo a sua capacidade muitas vezes questionada. Ao observar as desigualdades de género no exemplo referido atrás, percebe-se que tais desigualdades não existem apenas no passado, a sua naturalização está ainda muito presente nos dias de hoje. Como observa Loponte (2002), devemos “romper com as verdades cristalizadas” e questionar a “naturalidade” dessas normas, a fim de desafiar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade.

Observo aqui uma necessidade de questionar tradições. Não estamos aqui para destruir o passado, mas para um abrir de portas a improvisações, de forma a que práticas exclusivas passem a ser mais inclusivas. As tradições não devem permanecer estáticas e sim evoluírem de forma a que tenham um significado impactante e positivo para com todos os membros da comunidade, e não apenas para alguns.

“Olhar de ‘outro modo’ não quer dizer, no entanto, olhar de um modo ‘mais verdadeiro’. Mas romper com as verdades cristalizadas como ‘verdade única’, questionar a ‘naturalidade’ dos discursos, inaugurar a pluralidade de pensamento ao denunciar as formas de poder exercidas sobre e pelos sujeitos.”

(Luciana Loponte, 2002, p. 292)

Este e outros aspetos da história local de Guimarães fizeram-me pensar no impacto da tradição, uma das principais circunstâncias que me inspiraram, posteriormente, aquando da elaboração da Proposta Didática.

2.2. O voltar a ensinar

Cheguei à Escola Secundária Francisco de Holanda sem conseguir recordar a última vez que tinha visitado a cidade de Guimarães, apenas me recordava de que havia sido há muitos anos. Este primeiro dia era de apresentação, com uma reunião entre mim, a minha colega de MEAV Francisca Rocha, o professor cooperante Manuel Castro Mendes e o professor orientador Paulo Nogueira. Chegara mais cedo para conseguir ter um momento de observação da escola, do átrio onde fiquei à espera, as listas de estudantes com as disciplinas, docentes que passavam e o ambiente que era sentido apenas naquele lugar de entrada, pois ainda estava receosa de entrar, para além das portas de madeira com janelas de vidro que davam acesso para o resto do espaço da escola.

Figura 4 ([acesso direto a anexo](#))

Na verdade, estava mais ansiosa do que nervosa, pois estava feliz por voltar à escola. Gostei muito de lecionar em Macau e tinha sentido saudades de voltar para a sala de aula onde pudesse ter contacto com estudantes. Tal viria a suceder no dia seguinte, após a apresentação e esclarecimentos, mas não implicou que não tivesse tido a oportunidade de ver alguns estudantes dentro do edifício, nos corredores e nas salas, confrontando-me logo de imediato com o facto de todas as estudantes terem roupas próprias e não uniformes escolares.

Em Macau, todas as escolas e seus estudantes, independentemente de serem privadas ou públicas, têm uniforme próprio, e eu própria passei inclusivamente a usar uniforme, o que seria algo natural para mim. Observava, agora, estudantes que apresentavam os seus próprios estilos ou seguiam o que lhes era popular, afetados pela moda, pela cultura visual jovem, pelos seus interesses e formas de estar socialmente na escola.

Mas o uniforme não seria o único aspeto a surgir como diferente. A escola em si era significativamente maior do que aquela à qual estava habituada, contendo apenas o ensino secundário, quando muitas escolas em Macau onde ensinei tinham vários ciclos de ensino. Notei a disposição descontraída das estudantes dentro da escola, sem

mostrarem muitas preocupações com a presença de professores, ou falta de necessidade de lhes cumprimentar sempre que se cruzassem com docentes. O bar da ESFH, comum para ambos, estudantes e docentes, contrastava com as escolas em Macau, em que docentes tinham uma sala e bar exclusivos. O ambiente da ESFH era diferente ao qual estava habituada, o que desde logo me chamou a atenção e despertou o interesse.

Outro aspeto que achei relevante foi observar que estudantes raramente usavam a entrada do edifício mais antigo. Estes optavam por se deslocar pelos lados laterais externos, ora pela direita da entrada, para o lado do estacionamento primário, com acesso ao edifício mais recente na parte traseira, ora ainda pela esquerda, diretamente para o bar/cantina. Para além destas possibilidades, havia estudantes que percorriam o exterior para chegarem às salas mais longínquas da escola, desde o local da entrada. Mesmo em dias de chuva, a preferência pelo exterior mantinha-se. Por questões de preferência pessoal, como a sala onde ia observar as aulas estava no extremo oposto, optei por seguir a terceira opção demonstrada pelo grupo estudantil.

Figura 5 e 6 (acesso direto a anexo)

Diante deste novo ambiente, sentia-me preparada para voltar a assumir o papel de professora. Curiosamente, não estava nervosa, tal como me senti aquando da primeira aula que dei, em 2017, de Educação Visual, com uma turma de 8ºano, e na qual tive a necessidade de pousar o papel de presenças em cima da mesa, pois reparara que este estava a tremer na minha mão. Acreditava que esta nova confiança se devia aos meus anos de experiência e das conversas que tinha tido durante o primeiro ano do MEAV, forças essas que serviam de reforço na minha determinação para contribuir positivamente para a comunidade escolar. Utilizo aqui as palavras de Parker (1998) ao referir: “good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher.” (Parker, 1998, p. 10).

Posso dizer que voltar a ensinar não se tratou apenas de voltar ao que me era familiar, pois todo o meu percurso até ao presente não teve uma interrupção. Na verdade, este é dinâmico e tem evoluído ao longo do meu percurso profissional.

2.3. A posição de docente

Não posso negar que fui para a primeira aula a pensar nos hábitos que já tinha adquirido de docente dos meus anos anteriores, revendo frequentemente o que tinha aprendido ao longo dessa experiência.

A primeira aula que observei foi Oficina de Artes com o 12AV1. Após uma breve introdução, decidi percorrer o espaço da sala. Enquanto professora nunca me senti confortável em ficar sentada na mesa de docente, e a maneira de me mostrar disponível para com estudantes era acompanhar os seus trabalhos de uma forma mais próxima e pessoal. Esta proximidade ajudava-me na minha relação com eles e permitia a mais tímidos falarem comigo sem terem de se deslocar. Sem perturbar os trabalhos dos estudantes, falei com cada estudante da turma 12AV1, perguntando-lhes pelos seus nomes e interesses, colocando questões relacionadas com o trabalho e oferecendo ajuda, no caso de sentirem necessidade, sempre sem me intrometer nas suas intimidades, pois eu ainda era uma pessoa estranha no mundo deles.

A aula seguinte observada foi a de Desenho A com o 11AV2. Segui o mesmo plano de ação – percorri a sala, fiz perguntas para ficar a conhecer as jovens. Uma vez esta aula era mais longa e com menos estudantes, tive mais oportunidade de contacto, proporcionando-me uma maior ajuda e observando o tipo de reações que as estudantes manifestavam à minha presença.

Eu estava na sala como estudante estagiária do MEAV na sala D21 da Escola Francisco de Holanda, mas pude estar presente como “professora extra”⁸ e o professor cooperante assim o permitiu, lembrando às turmas que a minha presença e a da minha colega era como ter outras professoras a quem eles poderiam recorrer.

Quando comecei a ensinar, passei por um período de “síndrome do impostor” em que não me sentia como docente, precisando de provar o meu estatuto de alguma forma para ganhar esse reconhecimento. Não só trabalhei na Escola Portuguesa de Macau (EPM), como trabalhei também noutras escolas em simultâneo (Escola Secundária Luso-Chinesa de Luís Gonzaga Gomes e Escola Oficial Zheng Guanying). Mas a EPM foi onde estudei; então vários colegas tinham sido meus professores. Na presença deles, ainda me sentia como estudante, até que me fizeram entender que eu estava lá como docente e que não precisava tratar outros professores como se eles estivessem num estatuto superior, pois estávamos lá como colegas a trabalhar em conjunto na mesma comunidade escolar. Confesso que demorei bastante para me considerar a mim própria como “Carla, a professora” e, agora que já me assumi como sendo docente, vejo que a minha experiência se constitui num permanente processo de aprendizagem.

Surge-me, então, uma pergunta: o que constitui o papel de docente e qual a sua posição?

⁸ Nesta instância, retiro as palavras do professor cooperante que informou a turma da nossa presença em aula como duas professoras adicionais/auxiliares disponíveis para oferecer apoio.

Com efeito, todos nós fomos estudantes e temos memórias de nossos docentes, alguns dos quais deixaram marcas, sejam positivas ou negativas. Posso dizer, com um nível elevado de convicção, que muitos de nós não nos recordamos de um ou uma docente pelo facto de ele ou ela ter debitado x matéria em sala de aula, mas pela forma *como* tal ‘matéria’ fora transmitida e ensinada, especialmente através do modo através do qual se apresenta e comunica connosco na sala de aula.

Já várias vezes perguntava a estudantes qual a sua disciplina preferida, e as respostas eram justificadas com “é mais divertida” ou “gosto do professor(a)”. Existe uma razão para a maioria de estudantes ter disciplinas preferidas práticas, como Educação Física, e isso deve-se ao facto de eles sentirem uma maior interação com a matéria que está a ser lecionada, onde são mais proactivos, não havendo dúvidas de que a relação estudante-docente influencia bastante o modo como irão aprender.

“O professor deve, agora, pensar de modo, ao mesmo tempo ‘global’ e ‘local’.” (Charlot, 2008, p. 20) Não só cada docente tem de preparar estudantes para a comunidade local como também para um mundo para além. Este desafio requer de docentes uma mentalidade flexível e informada, com um bom conhecimento do estado do mundo em geral, e estabelecendo laços entre contextos locais e globais.

Charlot fala ainda da importância de docentes adaptarem os seus métodos às necessidades do seu grupo de estudantes, de forma a melhorarem a qualidade do ensino:

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido. (Bernard Charlot, 2008, p. 20)

A necessidade de adaptação demonstra um conjunto de exigências colocado em docentes. No campo da educação artística, esta necessidade torna-se ainda mais evidente. A área das artes, já por si, está inerentemente ligada à cultura e expressão, ambas influenciadas por narrativas tanto locais como aquelas que chegam globalmente, e, agora, com os avanços tecnológicos, ainda mais rapidamente temos acesso ao que acontece à nossa volta. Como docentes de artes visuais não ensinamos apenas competências técnicas; devemos também fomentar, nos estudantes, uma curiosidade para o mundo que os rodeia, tornamo-nos, portanto, em facilitadores ao integrar

experiências e movimentos artísticos de um ponto de vista inter e transdisciplinar. Tal abordagem não pode descuidar a influência do contexto nos processos de aprendizagem e de como tal contexto está em interação com outros níveis contextuais em que estudantes vivem e agem.

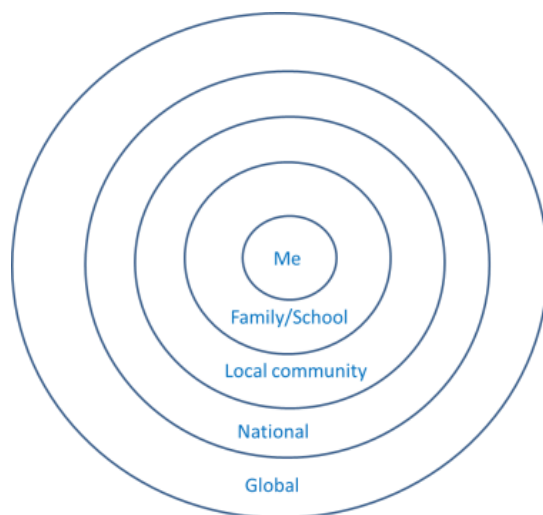


Figura 7 - Diagrama de círculos concêntricos para demonstração dos vários níveis de ambientes onde estudantes estão inseridos (Fonte: <https://whatedsaid.wordpress.com/2012/06/17/what-really-matters/>)⁹

Como docentes, temos um papel importante nas mãos e a nossa disposição e a forma como ensinamos vão ter sempre um impacto no modo como estudantes respondem ao nosso esforço. Há, porém, a questão de as máquinas e de o digital “substituírem” a escola, porque agora, aparentemente, aprende-se tudo no computador. Todavia, a profissão docente dificilmente será substituída, enquanto valorizarmos a socialização e métodos de ensino que estimulem e oferecem experiências e discursos que uma máquina não possa oferecer. Autores como Pianta, Hamre e Allen (2012) defendem que o apoio emocional fornecido por docentes assume um papel crucial no desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem, e Rovere (2023) refere o mesmo pressuposto, o qual se constitui em muitos momentos de reflexão e debate ao longo do MEAV.

⁹ A imagem serve apenas de representação, não correlacionando com o tópico da fonte de onde foi retirada

“É errado considerar os professores como correias de transmissão, que fazem passar conteúdos de saber de uma geração para outra. Na realidade, a experiência da aprendizagem, tal como o ofício de professor, são coisas muito mais mágicas e bem mais perigosas. Os professores são virtuosos que manipulam materiais estranhos, dos quais os alunos não são recetores passivos.”

(Rovere, 2023 p.3)

A relação estudante-docente será, desde logo, um dos aspetos mais importantes na aprendizagem e essa relação pode ser estabelecida na partilha de interesses. Uma relação positiva afeta e favorece a inspiração e motivação de estudantes, indo para além da informação. Jorge Larrosa Bondía (2002) defende uma conceção da experiência na educação, referindo que a experiência transcende a mera transmissão de informação, pois é ela que motiva a transformação em cada pessoa.

“Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.”

(Bondía, 2002 p.20)

Esta visão, juntamente com a do Rovere, são-me particularmente importantes e vão ao encontro das minhas abordagens, no sentido que tenciono criar ambientes propícios de aprendizagem onde estudantes não se tornem recetores passivos do conhecimento. É minha intenção fornecer experiências em que jovens estudantes sejam participantes ativos do seu percurso educativo.

Abordando, uma vez mais, Charlot (2008), podemos ainda criar um discurso à volta do construtivismo, na medida em que o construtivismo defende métodos de ensino virados para o interesse das estudantes. Segundo Charlot, “ser construtivista, apesar das críticas epistemológicas que lhe podem ser feitas, implica despertar nos alunos um desejo de aprender, acompanhá-los numa caminhada cheia de obstáculos superados, de erros retificados, de problemas resolvidos, de angústias, de mal-entendidos, de incompreensões. Ser construtivista é trabalhar num mundo afetiva e intelectualmente turvo.” (Bernard Charlot, 2008, p. 26)

Posso afirmar que a minha relação com as estudantes do 11AV2, a turma que acompanhei com uma maior proximidade, gerou resultados positivos. Ao interagir com as estudantes desta turma, pude experienciar momentos de empatia que contribuíram para gerar relações de reciprocidade em aula.

A verdade é que a experiência de cada pessoa é única e diferente e a minha realidade não será igual a outra, daí que, como docente em contacto com estudantes, partilhamos vivências e experiências que estabelecem ligações de sentido no contexto da realidade social de cada. As experiências ajudam-nos a deslocarmo-nos da nossa posição de ‘técnicos de informação’ para encararmos o mundo de um novo ponto de vista, abraçando a sua complexidade e heterogeneidade de formas de vida. Como docente, é justamente esta ideia de heterogeneidade de experiências e de partilha do comum que espero proporcionar a estudantes do ponto de vista das suas relações de aprendizagem na escola.

A minha posição nunca foi algo que desprezasse, pois estive sempre ciente de que as minhas ações e palavras podiam causar transformações em estudantes. Nós somos como uma ponte entre o ensino, a aprendizagem e a instituição, e as nossas metodologias podem, certamente, criar raízes na cultura, não só educacional, mas também social. Segundo Fullan (1993) “Teachers as change agents are career-long learners, without which they would not be able to stimulate students to be continuous learners” (Fullan, 1993, p. 4), indicando a forma como a nossa influência pode estimular e gerar a transformação em estudantes, não só como parte da escola, mas além das suas paredes.

“Um professor não tem obrigação afetiva alguma para com os alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a “amá-los”. Não se pode assentar a escola democrática sobre sentimentos. A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele. Claro que a situação é melhor quando professor e aluno gostam um do outro, mas isto não é obrigação nenhuma, nem fundamento da escola. A escola não é lugar de sentimento, mas lugar de direitos e deveres.”

(Bernard Charlot, 2008, p. 29)

Charlot ressalta a obrigação de docentes respeitarem a dignidade e os direitos de estudantes à medida que facilitamos a sua aprendizagem. Ao navegarem nas complexidades das relações humanas, o equilíbrio torna-se essencial para fomentar um lugar de aprendizagem focado nos estudantes e nos objetivos fundamentais da educação. Portanto, reconhecendo que a minha posição como docente no sistema

educacional tem o seu impacto social, e que determinará o modo como as turmas de estudantes aprendem, desde o início do estágio foquei-me nas formas de gerar processos de transformação e implicação nas aprendizagens realizadas por mim e pelas estudantes.

2.4. Aulas observadas

No seu conjunto, as aulas nas quais participei e em torno das quais procurei manter rotina semanal foram as aulas lecionadas pelo professor cooperante. A D21 facilmente se tornou num lugar familiar, mas à medida que cada dia passava, tentava problematizar situações com as quais me deparava, levando ao questionamento e interpretação.

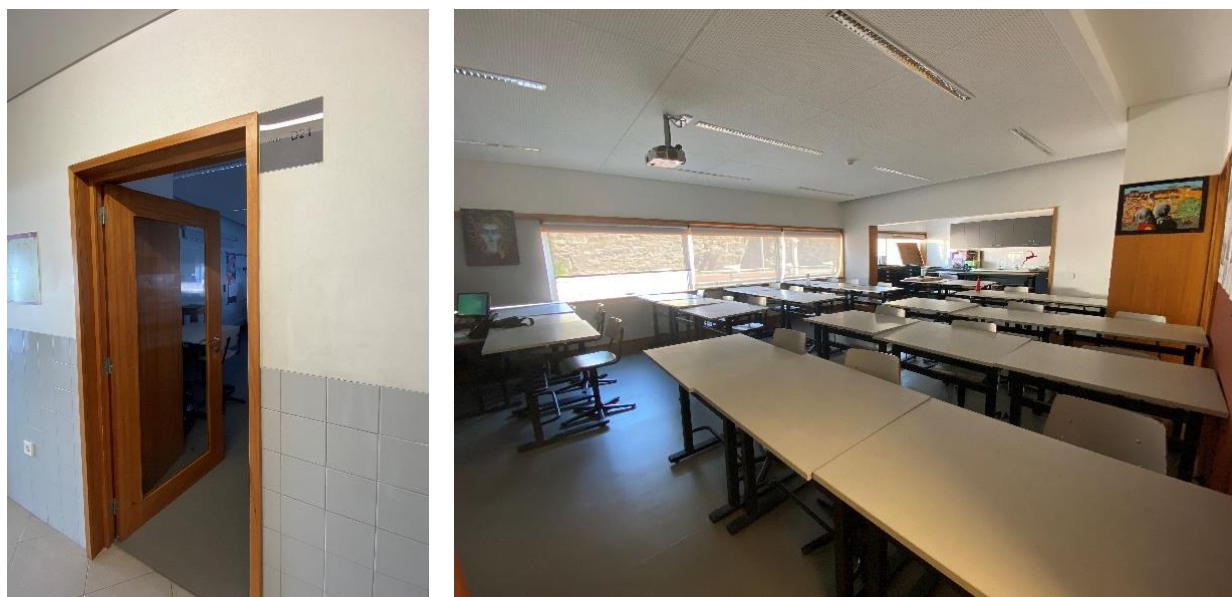


Figura 8 e 9 – A sala de aula D21

Desde o início que nos¹⁰ tinha sido atribuído um “lugar” na sala de aula. Foi-nos colocada uma mesa virada para as estudantes para que pudéssemos observar a aula sem dificuldade e fazermos os registos das observações. A mesa era um lugar que definia claramente quem nós éramos naquela sala e, apesar de ser um bom ponto de perspetiva, admito que passei grande parte do tempo fora dela para dialogar com as estudantes, de forma a perceber com quem iria estar em contacto durante grande parte do ano letivo, para entender a perspetiva e objetivo dos trabalhos do ponto de vista das estudantes, e para oferecer ajuda nos trabalhos, tudo no sentido de estabelecer relações

¹⁰ Aqui refiro às professoras estagiárias

e compreender o sentido das relações que acompanhava. Rapidamente me apercebi que a sala de aula era um local de “pouco barulho” e de trabalho, pois as estudantes com quem tentava interagir eram chamados à atenção. Inicialmente, tal situação constituía surpresa, pois levava comigo práticas das minhas aulas e conversa entre estudantes durante o trabalho, e este modo de interação nunca afetou a partilha de ideias entre as turmas que lecionei, desde que esta partilha não afetasse os trabalhos de outros estudantes na sala de aula. Cada docente tem “os seus métodos” e, neste caso, era da minha responsabilidade respeitar as regras colocadas pelo PC, mesmo que fossem diferentes daquelas às quais estaria mais habituada.

Fora do tempo de aula com estudantes, o tempo era aproveitado para abrir conversas com o PC e a colega estagiária sobre a experiência que estávamos a viver, pontos de situação que ajudavam a compreender e explorar o ambiente escolar, mas que também levantavam outras questões.

Para além das aulas do PC, também tive interesse em observar outras disciplinas do grupo 600 ou até outras aulas das mesmas disciplinas para poder observar as metodologias utilizadas pelas docentes da ESFH. De forma a não afetar o horário das turmas já definidas para observação, a escolha das outras disciplinas dependeria da disponibilidade horária. Adicionalmente, ainda tive a oportunidade de visitar a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Egas Moniz, do mesmo agrupamento.

Desenho A

As aulas de Desenho A correspondiam à turma do 11AV2 e ocupavam a maior carga horária das aulas a observar por semana, correspondendo a seis tempos. Sendo uma disciplina trianual, com a qual estava familiarizada, sentia-me à vontade no acompanhamento das dinâmicas e nos exercícios propostos. Por haver duas turmas do 11º ano a frequentarem Desenho A, mas com duas vertentes, diferenciando-se pelas disciplinas opcionais da respetiva grelha curricular, cada turma estava a ser lecionada por um ou uma docente diferente na disciplina de Desenho A.

Na sua globalidade, senti que as aulas eram parecidas com aulas que lecionei em Macau, nas quais o professor cooperante fazia uma apresentação quando entrava numa nova unidade de trabalho e enviava um e-mail com as questões teóricas, estrutura e explicação sumária da unidade. O PC fazia sempre questão de dar exemplos de artistas relevantes relacionados com o tema, não só internacionais como nacionais, e penso ter sido um detalhe importante, até porque a turma 11AV2 não tinha a disciplina de História da Cultura e das Artes e, desse modo, era uma forma de expandirem os seus conhecimentos ao terem acesso a uma aprendizagem holística.

Essa metodologia recorda-me do conceito de Borys Groys (2009), ao referir “(...) the students are supposed to acquire a certain knowledge, certain practical skills, and a certain professionalism in the field in which they are being educated.” (Groys, 2009, p.26) refletindo a intenção do PC ao não focar apenas na habilidade técnica do desenho, diversificando as suas aulas ao incorporar referências artísticas relacionadas com a unidade didática. Ao expor as estudantes a um leque mais amplo de conhecimento, estaria a “infetá-las” com uma experiência mais cultural da mesma forma que o mundo exterior nos infecta com as informações que chegam a nós.

Em certos momentos, o PC também colocava vídeos com demonstrações sobre a execução do trabalho, explicando a técnica à medida que o vídeo era passado na aula. Em cada unidade didática eram feitos desenhos de esboço e treino antes de as estudantes passarem para o projeto final. Todos os trabalhos finais seriam posteriormente colocados em exposição, com a nossa ajuda e a do PC, de modo a prepararmos os quadros para exporem os trabalhos.

Oficina de Artes

Nunca ensinei Oficina de Artes; porém, como as aulas dessa disciplina na Escola Portuguesa de Macau (EPM) eram igualmente na sala em que dava a maior parte das minhas aulas, cheguei a observar uma parte das mesmas enquanto utilizava uma área da sala em preparações para eventos ou ocasiões especiais na escola, os quais implicavam construir elementos gráficos fora do tempo de aula. As aulas lecionadas pelo PC eram de Desenho A e Oficina de Artes. Na minha experiência em Macau, tive uma grande quantidade de estudantes que sentiam alguma confusão na distinção entre as duas disciplinas, especialmente quando eram lecionadas pelo mesmo docente, e admito também ter caído nessa armadilha no passado. Apesar das suas semelhanças, cada uma delas servia um propósito e abordagens diferentes, tal como como se percebe a partir das Aprendizagens Essenciais:

“O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho.”
(Aprendizagens Essenciais - Secundário I Desenho A¹¹)

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

“A disciplina de Oficina de Artes deve ter uma componente experimental que envolva um estudo conceptual, baseado nas artes contemporâneas. Com enfoque na experimentação de diferentes formas de registo, que permita conhecer o comportamento e as sensações estéticas dos diferentes materiais inerentes às artes plásticas. A transdisciplinaridade e a multimodalidade devem ser o eixo basilar nesta disciplina e deve apresentar uma componente experimental, baseada no pensamento, expressão e projeto, onde o processo deve ser valorizado.”

(Aprendizagens Essenciais - Secundário I Oficina de Artes¹²)

A turma que observei e acompanhei semanalmente nesta disciplina foi a turma do 12AV1. Esta turma correspondia a uma junção de duas oriundas de anos anteriores, ficando agora com vinte e cinco estudantes. A disciplina tem uma carga horária semanal de quatro tempos, mas a turma estava subdividida em turnos, com um tempo em comum (na quinta-feira) e três tempos em dias diferentes da semana (na terça-feira e na sexta-feira). O turno que acompanhámos foi aquele que tinha aulas à terça-feira, sendo que apenas tínhamos contacto com a turma inteira no tempo de quinta-feira.

A turma 12AV1 era, na generalidade, e na perspetiva das docentes, mais sossegada, mas revelou uma maior dificuldade em respeitar datas de entrega. Ao conversar com algumas das estudantes senti uma apreensão em relação à colocação dos trabalhos para exposição pública (algumas deixavam os trabalhos em casa propositadamente), e também notei uma grande discrepância de esforço dentro da mesma turma, com alguns dos trabalhos copiados de fontes digitais. A falta de originalidade mostrou uma necessidade para uma maior reflexão crítica, especialmente no que toca à utilização de recursos digitais, com a reforço da criatividade e busca da identidade pessoal na área artística. Num estudo feito por Pelowski, Leder e Tinio (2017), levantando a questão da criatividade nas Artes Visuais, referem que nenhum domínio está mais ligado à criatividade do que as artes, e que essa criatividade pode ser afetada por diversos fatores, incluindo: motivação, perceção e ambiente. Todavia, considero que as artes não possuem, por si, a patente exclusiva da criatividade na escola, embora possam estar mais ‘abertas’ a tal prática. A partir desta observação, torna-se evidente a importância da relação docente-estudante, pois é nela que serão descobertas dificuldades a superar, para então serem criados lugares de aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento criativo.

O tempo letivo comum desta turma em Oficina de Artes era de 45 minutos e era aí que se notava uma maior falta de motivação para trabalho, referindo algumas estudantes que “já não faltava muito para a aula acabar” ou que “preferiam trabalhar em casa”.

¹² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_de_artes.pdf

O PC não tinha lecionado a turma em anos anteriores e, alguns dos trabalhos, estavam focados em colmatar algumas lacunas no conhecimento prático e técnico que o PC sentiu que as estudantes beneficiariam, não havendo problemas na adaptação por parte da turma. A turma também nunca tinha tido professoras estagiárias em aula e, apesar da timidez inicial, houve um gradual maior “à vontade” com o passar do tempo.

Geometria Descritiva

Como nunca lecionei nem tive aulas de Geometria Descritiva, e reconhecendo que não é uma disciplina fácil de ensinar sem ter os conhecimentos bem enraizados, procurei observar algumas aulas de Geometria Descritiva, nem que fosse para ficar com uma noção sobre que problemas e conteúdos as aulas incidiam. As aulas a que assisti foram da turma 11AV1 e, apesar de ter pensado em assistir a aulas do 10ºano para conseguir aprender as bases necessárias, estas aulas eram as que melhor encaixavam com o horário já definido. Porém, tal situação foi, de uma forma até engraçada, colocar-me numa posição de estudante nas aulas, juntamente com outras estudantes da ESFH (e com elas fui tirando apontamentos).

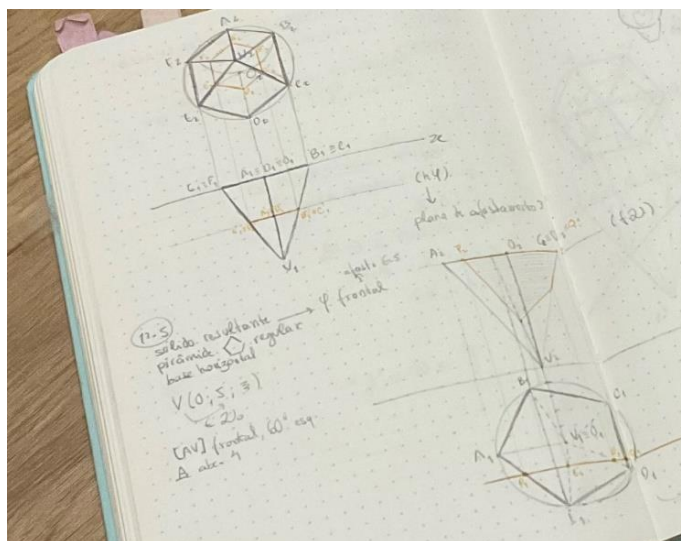


Figura 10 – Apontamentos dos exercícios registados durante as aulas de Geometria Descritiva

As aulas são bastante diferentes das de Desenho A e Oficina de Artes e requerem um modo de raciocínio e aproximação bastante distinto. Muitos podem associar Geometria Descritiva a Matemática, mas eu atrevo-me a desafiar esse pensamento. Na minha perspetiva, faz todo o sentido que a disciplina de Geometria Descritiva esteja relacionada com a área das artes, especialmente quando está relacionada com

visualização espacial, sendo que esta ajuda bastante na resolução de problemas na disciplina.

Nas aulas de Geometria Descritiva esforcei-me em compreender e seguir a resolução dos exercícios, replicando-os no caderno diário. Posso dizer que, apesar de não ter as bases do 10º ano, consegui acompanhar os exercícios e o docente mostrou-se disposto a esclarecer dúvidas. Havia uma hesitação por parte de várias estudantes quanto a fazerem perguntas e colocarem dúvidas, mas o docente expunha passo-a-passo todos os processos relativos aos exercícios, ainda com exemplos de casos semelhantes para as estudantes relacionarem com saberes e aprendizagens anteriores. No fim da aula o professor mostrava-se curioso pelo meu feedback e ainda me apontava para o manual que estavam a utilizar quando percebeu a minha vontade de estudar os exercícios em casa.

A minha motivação para a autoaprendizagem reflete uma atitude do presente em “estar atento”, recorrendo à expressão de Masschelein (2008), isto é, de abrimo-nos para o mundo sem julgamento. A minha própria vontade de aprofundar os meus conhecimentos como docente é uma atitude em que a prática não se resumia a entender os exercícios em aula, mas estar presente e envolvida no processo.

“A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou ser consciente, mas sim de atenção e estar atento. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.”
(Masschelein, 2008, p. 42)

História da Cultura das Artes

O docente que dava as aulas de História da Cultura e das Artes estava próximo de se aposentar e tive muito gosto de presenciar umas das suas últimas aulas. Além de ensinar, ele também é curador do museu da escola que, posteriormente, fomos visitar. Permitam-me admitir que em tempos de estudante nunca tive um especial apreço por história da arte, possivelmente devido a uma desconexão com as minhas raízes e com

dificuldades na descoberta na minha identidade.¹³ Estas aulas eram com a turma do 11AV1, e posso dizer que foram para além das minhas expectativas¹⁴.

Podemos aprender bastante com a nossa história. Nela, podemos observar a complexidade da sociedade e das diferentes culturas, e o papel que a arte teve e tem como parte integrante dessa complexidade. É de notar, porém, que a ocidentalização do currículo e das abordagens históricas e artísticas constitui um problema que necessita de um olhar atento e crítico. Nesse sentido, trago para conversa a arte contemporânea, que está diretamente ligada à temática do relatório, para refletir sobre a importância da história da arte. Conforme aponta Smith (2010), a contemporaneidade possui várias histórias, sendo uma qualidade presente permanentemente na arte, até mesmo antes da modernidade. A disciplina da História da Cultura e das Artes revela-se não só uma disciplina que ensina sobre o passado, mas como um lugar de reflexão que estabelece pontes entre a arte do passado e a do presente, complexificando, justamente, as suas coordenadas e latitudes históricas.

A história das artes contribuiu também para uma melhor percepção e compreensão do mundo visual que nos rodeia. A propósito, Kleinbauer (1987) acrescenta que através da análise crítica das manifestações artísticas introduzidas na história das artes, os estudantes conseguem desenvolver competências para perceberem o sentido das diferentes linguagens artísticas e os seus mecanismos de poder-saber, frequentemente ocultos nas 'obras de arte' dadas como universais, fruto do cânone ocidental.

Materiais e Tecnologias

Na primeira semana de aulas que acompanhei, descobri que a escola tinha turmas profissionais. Este termo chegou a existir na Escola Portuguesa de Macau quando era estudante lá e recordo-me de as turmas do curso carregarem um *stigma*. Creio, a partir do que observei e ouvi na escola, que na ESFH ocorre o mesmo, isto é, que estas turmas são vistas como sendo mais “complicadas” e estudantes como tendo “mais dificuldades”. Eu percebo a importância de a escola incluir turmas de cursos profissionais, algo que já não vi como professora em Macau, até porque tais cursos oferecem uma diversidade de aprendizagens e experiências que os cursos ditos “gerais” não têm. Mas é essencial não reproduzirmos, no interior da escola, hierarquias de valor e importância entre curso, as

¹³ Devido a vários fatores pessoais e familiares, senti um elevado nível de desinteresse em estudar sobre o passado. A sensação de estar dividida entre dois lugares (Portugal e Macau) e ao mesmo tempo não pertencer a nenhum, gerou uma dificuldade interna em estabelecer relações interpessoais com 'os lugares' e uma imagem fragilizada de mim própria; penso que esta situação talvez possa ter contribuído para uma falta de interesse relacionada com as questões da história, embora a situação seja hoje bastante diferente.

¹⁴ Marcadas pela impressão que trazia da minha infância/adolescência

quais conduzem a manobras de marginalização dos cursos profissionais face à normatividade dos cursos gerais e, como tal, a fenómenos de segregação e exclusão.

De um modo geral, a turma nesta disciplina faz vários trabalhos manuais, como pinturas, cortes e colagem, experimentando vários géneros e técnicas artísticas na sala de aula. Por si só, a escolha por uma abordagem focada nas ‘manualidades’ em turmas de cursos profissionais pode constituir-se num sintoma dos fenómenos referidos atrás. Muitos dos trabalhos desta disciplina são expostos em festividades, como o Natal, no âmbito das quais as estudantes contribuíam para a montagem e decoração de uma árvore de Natal. Esta observação levou-me para um passado da minha experiência profissional em que o Departamento Artístico recebia vários pedidos de contribuição para decoração estética de acordo com os eventos do calendário de festas, demonstrando uma perceção de que as artes servem apenas para animar o espaço escolar. Recorro a Efland (1976) ao reforçar esta visão redutora e instrumentalizadora das artes e que vai ao encontro do que experienciei. Ele refere que arte é vista como uma disciplina terapêutica, que é fácil e divertida e, portanto, é da nossa responsabilidade dar vida à escola, quebrando o *stress* que as outras disciplinas causam. Daí estarmos sempre ligados à produção artística para feriados como o *Halloween*, Natal e São Valentim (exemplos dados pelo autor). Isso deixa muitas questões sobre o valor da arte no currículo escolar e está na génese daquilo que Efland considera ser o conceito de ‘arte escolar’.

Figura 11 (acesso direto a anexo)

A experiência de observação destas aulas fez-me refletir na discriminação que estudantes dos cursos profissionais sentem, relativamente aos cursos ‘gerais’. Não demorou a perceber que estes estudantes tinham alguma dificuldade na socialização fora da turma, com docentes, e que não participavam tanto em atividades fora da escola. Com efeito, as desigualdades sociais das estudantes são objeto de reprodução social pela própria escola, afetando sobretudo estudantes de cursos profissionais, sobre os quais recai uma maior estigmatização e marca cultural, muito mais difícil de superar.

Atrevo-me a dizer que esta estigmatização geral, seja ela de forma consciente ou inconsciente, afeta diretamente a autoestima das estudantes, e subsequentemente a sua perceção do seu próprio valor e as suas expectativas em relação ao seu futuro, como observa Zanga (2023). Com efeito, estudantes do grupo afetado passam a considerar a aprendizagem como algo desnecessário, em especial aqueles que já se encontravam em situações mais vulneráveis (educacional, económica ou emocionalmente), reforçando a presença dos mecanismos da desigualdade.

O relatório da OCDE (2012) relata como as notas e práticas escolares afetam as ambições dos/das estudantes. Tal relatório aponta que a avaliação pode perpetuar desigualdades, comprovando mais uma vez que estudantes de classes socioeconomicamente “desfavorecidas” tendem a sofrer negativa e duplamente o fenómeno da desigualdade. Criam-se expectativas académicas ligadas à posição dos estudantes, favorecendo os mais privilegiados, e fomentando a ideia de que os/as estudantes em desvantagem possuem menos habilidades.

Já cheguei a ensinar um ano em que a discrepância das notas era tão elevada de turma para turma, ao ponto de alimentar um sentimento de inferioridade e ressentimento entre o grupo de estudantes da turma estigmatizada, levando a uma diminuição de esforço e motivação. Estes estudantes defendiam-se com “Não vale a pena porque somos a turma mais fraca!”. A solução adotada, neste caso, foi misturar as três turmas, o que resultou em melhoria tanto nas notas quanto na integração social. Contudo, apesar do sucesso desta medida, um caso não define esta solução como solução geral.

A habilidade de cada estudante não deve ser vista e medida como uma capacidade natural, mas como uma produção gerada de uma construção social dentro do currículo e das práticas de avaliação (Atkinson, 1998). Se seguirmos essa ideia, podemos afirmar que, ao reduzirmos a hegemonia da tradição escolar, será então possível abrirmos lugar para uma abordagem mais inclusiva que respeite a diferença.

Este assunto abalou-me tremendamente, pois era-me impossível olhar para a situação e não ver injustiça. Desde o início do estágio que estava certa em trabalhar com a motivação estudantil, mas deparara-me com um sistema de educação que, em vez de alimentá-la, desestimulava-a. Essa percepção da realidade marcou um dos pontos principais da minha experiência no estágio, cujo valor direcionou-me para o tema do relatório, o qual que se concentra na produção expressiva das estudantes através da arte contemporânea. Nessa medida, comecei a definir um princípio ético que estruturasse a minha intervenção didática: construir um lugar onde as vozes das estudantes são valorizadas, livres de expressar as suas preocupações e inquietações, contribuindo assim para um aumento de autoestima e um fortalecimento do sentido de pertença dentro da comunidade escolar.

Museu

Apesar de não se tratar de uma disciplina, decidi incluir, ao longo da minha experiência de estágio, a visita ao Museu interior da escola, pois não só corresponde a um lugar singular da ESFH, como também veio a constituir-se numa forma de aprendizagem.

A visita ao museu criou um fascínio em mim, que me fez aprender mais sobre a história da escola, no âmbito da qual a coleção tem sido aumentada com os anos.

Entre a coleção, observei trabalhos de desenhos do início do século XX, semelhantes ao género de desenhos de observação solicitados para exame nacional, sendo que a diferença notável residia nos materiais utilizados (como a predominância de carvão em vez do atual grafite).

Voltando a referir Smith (2010), conseguimos reparar nas interseções entre o passado e o presente que o autor menciona nos elementos do museu. Este não é apenas um local de conservação, mas também um lugar que incentiva a reflexão crítica sobre as formas de a educação se alterar ao longo do tempo.

O museu recebe visitas tanto de estudantes da própria escola como de estudantes exteriores. Embora não seja muito grande, o que possui é de grande valor histórico e educativo e uma grande valia para a ESFH.



Figura 12 – Trabalhos de estudantes do início do século XX

Figura 13 ([acesso direto a anexo](#))

LUGAR DE HONRA

O principal, o que se dá a quem se quer honrar

"lugar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024,
<https://dicionario.priberam.org/lugar>.

3. 11AV2

3.1. Caracterização da turma

Desde o início, na apresentação, que nos tinha sido proposto selecionar a turma 11AV2 para acompanharmos ao longo do ano académico, não só devido à quantidade de tempos horários semanais, o que nos permitia ter uma maior aproximação com as estudantes, mas também porque o professor cooperante (PC) achou que o currículo do 11ºano ofereceria uma maior oportunidade de conseguirmos trabalharmos na nossa proposta didática.

A turma 11AV2 tem, no total, dezasseis estudantes, constituída por catorze raparigas e apenas dois rapazes. Todas as estudantes são de nacionalidade portuguesa. Esta turma do 11AV2 que o PC leciona é a turma da área das artes que tem aulas de Matemática B em vez de História da Cultura e das Artes. É também uma turma que já tinha tido a experiência de ter presentes nas suas aulas outros professores estagiários no ano anterior, o que talvez tivesse contribuído para uma reação positiva à nossa presença.

A turma mostrou sempre uma boa disposição dentro da sala de aula, com uma boa atitude tanto para com os trabalhos como para uns com os outros. É uma turma bastante unida e há um grande espírito de entreajuda, evidenciando uma amizade forte, apesar de ser apenas o segundo ano deles no ensino secundário. A turma é bastante assídua e pontual e muitos cumprimentavam-nos na entrada e despediam-se à saída. É um grupo de estudantes que desde logo foi muito recetivo à nossa presença, mostraram curiosidade para connosco e rapidamente habituaram-se à nossa presença.

A cooperação na turma é um ponto forte principal nesta turma. Quando alguém precisa de ajuda, há sempre outra pessoa lá para ajudar, partilham ideias e soluções entre si, quando alguém precisa de material, emprestam, ou alguém se responsabiliza para ir comprar à reprografia e traz para o grupo com necessidade desse tipo de material. Mesmo quando alguém se sente mal e precisa ir à casa-de-banho, vem outra a pedir autorização para ir ver se a pessoa está bem. Senti que havia um ambiente positivo na turma, em que cada estudante fazia parte do grupo e ninguém estava de fora. A delegada da turma foi sempre muito responsável em fazer comunicados e responder aos pedidos que lhes eram feitos, especialmente na altura da visita de estudo.

Havia regras na sala de aula que o PC tinha de, por vezes, reforçar, como o silêncio durante o trabalho, e em que a nossa interação com as estudantes não deveria incomodar os outros, mas mesmo com esta regra havia uma boa comunicação e ajuda entre eles. É permitido o uso do telefone portátil dentro da sala de aula desde que este

seja usado para pesquisa, para acompanhar um vídeo que o professor mostrou ou para ouvir música durante o processo do trabalho. No final de todas as aulas era feita a limpeza do material e das mesas onde trabalharam, e a turma toda cooperava para que a limpeza fosse feita de forma eficaz e rápida. As estudantes perguntavam sempre se podiam sair mais cedo, mas o PC foi sempre firme na regra da saída da sala de aula ao toque.

Quanto aos trabalhos, a turma tem, na generalidade, bons hábitos de trabalho (também reconhecido em reuniões de avaliação de turma) e em momentos em que se esquecem de trazer material, trabalham nos diários gráficos ou em ideias que possam contribuir para melhorar o projeto final. Quase na totalidade, respeitam a data de entrega e têm um esboço completo antes de passarem para a versão final do trabalho proposto¹⁵. Os trabalhos são muitas vezes acompanhados de estudos, seguido de esboço e finalmente da elaboração do trabalho final. Quando sentem dificuldade não têm receios de nos chamar para os ajudar e escutam a alternativas e sugestões que propomos. Perante novidades a nível de técnicas e materiais, a turma mostrou-se sempre entusiasmada, interessada e com vontade de experimentar.

A turma tem gostos muito variados que partilham entre si, sendo a música um tema de conversa comum, mas distingue-se os gostos das artes, como por arte urbana, animação japonesa, e desporto. Aliás, para melhor conhecermos a turma 11AV2, pedimos que cada estudante nos enviasse, por e-mail, um conjunto de elementos que lhes fizesse sentido, como interesses e gostos, algo que lhes representasse, sem a necessidade de se explicarem a não ser que quisessem, respeitando também a sua privacidade (este pedido também foi feito à turma 12AV1 que acompanhávamos todas as semanas). Toda a turma enviou e-mails e tivemos respostas muito interessantes, desde imagens, a músicas, livros e fotografias tiradas por eles próprios. Esta atividade foi importante para nós ficarmos com uma ideia melhor sobre as estudantes e elementos dos e-mails eram por vezes trazidos à conversa, da mesma forma que partilhei alguns gostos meus quando me perguntavam e ficavam felizes em saber que tínhamos gostos em comum.

Figura 14 ([acesso direto a anexo](#))

¹⁵ Todos os trabalhos solicitados passavam por uma fase de esboço e estudo antes de prosseguirem para uma versão final do projeto

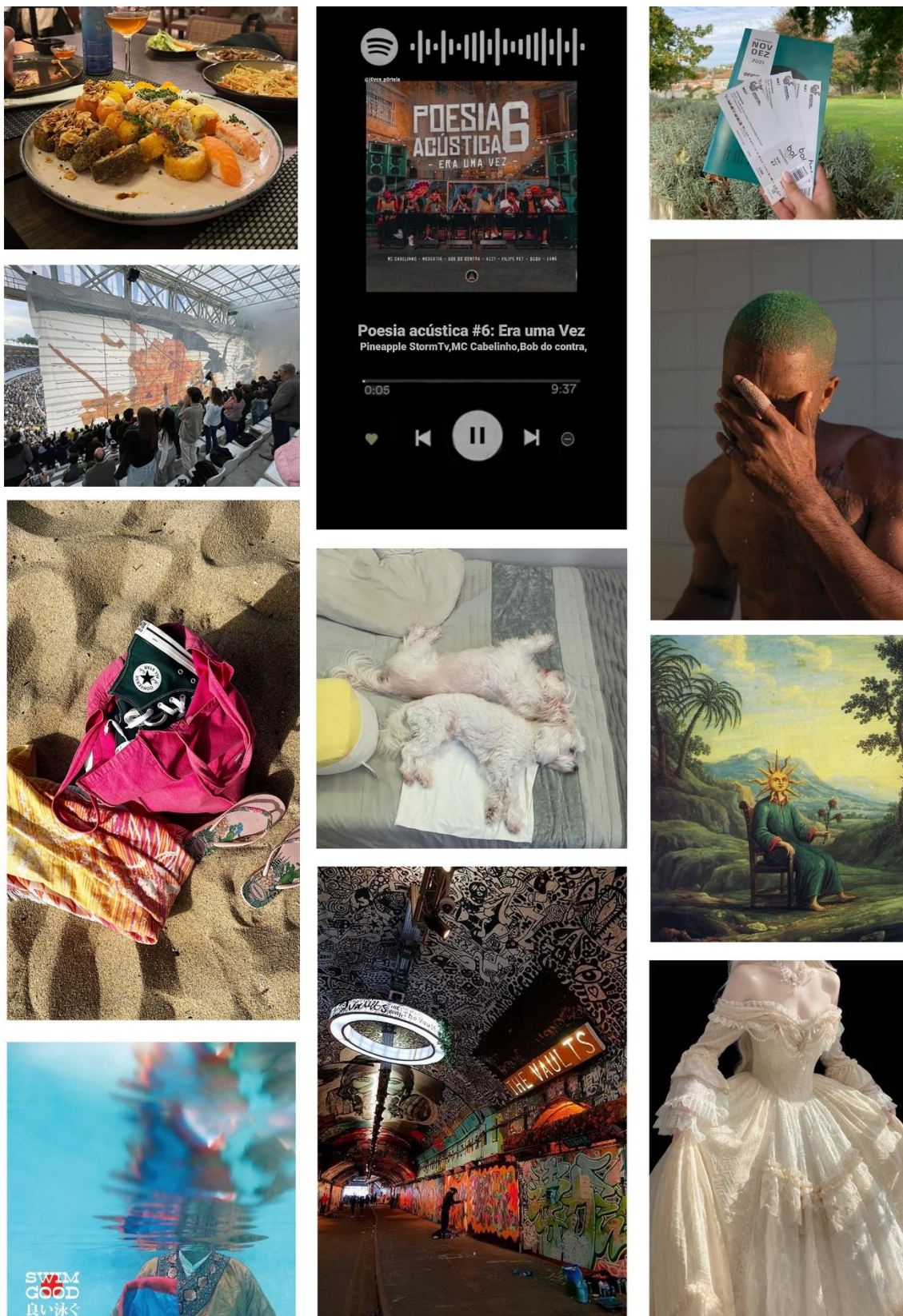


Figura 15 – Fotomontagem de alguns dos interesses das estudantes enviados

Todas apresentavam vontade de seguir para o ensino superior, algo que foi notável no dia da presença das universidades nacionais na ESFH a divulgarem os seus cursos. Aproveitei esse dia para acompanhar as estudantes interessadas às bancas das universidades na zona do bar/cantina, indicando algumas hipóteses de acordo com os estudos que gostariam de seguir. Muitas das estudantes tinham desejos de seguir Design (Gráfico, Moda ou de Interiores), uma estudante estava interessada em Artes Plásticas e outras queriam seguir arquitetura, se bem que uma estudante apresentou algumas dúvidas por estar receosa de que a sua média académica não chegasse para entrar no curso e estava a pensar em alternativas. O resto da turma que mostrava interesse seguir para universidade ainda não tinha tomado decisões do curso a seguir.

3.2. Questionário

Para melhores conhecermos o 11AV2 e para melhor compreendermos o que sentiam em relação ao ensino, tomando conhecimento das suas opiniões e necessidades, decidimos criar um questionário¹⁶ que melhor caracterizasse a turma. A participação foi voluntária com opção de anonimato, tendo as estudantes participado durante o tempo de aula. As perguntas ficaram divididas em duas secções, uma sobre “Desenho A” e outra um inquérito geral.

O questionário começa com a seção do Desenho e a primeira pergunta que fazemos está relacionada com os trabalhos que as estudantes executam, questionando se acham que os resultados refletem os seus pensamentos ou personalidade.

Foi uma surpresa observar uma divisão equilibrada nas respostas à pergunta sobre se as estudantes acham que sua personalidade e pensamentos são refletidos nos trabalhos, mostrando que, apesar de a turma ser unida, não existe uma concordância de como se sentem em relação aos trabalhos. Muitos dos que responderam negativamente não elaboraram sobre a sua resposta, se bem que houve quem dissesse que não tinha liberdade no que queria fazer, pois eram solicitados por temas específicos¹⁷, mas quem respondeu positivamente deu respostas variadas, como ver trabalhos como uma forma de expressar, utilizando histórias e metáforas, colocando a própria personalidade no trabalho, ou deixando transparecer o que sentiam no momento, podendo este ser influenciado pela música.

¹⁶ Questionário pode ser consultado em: <https://docs.google.com/forms/d/1Y61K8q64l9svH3E-AvjAZxoJRKSWHPfgDIKfrfOuSsQ/>

¹⁷ Cito as palavras de Efland (1976) que define o docente como quem solicita comissões a estudantes e motiva-os no sentido de aceitar tais comissões.

Penso importante também considerar as dificuldades que a turma sente na disciplina que estávamos a acompanhar – Desenho A. Esta pergunta era de resposta aberta, para que as estudantes sentissem mais liberdade de mencionarem as suas dificuldades sem estarem limitadas a respostas comuns ou padrão. Mais uma vez, o tema dos trabalhos voltou à conversa por duas respostas (12.5%), mas outras dificuldades, como aquelas que surgiam foram a organização de ideias criativas (18.75%), a técnica (25%), o tempo para realizar o trabalho (18.75%) a carga do trabalho (6.25%) ou o não gostar do trabalho (6.25%).

As dificuldades sentidas pelas estudantes na sua relação com o trabalho, refletidas nos seus resultados, fossem elas relacionadas com a matéria, técnica ou recursos, demonstraram uma ligação com a motivação geral das estudantes, e como docentes devemos tentar diminuir essas dificuldades e ajudá-las a enfrentar os desafios. Se um ou uma estudante tem dificuldade, irá de uma forma ou outra impactar como vê o seu trabalho. John Berger referia que “a forma como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos ou aquilo que acreditamos”. (Berger, 2018, p. 18)

Perante as dificuldades indicadas, como podemos gerar uma perspetiva positiva?

Na questão sobre o que trazia satisfação na criação de um trabalho, foi fascinante observar a convergência de respostas. A maioria dizia sentir satisfação na criação de um trabalho quando acabavam e obtinham um resultado satisfatório (62.5%), seguido de outros aspetos, como a fase do trabalho que mais gostam – esboço (12.5%) ou pintura (12.5%) – e ainda houve quem referisse que gostava de incluir algo de si no trabalho (12.5%).

Em conversas com a turma foi possível percebermos que existia uma grande vontade de explorar novas técnicas e atividades. Para descobrirmos quem estaria mais interessado em participar, também pedimos que nos informassem das atividades as quais gostariam de ver incluídas nos trabalhos. Cinco estudantes mostraram interesse em materiais novos para além daqueles com suporte em papel (31.25%), quatro gostariam de elaborar trabalhos fora da sala de aula (25%), ambas as respostas mostrando uma vontade de quebrar a rotina, e ainda dois estudantes sugeriram a opção de estudantes escolherem o tema para o trabalho (12.5%).

Dentro das técnicas, solicitámos respostas do tipo de técnicas e materiais que as estudantes mais gostariam de poder aprender a trabalhar. As respostas foram variadas com uma maioria com interesse em utilizar tinta a óleo (18.75%).

Em relação à disciplina de Desenho A, perguntámos ainda pelas suas opiniões relativas à carga horária. Nenhuma estudante achou que a disciplina tinha horas a mais e que deviam ser diminuídas. A maioria acha justa a carga horária e aproximadamente um terço da turma gostaria de ter mais horas em Desenho A.

Sendo uma disciplina trianual, Desenho A já tem uma carga horária elevada de seis horas semanais, mas já cheguei a questionar se as aulas práticas mereciam mais horas como também já houve propostas de diminuição nos meus anos como docente.

Na Escola Portuguesa de Macau (EPM) houve alterações na carga horária das disciplinas de Artes Visuais, especialmente nos 2º e 3º Ciclos, com o 8º e 9ºano a sofrerem a maior redução para apenas um tempo semanal (sendo cada tempo de quarenta e cinco minutos); já 10º e 11º anos têm cinco tempo letivos por semana de Desenho A¹⁸. Alterações feitas visavam um balanço na carga horária dos estudantes, atendendo às horas mínimas estipuladas pela Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento e Juventude (DSEDJ) em Macau, respeitando as novas condições impostas para todas as escolas. Apesar da inclusão da Educação Musical em anos mais avançados na escolaridade (3º Ciclo e secundário), comparando com a carga das outras disciplinas, não consigo negar a falta de valorização para com as artes.

É uma triste realidade constatar que a subvalorização das artes não é, no entanto, exclusiva de Macau. Na minha experiência em Portugal algumas docentes expressaram frustração com a perceção de que as artes são consideradas disciplinas inferiores, tema que também foi amplamente discutido em debates no MEAV.

“(...) há que salientar a recorrência da necessidade de argumentar, justificar e insistir na presença da arte no discurso das principais políticas educacionais em vários lugares do mundo.”
(Loponte, 2012 p.6)

A minha escolha do local para o estágio foi fortemente influenciada pela maneira como a instituição valorizava as artes. Realizei uma pesquisa prévia e encontrei redes sociais com grande atividade que mostravam trabalhos artísticos recentes de estudantes¹⁹. Embora a ESFH não fosse a escola mais próxima da minha localidade, destacou-se pela quantidade de informações atualizada ao nível do ensino artístico. Além disso, encontrei registos fotográficos de exposições de trabalhos de estudantes da área artística por vários locais da escola, desde escadarias ao bar. Posteriormente, fiquei

¹⁸ As matrizes curriculares podem ser consultadas em:

3ºCiclo – https://www.epmacau.edu.mo/wp-content/uploads/2022/03/curriculo_3ciclo.pdf

Ensino Secundário (Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais) – https://www.epmacau.edu.mo/wp-content/uploads/2022/03/curriculo_SEC_C.pdf

¹⁹ Estas redes foram também utilizadas durante o estágio, sendo que fotografávamos trabalhos dos estudantes e colocávamos *online*. A opinião das estudantes em relação à submissão dos trabalhos nas redes sociais era neutra, informando-nos ser mais importante para os encarregados de educação que gostavam de ver os trabalhos dos seus educandos.

a saber que cada docente de Artes Visuais era responsável por um espaço específico para exposição e os trabalhos eram substituídos com bastante frequência²⁰.

Figura 16, 17, 18 e 19 (acesso direto a anexo)

Já abordei anteriormente a questão das aulas que a turma preferia de uma forma geral, mas achei interessante mostrar as respostas da turma 11AV2 em relação ao assunto. Treze de dezasseis estudantes afirmaram que Desenho A é a ou uma das suas disciplinas preferidas, o que não é muito surpreendente, visto tratar-se de estudantes da área das artes, e fico feliz ao ver que estão envolvidos num campo do qual realmente parecem gostar. Em segundo lugar é a Educação Física com cinco nomeações. Acredito que faça sentido, uma vez que a turma tem estudantes que participam em clubes de desporto²¹. Em terceiro, temos o inglês, que não é uma disciplina pertencente ao grupo 600, mas cuja preferência também não me surpreendeu, pois observa-se uma forte ligação das estudantes com os *social media*²², música inglesa e outros interesses, os quais demonstram a forte proximidade com a língua. Quando foi feito o pedido de nomearem os seus trabalhos para serem enviados para a plataforma online *Facebook* do Departamento de Artes, muitas estudantes mostraram interesse em que estes fossem em Inglês.

Curioso notar que ainda obtivemos respostas de “intervalo” como disciplina preferida, um momento escolar que nem sequer decorre em tempo letivo de aulas!²³ Esta resposta trouxe um toque de humor e, como todas as outras, serve de feedback para melhorarmos o ensino.

3.3. Visita de Estudo

Um diário de viagem...

Data: 25 de janeiro de 2024

No início do 1º período foi-nos informado que iria haver uma Visita de Estudo das Artes Visuais, uma atividade que o PC organiza todos os anos. Este ano a visita seria com as turmas 11AV2 e 12AV1. As professoras estagiárias foram convidadas pelo PC a

²⁰ uma prática que raramente vi noutras instituições

²¹ O Voleibol frequentemente surgiu em conversas com estudante e em comunicados ao Professor Cooperante devido a treinos

²² O termo aqui usado em vez de “redes sociais” é intencional e serve de ênfase da marca que a língua inglesa tem em jovens estudantes

²³ Afinal quem não gosta de intervalo?

participarem. Considerei esta atividade uma grande oportunidade, não só de interação com docentes e estudantes, como também pela possibilidade de visitar museus em Portugal, especialmente em Lisboa, onde iria ocorrer a visita, uma experiência que prometia ser enriquecedora.

A viagem para Lisboa teve início a 25; o encontro foi à entrada da escola e partida às sete horas e meia da manhã. Éramos um grupo grande, composto por aproximadamente trinta e oito estudantes (não foram todos da turma 12AV1) e sete adultos (cinco docentes da ESFH e duas professoras estagiárias do MEAV).

Após a chegada ao Chiado, as duas turmas do secundário separaram-se em dois grupos, cada um seguindo rotas diferentes²⁴. Eu acompanhei o grupo do 12AV1 com o PC, levando-nos a visitar o Museu Nacional de Arte Contemporânea (MNAC). Dentro do museu, fomos orientados a dividir-nos em dois grupos ainda menores, pois éramos ainda um número considerável (aproximadamente vinte e quatro pessoas), sendo que um grupo seguiu primeiro e o segundo uma ou duas divisões atrás para evitar encontros²⁵.

Nesta altura já tinha a noção de que gostaria de incluir o azulejo como tradição e levantamento do mural para a proposta didática, mas ainda não tinha feito o elo com o contemporâneo, pois ainda não tinha definido todos os aspetos da PD. A visita incluía muitos trabalhos contemporâneos, os quais vieram a inspirar-me na temática. No MNAC havia uma grande secção de exposição de trabalhos de Tony Cragg intitulada “Rare Earth”. Muitas das suas obras deixaram estudantes a tentar perceber o seu sentido, e uma vez que eram tridimensionais, muitos circulavam e mudavam a sua perspetiva para analisarem o seu trabalho (o que admito também ter feito).

Foi na visita de estudo que senti uma grande atração pela arte contemporânea, pois não só tinha agora um maior contacto físico com ela, como também estava a visitar os museus com um olhar mais crítico em busca de novas descobertas. Neste contexto, consigo perceber as palavras de Munro (1933) quando refere que os museus passaram a ocupar um lugar relevante no ensino, juntamente com as escolas, não devido à tradição, mas porque a transição ocorreu de forma gradual e natural, em resposta às necessidades do público.

A magia dos trabalhos contemporâneos não reside tanto em compreendê-los de uma única forma, mas sentir e viver aquilo que vemos perante eles. É uma aventura e cada pessoa percorre uma experiência diferente. Dessa forma, considerei a arte contemporânea como um elemento que pudesse levar à inspiração na elaboração de

²⁴ Ambas professoras estagiárias optaram por acompanhar grupos diferentes o que permitiu uma partilha das duas partes posteriormente

²⁵ Esta prática passou a ser norma nas visitas dos museus seguintes

trabalhos, incentivando a motivação e inspiração, que por si estão ligadas à identidade de cada um e com a qual se relacionam.

“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)

Posteriormente, encontrando-nos de volta com o grupo do 11AV2, seguimos para o Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia (MAAT) com direito a visita guiada à exposição *Plug-in* de Joana Vasconcelos. Foi nesse contexto que senti uma ligação mais especial com os seus trabalhos, como a escultura *Valkyrie Octopus* (2015), a qual engloba um trabalho coletivo com várias amostras de culturas presentes tanto da cultura portuguesa nos azulejos de suporte, como outros elementos que remetiam para a cultura asiática e que me eram familiares, como por exemplos padrões semelhantes ao corte de papel tradicional²⁶ (a escultura em si tinha criada para o MGM Macau e trazida agora para Portugal). Porém, a obra que mais ficou retida na minha memória foi a *Árvore da Vida* (2023), a partir da qual me pus a observar a sua grandiosidade com as mudanças de luz contrastantes e a noite visível das janelas do edifício do museu.

Depois de uma noite de descanso na Pousada da Juventude, no segundo dia tínhamos dois lugares para visitar. Saímos às nove horas da manhã a caminho do Museu Nacional de Arte Antiga. No meio de tanta arte contemporânea observada na visita, este espaço sobressaiu pelo seu vínculo com o passado. Observei, novamente, a representação de azulejos, desta vez mais próximos da sua origem árabe, criando um contraste interessante com os azulejos utilizados nas obras de Vasconcelos. Ao longo da visita já andara mais consciente dos azulejos, sempre de olho aberto para reparar nas suas várias formas de utilização.

O último destino do nosso roteiro antes de regressarmos, foi o Museu de Arte Contemporânea em Belém. O museu era de grandes dimensões e, pela segunda vez, tivemos uma visita guiada num dos pisos do museu com oportunidade de observar obras de artistas como Paula Rego e até de Piet Mondrian. A guia que acompanhou o meu grupo apresentava as obras sempre sob a forma de questão, algo que me despertou interesse e que, na verdade, fazia todo o sentido. A arte contemporânea revolve à volta de um mundo de perspetivas que se desenvolvem a partir do questionamento. O método

²⁶ <https://ich.unesco.org/en/RL/chinese-paper-cut-00219>

utilizado estimulava o pensamento crítico das estudantes, transformando a visita numa experiência mais interativa e memorável.

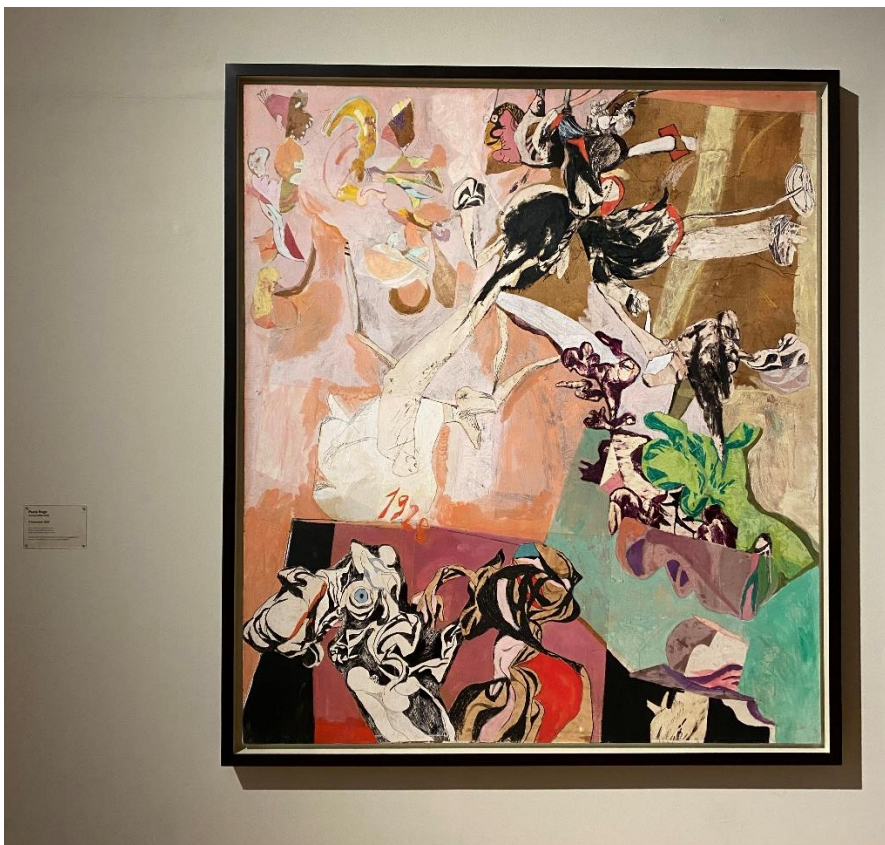


Figura 20 – Utilizando as mesmas palavras da guia do Museu da Arte Contemporânea de Belém, agora pergunto: “O que é que vocês vêem na obra de Paula Rego?”

Tenho a afirmar que fiquei muito grata em ter participado na visita de estudo. Foi uma experiência bastante gratificante e diferente das visitas de estudo às quais estava habituada em Macau. Do outro lado nós estudamos sobre Portugal, mas estando longe não temos a mesma oportunidade de ir pessoalmente visitar locais de interesse no domínio das artes visuais. Foi uma visita bem organizada graças ao esforço de todas as pessoas envolvidas na sua organização para fosse possível e adicionou bastante nos meus modos de ver, possibilitando-me pensar em diversas articulações com o trabalho em sala de aula que, agora, começava a adquirir um corpo próprio.

“For the art teacher there is something very immediate as he undertakes to discuss contemporary art; there is something very operational as his student's work unfolds and as questions are posed. How can the art teacher react to the many art forms that we encounter-images of the new and the popular; the unusual and the unique? Given our indeterminate values, how can he be confident of his judgments about what is right or wrong; good or bad? If conceptions of art include actions and ideas as well as form, how can he respond to the assertion “anyone is capable of actions and ideas; therefore, anyone is capable of art?” In short, the art teacher is faced with questions that turn him to his own values and beliefs about the area in which he teaches. Given a period of profound shifting of artistic aims, values, and meaning, art teachers are faced with questions that seek greater clarity and stability. How may they respond?”
(Hausman, 1963 p.86)

Fim de viagem...

Figura 21 ([acesso direto a anexo](#))

DAR LUGAR A

Ser seguido de ou ser a cause de algo.

"lugar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024,
<https://dicionario.priberam.org/lugar>.

4. Da sala de aula para o mundo

4.1. Ligação da educação artística com a sociedade

Com o estágio pude observar como as aulas com uma forte componente de educação artística eram lecionadas e não deixei de notar num esforço por parte de docentes em estabelecerem uma ligação entre a as questões da sociedade contemporânea e os trabalhos dos estudantes. Um dos temas que tomou maior preponderância aulas do PC foi a questão da sustentabilidade.

O ser humano é social por natureza e nós estamos todos inseridos em sociedade, em constante relação com ela. À luz de Zumthor, estas relações estabelecem *atmosferas*, sejam elas a percepção de temos das coisas, seja uma impressão e intuição que mexe com os nossos sentimentos. “A atmosfera comunica com a nossa percepção emocional” (Zumthor, 2009, p. 13), dado a crer que a nossa realidade é moldada a partir do que vemos e o que sentimos a partir do que vemos.

Ao desenharmos colocamo-nos numa posição de confronto com aquilo que se situa à nossa volta, física ou psicologicamente. Ao confrontarmo-nos com as atmosferas que habitamos, estamos a interpretar sentidos e uma capacidade crítica de questionar realidades sociais. Desenhar o que vemos para além da visão é, exatamente, levar ao questionamento.

“Criar um espaço pictórico é penetrar não só nas profundezas do quadro mas também nas profundezas do nosso sistema de coordenadas intelectuais (que coincide com o do mundo).”

(Berger, 2021, p.233)

John Berger, em *A Aparência das Coisas*, refere a figuração como a representação da ideia pictórica, onde o artista transmite conteúdos e sentimentos. A arte associada à sociedade pode provocar transformações, pode ser revolucionária e inspirar as pessoas na descoberta das suas próprias identidades e valores. Criar arte transformativa é desafiar o mundo. É dessa forma que conseguimos contribuir para uma sociedade contra-hegemónica e diversificada.

“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.”

(Zumthor, 2009, p.12)

Através das ideias de Zumthor e Berger, a educação artística pode ser concebida como uma possibilidade de as pessoas se questionarem sobre o que as rodeia, de um ponto de vista ativo. Ao integrarmos questões sociais na sala de aula, contextualizando os estudantes com as suas experiências, estamos a criar lugares de aprendizagem de autorreflexão, com abordagens holísticas, cruciais para a formação de membros críticos da sociedade.

4.2. A preocupação das estudantes

“O melhor trabalho é aquele que te excita.”
(Rubin, 2023, p.303)

Frequentemente, a posição de parte de estudantes não é considerada, mas é fundamental lembrar que estudantes têm a sua própria consciência do que se passa no mundo. É a mesma coisa que assumirmos que um conflito entre parentes/pais não tem relação com a criança – a criança está bem ciente das dificuldades e ambiente que vive em casa, da mesma forma que jovens estudantes agora, mais do que nunca, estão a par do que ocorre na sociedade.

A responsabilidade de docentes abrange criar espaços para incluir as vozes de estudantes nos quotidianos da sala de aula. Se queremos oferecer apoio temos de dialogar com jovens, descobrir o tipo de preocupações que os inquieta, que os afeta, e contribuir para uma consciência cultural e social.

Durante o estágio, notei que turma do 11AV2 foi sempre muito vocal nas suas opiniões. Elas podiam ter as suas preocupações sociais, até encontrar problemáticas, mas não se apercebiam que aquilo que lhes dava “o comichão” era um assunto social. As inquietações que as estudantes sentem relativas ao mundo não ficam em modo de pausa quando entram na escola, mas devido à ausência de diálogos problematizadores e críticos sobre assuntos que afetam a vida escolar das estudantes persiste uma visão pouco preocupada com questões relacionadas com a contemporaneidade.

As estudantes não são um grupo exclusivo da escola. Eles estão em constante interação com o mundo à sua volta, captando novas informações e tirando as suas próprias ideias e conclusões. As informações chegam a estudantes, na maior parte das vezes através das redes sociais onde são bastante ativos, adquirem sentidos que importa desmistificar e debater.

Embora atualmente a comunicação seja mais facilitada – dados os *social media* – - tal não significa que as estudantes se sintam mais ligadas aos problemas que afetam o mundo.

4.3. Qual o lugar da escola

A Escola. Lugar de escolaridade obrigatória em Portugal, ou seja, lugar por onde a maioria das pessoas passa uma parte significativa das suas vidas. Na sua essência, ela é um lugar de desenvolvimento de consciências e de tensões, dada a conflitualidade de saberes e gerações que a atravessam.

“Lugar específico, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, não ensina do mesmo modo que a família e a comunidade. Se o fizesse, não serviria para nada. Entretanto, a escola deve ser “vinculada à comunidade”.”
(Charlot, 2008, p. 30)

Outrora, na história ocidental, o ensino fora estruturado para atender à indústria e às necessidades de mercado. O modelo da repetição e da padronização de tempos e espaços era valorizado na instituição escolar, baseado nas ações repetitivas das fábricas e serviços rotineiros da sociedade industrial. O capitalismo estava no seu auge e o tipo de “trabalho rotineiro e repetitivo” era o preferível e dominante para a produção em massa. (Canário, 1999) O paralelismo entre escola e fábrica faz parecer como se os estudantes estejam na escola para serem moldados, produzidos em grandes quantidades para então entrarem diretamente para o mercado de trabalho.

Serão as estudantes máquinas? Serão as docentes os seus principais aparelhos?

Não posso deixar de recordar um momento vivenciado no primeiro ano de MEAV, numa apresentação de grupo de trabalho, em que, precisamente, começámos a apresentação com a exposição de um vídeo de música da banda *Pink Floyd*. A canção em questão é intitulada de “Another Brick in the Wall” e o vídeo ilustra a escola como uma fábrica onde uma série de estudantes são produzidos em série como quaisquer outros produtos.²⁷ A imagem violenta e alarmante retrata uma uniformidade, sem desvios, como se os/as estudantes estivessem submetidos à mesma programação, simbolizando a produção em massa da repetição e rotina do ensino. Os/as estudantes são reduzidos a meros “tijolos na parede”, sem identidade e criatividade própria.

²⁷ Vídeo acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bZwxTX2pWmw>

*We don't need no education
 We don't need no thought control
 No dark sarcasm in the classroom
 Teacher, leave them kids alone
 Hey! Teacher! Leave them kids alone!*

*All in all, it's just another brick in the wall
 All in all, you're just another brick in the Wall
 (Pink Floyd, 1979)*

A uniformização ficou a dever-se também à emergência da necessidade de uma escolarização universalizante. Segundo Canário, “(...) é esta uniformização, que se traduz por um acréscimo de homogeneidade interna, que desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente do seu público” (Canário, 1999, p.99). Esta homogeneização nas escolas não deixa que os docentes atendam às necessidades únicas de cada estudante, limitando possibilidade de diálogo e de expressão. Esta descrição é muitas vezes associada à ideia do ensino dito “tradicional” (Charlot, 2008).

*“(...) o consenso em torno da ideia de projecto educativo tende a ocultar o desenvolvimento de uma cultura da competência, dos objetivos, das estratégias e, principalmente, de uma cultura de avaliação, ou seja, tende a ocultar o desenvolvimento de uma cultura gestonária onde a reflexão pedagógica tende a subordinar-se ao problema da eficácia pedagógica, que conduz a uma definição do pedagogo como administrador de saberes e das condições de acesso a eles.”
 (Bernard Charlot, 2008, p. 30)*

A educação artística, enquanto finalidade e experimentação, pode ser um contexto para explorar as percepções que os estudantes têm das informações que lhes chegam. Porém, as artes visuais têm sido consideradas como irrelevantes, dispensáveis (Loponte, 2012), fáceis ou terapêuticas, como se pudessem substituir a ação da psicologia na escola (Efland, 1976). Como docente também já passei pela experiência de pedirem dispensa de estudantes ao até mesmo de aulas inteiras para compensarem o conteúdo perdido numa outra disciplina, para além da questão da redução da carga horária das disciplinas artísticas já anteriormente mencionada.

Mas se a arte escolar tem essa reputação, por que é que ela existe na escola?

Efland (1976) refere existir uma praticidade nas disciplinas artísticas que é valorizada no currículo, apesar das hierarquias e das áreas do saber consideradas mais

ou menos relevantes. Por outro lado, a arte na escola, nos olhares de muitos, serve para equilibrar o “peso” causado pelas outras disciplinas.

Todavia, Katerina Gregos em TEDxGhent²⁸ fala da importância das artes relacionada com a arte contemporânea. Fala-nos de uma arte ligada à sociedade, uma arte inspirada pela realidade e as estéticas do mundo atual complexo. Apesar de reconhecer que é difícil definir a função da arte, Gregos refere que a arte pode mudar o mundo, mesmo que esse mundo esteja contido numa folha de cinco por sete polegadas²⁹, adicionando que, ao criar o “nosso mundo”, a arte muda “(...)the way we think, it can crack open cemented opinions and it challenges the given; it looks at the world with a critical eye; it opens up horizons but beyond those which are familiar to us; it challenges standardized or problematic views of the world; it exposes that which is often hidden under the carpet; it reaches further than the accepted and the known and beyond the inevitabilities that we have been told we cannot escape. Art functions as the conscience of society.”

A importância da arte e a sua ligação intrínseca com a sociedade comprova a importância da escola para a sociedade, para além de cimentar a sua presença no currículo escolar. É na escola que somos confrontados com questões pertinentes relacionadas com a realidade.

Contudo, é essencial esclarecer a visão das artes sem depositar demasiada confiança no seu poder. Gaztambide-Fernandez, no seu texto "Why the Arts Don't Do Anything" (2013), defende que, no contexto atual, o que realmente conta não é tanto o poder da arte em si ou o que ela pode fazer por nós e pelo mundo, mas sim o que nós — enquanto produtores culturais — aspiramos e somos capazes de realizar com a arte. Daí a ironia do título, que sugere, na sua tradução, que as artes não fazem nada. Afinal, elas não fazem nada por si mesmas. É crucial recordar que somos nós, enquanto agentes envolvidos, quem moldamos a função e a relevância da arte nas nossas vidas e nas comunidades onde estamos inseridos.

Gaztambide-Fernandez salienta que, "Indeed, in a literature that is primarily about advocacy, even claims about the power of the arts to inspire, to liberate, or to transform tend to obscure both the complexities and the possibilities that lurk within experiences with the arts in education. The rhetoric of effects requires that we curtail such complexity, demanding instead a flattened perspective that ignores the larger social and cultural context within which those practices and processes traditionally associated with the concept of the arts take place." (Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 214) Esta afirmação sublinha a necessidade de uma abordagem mais complexa que não se limite a uma visão simplista do impacto das artes, mas que considere as nuances e o contexto cultural mais

²⁸ https://www.youtube.com/watch?v=UPk56BR1Cmk&ab_channel=TEDxTalks

²⁹ A perceção aqui sendo o mundo da perspetiva de estudante.

vasto onde essas experiências ocorrem. O autor alerta ainda para a armadilha retórica de definir as artes sempre dentro de um quadro idealizado, que limita a capacidade de comprovar as reivindicações a favor da arte. Em vez de abraçar uma visão rica das práticas culturais, muitos defensores acabam por recorrer à noção de "the arts for the arts' sake". Essa perspectiva desafia a romantização da função das artes e leva-nos a reconhecer que as verdadeiras transformações não surgem de um ideal, mas sim da prática e da interação que cada um de nós tem com as artes.

Tal como a ESFH valoriza a sua história, há que valorizar a inclusão de estudantes na comunidade escolar e em conversas relacionadas com o mundo externo. Elaborar projetos que abordem temas sociais é uma boa aproximação, mas para despertar o interesse e a reflexão é importante pensarmos como trazer os temas para o projeto, de forma relevante para o grupo estudantil, jovens que aprendem, e fazer com que eles sintam que os seus interesses são valorizados. Uma resposta da escola às ações vinda de estudantes sobre cidadania incentiva uma maior participação em assuntos que afetam a comunidade e a sociedade mais vasta.

TER LUGAR

Tornar-se realidade, devido a uma acção ou a um processo. = ACONTECER, OCORRER

"lugar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024,
<https://dicionario.priberam.org/lugar>.

5. O gesto contemporâneo

5.1. O azulejo

No primeiro período escolar, já muito antes de apresentarmos as propostas didáticas, foi-nos solicitado que escolhêssemos um tema que se encaixasse com a planificação anual do currículo da disciplina de Desenho A da turma 11AV2. Desde o início que o PC nos disponibilizou todo o tipo de documentos para que estivéssemos a par dos assuntos do Departamento de Artes e para que pudéssemos preparar e planear de forma adequada a nossa PD. Tendo já lecionado o 11ºano, estava familiarizada com o conteúdo esperado e, ao analisar a planificação, duas unidades destacaram-se: o “Estudo da figura humana” e o “Levantamento de um painel”. À medida que fui observando e participando nas aulas, ponderei no meu interesse pela motivação estudantil e da importância da história e património em Guimarães, o que me levou a concluir que a segunda das duas hipóteses era um bom elo entre os dois, com um certo nível de liberdade criativa para explorar metodologias.

Conforme fui observando e participando nas aulas, reconhecendo os interesses das estudantes, e com base em conversas tidas com o PC e o professor orientador (PO), identifiquei o azulejo como elemento artístico relevante - tão presente na nossa vida e cultura portuguesa e existente como um património que todos nós conhecemos. O azulejo é um elemento ubíquo, facilmente passa despercebido na vida quotidiana, mas algo para o qual se chama a atenção e presença nas saídas escolares com os estudantes.

Porquê o azulejo? A partir das minhas vivências em Macau e Portugal, tive sempre contacto com o azulejo português. Frequentemente, este estava presente na sua forma tradicional com as ilustrações de tinta azul sobre a cerâmica branca. Mas, recentemente, em Portugal tenho visto azulejos a serem aplicados de formas mais modernas, correspondendo aos movimentos artísticos dos tempos correntes. Correspondendo a um património da cultura portuguesa, considerei o azulejo enquanto elemento ideal para fazer a ponte entre as questões da arte, o sentido de lugar e de ligação à cidade, bem como entre o tradicional e o moderno.

Daí que tomei a decisão de utilizar o azulejo e criar o desafio de o encarar de outra forma, desafio esse que não se limitava às estudantes, mas também a mim própria.

Historicamente, o azulejo não teve origem em Portugal, foi trazido para a Europa pelos árabes no século XV, e desde aí que implementámos o azulejo na nossa arquitetura, a par com diferentes discursos artísticos, novos modos de vida e ainda compostos, muitos deles, por cenografias da vida ao longo da história. Os azulejos foram

reinventados com o correr do tempo e em cada estilo arquitetónico e, por isso, cada um conta uma vida da sociedade diferente.³⁰

“A utilização intensiva e ininterrupta do azulejo ao longo dos últimos seis séculos, enquanto elemento decorativo das fachadas interiores e exteriores de edifícios civis e religiosos, constitui uma característica que distingue Portugal de outros países europeus na utilização deste material. A partir do século XVI, o azulejo passou, então, a fazer parte da sociedade e da cultura portuguesa enquanto importante dispositivo de registo do imaginário comunitário. Reinventando a tradição azulejar, os portugueses atribuíram um cunho único aos seus azulejos que passaram a servir como registos da memória dos seus feitos.”

(Magalhães, 2018 p.243)

A PD teve início ainda antes das aulas definidas para a sua execução, tendo as estudantes sido incentivadas a observar e reparar na presença de azulejos no seu quotidiano, ponderando na relevância da sua representação nas áreas urbanas. Tal foi indicado na visita de estudo feita em finais de janeiro, mas também na saída da escola, sempre em forma de questão. Porquê o azulejo? Porquê a sua presença? Qual o seu impacto social ou utilidade? Ainda me foram conferidos tempos de aula anteriores para fazer um apanhado e apresentação de alguns conhecimentos e técnicas básicas sobre o azulejo. Recomendou-se às estudantes o estudo prévio sobre o azulejo, o seu impacto na cultura e história de Portugal, destacando artistas desta área artística, estilos e suas formas de implementação.

Na primeira aula fiz uma breve abordagem antes de prosseguir para o azulejo como narrativa, fazendo esta ligação para que houvesse uma compreensão do azulejo como meio de expressão e discurso. Para tal, foi feita uma atividade de colaboração de turma, em que as estudantes criaram uma narrativa num papel quadrado de 10cm de lado, num curto espaço de tempo (cinco a dez minutos) e, posteriormente, este papel era entregue à estudante seguinte que iria continuar a narrativa. Para criar uma facilidade de passagem dos “azulejos de papel”, as mesas de desenho da sala de aula tinham sido dispostas o mais próximo possível da forma em “U” para que houvesse uma continuidade. Os desenhos, no seu conjunto retravam a narrativa. Porém, esta disposição teve de ser alterada devido ao espaço limitado da sala. Mesmo assim foi feita uma sequência de acordo com os lugares tomados pelos estudantes.

³⁰ <https://ensina.rtp.pt/artigo/uma-breve-historia-da-azulejaria-portuguesa/>

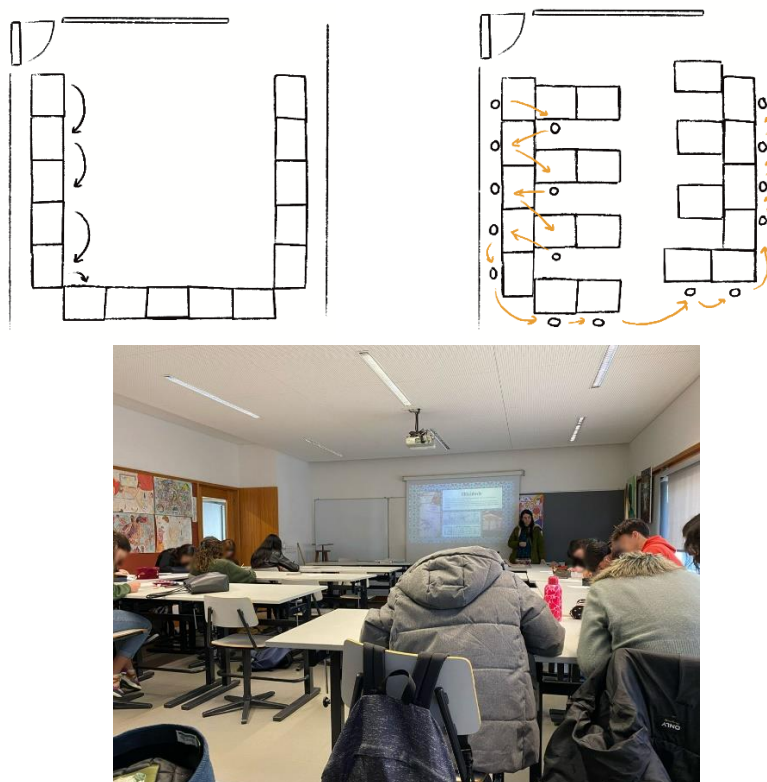


Figura 22, 23 e 24 – Plano inicial (esquerda) das disposições das mesas versus a disposição final (direita), como observado no registo fotográfico (inferior)

Atividade

Cada um de vocês tem quatro folhas de papel de 20 x 20 cm. Coloquem uma numeração atrás de cada folha, de 1 a 4.

No papel, façam um desenho figurativo inspirado na arte renascentista/barroca presente no azulejo português. Têm **10 minutos** para desenhar dentro do espaço de cada folha antes de passarem para o aluno seguinte; **Apenas passem o último desenho.**

Figura 25 – apresentação da atividade com as instruções descritas

³¹ Imagens retiradas de:

<https://www.viralagenda.com/pt/events/796043/oficina-de-pintura-em-azulejo-figura-avulsa>

https://www.xviii.pt/pt/store/azulejos/vindima_210

https://www.freepik.com/free-photo/female-drying-white-small-tiles-workshop_4513112.htm

Figura 26 ([acesso direto ao anexo](#))

Outro ponto a considerar foi a forma como desejaríamos que o projeto final fosse feito, para depois conseguirmos fazer a montagem do “mural”. Os azulejos já são utilizados para painéis, mas tendo em conta os recursos, e não querendo limitar as opções das estudantes, comecei a explorar várias hipóteses. Um dos pontos interessantes que desde logo notei no inquérito (cf. páginas 43 e 44) foi o facto de as estudantes se sentirem demasiado presas quanto a temáticas e materiais que tinham a utilizar. Reconhecendo a vontade de algumas delas em explorarem novas praias e reparando na necessidade de se poderem expressar, optei por não limitar o método a um único formato, sendo que os estudantes teriam a opção de escolha na sua forma de representação.

Trazer os azulejos para a escola não constituiu uma novidade para os estudantes, já que estiveram presentes na sala de aula como forma de ensinar questões de Matemática e Ciências. Mas uma vez que neles estão descritas narrativas (veja-se o caso da Universidade de Évora³²), considero que através do azulejo podemos visitar a história e dar um salto ao passado.

Andarilho retrata a presença dos azulejos na Universidade de Évora com o seguinte:

“A sala é pequena, as paredes estão revestidas com painéis de azulejos que contam histórias relacionadas com um tema. Por exemplo, “Cenas de caça” ou “géneros literários”. “São do século XVIII os painéis historiados que representam as matérias que eram lecionadas nessas. Cada sala tinha uma temática”.”
(Andarilho, 2022)

Por que é que, então, os azulejos deixaram de estar presentes na pedagogia? Será pela dificuldade da utilização dos mesmos ou porque se determinou que a sua utilidade não era pedagógica? Mas será que podemos limitar o uso do azulejo pelo seu significado histórico, quando este já faz parte de uma cultura azulejar contemporânea e onde é aplicado através de novas formas e por meios mais modernos, fora do comum, como arte urbana (*street art*), arte digital e no setor da moda do *design* (Menezes, 2017)?

Vários artistas demonstraram utilizarem o azulejo de uma forma contemporânea. Temos exemplos como Tiago Tejo com a combinação de azulejos e *pixel art*, uma forma

³² <https://andarilho.pt/2022/04/06/as-salas-de-aula-com-catedras-dos-jesuitas-na-universidade-de-evora/>

vista em ecrã colada em parede onde normalmente se vêem os azulejos³³; Diogo Machado que também utiliza ferramentas digitais, mas apresenta um estilo de desenho azulejar combinado com arte urbana³⁴, e Adriana Varejão que apresenta azulejos de uma forma tridimensional e orgânica de aparência correlacionada com as suas raízes do Brasil e a era colonial³⁵. Estes artistas têm em comum o azulejo como meio de explorar a relação entre arte e sociedade, reinventando o azulejo de novas formas e obrigando o observador encará-lo de outras maneiras.

“Malgrado a presença exígua da atenção a Celacanto provoca maremoto na fortuna crítica da obra de Varejão, essa instalação demanda um aprofundamento que considere o movimento orgânico da pintura a partir de sua intensidade e de seus elementos de temporalidades diversas. Não se trata de interrogá-la apenas em seu elemento histórico ligado à dimensão do Barroco no Brasil, da historicização da colonização ou dos atravessamentos culturais inerentes aos trânsitos de imagens, de modelos plásticos acionados pelo azulejo.”

(Zortéa & Pugliese, 2022, p. 258)

A minha intenção com a PD era então desafiar a turma a olhar para o azulejo com um novo olhar, utilizando-o como espaço para discurso artístico e cultural, a fim de despertar a consciência social e re-imaginar o azulejo a partir das suas próprias preocupações e perspetivas relativas às problemáticas sociais.

Essa abordagem crítica e reflexiva do elemento artístico – o azulejo – revelava um entrelaçar da tradição com o contemporâneo, sendo ele a ferramenta para expressão de questões sociais. Existe, neste lugar de produção cultural, uma construção de significados próprios a partir das tradições, indo ao encontro da perspetiva de Atkinson (1998). A utilização do azulejo na PD como objeto principal para o trabalho oferecia uma oportunidade para que as estudantes observassem o património cultural português com mais cuidado e incentivava a descoberta da arte como meio de relação social entre a comunidade a que pertencem e a(s) história(s).

Para o projeto final, era, portanto, crucial um momento de reflexão e discussão. Foi nesse momento que observei estudantes a fazerem pesquisa e a dialogarem entre si, algo que incentivei – a comunicação. A partir do azulejo, de que forma é que elas podiam expor problemáticas que lhes fizessem sentido? Nesta altura mantive conversas com estudantes para identificar as questões que lhes eram mais relevantes e o tipo de problemáticas com as quais estavam mais preocupados e também para oferecer

³³ <http://blog.digitives.com/2013/02/street-art-pixejejo-les-mosaiques.html>

³⁴ <https://www.addfuel.com/work/editions/>

³⁵ <https://blog.archtrends.com/adriana-varejao/>

orientação àqueles que estavam mais perdidos e sem saberem muito por onde ir, sempre com a consciência de não impor uma gramática aos seus pensamentos. Numa das minhas apresentações referi alguns exemplos de problemáticas nos trabalhos de artistas, servindo, possivelmente, de guia, e os estudantes tiveram uma postura bastante positiva para esta segunda fase da PD, a qual que seria mais prolongada.

Para o levantamento do mural, cada estudante teria de criar um azulejo de 20cm de lado, podendo cada um escolher o método para a sua construção. As opções foram as seguintes:

- Padrão – nesta opção, é entregue a cada estudante uma placa de linóleo com 10 x 10 cm de tamanho, onde teriam de criar o seu padrão de modo a produzir simetria do azulejo através da impressão;
- Desenho figurativo – aqui, o desenho é mais detalhado e preciso e, em vez de impressão, são diretamente pintados os desenhos através da tinta guache.



Figura 27 – apresentação do plano do projeto painel com as instruções descritas

Um dos objetivos da PD era que os estudantes utilizassem o azulejo como ponto de partida, a base, a representação de uma cultura tradicional do passado, e criarem uma figuração de forma a exprimirem a transmitirem a narrativa de cada um de modo contemporâneo. Foi precisamente este aspeto que considerei importante no desenrolar destas aulas. O processo de exploração e de desenvolvimento é bastante importante, e atrevo-me a dizer o mais relevante, quando as estudantes olham para dentro de si e se perdem nas reflexões de si mesmas. Era esperado um produto final, o qual depois avaliei conjuntamente com o professor cooperante.

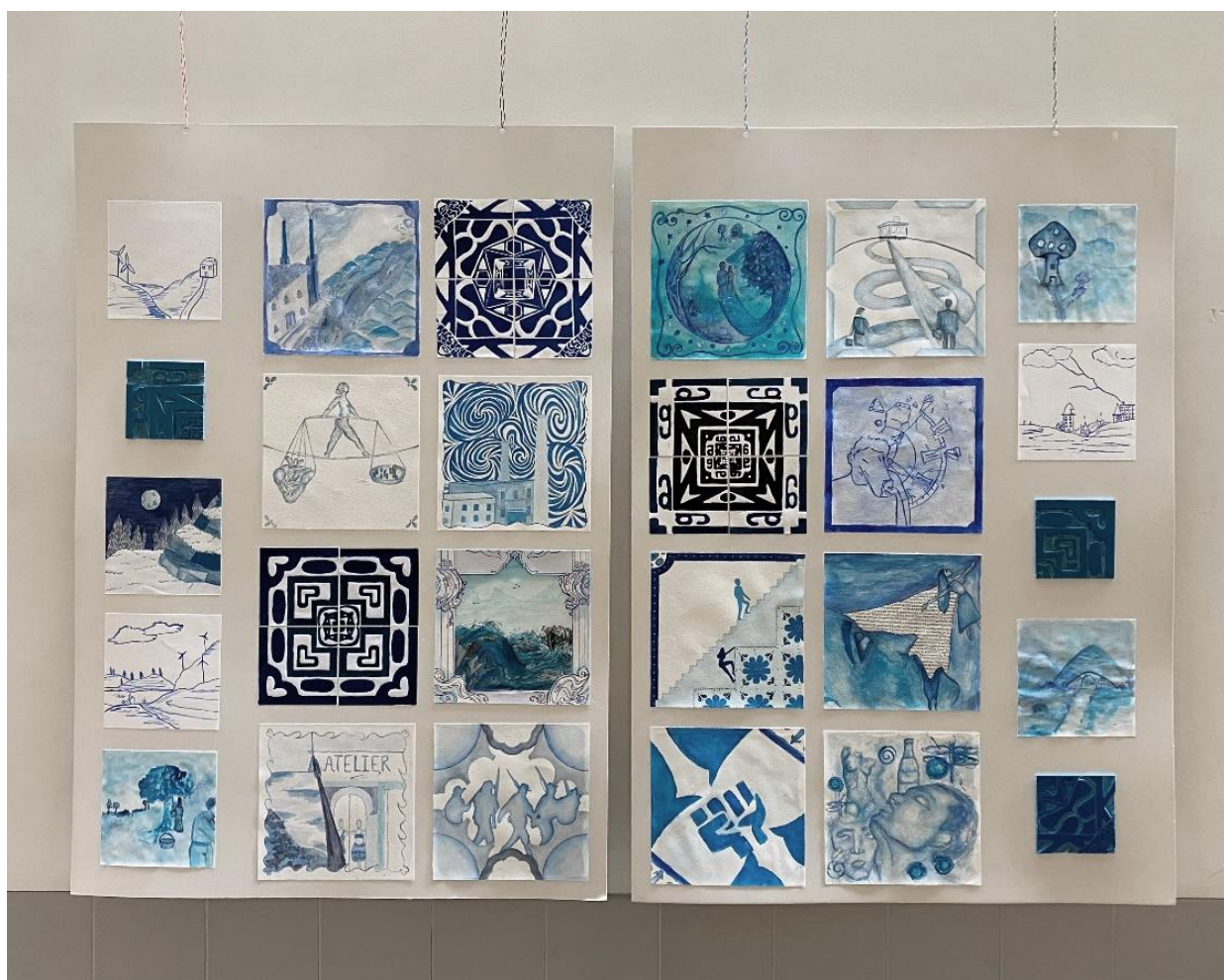


Figura 27 – Resultado final do levantamento do painel de azulejos

Conjunto das imagens amplificadas dos trabalhos ([acesso direto ao anexo](#))

5.1.1. Reflexões sobre a proposta didática

A PD foi apresentada à turma 11AV2 no dia 26 de fevereiro pelas 10h10min, correspondendo ao terceiro tempo da manhã. Todas as estudantes da turma estavam presentes e rapidamente se adaptaram à nova disposição das mesas.

A apresentação foi feita por projeção para o quadro através de *slides* complementados por vídeos explicativos sobre alguns aspetos da temática. Na fase de preparação da PD, organizei o material necessário para as tarefas, incluindo papel, placas de linóleo e tinta adequada. Senti um grande à vontade ao falar com a turma e segui o tempo adequado para cada atividade. De forma geral, senti uma receção positiva por parte da turma e as metas foram todas cumpridas.

O único aspeto que penso não ter funcionado tão bem foi a primeira atividade da sequência de desenhos de azulejos. A minha “explicação” – influenciada pela figura do “mestre explicador” – que não fora, de facto, a mais clara, o que resultou em diferentes interpretações por parte dos estudantes sobre o que deveriam fazer, exigindo um acompanhamento mais detalhado. Após uma segunda ronda da mesma atividade, esta prosseguiu de forma mais fluída e atingiu uma conclusão, a qual considerei satisfatória. Notei que as estudantes analisavam os resultados de cada azulejo, fruto da colaboração entre a turma, rindo-se ao verem como as suas intervenções transformavam a narrativa de forma inesperada, apontando para as várias formas de percepção de uma imagem.

No projeto pensado para a PD, o qual seria a atividade que ocuparia a maior parte do tempo, ofereci dois métodos de criação de um azulejo de papel: impressão a linóleo e desenho a guache. Cada hipótese tinha as suas vantagens³⁶: a versão linóleo tinha como base os azulejos simétricos, repetia um padrão com uma mensagem escondida, sendo este processo mais rápido de fazer e, ao utilizarem o novo material, as estudantes ganhavam novas percepções com a experiência; a pintura a guache era de desenho figurativo, baseado nas ilustrações em azulejos tradicionais, requeria mais cuidado na elaboração, mas por outro lado era mais familiar, e muitas das estudantes decidiram ir por essa opção devido ao conforto que sentiam com a realização da tarefa. Apenas três estudantes optaram por experimentar a impressão em linóleo, com outras a aproveitarem a oportunidade para testar gravura com goivas em amostras. Durante as aulas, a sala contava com a máquina de impressão de gravura da escola com o qual as estudantes tiveram muito gosto em utilizá-la pela primeira vez.

³⁶ estas vantagens iriam depender também no tipo de ideias que as estudantes trouxessem para o trabalho, sendo uma das variantes que definia o nível de dificuldade de cada processo.



Figura 28 e 29 – Registos fotográficos de estudantes a escavar placas de linóleo destinadas a servir de padrão de gravura para a criação dos azulejos

A partir da PD as estudantes demonstraram um elevado nível de cooperação, e a turma mostrou boas capacidades de comunicação e reflexão, especialmente em momentos de pesquisa e decisão da problemática social que gostariam de apresentar no seu azulejo. Muitas das estudantes admitiram não ter plena consciência da sociedade e se os problemas se relacionavam diretamente com eles, mas o trabalho acabou por proporcionar um aumento do nível de conhecimento e consciência no que tocava a essas questões. É interessante destacar que alguns dos problemas sociais observáveis nos azulejos estão presentes em mais do que um azulejo, dado que a turma foi sempre muito consistente na entreaajuda e na partilha de interesses.

Esta experiência também me conferiu aprendizagem, pois foi a primeira vez que dei a hipótese de escolha no método de elaboração de trabalho. Fiz algumas alterações nas atividades que havia experimentado como docente de forma a perceber quais os métodos mais eficientes. Se tivesse tido mais tempo para a PD, certamente que propunha as estudantes experimentarem as duas vertentes do projeto. Várias estudantes realizaram esboços para ambas as opções, mas acabaram por se limitar àquela com a qual se sentiam mais à vontade dentro do tempo que lhes restava, apesar de me manifestarem interesse em fazerem as duas opções.

Gostaria de ter tido a oportunidade de conduzir uma autoavaliação com as estudantes, a fim de obter um feedback mais detalhado após a conclusão e exposição ao trabalho, além dos diálogos realizados durante o processo. Infelizmente, isso não aconteceu devido a limitações de tempo que surgiram durante o desenvolvimento da

unidade letiva, bem como à necessidade de uma avaliação mais formativa antes de avançar para a próxima unidade. Essas circunstâncias dificultaram a implementação de uma reflexão conjunta sobre os trabalhos realizados. Reconheço que essa prática teria contribuído para uma compreensão mais aprofundada das experiências, o que, por sua vez, contribuiria para o aprimoramento das práticas educativas futuras.

5.2. Do tradicional ao contemporâneo

“O património azulejar passa a desempenhar um papel fundamental na reprodução social nacional. A capacidade de viajar por tempos e espaços longos permite atribuir-lhes o dom de comunicar tradições do grupo às gerações futuras, funcionando como sistemas de comunicação e de socialização grupal. Também os azulejos contemporâneos serão um testemunho do saber-fazer da comunidade que ficará como um elemento simbólico e cultural para as gerações futuras. Azulejos e painéis de azulejos, assumem, portanto, um lugar de relevo nos discursos acerca da cultura nacional.”

(Magalhães, 2018 p.246)

A ligação do tradicional com o contemporâneo é um assunto relevante na educação, particularmente no contexto da educação artística e cultural. Recorrendo a Charlot (2008), esta ligação cria ênfase na tensão entre o tradicional e o moderno, onde o construtivismo se situa e manifesta nas práticas educativas. Charlot explica como métodos tradicionais, uma vez considerados eficientes, são agora questionados e criticados – “(...) começa a ser desprezado o professor ‘tradicional’” (Charlot, 2008, p.19). Porém, Charlot defende a educação como tendo um papel iminentemente ligado à transmissão do património, sendo a tradição aqui a base para uma educação que pode ser sócioconstrutivista e problematizadora.

“Esta é uma das funções fundamentais da educação e da escola e, nesse sentido, seja qual for o seu funcionamento e sua pedagogia, uma escola não pode deixar de ser tradicional.”

(Charlot, 2008, p.24)

Não estou a referir que o que é tradicional e antigo seja errado ou acertado. Não se trata de escolher entre tradicional e contemporâneo – este binómio é, na verdade, ilusório –, mas como podemos criar um balanço entre a preservação do património e levá-lo a contemporizar com questões do nosso dia-a-dia, tal objetivo estava na base da PD. Por outro lado, habitar os lugares *entre* o tradicional e o contemporâneo pode

constituir-se numa possibilidade de resgatarmos a narrativa e a experiência de, culturalmente, nos construirmos em narradores de um tempo histórico.

Ora, este balanço pode ser observado nos trabalhos dos azulejos feitos na PD, inspirado por autores como Marluci Menezes (2017), que traz à luz a forma como o azulejo é explorado de formas contemporâneas e reinventado por outros artistas (referidos anteriormente)³⁷. Menezes ilustra o fato de o azulejo não estar confinado ao passado, na arquitetura portuguesa, transcendendo a sua função original, tornando-se num elemento versátil que acompanha a modernidade, ao ponto de se tornar digital. Vivemos uma época em que artistas trabalham no que é tradicional, expandem os limites do que pode ser o azulejo e transformam-no num símbolo que evolui a partir da sua herança cultural.

Este *modus operandi* reforça a ideia de que o azulejo, tal como a educação, resistem às categorias racionais de tempo e espaço, penetrando, antes, na temporalidade dos fenómenos narrativos que neles podemos encontrar, no contexto de uma espacialidade ao mesmo tempo histórica e anacrónica. Da mesma forma que artistas re-imaginam e transformam o azulejo para expressarem realidades contemporâneas, também os docentes podem aproveitar o que é tradicional para criarem experiências de aprendizagem significativas e relevantes com os/as estudantes.

5.3. O “ativismo” estudantil

“Though the term activist is commonly used in art and visual culture education regarding advocacy for art programs in schools, in this case activist is not synonymous with advocate. Nor is it limited to individuals protesting in the streets. Rather, it encompasses a variety of work toward social and political consciousness, empowerment, and change.”

(Campana, 2011, p.281)

A arte não passou a ser revolucionária apenas nos dias de hoje. Na verdade, no cenário ocidental, temos a presença de movimentos artísticos, como o cubismo, que se tratou de um movimento revolucionário na sua época. “O cubismo foi o movimento artístico que refletiu a possibilidade desse mundo transformado e a confiança que ele inspirava. Assim, num certo sentido, foi o movimento mais moderno - e também o mais complexo filosoficamente – que até hoje existiu” (Berger, 2021 p. 179). O Cubismo, tal

³⁷ Também disponível em: <https://www.publico.pt/2012/08/04/p3/noticia/o-azulejo-tradicional-reinventado-por-artistas-contemporaneos-1814138>

como outros movimentos históricos, é um exemplo de como a arte pode subsistir de uma forma ativista, desafiando o olhar com novas perspectivas.

A ideia de arte como algo transformador cria uma base para compreensão da sua potencialidade na área da educação e de intervenção ativista. A arte é um processo subjetivo, mas justamente poderoso, para romper com informações sobre sentimentos e experiências, cujas interpretações se prestam a utilitarismos vários. Portanto, a relação entre arte e ativismo é uma combinação social poderosa, uma vez que impulsiona a ação, desnaturalizando sentimentos e emoções que, geralmente, vemos como propriedade da arte e dos artistas.

“Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.”

(Freire, 1995)

Este conceito tem como base a ideia de arte como prática de produção cultural, simultaneamente criativa e crítica. Gaztambide-Fernández (2013), defende que o valor da arte reside nas práticas, processos e produtos que integram essa produção cultural, e não em resultados fixos ou pré-determinados. Com essa abordagem, a arte é reconhecida como uma ferramenta poderosa de expressão que, por meio de processos criativos, contribui para um ambiente de aprendizagem, questionamento e ação social. Assim, o ativismo, serve como facilitador de práticas educativas de exploração e compreensão por parte de estudantes sobre a sua relação com o mundo.

Garber (2021) refere, a este propósito, a relevância de uma educação para a justiça social, a qual integra as perspectivas do feminismo, do multiculturalismo, dos direitos de pessoas com habilidades, ambientalismo e outros movimentos relacionados com a comunidade local e global. Garber defende uma educação artística enquanto veículo capaz de dar visibilidade às opressões sociais e políticas a que somos sujeitos.

Podemos então afirmar que o ativismo, dentro da arte, atua como uma chamada de atenção, uma promoção e forma ativa de participação como membros da sociedade, capaz de levar a ações e transformações. Permitam-me o uso do termo “ativismo” (arte + ativismo) quando me refiro ao ativismo na forma de arte. Neste contexto, o ativismo pode ser aplicado como uma prática educativa artística enriquecedora do currículo dito tradicional, com preocupações contemporâneas relacionadas com a sociedade moderna. Este mesmo termo também é usado por Roberta Stubbs, Fernando Silva

Teixeira-Filho e Patrícia Lessa (2018) quando falam da arte e da sua relação com a política.

Neste sentido volto a mencionar os trabalhos da Adriana Varejão, através dos quais os azulejos produzem discursos críticos relativos ao colonialismo português, e como a violência gerada pela história está, na maioria dos casos, oculta, tal como é destacado nas vísceras expostas por detrás de cada um dos azulejos³⁸. Nos seus trabalhos Varejão cria, literalmente, uma *exposição*, neste caso de entranhas, ao tentar expor a realidade com que muitos de nós não nos confrontamos e desconhecemos. Varejão utiliza o ativismo para fazer com que os observadores reconheçam as complexidades de uma realidade histórica violenta e dolorosa.



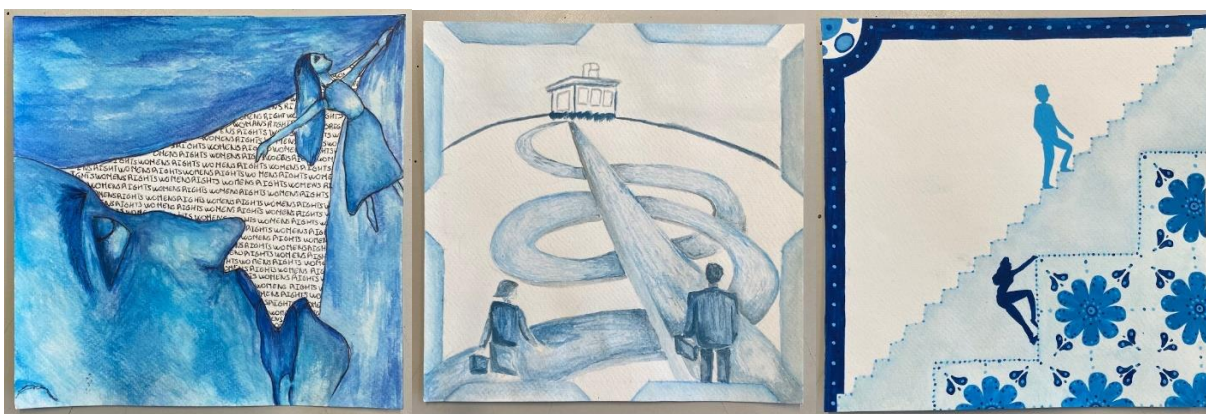
Figura 30 – Série das três grandes Línguas, de 1998, da exposição de Adriana Varejão
(Fonte: <https://blog.archtrends.com/adriana-varejao/>)

Loponte (2012) menciona trabalhos como os da Adriana Varejão enquanto “produções que não dizem nada diretamente à educação, aos problemas pedagógicos e às políticas educacionais.” (Loponte, 2012, p. 9), mas afirma que estas obras mostram uma “atitude de olhar”.

“As narrativas contemporâneas da arte trazem até nós, caso queiramos ver, uma aguda visão sobre nós mesmos e o que estamos fazendo do mundo que vivemos.”
(Loponte, 2012, p.11)

³⁸ <https://blog.archtrends.com/adriana-varejao/>

Sinto-me levada a chamar a atenção para os assuntos que as estudantes trouxeram para a PD e que tocam em sensibilidades já mencionadas como a desigualdade de género. Tal como Loponte (2005) chama a atenção para o retrato do feminino na arte, várias estudantes utilizaram a arte para demonstrar a sua inquietude com a situação dos dias de hoje. Loponte argumenta que as representações contribuem para um estabelecimento de normas, incluindo normas de género e de desigualdades, ao mesmo tempo que criam espaços de discurso de novas narrativas. Tal fenómeno leva-me a convocar a necessidade das políticas da atenção e do olhar, reconhecendo, na esteira de Masschelein, o poder da imagem na “educação do olhar” (Masschelein, 2003).



Figuras 31, 32 e 33 – Trabalhos de estudantes da turma 11AV2 sobre a desigualdade de género

“E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção. A consciência é o estado mental (state of mind) do sujeito que tem ou constitui um objeto/objetivo) e visa ao conhecimento. Atenção é o estado mental (state of mind) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo.” (Masschelein, 2003, p.36)

Artivismo não significa “criar arte por criar arte”. A arte dita ativista não chama por atenções passivas, mas ativas, as quais requerem um pensamento crítico e uma vontade de questionar o *status quo*. O artivismo é capaz de criar lugares onde estudantes podem desenvolver capacidades para o envolvimento social e político. Todavia, Duncombe (2016) avisa-nos do facto de artistas ativistas serem capazes de fazer muita coisa³⁹ e

³⁹ Relata Duncombe que são capazes de: promover diálogo, construir comunidade, criar um espaço, convidar à participação, transformar o ambiente e a experiência, revelar a realidade, alterar a perceção, criar disrupção, inspirar sonhos, fornecer utilidade, expressão política, incentivar a experimentação, manter a hegemonia e não fazer absolutamente nada.

até mesmo nada! Sublinha Duncombe que reconhecer a complexidade de como a arte ativista funciona não implica abandonar o campo, nem recuar para um misticismo artístico.

Regardless of particular goals and outcomes, having a clearer idea of what artistic activism aims to do in the first place is essential to addressing the question, Does it work? For it is only relative to intent that one can determine æffect.
(Duncombe, 2016, p.125)

O cruzamento entre arte e ativismo no campo da educação constitui uma estrutura forte. Seja através de obras subversivas, que expõem o legado violento do colonialismo ou por debates em torno da representação feminina na arte, o ativismo carrega consigo uma potencialidade profunda de transformação tanto pessoal como coletiva.

Importante ainda ressaltar que, igualmente aos movimentos ativistas, o ativismo possui força maior quando os participantes colaboram e partilham decisões para, coletivamente, enfrentarem problemas.

5.4. Mural/Moral

mural⁴⁰
(mu.ral)

nome masculino

2. [Belas-artes] Pintura ou obra gráfica, geralmente de grandes dimensões, realizada sobre um muro ou parede (ex.: os murais retratam acontecimentos históricos do país)

moral⁴¹
(mo.ral)

adjectivo de dois géneros

1. Relativo à moral.
2. Que procede com justiça. = CORRECTO, DECENTE, HONESTO, ÍNTEGRO, JUSTO, PROBO ≠ DESONESTO, ERRADO, IMORAL,

⁴⁰ "mural", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/mural>.

⁴¹ "moral", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/moral>.

Os murais são uma reflexão de várias peças que se uniram para transmitir mensagens, assim como a nossa moral é muitas vezes construídas através da nossa educação e de uma diversa gama de experiências de vida. Cada mural é composto por um trabalho colaborativo de várias partes, reforçando uma narrativa visual poderosa.

Quando observamos um mural, conseguimos notar cores e formas que se entrelaçam para criar uma obra coesa, onde cada detalhe contribui para um significado geral. Este processo é semelhante ao modo como construímos os nossos valores e princípios morais ao longo das nossas vidas. A imagem que faz parte do mural carrega consigo múltiplas vozes e perspectivas que requerem mais do que um pequeno olhar. O mural oferece-nos uma viagem de várias experiências em que nele podemos descobrir diversas formas de expressão de valores e crenças.

“O artista torna-se responsável não só pelos meios de transmitir uma verdade, mas também pela verdade em si mesma. A pintura deixa de ser um ramo das ciências naturais e converte-se num ramo das ciências morais.”

(Berger, 2021, p.162)

O mural criado e exposto em colaboração com a turma 11AV2 na PD carrega consigo várias perspectivas das estudantes. Cada azulejo representa uma ideia, uma experiência de vida... uma tapeçaria que no seu conjunto construiu um lugar de diálogo, em que várias vozes se juntaram para transmitir pensamentos e desafiar o espetador a questionar questões sociais nela representadas. Da mesma forma, podemos encararmos-nos como peças de azulejo que, no seu conjunto, formam o mural que é o meio onde estamos inseridos. Cada pessoa traz a sua narrativa. Cada pessoa pinta a parede com a sua cor.



Figura 34 – Azulejos pintados por Isabel Colher, como retrato do conjunto de peças de azulejos humanos (<https://tardoz.wordpress.com/tag/painel-de-azulejos/page/5/>)

No caso da turma 11AV2, as estudantes trouxeram uma série de narrativas e questões contemporâneas discutidas entre colegas. As problemáticas sociais foram selecionadas após deliberação e reflexão de preocupações da turma e de que forma elas impactavam as suas vidas e a comunidade em que vivem. Questões como desigualdade de gênero foram retratadas devido à sua relevância na vida de várias estudantes, que expressaram sentirem uma persistência de discriminação que afeta o papel da mulher na sociedade.

A poluição ambiental destacou-se entre os tópicos debatidos, refletindo a crescente consciência da turma sobre a crise climática e os impactos negativos das ações humanas no planeta. Em discussões e expressões visuais, foram abordadas as consequências de determinados comportamentos, despertando uma maior consciencialização sobre a importância da sustentabilidade.



Figura 35, 36, 37 e 38 – Trabalhos de estudantes da turma 11AV2 sobre a poluição ambiental

Outros temas também abordados incluíram a situação atual da guerra, o consumismo desenfreado, entre outras questões.

A turma mostrou-se envolvente e com vontade em dialogar sobre problemas significativos na atual realidade das suas vidas quotidianas, compreendendo que os impactos dessas problemáticas ultrapassam o nível pessoal e afetam o mundo em que vivem.



Figura 39 e 40 – Trabalhos de estudantes da turma 11AV2 sobre a guerra

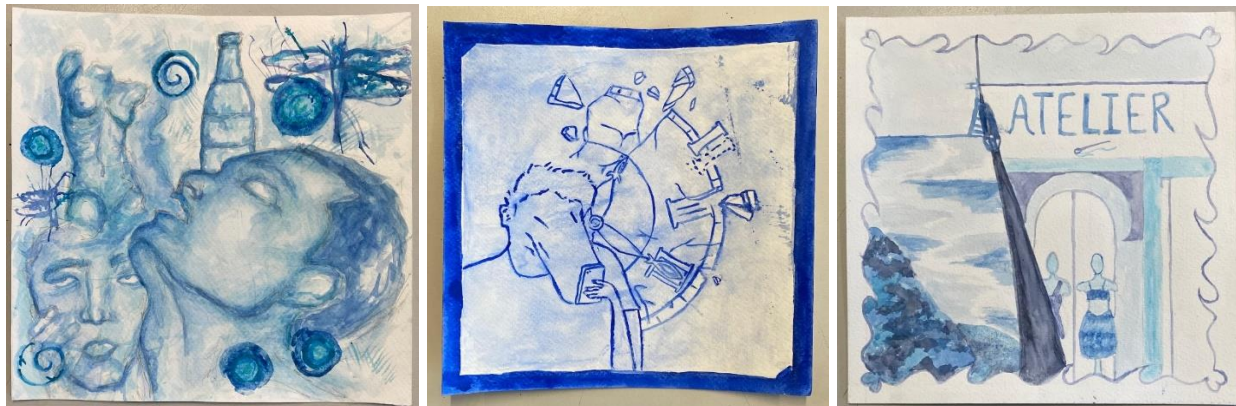


Figura 41, 42 e 43 – Trabalhos de estudantes da turma 11AV2 sobre várias formas de consumismo

O mural elaborado com as estudantes, portanto, não se trata apenas de um projeto artístico escolar, mas emerge como um reflexo das narrativas, das preocupações e das experiências da turma num todo. O mural transforma-se num convite ao diálogo perante a sua expressão de azulejos. Cada peça, cada trabalho representam uma voz, uma perspetiva, a qual, no seu conjunto transmite inquietações e valores coletivos. O mural em si cria uma confrontação com as questões expostas, promovendo uma cultura

de responsabilidade social em que cada pessoa consciencializa a sua ligação com a comunidade e o mundo em que estamos inseridos.

5.5. O ser contemporâneo

Em conversa com o professor orientador sobre a contemporaneidade, uma frase que partilhou e que ressoou comigo foi: “Questionar é contemporâneo”. Esta ideia levou-me olhar para o contemporâneo a partir de uma nova perspetiva, permitindo-me que percebesse que nós, enquanto pessoas, presentes num mundo moderno, temos intrinsecamente dentro de nós em essência o ato natural de questionar. Moderno é contemporâneo e moderno questiona. A modernidade e contemporaneidade estão profundamente ligadas no que respeita à capacidade crítica de refletir, de fazer perguntas. Ao questionar refletimos não só no mundo em que estamos inseridos como em nós mesmo numa consciência pessoal. A educação, portanto, pode servir de um impulso, uma ajuda, que leva ao encontro dessa reflexão interna e à descoberta das nossas heterotopias.

Remeto para Greene (1973), autora que explora o pensamento e reflexão crítica no seio da educação, destacando importância de o professor questionar o seu papel e peso na educação que desenvolve com os estudantes e como a prática educativa pode e deve ser utilizada como uma plataforma para o desenvolvimento de uma mente crítica.

“If he wishes to present himself as a person actively engaged in critical thinking and authentic choosing, he cannot accept any “ready-made standardized scheme” at face value. He cannot even take for granted the value of intelligence, rationality, or education. Why, after all, should a human being act intelligently or rationally? How does a teacher justify the educational policies he is assigned to carry out within his school? If the teacher does not pose such questions to himself, he cannot expect his students to pose the kinds of questions about experience which will involve them in self-aware inquiry.”

(Greene, 1973, p.269)

Tratando-se de uma introspetiva interior, terei de voltar a mim, olhando-me ao espelho e questionar a pessoa que sou, os meus valores como professora e a minha perspetiva nos contextos sociais em comunidade.⁴² Greene defende a importância da consciencialização e consciência na nossa autorreflexão, algo que pode não ser fácil, pois nós avançamos e evoluímos com o tempo num mundo em mudança constante.

⁴² De uma certa forma acaba tudo por remeter à educação e às artes, pois na verdade estamos todos interlaçados nesta rede que é a sociedade.

Perante a mudança, não há uma conclusão, pois estamos constantemente a explorar o mundo e a questioná-lo de forma a alcançar democracia, levantando questões relacionadas com a educação. Deste modo, não há uma definição estável para educação capaz de abranger a heterogeneidade do seu significado, assim como dificilmente podemos definir "arte". Não nos cabe a nós definir o correto nem esperar que os nossos estudantes saiam com uma moral "boa", ainda que, como docentes, devemos estar cientes que para educarmos de uma forma justa apenas podemos esperar que os/as estudantes aprendam a aprender. (Greene, 1973). Em suma, não estamos aqui para programar ninguém, nem impor as nossas perspetivas.

“E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.”

(Bondía, 2002, p.21)

Cada estudante deve ter a liberdade de questionar a criar a sua identidade no mundo em que reside. A reflexão contemporânea não fica limitada à escola. A experiência com a arte consegue ser uma forma poderosa de autoconhecimento, relembra Greene. Uma vez que cada pessoa constrói as suas próprias experiências de vida e modos pessoais de encarar a arte, essa pessoa irá igualmente confrontar-se com ideias e valores, levando-a numa exploração interior e exterior do mundo. “Ele e eles podem percorrer um caminho em direção a algumas verdades importantes à medida que os dias passam” (Greene, 1973p. 270).

“Contemporary art is about now! It's about figuring out who we are, who we are becoming, and how to live, know, and act. Just as our students are looking at the worlds around them and wondering what their role might be, what events mean, or what difference they can make, today's artists are pondering the same questions through their art. When we teach with contemporary art, the potential is present for learning that is centered not in the classroom, but in all the worlds beyond it and students' efforts to negotiate their relationship to those worlds. What could be more relevant?”

(Mayer, 2008, p.77)

Contudo, é relevante levarmos em consideração as palavras de Agamben ao referir-se ao contemporâneo, justamente para não cairmos na armadilha de confundirmos o olhar contemporâneo com o atual, o agora, o presente, o “claro”.

“Perceber no escuro do presente essa luz que procura alcançar-nos e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar.”
(Agamben, 2009, p.65)

Voltando a Greene, a docente contemporânea encontra-se envolvida na temporalidade dos fenômenos e dos saberes. Parafraseando, “If, on the other hand, he is willing to take the view of the homcomer and create a new perspective on what he has habitually considered real, his teaching may become the project of a person vitally open to his students and the world.” (Greene, 1973 p. 270) Assim, a docente contemporânea reconhece as várias realidades de diverso(a)s estudantes e ativamente explora-as com eles. A docente que não duvida a visão de cada estudante, mas tenta entender. A docente contemporânea de artes visuais é recetiva às partilhas e expressões de estudantes e vive da experiência das criações que eles trazem para as aulas.

O nosso lugar não é impor respostas prontas, até porque não somos seres com conhecimento perfeito, mas sim incentivar a exploração e o questionamento contínuo.

UM LUGAR AO SOL

Situação de privilégio ou de vantagem.

"lugar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024,
<https://dicionario.priberam.org/lugar>.

6. Considerações finais

Desde o início da minha carreira como docente que tenho procurado viver com os meus vários estudantes uma experiência de aprendizagem co-construída. Essa busca constante levou-me a explorar diferentes metodologias e abordagens pedagógicas que pudessem atender às suas diversas necessidades e interesses. Mesmo antes de ensinar, procurei entender a opinião de outras pessoas sobre as Artes Visuais. Para meu espanto, uma resposta repetiu-se várias vezes: “Não aprendi nada nas aulas de artes.”

Mas porquê? Por que é que seria essa a resposta mais comum?

Essa visão limitada das artes deixou-me uma sensação desconforto. É verdade que a arte tem sido vista por muitos como objeto de mera fruição, desempenhando apenas uma função decorativa. As exposições são uma boa forma de interrogar práticas e discursos artísticos, mas o comum, e sentido por muitos, é considerar um quadro ou escultura como um objeto puramente estético, sem a compreensão de que há muito mais nesse apelo ‘estético’. Nessa medida, regulo a minha ação pelo princípio de que a arte é uma fonte importante para criar pensamento, ao mesmo tempo que a sua desnaturalização constante se constitui em potência educativa.

“Learning and teaching should not stand on opposite banks and just watch the river flow by; instead, they should embark together on a journey down the water. Through an active, reciprocal exchange, teaching can strengthen learning and how to learn.”
(Malaguzzi, 1998)

O trabalho educativo envolve criar métodos de ensino relacionais, capazes de desmontar discursos estabelecidos como aqueles que se produzem à volta da criatividade e da motivação, como se estes fossem atributos exclusivos de estudantes de artes visuais.

Nos meus estudos e participação no MEAV encontrei vários desafios que fizeram-me repensar o meu papel, o meu lugar e até mesmo aquilo que me levava tão fortemente a querer continuar a ser docente. A resposta não era nunca uma única palavra.

A PD foi uma experiência transformadora que me ajudou a expandir os meus horizontes. A crença na motivação por si só não chega; esta deve estar ligada a questões sociais, culturais e políticas, estabelecendo o elo com uma linguagem artística socialmente implicada na vida de cada estudante. Quer queiramos quer não, estas questões afetam-nos a todos. A arte contemporânea, em particular, foi a ligação que me permitiu estabelecer laços de compreensão com as estudantes durante o estágio, ciente

de como a motivação está carregada de outros fatores que, na altura da frequência do MEAV, não tinha noção.

Apesar de, deontologicamente, orientar a minha ação por respostas, passei a questionar tudo que sabia até então. Questionei as minhas práticas pedagógicas, o sistema educacional português e o impacto das políticas educativas na formação das estudantes... E no seio destas questões encontrei novas descobertas (e também mais questões, um fenómeno que, por sua vez, gerou uma nova onda de curiosidade e desejo de aprender).

Com este relatório tencionei desafiar o leitor a questionar o lugar da escola. Podemos pelo menos afirmar que a escola é muito mais que um lugar de simples aprendizagem. Estamos a referir-nos a ela um lugar social de relações entre pessoas e o mundo ao qual pertencem. Enquanto território pedagógico e político, ela dinamiza e regula, de forma mais ou menos emancipatória, as possibilidades de ação dos/das agentes que a compõem, especialmente estudantes. Por essa razão, a escola nunca foi um lugar estático, social e historicamente. Assim, não tenho dúvidas de que haja ainda outras definições futuras que ajudem a definir os seus lugares na sociedade.

Não sou a mesma pessoa que era quando pisei pela primeira vez o relvado do campus da Faculdade da Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, acabada de chegar de Macau, tendo largado uma profissão que tanto amava e que, naquele momento, encontrava-me no reinício de uma nova etapa da minha vida, sem saber o que esperar do futuro. A mudança não foi fácil, mas o meu novo futuro indicava para um caminho repleto de oportunidades para crescimento e a descoberta do “eu”.

Quero acreditar que cresci com as experiências que tive ao longo do percurso do MEAV, com uma mente inspirada, curiosa e com vontade de continuar rumo a uma carreira docente socialmente envolvida.

E à docente que um dia me perguntou no bar da Faculdade: “Como é que ainda existe pessoal que queira ser professor?”, respondo agora, em modo escrito, que, apesar de ser uma profissão que requer muito de nós, é por sermos pessoas membros de uma sociedade com vontade de alterarmos o *status quo* que tal trabalho pode constituir-se num desejo e numa experiência de transformação.

Com efeito, o mundo está cheio de lugares com possibilidades infinitas de criação das nossas próprias realidades.

Qual lugar? Onde estou?

Não sei. Vamos descobrir?

Referências Bibliográficas

- AEFH. (2022). *Projeto Educativo*. Disponível em: http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf~
- AGAMBEN, Giorgio (2009). O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 5(17), p. 9-92
- ANDARILHO. (2022). As salas de aula com cátedra dos jesuítas na Universidade de Évora. consultado em 5 de junho de 2024 em, <https://andarilho.pt/2022/04/06/as-salas-de-aula-com-catedras-dos-jesuistas-na-universidade-de-evora/>
- APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (2018) “Desenho A, 11º Ano do Ensino Secundário”, Direção-Geral da Educação, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>
- APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (2018) “Oficina de Artes, 12º Ano do Ensino Secundário”, Direção-Geral da Educação, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/oficinas-de-artes-ch-av>
- ATKINSON, Dennis (1998). The Cultural Production of Ability in Drawing, *International Journal of Inclusive Education*, 2:1, p. 45-54
- BERGER, John (2018). *Modos de Ver*, Lisboa: Antígona Editores Refractários. ISBN: 978-972-608-329-0
- BERGER, John (2021). *A Aparência das Coisas*. Lisboa: Antígona Editores Refractários. ISBN: 978-972-608-395-5
- BERSSON, Robert (1986). Why Art Education Lacks Social Relevance: A Contextual Analysis. *Art Education*, 39(4), p. 41-45
- BONDÍA, Jorge Larrosa (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº19, p. 20-28

- BUTLER, Judith (2014). Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, 42, p. 249-274
- CAHAN, Susan, & KOCUR, Zoya (1994). Instructional Resources: Contemporary Art and Multicultural Education. *Art Education*, 47(2), p. 25-33
- CAMPANA, Alina (2011). Agents of Possibility: Examining the Intersections of Art, Education, and Activism in Communities. *Studies in Art Education*. 52. p. 278-291
- CANÁRIO, Rui (1999). Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, p. 97-107
- CHARLOT, Bernard (2008). O Professor na Sociedade Contemporânea: Um Trabalhador da Contradição. *Educação e Contemporaneidade*, v. 17, n. 30, p. 17-31
- CORREIA, J. A. & Matos, M. (2001). Solidões e conflitos de responsabilidade na profissão docente. In José Alberto Correia & Manuel Matos, *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa, p. 25-45
- DARTS, David (2006). Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts. *Art Education*, 59(5), p. 6–12
- DUNCOMBE, Stephen (2016). Does it Work? The Effect of Art Activism. *Social Research: An International Quarterly*. Volume 83, Number 1, p. 115-134
- EFLAND, Arthur (1976). The School Art Style: A Functional Analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), p. 37-44
- EPM. (2021). Portaria n.º302/2021, de 15 de dezembro de 2021. Diário da República, Série I – n.º241 em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2021/12/24100/0005500066.pdf>
- FREIRE, Paulo (1995). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez
- FOUCAULT, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Nova Iorque, NY: Pantheon Books
- FULLAN, Michael (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*. Volume 50, p. 12-17

- GARBER, Elizabeth (2004). Social Justice and Art Education. *Visual Arts Research*, 30(2), p. 4-22
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), p. 211-236
- GREENE, Maxine (1973). Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age. California: Wadsworth Publishing Company, Inc. ISBN:0-534-00205-6
- GROYS, Borys (2009). Education by Infection. In *Art School: Propositions for the 21st Century* (p. 25-32), Cambridge: MIT Press
- HAUSMAN, Jerome (1963). Contemporary Art and Art Education. *Studies in Art Education*, 5(1), p. 82-91
- IVASHKEVICH, Olga (2012). Rethinking Children: Power, Pedagogy, and Contemporary Art Education Practices. *Art Education*, 65(1), p. 40-45
- KLEINBAUER, W. Eugene (1987). Art History in Discipline-Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), p. 205-215
- LOPONTE, Luciana (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volume 20(42)
- LOPONTE, Luciana (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*. 10 (2), p. 283-300
- MAAT. Exposições: Joana Vasconcelos – Plug-in. consultado em 8 de junho de 2024 em: <https://www.maat.pt/pt/event/joana-vasconcelos-plug>
- MAGALHÃES, Fernando (2018). O Azulejo enquanto património português: desafios aos conceitos de autenticidade e tradição. In Olga Santos et al. (Orgs.), *Educação, Ambiente e Desenvolvimento. Atas do III Congresso Internacional*. (pp. 240-249). Leiria: ESECS, CICS-NOVA
- MALAGUZZI, Loris (1998). History, ideas and philosophy. in Edwards, C. Gandini, L. and Forman, G. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach* (p. 83). Ablex Publishing

- MASSCHELEIN, Jan (2008). E-ducando o Olhar: A Necessidade de uma Pedagogia Pobre. *Educação e Realidade*. Volume 33(1) p. 35-47
- MAYER, Melinda (2008). Considerations for A Contemporary Art Curriculum. *Art Education*, 61(2), p.77-79
- MENEZES, Marluci (2017). O Azulejo saiu da parede. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*. volume 57, 211-225
- META. (2024). Youtube, Why art is important | Katerina Gregos | TEDxGhent. Consultado em 30 de setembro de 2024 em <https://www.youtube.com/watch?v=UPk56BR1Cmk>
- MUNRO, Thomas (1933). The Educational Functions of an Art Museum. *The Bulletin of the Cleveland Museum of Art*, 20(9), 141-146
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publising, Paris
- PALMER, Parker (1998). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, California: Jossey-Bass
- PELOWSKI, Matthew & LEDER, Helmut & TINIO, Pablo (2017). Creativity in the Visual Arts. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains* (p. 80-109). Cambridge University Press
- PIANTE, R. C., HAMRE, B. K., & ALLEN, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer.
- ROVERE, Maxime (2023). *A Escola da Vida*. Lisboa: Quetzal Editores. ISBN: 978-989-722-731-8
- SMITH, Terry (2010). The State of Art History: Contemporary Art. *The Art Bulletin*, 92(4), p. 366-383

- STUBS, Roberta, TEIXEIRA-FILHO, Fernando, & LESSA, Patrícia (2018). Artivismo, estética feminista e produção de subjetividade. *Estudos Feministas*, 26(2), p. 1-19
- ZANGA, Giulietta (2023). Discrimination in grading: A scoping review of studies on teachers' discrimination in school, *Studies in Educational Evaluation*, volume 78
- ZORTÉA, Adriel Dalmolin, & PUGLIESE, Vera (2022). Um mar em azulejos: as ondas de Varejão e as Pathosformeln de Warburg. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. v. 12, 240-264
- ZUMTHOR, Peter (2009). *Atmosferas*. Editorial Gustavo Gili, SL. Barcelona. ISBN: 978-252-2169-9

Anexos



Figura 1 – Entrada principal da Escola Secundária Francisco de Holanda onde se pode observar a celebração dos 50 anos
([regressar ao texto](#))

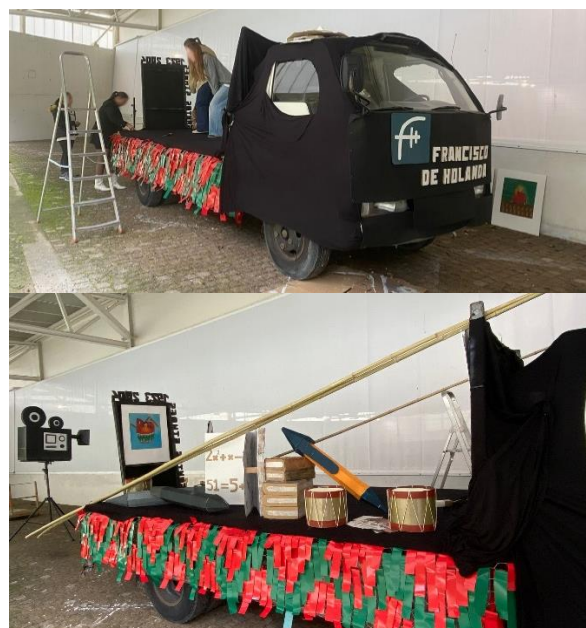


Figura 3 – Construção do carro para o Cortejo das Maçazinhas
([regressar ao texto](#))

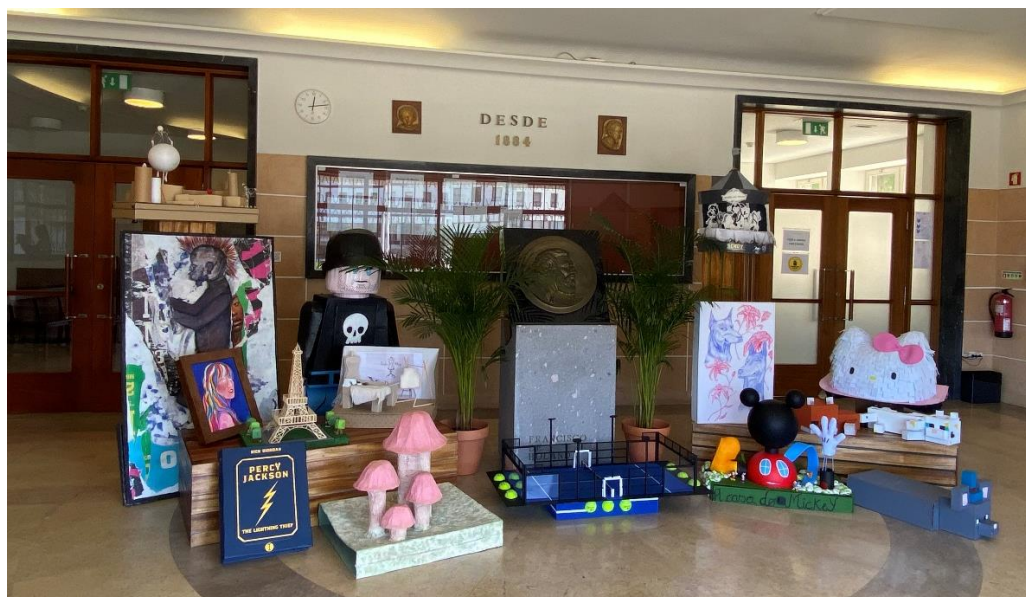


Figura 4 – Átrio da escola do edifício original com exposição de trabalhos de estudantes
([regressar ao texto](#))

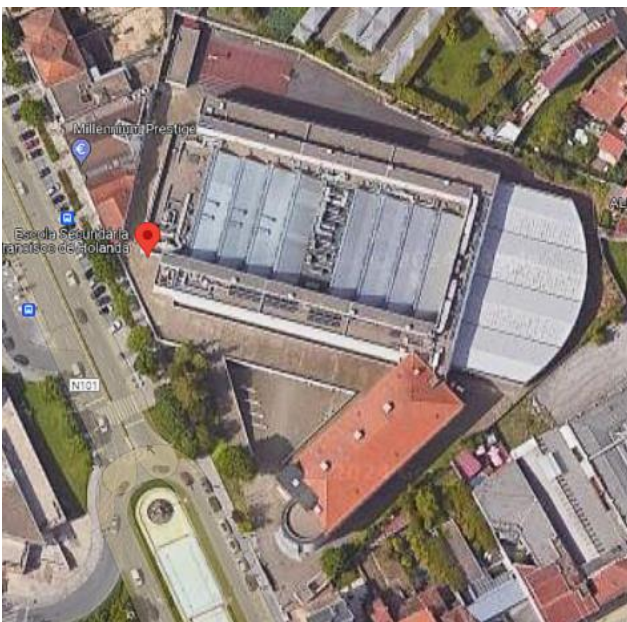


Figura 5 – vista aérea da Escola Secundária Francisco de Holanda, podendo-se identificar a arquitetura com edifício antigo e a área mais nova
([regressar ao texto](#))



Figura 6 – percurso exterior lateral do lado esquerdo do local de entrada da escola
([regressar ao texto](#))



Figura 11 – árvore de Natal construída e elaborada pelas estudantes da ESFH
([regressar ao texto](#))



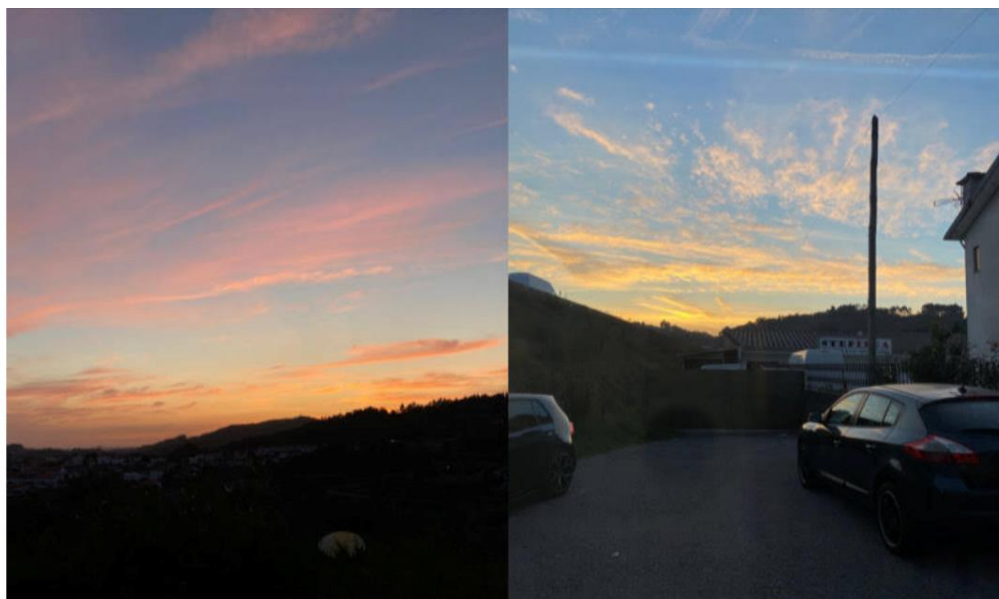
Figura 13 – fotografias do interior do museu da escola
([regressar ao texto](#))



Vincent Van Gogh

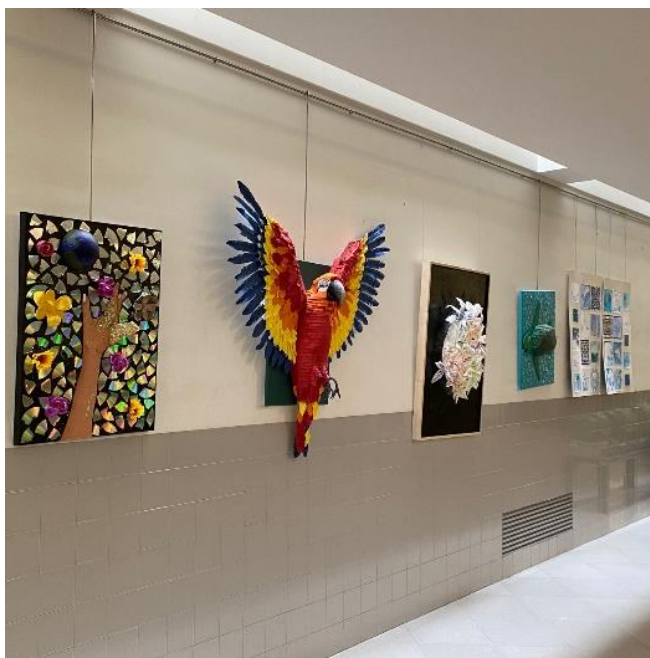
The Starry Night 1889

Esta é a minha obra favorita, ela transmite algum tipo de paz e de alguma também me transmite vida. Eu também gosto do céu nesta obra a maneira como foi pintado, o céu e a lua e basicamente o que eu mais gosto, porque in real life eu gosto de tirar fotos do céu e ver a lua.



Uma pequena mesmo pequena amostra das fotos do céu que eu tenho no meu telemóvel todas tiradas por mim

Figura 14 – amostra de imagens partilhadas de uma estudante que decidiu incluir texto acompanhado a explicar a sua seleção
(regressar ao texto)



Figuras 16, 17, 18 e 19 – Registos fotográficos de exposições espalhadas pelos diversos locais da ESFH
([regressar ao texto](#))



Figura 21 – Registos fotográficos da visita de estudo com as turmas 11AV2 e 12AV1
(regressar ao texto)

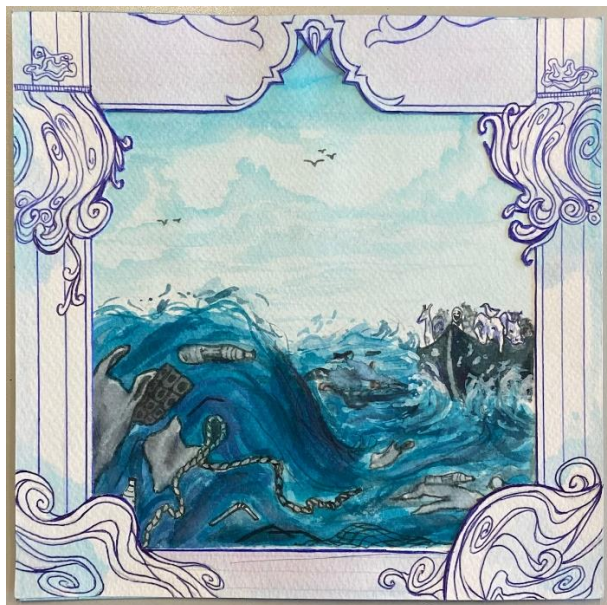


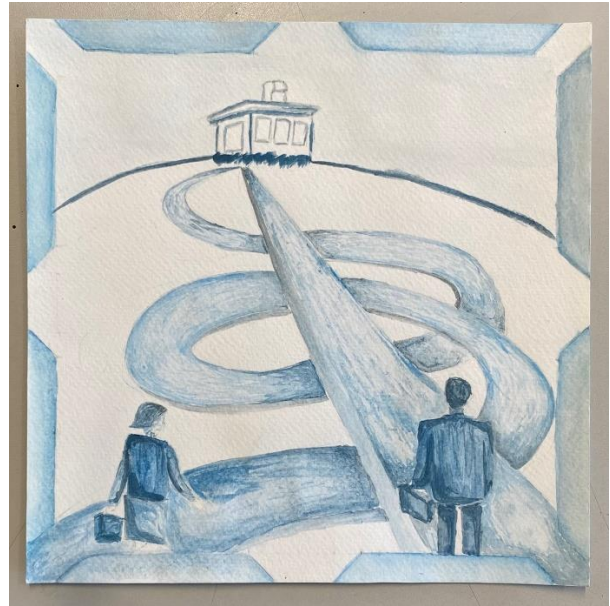
Figura 26 – Exemplo de trabalhos colaborativos da primeira atividade da PD (passados a guache azul) ([regressar ao texto](#))



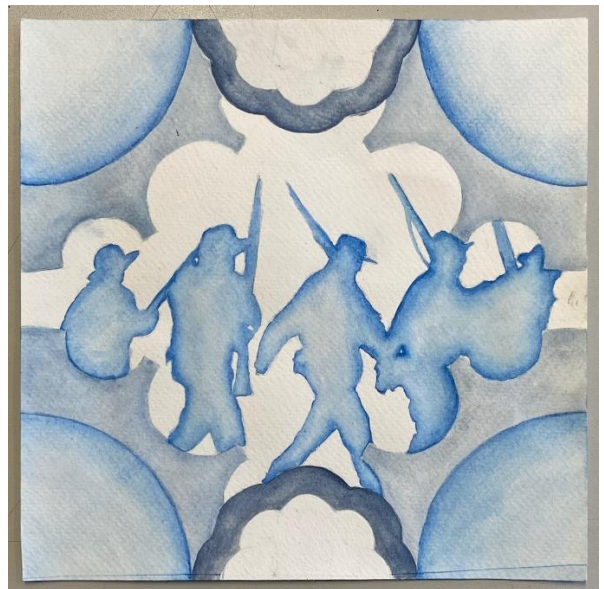
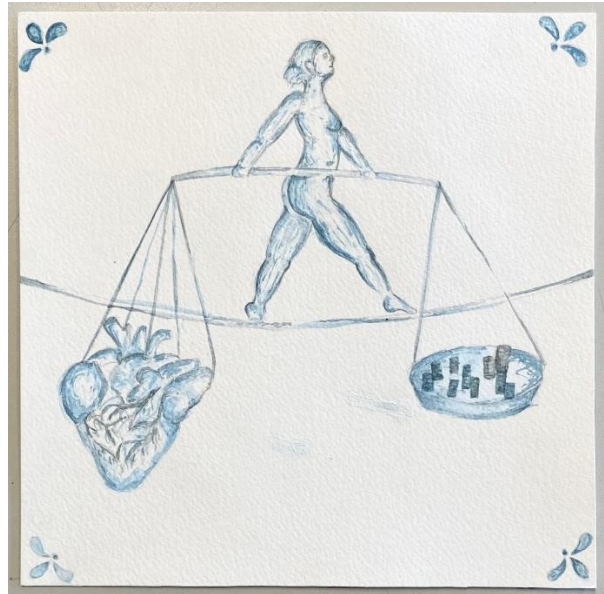
Figura 27 – Registo de conjunto de atividades propostas pelo Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AEFH) durante o estágio efetuadas pelas estagiárias (Ana Francisca Rocha e Carla Agostinho)

Registo dos trabalhos resultantes da PD







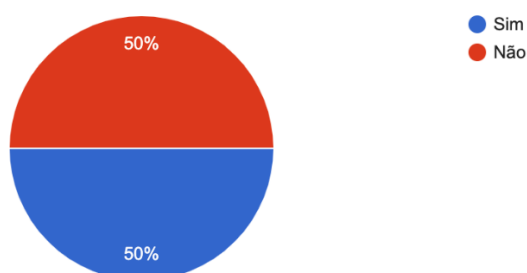


Questionário

Abaixo, estão alguns dos resultados retirados do questionário distribuído à turma 11AV2, no dia 20 de novembro de 2023 - elaborado no Google Forms em colaboração das autoras Francisca Rocha e Carla Agostinho (estagiárias do MEAV)

Achas que o resultado do teu trabalho reflete sempre os teus pensamentos e a tua personalidade?

16 responses



Quais as dificuldades que sentes na disciplina de Desenho A?

16 responses

Muito trabalho

Organizar 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

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

16 responses

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.

Que tipo de atividades gostarias de ver incluídas nos trabalhos?

16 responses

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

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

16 responses

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

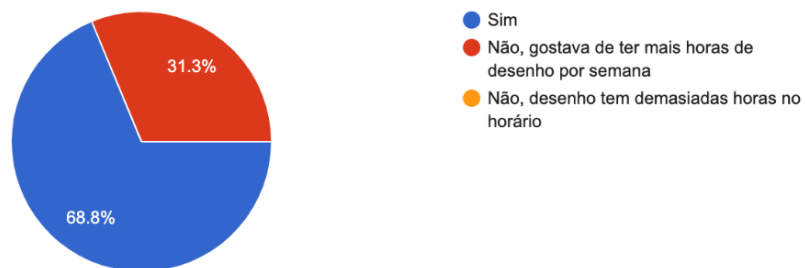
Usar tinta acrílica

Escultura

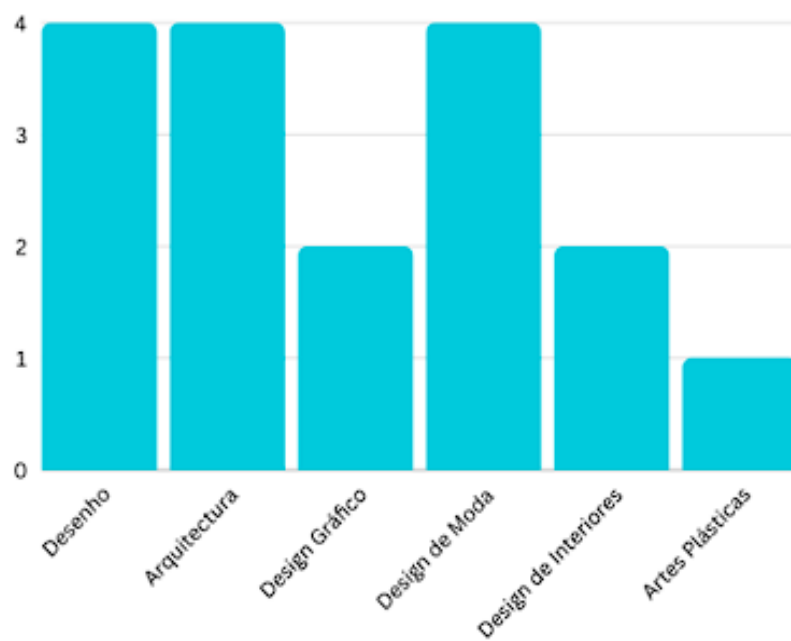
Achas equilibrada a carga horária da aula de desenho em relação às restantes disciplinas?

 Copy

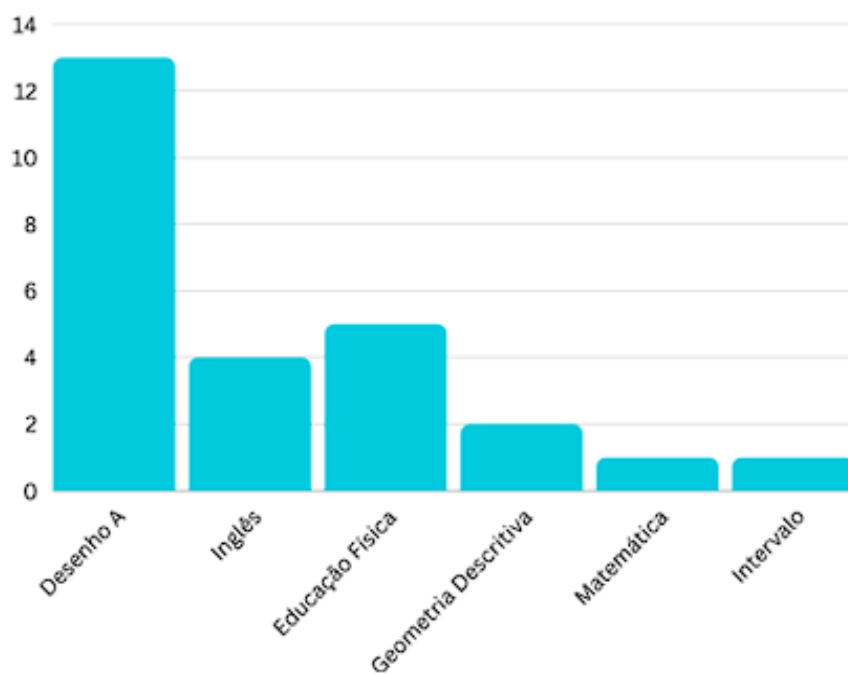
16 responses



Que área gostarias de seguir depois do ensino secundário?



Qual a tua disciplina preferida?



SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE BELAS ARTES