

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

ESCUTA SENSÍVEL E INATIVIDADE

Alternativas para a resignificação do tempo e da experiência

Rita Reis

M

2024



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

ESCUITA SENSÍVEL E INATIVIDADE

Alternativas para a ressignificação do tempo e da experiência

Ana Rita Cardoso Reis

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira e do Professor Cooperante António Neves, na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré.

Professora Orientadora: Doutora Manuela Ferreira

Professor Cooperante: António Neves

Instituição de acolhimento: Escola Secundária da Gafanha da Nazaré

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor 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 seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

O presente relatório, informado pela experiência de estágio profissionalizante vivida com estudantes de uma turma do 12º ano que frequentavam as disciplinas de Oficina de Artes e Oficina Multimédia B e professor cooperante no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pretende refletir sobre o tempo enquanto mecanismo de controlo social e de que forma este atua na construção de classes de cidadãos e estudantes. Sendo o tempo a dimensão através da qual construímos representações significantes do mundo, dos outros e de nós próprios, de que forma a sua mercantilização determina as relações entre estudantes e docentes, as suas temporalidades, o tempo escolar e os outros tempos sociais? Qual a função da escola na instrumentalização do tempo e na reprodução de categorias estáticas excludentes, nas ferramentas utilizadas para garantir uma resposta eficaz às demandas do mercado de trabalho, e nos impactos que as ações educativas baseadas em fatores de produtividade podem ter na formação de estudantes e na criação de lugares de aprendizagem? A estas indagações o exercício de escuta sensível apresenta-se enquanto epistemologia, metodologia e ética pedagógica capaz de permitir o reconhecimento do outro e suas temporalidades, a complexificação e subjetivação da realidade, e a criação de outros tempos-lugares de visibilização das estudantes, professor e estagiária. A escuta sensível possibilitou um posicionamento crítico e consciente que foi também pertinente para a conceção, implementação e avaliação da Unidade Didática, desafiando a exploração do universo das paisagens sonoras, e a valorização e a consciencialização de dimensões da experiência estética habitualmente empurradas para segundo plano. A reflexão acerca do lugar da inatividade na sociedade, no seu sentido de autonomia e de resistência ao sistema, o seu potencial na descoberta do outro e no reforço comunitário, bem como na construção de tempos-lugares para a experiência significativa e para o inaudito, são sublinhados como essenciais a um entendimento da educação em Artes Visuais e de uma profissionalidade docente.

Palavras-Chave: educação em Artes Visuais; categorização; tempo e temporalidades; escuta sensível; inatividade.

ABSTRACT

This report, informed by the experience of professional internship lived with students from a 12th grade class who attended the subjects of Studio Art and Multimedia B and cooperating teacher within the scope of the Master's Degree in Fine Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in High Education. It aims to do a reflection on time as a mechanism of social control and how it acts in the construction of citizens and students' classes. Being the time the dimension through which we construct significant representations of the world, of others and of ourselves, how its commodification determines the relations between students and teachers, their temporalities, school time and other social times? What is the function of the school in the instrumentalization of time and in the reproduction of excluding static categories, in the tools used to ensure an effective response to the demands of the work, and on the impacts that educational actions based on productivity factors can have in the training of students and in the creation of places of learning? To these questions the exercise of sensitive listening is presented as an epistemology, methodology and pedagogical ethics capable of allowing the recognition of the other and their temporalities, the complexification and subjectivation of reality, and the creation of other time-places of the students, the teacher and the intern visibility. Sensitive listening has enabled a critical and conscious position that was also pertinent to the design, implementation and evaluation of the Didactic Unit, challenging the exploration of the universe of soundscapes, and the valorization and awareness of dimensions of the aesthetic experience which are usually pushed into the background. The reflection on the place of inactivity in society, in its sense of autonomy and resistance to the system, its potential in the discovery of the other and in the community reinforcement, as well as in the construction of time-places for meaningful experience and for the unheard-of, are underlined as essential to an understanding of education in Visual Arts and a teaching professionalism.

Keywords: education in Visual Arts; categorization; time and temporalities; sensitive listening; inactivity.

RESUMÉ

Ce rapport, éclairé par l'expérience de stage professionnel vécue avec des étudiants d'une classe de 12^e année qui étudiaient les matières de l'Atelier d'Arts et de l'Atelier Multimédia B et enseignant associé dans le cadre du Master Enseignement des Arts Visuels au 3^e Cycle de l'Enseignement Primaire et au lycée, il entend réfléchir sur le temps comme mécanisme de contrôle social et comment il agit dans la construction de classes de citoyens et d'étudiants. Puisque le temps est la dimension à travers laquelle nous construisons des représentations significatives du monde, des autres et de nous-mêmes, comment sa marchandisation détermine-t-elle les relations entre élèves et enseignants, leurs temporalités, le temps scolaire et les autres temps sociaux? Quel est le rôle de l'école dans l'instrumentalisation du temps et dans la reproduction de catégories d'exclusion statiques, dans les outils utilisés pour garantir une réponse efficace aux exigences du marché du travail et dans les impacts que peuvent avoir les actions éducatives basées sur des facteurs de productivité avoir sur la formation des étudiants et sur la création de lieux d'apprentissage? A ces questions, l'exercice de l'écoute sensible se présente comme une épistémologie, une méthodologie et une éthique pédagogique capables de permettre la reconnaissance de l'autre et de ses temporalités, la complexification et la subjectivation du réel, et la création d'autres temps-lieux de visibilité pour les étudiants, enseignant et stagiaire. L'écoute sensible a permis un positionnement critique et conscient qui était également pertinent pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'unité didactique, remettant en question l'exploration de l'univers des paysages sonores, ainsi que l'appréciation et la conscience des dimensions de l'expérience esthétique habituellement reléguées au second plan. La réflexion sur la place de l'inactivité dans la société, son sentiment d'autonomie et de résistance au système, son potentiel dans la découverte de l'autre et le renforcement de la communauté, ainsi que dans la construction de lieux-temps d'expérience significative et d'inédit, sont soulignées comme essentielles pour une compréhension de l'éducation en arts visuels et du professionnalisme de l'enseignement.

Mots-clés: éducation aux Arts Visuels; catégorisation; le temps et les temporalités; écoute sensible; inactivité.

AGRADECIMENTOS

A minha primeira palavra de agradecimento é dirigida às estudantes com quem partilhei esta jornada e que tanto me ensinaram.

À minha orientadora, Doutora Manuela Ferreira pelo seu acompanhamento dedicado.

Ao Professor António Neves pelo seu amparo e espírito colaborativo com que me presenteou ao longo de toda a experiência de estágio.

Aos professores e colegas de mestrado, em especial, àqueles que se tornaram família.

Aos meus amigos e familiares por me apoiarem nos momentos de maior angústia e desespero, por me ouvirem a praguejar e me divertirem.

À Ziva, por todos os dias me lembrar que a felicidade vive nas/das coisas mais simples.

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades Extracurriculares

AV – Artes Visuais

CT – Conselho de Turma

DT – Diretora de Turma

ESGN – Escola Secundária da Gafanha da Nazaré

EV – Educação Visual

OA – Oficina de Artes

OM B - Oficina de Multimédia B

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

UD – Unidade Didática

UE – União Europeia

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	10
I. DA CATEGORIZAÇÃO AO EXERCÍCIO DE ESCUTA: CONDUZIR PARA FORA	14
1. Da cidade e da escola - breve contextualização	14
2. Das percepções iniciais ao conhecer a turma do 12º ano - do olhar à escuta	15
II. TEMPO E TEMPORALIDADES DENTRO E FORA DA REALIDADE ESCOLAR	29
1. O tempo de hoje	29
2. Temporalidades na sala de aula e as possibilidades para a experiência	40
III. PAISAGENS SONORAS	47
1. Sonoridades, Artes Visuais e escuta sensível	47
2. Paisagens Sonoras – razões, intenções e ações projetadas	49
3. Compor Paisagens Sonoras – processo	54
IV. INATIVIDADE O LUGAR DO INAUDITO	68
1. Inatividade: construção social no contexto atual.....	68
2. Inatividade e contexto escolar	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES	86
1 ENUNCIADO DA PROPOSTA DIDÁTICA	87
2 TABELA DE ANÁLISE DE SONS	90
3 RELATÓRIO MODELO	91
4 MONOTORIZAÇÃO	92
5 CALENDARIZAÇÃO	93
6 FICHEIROS POWERPOINT APOIO À UD	94
7 PAISAGENS SONORAS ESTUDANTES	95

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente relatório surge da experiência pedagógica resultante do estágio, realizado na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré entre outubro de 2023 e junho de 2024 no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Durante este período acompanhei algumas disciplinas do grupo 600, tais como Desenho A, Oficina de Artes (OA) e Oficina de Multimédia B (OM B), de turmas do 10.º, 11.º e 12.º anos. Com a turma de 12.º ano, tive oportunidade de assistir a dois Conselhos de Turma (CT), de acompanhar as estudantes em 3 visitas de estudo e, ainda, prestar apoio nalguns projetos extracurriculares. Nas disciplinas de OA e OM B, existiu uma partilha permanente com o professor cooperante na preparação de materiais de apoio às aulas, na orientação das estudantes, tendo sido possível o debate de abordagens no desenvolvimento das UD, bem como de questões avaliativas. Isto não significa que não tenham existido tensões. No entanto, muitos dos momentos de desacordo potenciaram algumas das considerações que partilho neste documento.

No âmbito da disciplina de Desenho A foi-me possível assistir e participar com duas turmas, uma de 10.º ano e outra de 11.º ano, em dois *workshops* promovidos pela Fábrica das Ideias, situada na Gafanha da Nazaré. Um deles teve por objetivo a construção de marionetas explorando o tema *liberdade*, sendo o outro direcionado para ilustração, propondo, através da utilização de recortes, a criação de figuras surrealistas inspiradas em elementos da fauna e flora da ria de Aveiro.

Ao longo desta experiência nunca senti qualquer desconforto associado à posição mais vulnerável de uma estagiária, pelo contrário, fui recebida e respeitada enquanto docente.

As reflexões que se apresentam procuram analisar de que modos o tempo, enquanto mecanismo de controlo social, condiciona as relações que se estabelecem entre estudantes e docentes, as suas culturas, o tempo escolar e os outros tempos sociais, as temporalidades, perseguindo duas interrogações:

“- Que papel desempenha a escola na instrumentalização do tempo e os seus impactos na formação de estudantes e na criação de lugares de aprendizagem?”

“- De que forma o exercício de escuta sensível e a inatividade atuam no reconhecimento do outro e na construção de outros tempos-lugares para a experiência, possibilitando complexificações significantes da realidade e o reforço de relações entre indivíduos?”

A turma que acompanhei regularmente e de forma contínua foi a que frequentava o 12ºano, nas disciplinas de OA e OM B, tendo sido nesta última que implementei a unidade didática (UD). Neste sentido, este relatório debruça-se, sobretudo, sobre a experiência pedagógica vivida e partilhada com esta turma, uma vez que grande parte das observações, interações, momentos de autoanálise e consciencialização foram potenciados por este grupo de pessoas que tive o privilégio de conhecer, e como a maioria se identifica como feminina utilizarei o plural feminino quando me referir elas.

Este documento apresenta vários tipos de formatação que correspondem à expressão gráfica possível das diferentes camadas reflexivas, umas relativas a algumas situações observadas nas aulas, outras a momentos de autorreflexão durante a experiência de estágio e no decurso da própria escrita deste texto.

A composição do presente relatório intitulado ***“Escuta sensível e inatividade: alternativas para a resignificação do tempo e da experiência”*** está estruturada em quatro secções.

Na primeira secção ***“Da categorização ao exercício de escuta: conduzir para fora”*** partilho as minhas perceções iniciais da turma e a forma como as expectativas que criei, baseadas nas minhas temporalidades, me conduziram a um exercício automático de categorização das estudantes. Procuro refletir como essa tendência me incapacitou, num primeiro contacto, para assumir uma rutura relativa às “caixas” em que sistematicamente colocamos outros, e também somos colocados, potenciando uma surdez que tornou invisível todas as singularidades que me acompanhavam. Ainda nesta

fase, reflito sobre a importância da escuta sensível na minha tomada de consciência e no exercício de autoanálise, bem como no reconhecimento do outro. Hoje, ao lembrar esse período, é bastante claro o quão indispensável foi o abandono da minha posição para devolver visibilidade às estudantes, e poder confirmar a importância acrescentada do diferencial trazido por estas pessoas à minha construção como pessoa e futura professora.

Numa segunda secção ***“Tempo e temporalidades dentro e fora da realidade escolar”***, começo por contextualizar as estudantes e as suas realidades, naquele que foi um processo de descoberta das diferentes temporalidades que compõem esta turma, estabelecendo algumas comparações com as minhas temporalidades e as do professor cooperante. Mais uma vez, a escuta sensível foi essencial para assumir um posicionamento distanciado e que transcendesse a minha experiência sociobiográfica, mostrando-me uma realidade mais complexa, com outras texturas e emaranhados. Partilho também algumas situações que me parecem ser demonstrativas da incompatibilidade entre as temporalidades das estudantes e o tempo escolar, uma vez que este visa, sobretudo, a otimização de processos de produção, negligenciando demasiadas vezes lugares e tempos para a aprendizagem. Partindo da necessidade de construção de um novo tempo que reconheça e se adapte às especificidades e singularidades das estudantes, reflito sobre a sua viabilidade no confronto com o calendário escolar, as Aprendizagens Essenciais (AE) de OM B e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Numa terceira secção ***“Paisagens sonoras”***, centro-me no desenvolvimento e implementação da UD que orientei, cujo objetivo passou pela criação de paisagens sonoras, utilizando a escuta como *medium* interpretativo e de representação de realidades. Estas atividade propôs, antes de mais, a ampliação da experiência estética, desafiando a hierarquia dos sentidos habitualmente presente nas propostas educativas apresentadas no curso de AV e a sua naturalização. Ao propor a exploração de conteúdos sonoros pela experiência de escuta ativa, pretendi contrariar a dependência do universo visual, criando oportunidades para a descoberta e construção de outras dimensões interpretativas e modos de expressão criativa que possibilitassem a reflexão sobre as realidades das estudantes. Inevitavelmente, as reflexões apresentadas nas secções anteriores sobre a necessidade de escuta, as temporalidades, bem como as

categorizações, foram fundamentais para enquadrar a UD proposta, mas também no exercício de autoanálise, auxiliando-me na construção partilhada de novos tempos e lugares para a experiência.

Na quarta secção ***“Inatividade: o lugar do inaudito”***, conduzo a minha reflexão para as oportunidades que o tempo de inatividade nos pode oferecer, enquanto lugar de escuta e de receção, de *ser* e *ser-com*, e as possíveis consequências da privação deste tempo de interrupção da ação. Que lugares e tempos para a experiência podem ser disponibilizados pelo *permanecer* da reflexão inativa, e de que forma podem influenciar a cultura, a identidade e a coesão das sociedades? Até que ponto e de que modos poderá a escola assumir-se enquanto agente de resistência ao sistema social dominante, garantindo a sua soberania face às demandas do mercado? Que condições podem ser criadas tendo em vista a valorização do pensamento enquanto entidade autónoma? Estas interrogações, entre outras, incitaram à urgência em refletir a ressignificação do tempo, individual e coletivamente, ensaiando alternativas que o permitam existir para além de relações de produtividade submissas à racionalidade e propósitos económicos. E ainda, que compromissos estamos dispostos a assumir coletivamente na/para a construção de um futuro que garanta a defesa da equidade, do respeito e solidariedade e da justiça social, e permita o combate à subordinação exclusiva da nossa existência à dimensão capitalista.

I. DA CATEGORIZAÇÃO AO EXERCÍCIO DE ESCUTA: CONDUZIR PARA FORA

Antes de partilhar aquilo que foram as minhas perceções iniciais da turma de 12º ano, apresento uma breve caracterização do contexto geosocial da Gafanha da Nazaré em que a escola, professor(es) e as estudantes se inserem, uma vez que as estruturas e dinâmicas do mundo social mais amplo, nos seus constrangimentos, impasses e possibilidades, se refletem e afetam a organização e os quotidianos escolares e pessoais destes atores, incluindo a estagiária; pontos de partida cujas informações são essenciais para um posicionamento crítico do “quem diz conhecer” por alguém que antes deseja e quer conhecer construindo entendimentos situados.

1. Da cidade e da escola - breve contextualização

A Gafanha da Nazaré é uma cidade pertencente ao Município de Ílhavo, com fortes tradições ligadas à agricultura e à pesca. Historicamente, por ser uma zona de areal inculto e, por isso, difícil para o trabalho agrícola, nunca foi um local de interesse para a população de Aveiro e Ílhavo. A sua elevação a cidade deu-se em 2001 devido ao seu número de habitantes e não por outros fatores de desenvolvimento.

A Gafanha da Nazaré construiu-se pelas mãos de uma população com escassos recursos económicos que trabalhou arduamente para sobreviver e, talvez por isso, durante vários anos, tenha existido pouco investimento no seu desenvolvimento por parte dos dirigentes políticos. Felizmente, nos últimos anos, esta tendência foi revertida tendo-se observado um investimento sério e comprometido na realidade sociocultural da cidade.

Atualmente, devido à redução da oferta de emprego no setor da pesca, muitos dos seus habitantes procuram outras atividades ligadas à indústria ou ao comércio marítimo, algo que foi potenciado pela implementação das zonas industriais da Mota e das Ervasas. Recentemente, dadas as características naturais do concelho de Ílhavo, tem

sido possível o desenvolvimento de atividades ligadas ao turismo. Apesar de ser cidade é uma zona bastante rural, ainda em desenvolvimento, onde é possível observar comportamentos sociais não citadinos destacando-se, sobretudo, a proximidade entre as pessoas e o sentido de comunidade.

É neste contexto que se insere a Escola Secundária da Gafanha da Nazaré, sede de Agrupamento de Escolas da Gafanha, dirigida a diferentes níveis de ensino, tais como o 3º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Profissional e os cursos EFA (dirigidos à educação e formação de adultos).

Quanto às infraestruturas da instituição, a primeira coisa que me chamou à atenção foi o enorme parque de estacionamento para bicicletas, algo que não é muito comum na maioria das escolas, e que reflete hábitos sociais diferentes dos que costumamos observar nos meios urbanos.

As instalações do edifício sofreram obras há cerca de 10 anos, tendo espaços de aula e de lazer bem equipados e confortáveis.

2. Das percepções iniciais ao conhecer a turma do 12º ano - do olhar à escuta

Não tendo como objetivo elaborar qualquer exercício estatístico, a breve caracterização da turma que se segue possibilita uma compreensão contextualizada do desenvolvimento de algumas das reflexões presentes neste relatório.

Quando iniciei a observação e o acompanhamento das aulas em outubro de 2023, a turma do 12º era constituída por 10 estudantes, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, todas elas, à exceção de uma, com habitação na Gafanha da Nazaré.

Deste grupo, um dos estudantes é de nacionalidade brasileira e as restantes são portuguesas, quatro deles identificam-se como masculinos e seis como femininas¹. Em novembro de 2023 a turma recebeu dois estudantes de nacionalidade brasileira que, por motivos familiares, regressaram ao seu país de origem em março de 2024.

¹ Como já indicado, sempre que existir referência a este coletivo, assumirei o plural feminino.

As estudantes integraram esta turma no 10º ano, apesar de algumas delas já se conhecerem de anos anteriores. Uma das estudantes ficou retida no 10ºano, tendo integrado esta turma no ano seguinte. Deste grupo, 6 estudantes optaram pela área artística por se identificarem com a mesma. A escolha das restantes 4 estudantes foi orientada pela sugestão de que a área artística seria uma vertente facilitadora para a conclusão do 12ºano e a obtenção de melhores classificações.

Quanto a expectativas futuras, 6 estudantes pretendem ingressar no ensino superior em áreas como arquitetura, cinema, design de moda e design gráfico. Das outras 4 estudantes, uma delas pretende ingressar na academia militar e duas querem ir tirar cursos de estética e cabeleireiro.

Na reflexão sobre as minhas perceções e interpretações de determinadas situações da turma incluo as estudantes, o professor cooperante e a mim própria, enquanto estagiária. Neste encontro de tempos e memórias, num momento e lugar específicos, que foi a minha experiência de estágio, recupero momentos chave iniciais que me permitiram questionar posicionamentos adotados, quer por mim quer pelo professor cooperante, que nos conduziram à replicação de classificações normativas das estudantes. Nesse sentido, na referência a determinados comportamentos do professor cooperante com os quais não me identifico, não existe a intenção de um julgamento distanciados, mas uma análise de como o olhar sensível me fez questionar esses lugares e o que lhes poderá dar origem.

Que questões que me foram inquietando e, de que forma, o exercício de escuta sensível me devolveu lucidez, apresentando-me uma realidade muito mais complexa do que pode parecer num primeiro contacto?

Durante o período de observação e acompanhamento das aulas o professor cooperante assegurou de forma inclusiva a minha presença e ação, quer nas disciplinas da sua responsabilidade quer nas restantes disciplinas do grupo 600 orientadas por outros profissionais, tendo-se mostrado disponível para me integrar nos vários processos relativos à prática docente.

Desde o primeiro instante, disponibilizou-se para a minha atuação em cooperação com ele na orientação e acompanhamento da turma, tendo sido possível a

construção de oportunidades para o debate de estratégias, avaliações e todo o tipo de ações que pudessem dar um contributo positivo na orientação das estudantes. Não senti qualquer desconforto associado à posição de estagiária, nem por parte dos profissionais da escola, docentes e auxiliares, nem por parte das estudantes que me receberam como docente, não fazendo qualquer distinção entre mim e o professor cooperante.

Quando iniciei o estágio a turma estava já a terminar as primeiras UD, quer em OA quer em Oficina Multimédia B, coincidindo o meu primeiro dia de estágio com a última aula antes do momento de avaliação. Nesse dia, durante a aula de OA em que estavam a explorar a cianotipia, lembro-me do meu entusiasmo, uma vez que eu também exploro essa técnica, apesar de só a ter descoberto há poucos anos, fora do contexto escolar. Talvez esse fator tenha potenciado a construção de uma expectativa errada relativamente ao envolvimento das estudantes na exploração desta técnica. Ao observar os projetos das estudantes e conversar um pouco com elas sobre a experimentação, fui surpreendida pelos resultados, mas sobretudo, pelo seu desânimo generalizado que denunciava níveis de autoconfiança muito baixos, levando-as a duvidar das próprias capacidades.

Tratando-se de uma turma de 12ºano, estava à espera de encontrar estudantes entusiasmadas pela oportunidade de experimentação de novas técnicas e materiais. Tento perceber a razão que sustentou esta expectativa e percebo que, mais uma vez, é contaminada pela minha experiência individual enquanto estudante, pela curiosidade que me acompanhou na descoberta de diversas práticas. Mas também pela ideia padrão acerca do que constitui uma estudante de 12º ano, autónoma e proativa, disponível para abraçar novos desafios e com todo o tempo para o fazer, uma vez que, por princípio, é estudante a tempo integral. No entanto, não foi essa a realidade que encontrei e, rapidamente, dei por mim a replicar uma tendência imediata para a classificação das estudantes. Um ato inconsciente, um *habitus* incorporado (Bourdieu, 1977) e tão naturalizado que já não reconhecemos de onde vem, resultado de uma construção social e, em grande parte, de um longo processo de escolarização.

Questionei as razões que poderiam levar as estudantes a desinteressarem-se pela experimentação, a demonstrarem pouca curiosidade e baixos ritmos de trabalho. Mas ao fazê-lo continuei a ter dificuldade em ver o *Outro*, permanecendo no universo das classificações propagadas pelo discurso psicológico, numa apropriação que a generalidade torna abstrata e estática, determinando padrões estanques de pessoas, atribuindo-lhes características tipificadas que elas acabam por assumir.

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. (Bourdieu, 1997: 483).

Ao partilhar estas reflexões com o professor cooperante fui confrontada com a resposta de que as estudantes precisavam de achar que eram más para se superarem e conseguirem ser boas. Esta resposta serviu-me de alerta e despertou-me, fazendo-me procurar ajuda:

Como esperar a superação das estudantes nestes moldes se elas mesmas já tinham assumido as classificações que lhes são atribuídas? Como é que o reforço desta categorização docente poderá resultar no movimento oposto?

Neste período foi necessário confrontar-me com a minha própria surdez que imprimia, sobretudo, invisibilidade a um todo complexo e diverso que constitui cada uma daquelas estudantes, da turma como grupo social e suas redes de sociabilidades. Reconheço a importância que as aulas de relatório tiveram nesse sentido, tal como o apoio que retirei de algumas leituras, nomeadamente de Ian Hacking (1985). O que eu estava a fazer era a simplificar e universalizar uma realidade diversa, cheia de subjetividades e complexidades: narrativas singulares, contextos socioeconómicos diversos, crenças, intenções e desejos díspares. Particularidades que constituem o universo sociocultural, cognitivo, afetivo e imaginário de cada uma das estudantes.

Ao tomar consciência deste automatismo da categorização, obriguei-me a analisar o meu comportamento e o que é que ele denunciava. Assim sendo, quando me debrucei sobre o conceito que sustenta a minha classificação de *estudante* concluí que este dizia mais sobre mim do que sobre qualquer uma das pessoas que eu estava a acompanhar. Ele foi construído baseado nas minhas experiências socioculturais, enquanto cidadã, enquanto filha de pais professores, numa família de classe média e enquanto estudante a tempo integral; experiências essas que se projetam nas categorias que estabeleço e atribuo a outras pessoas, abrindo espaço ao julgamento, à incompreensão, à inflexibilidade, à insensibilidade, culminando na indiferença. Tal como Ian Hacking (1985) refere, as classificações que atribuímos aos outros afetam não só a construção que eles fazem de si mesmos, mas também a que fazemos de nós próprios

ao posicionarmo-nos em lugares de julgamento e incompreensão. “once the distinctions were made, new realities effectively came into being.” (idem: 163). Estes rótulos que aplicamos aos *outros* servem, sobretudo, para nos/os dividir e criar barreiras, estabelecendo hierarquias de classes que definem não só formas de estar e de ser, mas também classificam aquilo que as pessoas fazem, o que produzem, numa lógica de controlo mercantilista - “social reality is conditioned, stabilized, or even created by the labels we apply to people, actions, and communities.” (idem, ibidem). Nesta situação em concreto, estas classificações definem tipos de estudantes e tipos de trabalhos artísticos.

Como se determina quem está dentro ou fora do padrão de normalidade? Como se classificam as estudantes que ocupam os diferentes lugares? Será possível alguma estudante alcançar as exigências inerentes à posição de aluna média? Que consequências acarreta esse processo?

É necessário questionarmo-nos se é justo que as estudantes que acompanhamos assumam um comportamento de submissão, na tentativa de alcançar esse padrão ideal que parece ser inatingível, e que consequências sociais são implementadas e defendidas neste modelo de escolarização. Com a categoria de estudante padrão tido como o *normal*, o regular, são criadas todas as ditas *anormais*, as que não cabem nesse modelo. Dá-se, então, um processo de estratificação de pessoas, criam-se níveis de produtores e produtos, transformam-se biografias em números, alimentando um modelo económico neoliberal. Esta lógica de normalização exclui tudo o que é diferente, construindo aquilo que é observável na escola e que pode ser designado por inclusão excludente:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (Bourdieu, 1997: 485).

Ao olhar para o grupo turma que acompanhei tenho dificuldade em encaixar alguma daquelas estudantes nesse padrão de normalidade. Ora, se um número considerável de estudantes não se encaixa nesse padrão devemos questionar-nos para que serve ele. Não será, como refere Foucault (1996: 114), uma forma de “fixar os

indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” que mantenha o controle social, fixando as posições de poder? Como defende Ian Hacking (1985), se novas formas de descrição se tornam em novas formas de ser, novas possibilidades de ação também formam novas formas de ser, e isto quer dizer que se, enquanto docentes, tentarmos contrariar estas categorias estáticas, focando-nos mais no que as estudantes podem ser, podemos criar oportunidades para que novas realidades aconteçam. A prática docente deve, portanto, privilegiar a proteção da visibilidade das estudantes através do exercício do nominalismo dinâmico, estabelecendo classificações não estáticas que possam aproximar-se das suas subjetividades.

Voltando à experiência concreta de estágio, e como referi, estas classificações constroem realidades de estudantes (produtores), mas também de produtos. Na educação artística estas categorias estabelecem níveis de objetos artísticos, definindo quais são válidos e, conseqüentemente, o modelo que deve ser replicado.

Qual é, então, o lugar para a apropriação individual de cada estudante e que oportunidades são disponibilizadas para a criação do novo enquanto reflexo de um eu singular? Qual é o lugar da experiência enquanto caminho para a aprendizagem?

Na tentativa de desvendar a realidade turma e já um pouco mais consciente da minha inconsciência inicial, fui forçada a deslocar-me para o lugar da ex-posição, que me despertou para o exercício de escuta sensível, ativa. O abandono daquela que era a minha posição inicial permitiu-me, como refere Masschelein (2008), libertar a minha visão e assumir uma atitude atenta e generosa. “A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática.” (idem: 36).

Este movimento atento sobre a realidade turma fez-me equacionar a minha experiência enquanto estudante e a questionar-me sobre as suas consequências. Pertencendo eu a uma geração a quem foi vendida a falácia da meritocracia, parece-me pertinente interrogar-me se obtive resultados positivos ao tentar encaixar-me no padrão de aluna média. Posso concluir, sem qualquer dúvida, que retirei muita frustração e desilusão por ter alimentado uma expectativa de futuro que nunca se tornou concretizável. Mas também uma pressão permanente para a produção de conteúdos ditos criativos, desenvolvendo um sentimento de culpa em todos os momentos em que me sinto incapaz de criar algo. Mais uma vez, a lógica mercantilista da produção desmedida que nos transforma em máquinas sempre prontas a produzir, mantendo ou elevando os padrões de qualidade.

Estas reflexões ajudaram-me a decodificar algumas heranças que eu transporto para o presente e que projeto para as pessoas com quem o partilho, condicionando-as, mas ao desenvolver este novo estado de atenção, construí novas formas de me relacionar com o presente, sem o limitar, afastando-me da soberania do julgamento e do regime de verdade (Foucault, 1987). Este processo conduziu-me ao reconhecimento das pessoas que me acompanhavam, devolvendo-me a “soberania do olhar, que oferece algo para se ver, tornando-o evidente.” (Masschelein, 2008: 42).

Tentei, então, trocar a certeza das verdades inquestionáveis pelas incertezas, encaminhando-me para um lugar de vulnerabilidade, mas sobretudo de descoberta, um lugar que oferece “o tempo e o lugar da experiência” (idem: 43). Trata-se de uma prática de pôr em risco sua própria formação de sujeito (Butler, 2004) através de uma relação diferente com o presente” (Masschelein, 2008: 39); uma mudança de posicionamento da minha parte que me fez regressar às minhas primeiras anotações das aulas e questionar as razões que poderiam estar na origem de determinados comportamentos das estudantes, mas também do professor cooperante.

Em várias conversas que tive com o professor cooperante percebi que, também ele enquanto estudante, tinha sido colocado nas classificações que se afastam da norma e que, necessariamente, lhe provocaram inseguranças. A sua reação a esse lugar que lhe atribuíram manifestou-se através de uma tentativa permanente do que ele designa *superação* que provasse o seu valor e mostrasse que era digno de um rótulo dentro da normalidade. Inconscientemente, ele replica com as estudantes o mesmo comportamento do qual foi vítima. Isso manifesta-se, quer quando diz que elas devem acreditar que são más para se superarem quer quando assume uma atitude de inflexibilidade relativamente aos seus modelos de verdade. Talvez o facto de ele olhar para o caminho que percorreu como um processo de superação o leve a pensar que será semelhante com aquelas estudantes.

Esta atitude demonstra dificuldades em observar e escutar aquelas estudantes em concreto, no reconhecimento das suas temporalidades e das particularidades que as distinguem e as tornam singulares. Paralelamente, este sistema educativo parece empurrar o docente para um lugar que não deixa espaço para incertezas, somente para verdades absolutas, promovendo o recurso a estratégias padrão, muito semelhantes a uma receita, que são aplicadas a todas as pessoas de igual forma. Parece que ao assumirmos este papel somos um produto acabado e estanque, sem qualquer abertura

à mudança e à transformação, inviabilizando o questionamento da nossa posição, fechando portas a uma experiência que só se dá quando é desenhada com e para as estudantes. Em contrapartida, infantilizamos estudantes que parecem nunca estar aptas a tomar decisões autonomamente sobre a sua experiência educativa, sendo-lhes atribuída uma incompletude permanente.

Qual é, afinal, o papel da educação? Servirá para proporcionar experiências que permitam o desenvolvimento pessoal e singular de pessoas, protegendo a sua visibilidade através do reconhecimento das suas diferenças, ou apenas para lhes permitir a demonstração de níveis de desempenho na realização de atividades sobre as quais têm uma atitude completamente passiva, e cujo propósito é tornar uniforme o que é diverso?

Relativamente a estas estudantes, era necessário criar um lugar seguro onde se tornasse possível o reconhecimento e a valorização das suas competências, tenham estas origem no sistema formal, não formal ou informal. No entanto, o que observamos de forma recorrente é a valorização quase exclusiva do conhecimento transmitido pela educação formal, negligenciando todos os saberes que são adquiridos por outras vias, parecendo existir uma competição. Apesar de já ser do conhecimento geral que muitas das aprendizagens escolares se mostram irrelevantes para a vida, onde se inclui a realidade laboral, a escola demonstra alguma incapacidade e resistência numa reforma que valorize equitativamente saberes disciplinares e quotidianos.

O conhecimento só ganha relevância quando se transforma em saber significativo no quotidiano de cada um, permitindo a compreensão e a participação na sociedade através da mobilização do ser e dos saberes na resolução de problemas concretos. Como refere Alonso (2000), as competências denunciam a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores. Um saber que a autora designa por "*saber em acção ou em uso*".

Ao atribuímos às estudantes categorias estáticas desvalorizamos, também, os saberes não formais de cada uma delas, dando apenas lugar para o conhecimento padrão da educação formal. Esta atitude acarreta consequências no comportamento das estudantes, conduzindo a situações de desinteresse, insegurança, entre outros. Como se torna possível o acolhimento de todos os saberes? Antes de mais, é essencial

a construção de uma relação recíproca de confiança entre estudantes e professores que promova a escuta, o diálogo e a participação de todos. Um lugar de acolhimento das particularidades de cada um no *ser* e no *saber fazer*, ampliando o universo de saberes.

Ao longo do ano, partilhei várias vezes esta perspectiva com o professor cooperante na tentativa de, também ele, analisar o seu discurso derrotista. Sei que, para além do peso da sua experiência enquanto estudante, uma outra parte desse discurso era reflexo do seu desgaste e desencantamento pela profissão, uma vez que se encontra a três anos da reforma. Todos estes fatores alimentavam a sua incapacidade para atuar com um olhar sensível para as estudantes e de procurar outras posições.

Não quero passar uma imagem errada do professor cooperante. Apesar de momentos de desacordo, e de eu considerar que existia pouca autoanálise, ele mostrou-se sempre disponível para me escutar e implementou algumas estratégias nas disciplinas de OA e de OM B no sentido de também escutar as estudantes. Exemplo disso foram os relatórios que pedia no final de cada UD que tinham como objetivo potenciar um momento de reflexão às estudantes, permitindo-lhes analisar o que tinha corrido melhor e pior, as suas maiores dificuldades e descobertas durante o processo de experimentação, a análise dos resultados, a justificação de soluções adotadas, etc. Este documento fornecia, simultaneamente, um *feedback* ao professor para posteriores alterações ou adaptações que descobrisse pertinentes nas UD seguintes.

Na sequência da leitura dos relatórios da primeira UD de OM B e da análise dos resultados, eu e o professor cooperante percebemos que uma das dificuldades presentes era a conceptualização. As estudantes mostravam dificuldade na construção de narrativas que explorassem os temas propostos e as ideias que pretendiam desenvolver. Neste sentido, e com vista a auxiliar as estudantes no desbloqueio deste processo inicial comum a todas as UD, passámos a implementar um *brainstorming* coletivo através do qual se debatia o tema e partilhavam ideias.

Inicialmente, as estudantes mostraram-se pouco confortáveis em participar, parecendo ter receio de dizer algo disparatado ou errado. No entanto, ultrapassado esse constrangimento inicial, passou a existir um lugar para uma partilha genuína em que todos davam o seu contributo, em que não existia o certo e o errado uma vez que tudo poderia ser válido na medida que seria matéria para o debate de ideias.

Com o avançar do semestre fomos percebendo que este momento estava a ter efeitos positivos no processo criativo das estudantes, destacando-se um aumento da confiança demonstrado na abordagem aos temas propostos, mas também na sua capacidade de argumentação das soluções exploradas. Esta passou a ser uma “prática em uso” (Alonso, 2000) por acrescentar algo de positivo àquele grupo. Não quer dizer que os efeitos seriam idênticos com outros grupos. Foi, no entanto, uma intervenção pedagógica que nos pareceu adequar-se a esta turma e que auxiliou a aprendizagem.

Voltando a alguns dos registos das primeiras aulas compreendo que a falta de autoconfiança das estudantes se manifestava a diferentes níveis. O medo de arriscar novas soluções, o facto de pouco usufruírem dos processos de descoberta, o receio de pedir ajuda aos professores, eram comportamentos que denunciavam muitos dos problemas do sistema de escolarização.

Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. (Illich, 1985: 53)

Quando o que se privilegia é o nível de desempenho materializado num produto final, que pode ser um teste, um desenho, um cartaz, negligenciando a experiência do processo que poderá criar espaço à aprendizagem, como podem as estudantes tomar consciência e usufruir desse caminho sem medo da qualidade do resultado? Como podem elas ousar a experiência livre se são permanentemente pressionadas para o desenvolvimento de produtos que possam ser quantificáveis?

Lembro-me do professor cooperante me estar a mostrar a sua grelha de avaliação e de ficar surpreendida por ele valorizar, sobretudo, o processo. Ao contrário do que é habitual, em que existe uma sobrevalorização do resultado, ele englobava uma série de parâmetros na avaliação que permitiam olhar para o que foi a experiência da UD. A valorização do processo demonstrava, mais uma vez, ambivalências que refletiam vulnerabilidades. Todos nós somos um conjunto de experiências sociobiográficas que nos conduzem a comportamentos diversos, mesmo perante situações semelhantes, incapacitando-nos de atuar permanentemente de forma coerente. A escuta sensível serve, também, para a tomada de consciência e a reflexão sobre as nossas contradições.

Os padrões avaliativos a que as estudantes estavam habituadas não eram estes, mas sim a avaliação sustentada num resultado/produto estático, objetivo, quantificável, desenvolvido num tempo cronometrado, que visa a prestação de provas dos saberes

acadêmicos definidos, desconsiderando qualquer caminho percorrido até à solução final e, conseqüentemente, restringindo as possibilidades de experiência. Talvez as disciplinas orientadas pelo Professor cooperante fossem as únicas onde existia uma avaliação do processo e, portanto, continuava a ser difícil demonstrarem confiança neste novo método avaliativo e a experiência proporcionada pelas práticas pedagógicas continuava a ser aterrorizada pelo produto final - “A obsessão pelos resultados previstos, ainda a alcançar, impede descobertas imprevistas, descobertas de terreno.” (Pais, 2013:113). Isto mostra o quão difícil é a alteração de hábitos normalizados no interior de uma sala de aula, de uma disciplina. Não basta querer implementar alterações, é essencial desenvolver um processo de confiança recíproca entre os diferentes intervenientes para que essas mudanças possam ser concretizáveis. Mudanças que requerem um outro tempo e lugar.

Na sequência desta reflexão, descubro como a falta de autoconfiança também se reflete no receio observado em pedir ajuda ao professor. O simples ato de pedir auxílio parece ser interiorizado pelas estudantes como um fracasso da parte delas. Como permitimos que isto aconteça e se perpetue? A categoria dominante de estudante padrão pressupõe que a aprendizagem se dê na primeira abordagem a determinado conteúdo. Quando tal não acontece, abre-se a caixinha das classificações, tais como desinteresse, desatenção, bem como outras que se aproximam de diagnósticos clínicos e psicológicos. Como Veiga-Neto (1995) chama a atenção, as narrativas presentes na escola parecem responsabilizar apenas as estudantes e famílias pelos seus problemas, centrando nelas a aprendizagem e tornando-as as únicas responsáveis para que esta se efetive. Desta forma, a responsabilidade da não aprendizagem é sistematicamente imputada às estudantes, dificultando o exercício de hipercritica por parte dos professores. Verifica-se, assim, um movimento paradoxal que, por um lado, exige a emancipação por parte das estudantes, mas, simultaneamente, impede a criação de novos lugares de aprendizagem para que tal se torne possível.

Relativamente a esta questão da emancipação, debati-a várias vezes com o Professor cooperante, uma vez que ele defendia que numa turma de 12º ano as estudantes já deveriam demonstrar autonomia em diferentes etapas do processo de aprendizagem. Esta opinião é, mais uma vez, uma categorização padrão que não

reconhece a realidade que está à nossa frente, não vislumbra aquelas estudantes que constituem a turma e, ao mesmo tempo, as responsabiliza por não caberem na norma.

Se nunca lhes são dadas condições para que elas desenvolvam autonomia, seja de pensamento crítico, seja na condução de tarefas e decisões, como esperam que no 12º ano elas se comportem? O que esteve por trás dessa não emancipação? E qual o interesse em reforçar o que elas deviam ser, em vez de olhar para o que elas podem ser e construir daqui para a frente? - “Who we are is not only what we did, do, and will do but also what we might have done and may do.” (Hacking, 1985: 165)

Talvez a resposta para esta falta de autonomia esteja no lugar de invisibilidade para onde empurraram estas estudantes, ano após ano. Invisibilidade essa que é reforçada quanto maior for o afastamento da norma, num processo de quantificação da diferença.

Nas aulas de OM B era notável o desconforto que as estudantes sentiam na utilização de *softwares*. Isto foi algo que me espantou inicialmente, uma vez que, por pertencerem a uma geração que já nasceu com todo o tipo de tecnologia, partimos do princípio de que têm uma grande desenvoltura na sua exploração e utilização. (...) Observei que o professor cooperante, apesar de ter a percepção das dificuldades técnicas das estudantes na exploração dos *softwares*, não lhes prestava apoio nesse sentido. Ao falar com ele, a sua resposta remeteu para a suposta autonomia que já deviam apresentar e que a solução passava por irem ver tutoriais à internet. Totalmente em desacordo, disse-lhe que fazia sentido prestar apoio técnico às estudantes e disponibilizei-me para o fazer, algo que ele aceitou e respeitou.

De novo, as classificações prévias que se fazem acerca dos outros e o modo como alimentam raciocínios e lógicas lineares, esses lugares padrão que encaixam as pessoas, neste caso, jovens que já nasceram numa era tecnológica, numa determinada categoria que só poderia ser, a de jovens ativos digitais. Porém, a “verdade” que tinha à minha frente era outra, e era com esta realidade situada que iria atuar.

Como desejar que as estudantes tenham um desempenho positivo na exploração de ideias e soluções se não sabem como fazê-lo utilizando as ferramentas que lhes são impostas? Por que razão o professor cooperante não lhes presta auxílio técnico? Por teimosia? Ou, mais uma vez, por também ele ter sido obrigado a fazê-lo sozinho e achar que isso lhe acrescentou algo de positivo?

Ao auxiliar as estudantes verifiquei que o desconforto inicial em solicitar ajuda aos professores foi desaparecendo. Consequentemente, observei que um maior

domínio na utilização dos *softwares* também lhes abriu novas soluções técnicas na exploração de narrativas.

Estas situações, entre muitas outras, foram-me mostrando como existe uma surdez automatizada por todos nós que nos empurra para o lugar da incompreensão, da inflexibilidade, mas também da solidão, e que reflete sobretudo aquilo que foi a nossa experiência pessoal. O exercício da docência sem a escuta sensível é um caminho muito solitário. Transforma-se num percurso cheio de certezas que nunca são debatidas nem questionadas, mas que não deixam de conduzir a encruzilhadas. A prática docente está repleta de momentos que exigem a tomada de decisões que, muitas vezes, implicam correr riscos ou agarrarmo-nos ao conforto das nossas certezas. Recorrentemente, há pouco tempo disponível para uma escolha consciente e refletida, condicionando de forma menos positiva o resultado das nossas escolhas. Nas aulas observei situações destas que empurravam o professor cooperante para um lugar de solidão, sendo-lhe difícil compreender que, ao refugiar-se no seu universo de verdades inquestionáveis, se afundava no muro que erguia à sua volta que o isolava, cada vez mais, das estudantes.

Apesar das divergências que eu tinha relativamente a certas perspetivas defendidas pelo professor cooperante, tentei não cair no facilitismo do julgamento imediato, a quente e descontextualizado que, objetivamente, não iria acrescentar nada a ninguém por contribuir para o reforço de posições irrevogáveis e intransigentes, de emparedamentos mútuos e não do confronto permitido pelo diálogo para as trocas e pontes possíveis. Embora tenha consciência da dificuldade que possa ter sido para ele colocar-se numa posição de vulnerabilidade, sei que me foi ouvindo e, mesmo que de formas subtis, se deram algumas transformações positivas na sua relação com a turma. Em diferentes momentos, os nossos debates conseguiram “abrir[-lhe] os olhos” (Masschelein, 2008), abalar as suas certezas, as suas rotinas, as suas receitas mecanizadas, permitindo-lhe um olhar mais próximo das estudantes desta turma, e um abandono da inflexibilidade que, por vezes, assumia. Este caminho para o qual ambos nos fomos disponibilizando, ofereceu-nos oportunidades para (nos) questionarmos (n)estes lugares preestabelecidos e construirmos alternativas, tornando dinâmicas as categorias *estudante* e *professor*, contrariando “a ideia de que o critério de uma pessoa vai determinar o que e quando outra pessoa deve aprender.” (Illich, 1985: 54-55).

Pode então dizer-se que pensar as categorias enquanto realidades dinâmicas e, desta forma, explorar os espaços entre e dentro delas, permite ensaiar alternativas para uma vida em comunidade protetora da diferença e da singularidade, afastando as hierarquias universalizantes estabelecidas. A escola deve ser esse lugar seguro de acolhimento de diferentes experiências que conduzam à ampliação de alternativas para a construção de um futuro mais justo e verdadeiramente inclusivo.

Enquanto estagiária, e alguém que tem a oportunidade de observar e intervir, mas é ainda externa ao sistema educativo que acompanha, o exercício de escuta sensível foi-me mostrando novos lugares, significações e uma melhor compreensão de mim própria, de estudantes, professores, bem como dos imbricados relacionais que constituímos e em que também participamos. Através da aceitação da incerteza, da disponibilidade para a experiência em si enquanto lugar que não procura a verdade universal e uniformizadora, a escuta sensível permitiu-me reconhecer complexidades destacando a problematicidade, transdisciplinaridade e dinamicidade que impregnam os modos de pensar, de sentir e de agir sobre a realidade (Bonil *et al.*, 2004; Izquierdo *et al.*, 2004). Tenho consciência que este exercício me foi facilitado pela posição “nem-nem” que ocupava e, talvez por isso, eu tenha sentido a responsabilidade de partilhar outras perspetivas com o professor cooperante. Desta forma, o meu posicionamento enquanto estagiária foi também na mediação de nexos comunicativos que encurtassem as distâncias entre estudantes e professor cooperante, através de um caminho mais generoso de comunhão.

O caminhar não se trata, portanto, de chegar a uma determinada perspectiva (a da terra prometida, por exemplo), mas, como o copiar à mão, de uma relação totalmente diferente com o presente; trata-se de entregar-se, de embarcar para seguir uma linha arbitrária. (Masschelein, 2008: 38).

Ao dar espaço para viver a experiência, ao educar o olhar, vão-se desenhando novos caminhos que oferecem oportunidades para aprender e construir algo novo, fora e para além das visões e perspetivas que estão naturalizadas.

II. TEMPO E TEMPORALIDADES DENTRO E FORA DA REALIDADE ESCOLAR

Para que o exercício da experiência seja possível, é necessário refletir, simultaneamente, sobre tempo e temporalidades, sobre o tempo escolar e não escolar, e todos os outros tempos que constituem e são constituídos pelos sujeitos que atuam numa sala de aula. O lugar da experiência só se concretiza através do reconhecimento de temporalidades – do tempo em relação - e da (re)construção de significados e sentidos alternativos, transportando a pluralidade de passados e presentes no desenvolvimento de um outro presente. – “atrás dos tempos vêm tempos e outros tempos não de vir” (Dias, 1996). A criação deste lugar dentro da sala de aula implica a identificação e o respeito pelas várias temporalidades presentes constituídas pelos estudantes e docentes. Cada uma delas expressa durações e ritmos biológicos, experiências sociobiográficas, passadas e presentes, e expectativas e projeções futuras, enraizando, contando e antecipando histórias de vida que refletem como cada sujeito compreende e se representa a/na sua condição e realidade porque se interseitam e amalgamam tempos individuais e tempos sociohistóricos. Desta forma, a coexistência dos diferentes tempos biosociográficos transforma uma turma numa realidade plural e heterogênea, mas única, porque intrinsecamente extraordinária, exclusiva e autêntica.

1. O tempo de hoje

O tempo determina todas as relações sociais que se estabelecem, simultaneamente, entre indivíduos e o todo, o global e o particular. É nestas inter-relações entre corpos, espaços, ações e emoções que o tempo se define e ganha uma multiplicidade de significados e sentidos. Para uma melhor compreensão das distintas dimensões que o tempo pode assumir, irei resgatar os conceitos gregos de *chrónos*, *kairós* e *aión*, uma vez que nos podem auxiliar na distinção de diferentes concepções significantes do tempo. Como refere Kohan (2007), *chrónos* é o tempo com que mais estamos familiarizados, constituindo-se enquanto tempo sucessivo, contínuo,

cronometrado, programado, cronológico, resultante da soma de um passado, presente e futuro. Um tempo que não espera, que não se demora, mas pelo contrário, nos foge a cada instante. E, neste sentido, é necessariamente um tempo regulador e orientador, que impõe normas e determina comportamentos individuais e coletivos.

Pelo contrário, *aión* refere-se a uma intensidade com que vivemos e experienciamos a nossa existência, é um tempo que se demora e prolonga, uma temporalidade intensiva, não sucessiva nem numerável. *Aión* pressupõe, assim, uma outra temporalidade, extracronológica, enquanto experiência, acontecimento, rutura da história, resistência e criação. Por esta razão, *aión* é habitualmente associado à infância e ao tempo das crianças, uma vez que é um tempo de descoberta de si mesmo e do outro, sem orientação externa, que se permite sentir e perceber fora das normas, sendo essencialmente um tempo de experiência. Segundo Kohan (2007), *aión* é um tempo circular, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência.

Entre *chrónos* e *aión*, estabelece-se *kairós*, um tempo de oportunidade, da ocasião, um momento crítico, capaz de proporcionar o inesperado - “um aqui e agora concreto, ao que os gregos chamavam de *kairós*, a oportunidade” (Larrosa, 2018: 75). *Kairós* apresenta-se como a oportunidade de criar aberturas em *chrónos*, oferecendo-nos possibilidades para vivermos a experiência com abertura ao extraordinário. “*Kairós* é, na concepção clássica do tempo, o instante, ou seja, a qualidade do tempo do instante, o momento de ruptura e de abertura da temporalidade. É um presente, mas um presente singular e aberto”. (Negri, 2003: 43)

Sendo *chrónos* o tempo que habitualmente habitamos, torna-se necessário pensarmos nas suas temporalidades, isto é, na forma como o tempo é concebido e valorizado, e as normas e regulamentos que este impõe para que se estabeleça a ordem social. Neste sentido, Rosa (2012) alerta para a necessidade de se reconhecer um conjunto de normas temporais que estão enraizadas no dia a dia, e que organizam e determinam as nossas interações e comportamentos. Essas normas, aprendidas muito precocemente mediante processos de socialização e de disciplinação (Foucault, 1987), são constitutivas das relações sociais, sendo que, ao serem rotineiramente reproduzidas individual e coletivamente, se tornam invisíveis e inconscientes, ou seja, naturalizadas.

É, portanto, indispensável que as tornemos conscientes, uma vez que são normas politizadas de controlo.

l'une des manières d'examiner la structure et la qualité de nos vies est de se concentrer sur les motifs temporels. Ce n'est pas seulement que presque tous les aspects de la vie peuvent être abordés de façon éclairante selon une perspective temporelle, mais que, en outre, les structure temporelles relient les niveaux microscopiques et macroscopique de la sociétés, c'est-à-dire que nos actions et nos orientations sont coordonnées et rendues compatibles avec les «impératifs systémiques» des sociétés capitalistes modernes à travers des normes, des contraintes et des régulations temporelles. (Rosa, 2012: 8)

Na sociedade capitalista em que vivemos, e em que *chrónos* impera, a perda de tempo significa a perda de valor económico e de acumulação de lucros, impondo-se a lógica da eficiência e da velocidade, também presente na escola. A grande questão é que estas demandas temporais do capitalismo selvagem e desenfreado não são compatíveis com os ciclos biológicos e as necessidades das pessoas, tais como o sono, a fome, a sede, a atividade sexual, as idas à casa de banho, o ciclo menstrual, a gravidez, etc. E cada ser vivo tem um ciclo singular, mesmo tratando-se da mesma espécie. Ora, estas especificidades dos ciclos vitais - cujos tempos particulares e demorados são condição intrínseca para que determinados processos aconteçam, e inerentes à vulnerabilidade humana - ao serem ressignificados, transformam-se num fator negativo ou anomalia que devem ser combatidos, uma vez que se apresentam como um obstáculo ao ritmo desmedido a que se pretende dar resposta e apresentar resultados.

O bombardeamento de estímulos, na sua precocidade e no aumento progressivo da sua intensidade, cria um ambiente e uma realidade nervosa que anulam a vida percetivo-sensorial - incapaz de a processar devidamente, os sentidos e as emoções vão-se desligando e tornando embotados, impermeáveis e empedernidos. Como consequência, também as nossas capacidades e competências para a observação e escuta sensíveis, pensamento e reflexividade vão sendo desativadas. Dá-se, então, uma degradação da autonomia e do pensamento crítico, impondo-se uma ordem social de reprodução cujos automatismos favorecem, sobretudo, relações de produção capitalista. Sob os chavões de liberdade e democracia, reforça-se, assim, a violência, a desigualdade e a dominação:

Les sujets modernes peuvent donc être décrits comme n'étant restreints qu'à *minima* par des règles et des sanctions éthiques, et par conséquent comme étant «libres», alors qu'ils sont régentés, dominés et réprimés par un régime-temps en grande partie invisible, dépolitisé, indiscuté, sous-théorisé et inarticulé. Ce régime-temps peut en fait être analysé grâce à un concept unificateur: la logique de l'accélération sociale. (Rosa, 2012: 8)

Como contrariar esta alienação e qual o papel da escola? Na perspectiva de Adorno (2010), a única alternativa para resistir a esta máquina que parece engolir e reduzir a nossa existência a mecanismos de produção e de dominação social, é a consciencialização, a análise desta ordem social estabelecida, e a autocrítica. Deve ser este, portanto, o papel imprescindível da escola: criar janelas de oportunidade – *kairós* - capacitando estudantes através do pensamento crítico de forma a garantir movimentos de resistência que consigam colocar “pedras nesta engrenagem”. Uma possibilidade realizável através da valorização da experiência:

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo. (...) Em lugar do *temps durée*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um “é assim” sem julgamento. (Adorno, 2010: 33)

Sendo a escola um lugar de uniformização, padronização e normalização, como se torna possível a compatibilização e o acolhimento de realidades singulares? Onde está o lugar da experiência?

Uma outra alternativa poderá passar, também, pela valorização do tempo *aión*, reconhecendo, por um lado, possibilidades para um tempo-espço autotélico e autodeterminado, e por outro, que o prazer e a produtividade - produtividade enquanto descoberta de sentidos e significados - podem existir em posições de proximidade.

Durante o estágio, como tenho vindo a referir, parte do exercício de descoberta do *Outro* passou por uma tentativa sistemática de afastamento da minha narrativa sociobiográfica que, demasiadas vezes, me conduziu a uma imagem distorcida das estudantes (cf. secção I) e à construção de expectativas que não reconheciam as temporalidades delas; comportamento que também identifiquei no professor cooperante.

O Outro é tematizado como *eu*. (...) Mas essa simetria supõe as novas formas gerais do dever que não se articula ao particularismo do *outro*. O indivíduo precisa ser superado nas novas formas gerais da comunicação ideal e, assim, permanece aberta a interrogação se o *outro*, o particular, é um interlocutor constitutivo. (Milovic, 2004: 110)

Como conseguimos aproximar-nos do Outro se a sua construção é feita a partir do Eu? Como respeitar o Outro e incluí-lo no tempo escolar? Estas questões acompanharam o meu pensamento sobre aquilo que foi o meu tempo de estudante e o do Professor cooperante. A realidade é que os nossos tempos foram Outros, foram tempos que, quando comparados com o de hoje, pareciam desdobrar-se cronologicamente, eram tempos de lentidão que ofereciam maior tempo disponível. Desta forma, torna-se inviável olhar para as temporalidades das estudantes com base nas nossas, uma vez que ocuparam um tempo e um lugar que, na atualidade, dificilmente existe.

O *chrónos* de hoje é, como refere José Machado Pais (1998), um tempo conduzido por cronómetros, distribuído por diferentes tarefas que servem uma lógica de produtividade e ações permanentes. É um tempo que não deixa margem para a violação da sua funcionalidade. Existe uma sucessão de diferentes atividades a serem cumpridas num tempo linear, uniforme, homogéneo e quantitativo, e qualquer desvio é tido como um obstáculo. Porém, esta pressão que o tempo exerce sobre as pessoas conduz à necessidade de rutura, à libertação desta escravatura do tempo. “quanto mais pressionante o tempo se torna maiores são as necessidades de ruptura com esse tempo “devorador” (Lefebvre, 1975 cit in Pais, 1998: 2).

Esta necessidade de rutura estimulada pela pressão do tempo é reconhecível em muitos dos comportamentos que acontecem na escola, quer dentro da sala de aula quer nos intervalos e momentos de lazer. Trata-se de um tempo em constante aceleração, que parece não permitir paragens para a inatividade, sendo o pensar e o aprender, o único tempo que as estudantes conhecem. Nunca viveram o tempo demorado, analógico, que permitia paragens e desvios, e cujo ritmo era lento. Segundo Pais (2016), vivemos no tempo do imediatismo, que parece reduzir-se a um presentismo desligado do passado e do futuro. Este tempo constrói novas formas de se viver dentro e fora da escola, desenhando modelos sociais sob os quais as relações se estabelecem, definindo, paralelamente, o modo como se projeta o futuro individual e coletivo.

Este tempo que mede todas as ações segundo critérios de produtividade, cria tensões e hostilidades entre as pessoas, transformando-as num produto em permanente competição. Neste processo, o reconhecimento do *Outro* desaparece, a

escuta sensível dissipa-se e perde qualquer relevância. Aliás, o *Outro* passa a ser um alvo a abater uma vez que representa uma ameaça à posição social que se ocupa:

Em primeiro lugar, o paradigma da lentidão deu lugar ao do encontrão. São cada vez menos os que usufruem do tempo que desejam e cada vez mais os escravos do tempo. (...) Por outro lado, o ouvido perdeu relevância em relação ao olhar. Nas grandes metrópoles o lema é, cada vez mais, dar nas vistas e não dar ouvidos. Mas esta proeminência do olhar é equívoca. Há uma cegueira do olhar. Olhar apressurado que não vê. Olhar de evitamento em relação ao outro. Olhar trespassado de medo. (Pais, 2016: 9).

Somos transportados para um *vai-vem* automatizado, tipo robôs, que nos incapacita de olhar, de ouvir e de pensar, vivendo em permanente alienação. A vida deixa de nos pertencer e passa a ser vivida como uma peça de um sistema em que somos produto e produtor, sem nunca questionarmos a nossa posição e participação. Esta realidade externa pela qual sacrificamos a nossa vida e que castra qualquer possibilidade de afirmação das subjetividades traz, necessariamente, sentimentos de frustração e ansiedade por nunca conseguirmos corresponder às expectativas que depositam sobre nós. E a ousadia da libertação desta escravatura vai sendo adiada, dia após dia, justificada por desculpas que vamos criando para a nossa falta de coragem. “Mas porque se adia o dia?” (Pais, 2016: 12).

Numa atitude de submissão, continuamos a manter a engrenagem da máquina capitalista, sob a promessa dos sonhos nunca realizados. O presentismo de que José Machado Pais (2016: 13) fala

perde de vista os horizontes de futuro e as memórias do passado. Ou seja, a experiência tende a desvincular-se do tempo histórico, do transcurso do tempo, daquele tempo em que o presente aparece ancorado ao passado e ao futuro, o sincrónico conectado com o diacrónico. No espaço sobrevive um lado visível do tempo, é certo. Mas que tempo é esse? É o tempo das correrias, o tempo que falta, o tempo que foge (...) E o lado invisível do tempo? (...) É o tempo sequestrado da nossa existência, um tempo que nos arrasta nesse sequestro, que nos faz perder a consciência da existência em nossa singularidade, um tempo de alienação que não nos dá tempo para ganharmos consciência dessa mesma alienação.

Vivemos numa era de avanços tecnológicos sistemáticos que nos criam dependências e nos vão mantendo entretidos, pouco atentos, incapazes de parar. Achamos que estamos todos conectados e muito bem informados, mas a verdade é que, enquanto sociedade, talvez nunca tenhamos estado tao isolados, tão sós e tão

desinformados. O excesso de informação disponível é um produtor de ruído e de desinformação, tornando-nos facilmente manipuláveis.

As novas gerações têm pela frente enormes desafios, tais como a desigualdade social, o aquecimento global e a extinção de ecossistemas, como também a forma como irão utilizar a tecnologia (a inteligência artificial e a genética). Estes desafios são bastante complexos e exigem que os cidadãos estejam conscientes deles e saibam atuar criticamente.

Ora, a escola, ao servir os interesses do mercado capitalista, não está, de forma alguma, a formar estudantes para uma resposta sólida e eficaz a todos estes constrangimentos que constituem o presente e, certamente, se irão agravar no futuro. Espera-se, portanto, que sua função passe por explorar as dimensões ética e política do conhecimento, criando condições para os diálogos através da flexibilização do tempo escolar. O que acontece muitas vezes nas escolas é que existe uma tentativa de explorar estas dimensões do conhecimento, mas não existe qualquer tempo nem compromisso para que tal se concretize. Ou seja, arruína-se à partida qualquer aprendizagem que daí pudesse resultar:

no início do ano letivo, a DT pediu às várias professoras da turma que explorassem o tema *interculturalidade*, com o intuito de abordar temas relevantes e inclusivos com as estudantes. O Professor cooperante decidiu, então, inserir o tema na primeira UD de OM B, propondo o desenvolvimento de um poster. No entanto, não criou qualquer espaço para debater as diversas dimensões que a palavra *interculturalidade* engloba, justificando que o tempo era curto. O resultado foi um conjunto de posters sem qualquer conteúdo relevante, resultado demonstrativo da falta de conhecimento do tema pelas estudantes. Mais importante do que criar um produto sobre o tema, seria debatê-lo e aí, sim, dar lugar à aprendizagem. Porém, na minha interpretação, ao não criar um lugar de reflexão coletiva, aquela UD limitou-se a propor o desenvolvimento de *merchandising* e não criou qualquer lugar para a experiência. Este é apenas um exemplo da declarada incapacidade que as escolas apresentam no desenvolvimento das dimensões ética e política do conhecimento. O mesmo aconteceu relativamente às comemorações dos 50 anos do 25 de abril. O que interessava era, mais uma vez, desenvolver produtos sobre o tema. Felizmente, nesta situação, eu e o professor cooperante concordámos que seria impossível uma reflexão séria sem que o tema fosse debatido com as estudantes. Neste sentido, durante 1 mês as estudantes fizeram pesquisas, criaram-se debates durante as aulas, permitindo, assim, que o ponto de partida para pensar em possíveis soluções não fosse oco.

Como vemos, a escola apresenta ainda dificuldades em desempenhar esta função educativa, mostrando-se refém da economia de mercado e dando o seu contributo para a instrumentalização social do tempo. Daí que não haja tempo para o aprofundamento de conteúdos, para pensar, para errar e voltar a tentar e, por isso, o lugar da experiência dissipa-se. Além disso, a aprendizagem não pode ser feita numa realidade abstrata - é necessário que se foque em circunstâncias objetivas, reais, que respondam a problemas reconhecidos e sentidos como tal pelas estudantes. Para isso, é indispensável que exista tempo para a escuta sensível e, consequentemente, disponibilidade para a flexibilização do tempo escolar. Como Isabel Dias (2010: 76) explica, ao citar Marujo, Neto e Perloiro:

considera-se que o conhecimento se constrói progressivamente através da interacção entre o sujeito e o meio. O conhecimento não se adquire por uma interiorização de um determinado significado exterior dado, mas sim pela construção a partir de dentro de representações e interpretações adequadas, pelo que é importante encontrar sentido nos factos (estabelecer relações). Constrói-se através dos sentidos, que possibilitam a interacção com o ambiente e a edificação de uma imagem do mundo (Marujo, Neto, & Perloiro, 2000 cit in Dias, 2010: 76).

A escola de hoje continua a exercer pressão para a versatilidade das estudantes, através de um *saber-fazer* tudo e sempre com elevados níveis de sucesso. Ser "muito bom" já não faz diferença, mas sim o "excelente" - o relevante é dar provas académicas de se ser excelente. Os professores vivem fustigados por programas curriculares demasiados extensos que têm de cumprir e, neste processo, vão perdendo o sentido da docência e vão-se demitindo da sua profissão, entrando em piloto automático – rotina mecanizada e acrítica das práticas pedagógicas - e aplicando receitas que nem questionam – normatizando os modos de saber e saber fazer, instrumentalizando-os em prol de resultados predefinidos -, apesar dos muitos resultados negativos que se observam. Quando tal acontece, aplica-se novamente o modelo de explicação individualista do fenómeno que projeta a culpa do insucesso para as estudantes e o seu meio sociocultural familiar, sem existir uma reflexão capaz de recuar às suas causas estruturais numa sociedade estratificada e desigual, nem de expor os efeitos da globalização e uma vontade de mudança.

A aprendizagem já não significa ir ao fundo da questão, basta um conhecimento de rama. Na verdade, somos assaltados por avalanches de informação, frequentemente irrelevante, ou deformadora, muito mais informação do que aquela que podemos processar. Não sabemos em que medida estará a escola preparada para filtrar e tratar adequadamente tanta informação. Por outro lado, tarefas múltiplas encarnam uma ideia nascente da experiência: uma presença ubíqua, uma desatenção permanente, uma hiperatividade descontrolada. (Pais, 2016: 16-17)

Não é, por isso, estranho que a realidade que observamos na escola seja de estudantes com baixos níveis de concentração, pouco interessadas, ansiosas, com poucas noções históricas do seu país e do mundo, com dificuldades de escrita e de articulação de pensamento crítico. Sob a ilusão da informação estar à distância de um *click*, nunca se retém informação uma vez que ela está sempre acessível. Porém,

apesar dessa acessibilidade, verifiquei que as estudantes mostravam dificuldades em fazer pesquisas, em utilizar palavras-chave que otimizassem os resultados obtidos, como também em procurar fontes mais credíveis, recorrendo às primeiras que apareciam no motor de busca.

Neste sentido, o acesso a um pântano de informação não é algo necessariamente positivo, uma vez que passam a existir obstáculos quer na triagem de toda essa informação, quer no que depois se faz com ela na escola.

Pais (2016) questiona se esta concentração no hiperpresente deixa tempo para a memória e a utopia. Será que a velocidade da informação e a obsolescência instantânea do que se consome propicia o esquecimento, a memória curta? O que observamos na escola foi um derramamento de saberes fragmentados que as estudantes deviam assimilar, sem ligação entre eles, como se pertencessem a realidades autónomas que não se cruzam ou interligam.

Como é possível construir pensamento crítico se não existe uma base coesa que o sustente? Como se dá a aprendizagem neste emaranhado de informação desagregada? Como estimular a participação ativa e crítica de cidadãos na construção da sociedade, se a escola é a primeira a impor constrangimentos às vozes das estudantes e a impedi-las de participar no seu percurso escolar?

A experiência que tive mostrou-me uma geração desorientada, que não via qualquer sentido na sua participação ativa em questões político-sociais, uma vez que

parece desconhecer o poder de participação de cada cidadão; além de que parecia não acreditar que esta participação pudesse mudar o rumo das decisões.

Quando lhes é pedida uma opinião crítica sobre determinado tema ou conteúdo abordado nas aulas, as estudantes mostram desconforto e, por vezes, até surpresa quando o docente lhes pede para partilharem a sua perspetiva. Esta surpresa demonstra que este exercício não é habitual, que elas não são chamadas a participar e, por isso, parece-me 'natural' que se desinteressem. (...) Escutei várias vezes a desesperança que projetam no seu futuro.

Os sonhos deixaram de ser uma luz que orienta e dá alento aos percursos académicos juvenis e à sua utilidade e pertinência na transição e inserção no mercado de trabalho, mas esta geração sem perspetivas de futuro, ao contrário da minha, já não se deixa manipular pela falácia da meritocracia. As suas preocupações com a sobrevivência financeira não impedem a consciência que a formação académica, mesmo que prossiga e alcance níveis superiores, também não lhes servirá de garantia. O aqui-agora-e-já do presente tornam-se, então, mais relevantes, os únicos que são passíveis de serem certos e reais. E, portanto, não se mostram muito disponíveis para se sacrificarem por um devir em que não acreditam:

Se falha a capacidade de imaginar o futuro dá-se um refúgio no presente. (...) Apenas a perda de esperança pode originar uma denegação do futuro, uma regressão enervada e obsessiva em relação ao presente, despido de poder decisional (Pais, 2012: 271).

Ao analisar os documentos PASEO (2017) e AE (2018) de OM B, percebo a grande discrepância entre as competências que se esperam ver desenvolvidas nas estudantes e as condições e práticas que se disponibilizam para que tal aconteça.

Como é que a escola habilita os jovens para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na dignidade humana e na ação sobre o mundo? Será que a escola combate as diferenças e desigualdades socioeconómicas e culturais e se mostra capaz de lhes fazer justiça? Existe uma garantia efetiva das condições de acesso e usufruto da aprendizagem e da participação das estudantes no seu processo de formação? Verificamos as possibilidades de uma gestão flexível do currículo? É possível uma aprendizagem desenvolvida com tempo? Capacitamos as estudantes para o questionamento crítico da realidade e para a tomada de decisões? A escola potencia a formação de cidadãos livres, autónomos e conscientes de si próprios e do mundo? Para que servem, então, documentos como estes? Para que os políticos se demitam de quaisquer responsabilidades ou para mostrarem à UE que, afinal, implementamos reformas e cumprimos os padrões que nos são impostos? Ou será apenas para garantir a manutenção da hierarquia social, através da

teorização da categoria ideal de estudante? E, neste sentido, devemos também questionar-nos por que razão ampliámos o ensino obrigatório até ao 12º ano. Existiu um interesse efetivo em disponibilizar experiências de aprendizagem significativas, ou simplesmente, foi um mecanismo que permitiu manipular estatísticas que nos encaixam, enquanto país da UE, numa categoria dentro da normalidade?

As situações que tive oportunidade de assistir, e que se referem ao ponto da inclusão presente no PASEO (2017), denunciam o movimento oposto:

A escola recebe, todos os anos, um número considerável de estudantes estrangeiras, de diferentes nacionalidades. A partir do 10º ano, todas são encaminhadas para o curso de AV. Quando questionei a professora de Desenho A e o professor cooperante sobre esta situação que acontece de forma regular na escola, ambos responderam que era por o curso de Artes ser visto como o mais acessível e facilitador. (...)

Em conversa com os 2 estudantes de nacionalidade brasileira da turma de 12º ano, percebi que os seus interesses se relacionavam com o desporto. No entanto, a conselho da psicóloga da escola, foram encaminhados para o curso de AV (...). Num dos CT, observei a pressão dirigida aos docentes das disciplinas práticas de AV, no sentido da flexibilização das avaliações destes estudantes para que, mesmo em situações em que não existiam elementos avaliativos, lhes atribuísem uma classificação positiva.

O evidente desconforto destes estudantes perante as atividades propostas, agravado pela falta de bases, uma vez que vinham de um curso geral no Brasil, dá conta da sua desproteção seja pelo desrespeito pela sua singularidade, seja pela negligência institucional em assegurar condições à sua inclusão, seja por não lhes ter sido permitido sequer a escolha de uma área com a qual se identificavam. E, com isso, deixando “cair a máscara” das políticas educativas em Portugal como sendo inclusivas, e da designada democratização do ensino:

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da "democratização" e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social. (Bourdieu, 1997: 485)

Neste sentido, parece-me fundamental referir a realidade paradoxal das Artes Visuais. Por um lado, e como é referido no Plano Nacional das Artes (2019), a educação pela arte é tida como essencial pela sua capacidade de ampliação dos campos de

significação, permitindo “múltiplas linguagens e diversos modos de expressão pessoal e compreensão do mundo”, conduzindo à descoberta de “outros códigos, que complementam aqueles que tornámos centrais na nossa sociedade e educação”, abrindo espaço para a “a formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e os falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo”, e assim criar condições para “diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar”. Por outro lado, as Artes Visuais são vistas como uma vertente de ensino fácil e facilitadora, menos séria e relevante, instrumentalizada, ora para o acolhimento de estudantes que se desviam do padrão ideal, ora para o desenvolvimento de produtos decorativos para dias temáticos.

2. Temporalidades na sala de aula e possibilidades para a experiência

Durante o período de estágio fui conhecendo algumas experiências de vida e hábitos sociais das estudantes que me aproximaram das suas temporalidades, dos quais destaco os que me parecem contribuir para interpretações de algumas situações.

Começo por referir o facto de um número considerável de estudantes ter um trabalho em *part-time*, umas por necessidade em ajudar no orçamento familiar, outras para não sobrecarregarem as famílias com despesas extra do seu interesse.

Outra informação que me causou algum espanto por ser bastante distinta da minha experiência sociobiográfica, foi o facto das estudantes se referirem a uma deslocação a Aveiro, cuja distância da Gafanha da Nazaré são cerca de 6/7 quilómetros, como se fosse um local bastante distante. Fui percebendo que muitas delas faziam a sua vida quase exclusivamente na Gafanha da Nazaré, sendo a ida a Aveiro algo extraordinário, muito pouco frequente. Também durante as visitas de estudo a Lisboa e ao Porto apercebi-me que apenas 3 estudantes tinham visitado estas cidades. Partilharam que viajavam pouco com os familiares e que também não visitavam exposições de arte com frequência. Esta realidade era muito distante da que eu vivi, daí a minha surpresa. Enquanto jovem estudante deslocava-me frequentemente com amigos para diferentes locais, mais ou menos longínquos e, desde muito pequena, viajava regularmente com a minha família dentro e fora do país.

Algumas das estudantes dedicavam-se a práticas desportivas em horário não letivo e, todas elas, à exceção de uma que morava em Aveiro, deslocavam-se para a escola a pé ou de bicicleta. Não tinham hábitos de leitura regulares, aliás, muitas afirmavam não gostar de livros. Relativamente ao coletivo turma, existia uma grande coesão e era notável a interajuda entre as estudantes, algo que talvez fosse reforçado por se tratar de um grupo pequeno.

Estas realidades partilhadas pelas estudantes, muito diferentes da minha enquanto jovem, estudante e filha, tornaram evidente a minha posição de privilégio numa família da classe média. Mostraram-me, também, que o exercício da docência se faz nesta tomada de consciência que nos apresenta relações bastante diferentes com os espaços-tempos presente e passado, bem como a responsabilidade docente em criar condições para um novo presente que acolha a diversidade, adaptando-se da melhor forma a esta multiplicidade de experiências.

A descoberta destas narrativas através do exercício de escuta sensível foi-me orientando na procura de alternativas para a descodificação de muitos dos comportamentos que ali se estabeleciam, algo que, mais uma vez, me ajudou a contrariar os conceitos universalizantes de *estudante* e de *jovem*. Apesar do professor cooperante não sofrer de “surdez crónica” e de ter momentos de disponibilidade para a escuta, nalgumas ocasiões parecia perder-se nas classificações estáticas:

repetidas vezes, reclamava pelo baixo ritmo de trabalho da turma e pelo facto de as estudantes não dedicarem os tempos não letivos aos projetos das disciplinas que lecionava. Na sua perspetiva, e visto que aquela turma tinha 4 tardes livres, as estudantes deviam colmatar dificuldades e alguma falta de aproveitamento das aulas no tempo não letivo.

Que Outro estava presente nesta expectativa do professor cooperante? Eram aquelas estudantes particulares ou, mais uma vez, a sua ideia padrão de estudante construída a partir da sua narrativa biográfica enquanto estudante e/ou docente?

Esta situação particular denunciava vários problemas. O primeiro dizia respeito às expectativas docentes. Apesar de ter conhecimento que muitas das estudantes não tinham disponível esse tempo não letivo devido aos seus trabalhos em *part-time*, persistia uma certa incapacidade em reconhecer que serem alunas não era a sua exclusiva condição social, ou seja, a condição tida como normal e típica de jovens das classes médias. Ao mesmo tempo, desvalorizava que aquele trabalho, mesmo precário

e desqualificado, era um importante contributo para a sua autonomia económica. O reconhecimento desta dupla condição social das jovens tornaria compreensível que, ao terem um trabalho que lhes toma grande parte do tempo fora da escola, apresentassem alguns sintomas de cansaço físico e mental nalgumas aulas, estando mais dispersas e, consequentemente, apresentando ritmos mais baixos de trabalho. Neste sentido, e visto que para o professor cooperante a superação era um valor tão relevante, estas estudantes eram um bom exemplo disso pois que, apesar de algumas vezes não retirarem grande proveito das aulas, faziam um esforço por estarem presentes.

O segundo problema mostra que o professor cooperante, ao reconhecer a necessidade de um tempo não letivo para as suas disciplinas, assumia que o tempo escolar era insuficiente para dar resposta ao cumprimento dos objetivos curriculares. Ora, o facto de o tempo escolar não se adaptar aos tempos de aprendizagem dos conteúdos programáticos impostos, leva a questionar:

O que poderá ser sacrificado nesse processo? A aprendizagem? Ou serão apenas alguns dos conteúdos programáticos? Ou ambos? Se é reconhecido que o tempo escolar não consegue dar uma resposta adequada às necessidades da aprendizagem por que razão a sua flexibilização não é uma norma? Que categorias são criadas quando se estabelece um tempo linear rígido que não enquadrável na maioria das temporalidades das estudantes?

A inadequação das necessidades particulares das estudantes ao tempo escolar disponível, abre espaço, mais uma vez, para que se consolide uma hierarquia que distingue classes de estudantes, as estudantes a tempo inteiro e as outras; as dedicadas e as desinteressadas; consoante estas respondam melhor ou pior ao tempo imposto e aos resultados esperados. Daí que adjetivações como *dificuldades de aprendizagem* venham a tornar-se categorias de estudantes que lhes imputam alguma carência, um défice de algo, uma incompletude. Como referem Moysés e Collares (1992), ao falarmos de “dificuldades de aprendizagem” estamos a referir-nos a “distúrbios de aprendizagem”.

atualmente é comum o uso da expressão ‘dificuldade de aprendizagem’ para se referir ao mesmo conceito, provavelmente como meio para contornar a crítica. Porém, nada muda, em termos de referencial teórico e até mesmo do próprio nome; talvez se fale de uma alteração ‘um pouco menos violenta’ na

aprendizagem, mas sempre localizada em quem aprende. (Moysés; Collares, 1992: 31)

Tal como Ian Hacking (1985) alerta, esta imagem distorcida e, demasiadas vezes redutora, constrói novas realidades que contribuem decisivamente no desenvolvimento individual da identidade de cada estudante e na forma como se posicionam na realidade social:

nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedade ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora. (Taylor, 2000: 241)

Neste contexto, nunca existe uma análise suficientemente crítica dos modos de funcionamento da instituição escolar ou do sistema social, nem uma discussão mais politizada de como os efeitos decorrentes destes processos de seletividade escolar servem propósitos de uma agenda socioeconómica neoliberal em que uma mão de obra jovem, com qualificações médias e já habituada à precaridade é essencial. Deste modo, estudantes que se desviam do tempo linear imposto pelo sistema de ensino, tendem a construir imagens distorcidas de si mesmos, sendo assim duplamente penalizados – pela escola e pela sociedade.

A quem serve o calendário escolar e como se definiram os chamados ritmos médios de aprendizagem? Uma vez que o calendário escolar quando sofre alterações é, habitualmente, no sentido do aumento da carga horária, os conteúdos programáticos também tendem a expandir-se, como é que o ritmo médio de aprendizagem se mantém?

O que temos assistido é a um progressivo aumento do ritmo médio de aprendizagem que, cada vez mais, se afasta da realidade das estudantes:

Essa relação entre o dever e o ser problematiza também a relação entre o geral e o particular. A pergunta consiste em discutir a possibilidade de se pensar o particular nas estruturas éticas, ou, como parece, se os assuntos éticos estão sempre relacionados com a elaboração de normas, das estruturas gerais do nosso comportamento prático. (Milovic, 2004: 109-110)

Em causa está a relação entre tempo e ritmo, numa perspetiva de produtividade e eficiência económica, mascarada de meritocracia. Esta construção objetiva do tempo impõe às estudantes a submissão a um tempo e ritmos únicos e homogêneos, respeitando de forma conformada e conformista o ritmo padrão que o sistema social e a economia capitalista acelerada estabelecem. “A idéia de Nietzsche é que a força do ser, a afirmação da vida, sempre foi negada pelos caminhos do racionalismo e das estruturas normativas.” (Milovic 2004: 114).

A pressão permanente a que as estudantes são sujeitas não impede, no entanto, a existência de comportamentos de conflito e resistência ao tempo escolar que, muitas vezes, só os reforça. Importa, então, perspetivar possibilidades de rutura do tempo escolar:

Nas disciplinas OA e OM B, face à visível inadaptação das estudantes ao tempo que lhes era disponibilizado para o desenvolvimento das diferentes UD, eu e o professor cooperante acordámos que seria preferível sacrificar alguns conteúdos programáticos a pôr em causa quaisquer possibilidades de aprendizagem. Se o objetivo era privilegiar o processo de descoberta era necessário fazer cedências e tomar uma posição: ao longo das UD de OA e de OM B, fomos flexibilizando o tempo disponível, permitindo às estudantes conquistar um novo lugar para a experiência. Verificámos que a aceleração de processos com vista ao cumprimento de um tempo linear calendarizado, anulava o próprio sentido das atividades propostas. Foi necessário fazermos escolhas: nos 8 domínios do programa curricular de OM B optámos por eliminar 2. Isto foi possível na realidade das disciplinas práticas do curso de AV.

Não obstante esta abertura no caso das disciplinas que não têm exame nacional, outras questões se colocam acerca da viabilidade desta flexibilização do tempo escolar em disciplinas com exames nacionais - nesses casos, o que sairá sacrificado será sempre o processo de aprendizagem por se tornar inviável o incumprimento dos conteúdos programáticos que serão avaliados numa situação de exame. Se, por um lado, o docente tem o compromisso de garantir que as estudantes têm contacto com todo o programa, uma vez que passarão por uma avaliação externa; por outro, tem plena consciência que o tempo escolar é insuficiente para que possam surgir processos de aprendizagem consistentes e coesos acerca de todos os conteúdos propostos. Mais uma vez, quer

estudantes quer docentes são empurrados para situações limite que se repetem, ano após ano, sem que se proponham soluções para estes problemas.

Nalgumas conversas com as estudantes percebi, por exemplo, que uma situação idêntica aconteceu com elas na disciplina de Geometria Descritiva A no 11ºano. As estudantes não compreendiam os conteúdos durante as aulas, diziam ao professor que não percebiam, mas este, pressionado pelo cumprimento do calendário escolar, ia avançando no programa. Incapazes de acompanhar este ritmo, algumas delas sentiram-se completamente perdidas acabando por desistir e anular a disciplina. Para conseguirem concluir o 12ºano, fazendo a disciplina por exame, tiveram de frequentar explicações a um preço elevadíssimo.

Em situações como esta, uma estudante mais vulnerável financeiramente não terá possibilidade de pagar as explicações, o que poderá implicar a sua retenção por mais um ano. Como agravante, se a metodologia do professor é a mesma e se mantém a inflexibilização do tempo escolar, as probabilidades de, numa segunda tentativa, o processo de aprendizagem se dar continua sob ameaça. Novamente, acentuam-se as desigualdades de classe no interior da escola, alimentando-se a hierarquia social estabelecida. Em vez de proteger as pessoas mais vulneráveis, a escola garante o agravamento das suas dificuldades, impedindo um acesso equitativo às oportunidades presentes e futuras.

Estas situações repetem-se todos os anos nas diferentes escolas, apesar de existirem documentos como o PASEO (2017) que referem a possibilidade de uma “gestão flexível do currículo” e de uma educação para um perfil de competências com “tempo e persistência”. Atender à democratização do ensino requer estar ciente que

Graças também a estes mecanismos, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social. (Bourdieu, 1997: 485)

Sendo necessário que consigamos construir uma escola dirigida a estudantes e situações reais, abandonando o modelo atual baseado numa realidade fictícia que nunca existiu, permanece como incógnita se, como questiona Milovic (2004), uma sociedade real pode ser a sua própria comunidade ideal e quais os critérios necessários para a comunidade real pensar sobre si mesma enquanto comunidade ideal. Neste sentido,

uma escola para todos não pode ser construída sob a expectativa duma reciprocidade produtiva e mercantilista.

Só a afirmação do *Outro* abre a possibilidade de futuro. Segundo Milovic (2004), construir o encontro com o *Outro* exige equacionar a educação enquanto ato político que defende a afirmação da diferença, do desacordo, do desentendimento, combinando os sentidos defendidos por Rancière (1996) e Levinas (2011). O tempo de encontro com o *Outro* refere-se a um momento de partilha e interação; não de submissão ou subjugação. É um tempo em que se constrói a conciliação entre subjetivação e socialização, ampliando novas formas do *Outro* se relacionar com o tempo, de eu me relacionar com o tempo, de se construir um novo tempo que é singular para o *Outro* e para mim, a tal janela de oportunidade que constitui *kairós*.

Reconhecer as estudantes não significa, portanto, renunciar ao lugar de professor - pelo contrário, o professor só consegue reconhecer o *Outro* estudante(s) no lugar fora do *Outro* constituído pela sua experiência sociobiográfica, num espaço exclusivo e singular que lhe pertence enquanto professor e mediador. Este espaço que se cria entre estudante e professor envolve e promove o diálogo, mas também a discórdia, permitindo que as tensões emergentes se apresentem como oportunidades para reflexões e conhecimento mútuos sobre visões distintas e busca de alternativas, ou não. Isso requer do professor uma abertura às diferenças e aceitação da imprevisibilidade, permitindo-se, também ele, a encarar a ausência de controlo total como uma oportunidade para continuar a aprender e a mudar. O professor abandona, assim, o seu papel habitual de gestor de tarefas e passa a assumir-se como mediador de diferentes discursividades e temporalidades.

O tempo é, assim, o elemento que mais tem sido instrumentalizado ao longo dos séculos para garantir o controlo social, sendo essencial para, nos dias de hoje, continuar a manter a engrenagem da máquina capitalista a funcionar. Como refere Benito (2008), o tempo não só estabiliza a organização e a ordem que conferem a governabilidade das instituições, como influencia o comportamento de todos os elementos que constituem a sociedade, determinando a utilização do espaço e de objetos, a sua conduta, monitorizando o funcionamento do quotidiano. O maior desafio que enfrentamos é a

inversão desta lógica de sujeição ao tempo, sendo nós a controlá-lo. Só assim o tempo poderá pertencer a realidades concretas.

III. PAISAGENS SONORAS

As reflexões acerca da categorização, escuta sensível, tempo e temporalidades que se foram sucedendo à medida que penetrava os meandros do quotidiano escolar e ganhava acesso à sua densidade relacional, social e política (cf. secções I e II), constituíram guias para conceber a proposta didática que vim a desenvolver, mesmo que, nalguns momentos, não tenha sido um percurso totalmente consciente nem seguindo uma linha reta.

A UD foi, em grande parte, desenhada pelo exercício da escuta sensível e por ele sustentada, o que me permitiu um modo de estar mais próximo das estudantes e mais atento às realidades escolares e não escolares, e um questionamento de comportamentos quotidianos, tais como a falta de predisposição das estudantes para escutar.

1. Sonoridades, artes visuais e escuta sensível

Como refere Pais (2010) ao citar Simmel (1977 [1908]), na cidade moderna é possível identificar a proeminência do olhar sobre o ouvir, conduzindo-nos a uma "surdez social". Vivemos rodeados de estímulos que vão entretendo a nossa atenção e nos distraem, incapacitando-nos de sentir e experienciar outras dimensões que nos envolvem. Tornou-se habitual ver pessoas com auriculares de leitores de música colados às orelhas, realidade também presente nas aulas de AV. Este traço distintivo face às aulas de outras disciplinas escolares poderá ser um sinal de aulas “descontraídas” ou apenas um mecanismo de fuga ao tempo disciplinar.

As sonoridades em vias de extinção adquirem, assim, o estatuto de património cultural a preservar, como o velho ruído das caixas registadoras, dos moinhos de café manuais ou dos silvos de comboios (Lowenthal, 1998: 72-75), do mesmo modo que as sonoridades da moda, ganham estatuto de produtos culturais a difundir e a consumir; ambas, no entanto, não escapando à lógica de uma racionalidade económica inventiva, perita em criar e recriar gostos e sensibilidades. Esta ausência de disponibilidade para escutar o outro e reconhecer as complexidades que constituem a realidade reforçam, uma vez mais, as posições de poder estabelecidas, sem que exista qualquer questionamento na nossa parte, enquanto produtos e produtores de realidades, sobre o protagonismo de determinados conteúdos culturais. Não existe uma reflexão crítica sobre que vozes/sonoridades se fazem ouvir e quais são silenciadas, mas, pelo contrário, verifica-se uma surdez e indiferença por todas as que se situam no "entre" e "entretanto", por tudo o que se afasta da tendência em voga enquanto padrão uniformizador que se pretende reproduzir. Consumimos produtos culturais sem ponderarmos que posicionamentos e intencionalidades sociopolíticas os sustentam e justificam o seu protagonismo. Esta realidade é observável dentro e fora da escola, verificando-se um desinteresse alarmante relativo à comunicação oral e ao universo sonoro à nossa volta.

A hierarquia sociocultural dos sentidos está também presente nas propostas educativas que são apresentadas às estudantes no curso de AV. Aliás, em que a especificação da própria designação anuncia e denuncia a área privilegiada e o sentido percetivo de eleição: a visão. Acresce que, apesar de, no campo das artes plásticas, existir uma crescente exploração da *performance* e da multimédia, prossegue a soberania das AV face às restantes áreas de intervenção criativa.

A declarada hegemonia de conteúdos visuais como se estes fossem as únicas possibilidades, e "os" viáveis, para narrar, questionar e/ou refletir sobre a realidade tem consequências várias: opera uma seleção e um isolamento biossocial entre as capacidades humanas básicas da perceção sensorial - os sentidos, coordenação motora, as relações com o espaço-tempo e as leituras e interpretações do mundo –; corta e recorta a experiência total nos mundos humano e para além dele, reintroduzindo dicotomias e visões antropocentradas da realidade que limitam a expansão da cognição, inteligência e afetos, do conhecimento, respeito e responsabilidade civil e ética por si e

outros seres vivos e mundo material. Os processos de audição seletiva, procedem ainda a dicotomias, hierarquias e classificações sonoras, consagrando determinados sons e sonoridades, marginalizando outros e transformando-os em ruídos:

A poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são sons que aprendemos a ignorar. (Schafer, 2001: 18)

Surdez e silenciamento das sonoridades destes mundos instalam, assim, apagões de memória(s), desaprendizagem da escuta sensível e ativa e a ignorância arrogante que obstaculizam o acesso a e o usufruto a mundos comuns e, com isso, de explorar, descobrir e aprofundar tantas outras possibilidades de detetar e contribuir para a emergência de novas questões, mediações e soluções.

O património sonoro dos lugares narra, assim, as temporalidades das pessoas que os habitam através da história e das relações que neles se estabelecem, das suas dimensões simbólicas e afetivas, permitindo o reconhecimento de dinâmicas de poder. Para tal é essencial analisar os sons, mas também os silêncios que se fazem ouvir.

O sinal sonoro mais significativo da comunidade cristã é o sino da igreja. Em um sentido bem verdadeiro, ele define a comunidade, pois a paróquia é um espaço acústico circunscrito por sua abrangência. O sino é um som centrípeto; atrai e une a comunidade num sentido social, do mesmo modo que une homem e deus. Algumas vezes no passado, ele adquiria também uma força centrífuga, quando era utilizado para expulsar os espíritos do mal. (...) Foi durante o século XIX que o sino se uniu a uma invenção técnica de grande significado para a civilização europeia: o relógio mecânico. Juntos eles se tornaram os sinais mais inevitáveis da paisagem sonora porque, como o sino da igreja e mesmo com a mais implacável pontualidade, o relógio mede a passagem de tempo de forma audível. (Schafer, 2001: 86-88)

2. Paisagens sonoras – razões, intenções e ações projetadas

Em face do exposto, a conceção e desenvolvimento da UD debruçou-se sobre alternativas *outras* que, simultaneamente, desafiassem as fronteiras e barreiras construídas e impostas pelas AV (cf. também secções I, II), e as possibilidades de

despertar as estudantes para outras capacidades, competências e experiências socioperceptivo sensoriais que as instigassem “a ver mais, ouvir mais, sentir mais” (Sotang, 2004: 32); ou seja, de corpo inteiro e uma atitude de abertura e descoberta partilhada que as envolvesse nas suas realidades de uma forma mais atenta, consciente e crítica.

Esta ideia encontrou eco quando, ao consultar os conteúdos curriculares de OM B, percebi que existia um domínio de som direccionado para a composição e edição de áudio (cf. Programa Curricular de Oficina Multimédia B - 12ºano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, ponto 3.1, Domínio - Som digital para multimédia); uma hipótese que poderia servir à rutura que eu procurava provocar.

No entanto, a possibilidade de desenvolver a UD neste domínio iria exigir que eu saísse da minha zona de conforto, desde logo porque na minha prática artística me dedico, sobretudo, ao desenvolvimento de conteúdos visuais. Esta opção pareceu-me bastante potenciadora visto que me afastaria totalmente do campo das certezas, da familiaridade e da experiência acumulada que detinha, aproximando-me da posição das estudantes enquanto leiga e aprendiz e, desta forma, criando oportunidades para uma descoberta comungada de novas técnicas, linguagens e expressões, mas também de erros.

Outra razão que contribuiu para esta escolha foi o facto de o som ser uma área pouco abordada, quer em Educação Visual, quer nas disciplinas práticas das AV e, por isso, as estudantes terem poucas referências, estando, assim, menos sujeitas a possíveis constrangimentos, habitualmente impostos pelos cânones de que as AV são reféns.

A UD que apresentei propôs, então, a composição de paisagens sonoras sustentando-se em processos participativos (cf. Apêndice 1) que conduzissem as estudantes à descoberta do universo sonoro através da escuta atenta e sensível; que estimulassem uma tomada de consciência das informações implícitas a um conjunto de sonoridades e silêncios e que potenciassem a apropriação, interpretação e valorização da realidade experienciadas conduzindo à criação e desenvolvimento de narrativas sonoras do presente ou enquanto reinterpretações de memórias:

Um ruído, por exemplo, pode provocar a minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (Freire, 1997: 98)

Intersectando sentimentos, pensamentos e memórias, a atividade proposta - composição de paisagens sonoras - constituía um desafio pedagógico original com grande potencial, uma vez que permitia o envolvimento criativo, crítico e transformador com o património sociocultural e natural experienciado, assente em formas de interpretação e representação não verbais e não visuais. Criava igualmente oportunidades para as estudantes expressarem as suas narrativas e inquietações, afirmando as suas vozes pela liberdade de escolhas; pelas tomadas de decisão e de consciência, levando-as a experienciar outros “modos de organizar informações perceptivas em representações” (Ingold, 2008: 8); pela participação ativa no ensaio de soluções potenciadoras de mudança na sua própria realidade enquanto jovens e estudantes.

Estes processos são necessariamente suportados por diferentes momentos de pesquisa/investigação, na medida em que oferecem oportunidades para entender e conhecer a realidade noutras dimensões individuais e sociais. Como refere Ingold (2008), a audição liga as pessoas em comunidade e incorpora-as, constituindo-se enquanto fundamento da experiência, ao passo que a visão isola o indivíduo num frente-a-frente com o mundo, estabelecendo uma distância entre o observador e o objeto, ou seja, colocando-o numa posição fora do que ele vê.

A cultura oral (...) tem um carácter agregativo; é harmônica e holística em vez de dissecadora, analítica e atomística; é concreta e situacionalmente específica, em vez de abstrata e independente do contexto; é focada em pessoas, em vez de em coisas. (Ingold, 2008: 7)

A UD apresentada contemplava o desenvolvimento de vários materiais prevendo, num primeiro momento, a experienciação pela escuta sensível, a construção de um arquivo sonoro diversificado e a posterior análise dos sons, através do preenchimento de uma tabela por mim fornecida (cf. Apêndice II).

Sendo o objetivo da UD a composição de narrativas pertencentes à realidade das estudantes, assumi que a grande maioria das experiências de escuta e de captação

sonora teriam lugar em tempos não letivos e espaços externos à escola. Esta escolha implicaria um esforço extra por parte das estudantes e exigiria que o tempo letivo fosse direcionado para a reflexão acerca da experiência sensorial. Como nesta fase do ano letivo tinha já algum conhecimento do grupo turma, estes momentos de reflexão nas aulas permitiriam o acompanhamento e controlo da minha parte sobre os seus processos e metodologias. Em UD anteriores observei que a grande maioria da turma apresentava algumas dificuldades em focar nos objetivos das UD, dispersando-se, especialmente nas fases iniciais. Este foi também um dos motivos que me levou ao desenvolvimento de uma tabela de análise de sons. Esta tabela, por um lado, propunha alguma orientação na etapa de escuta atenta, tentando evitar que a experiência sensorial fosse negligenciada ao transformar-se numa mera captação sonora. Por outro lado, definia um momento posterior para a revisitação dos sons e o estudo mais aprofundado do arquivo recolhido, estimulando uma melhor compreensão das várias dimensões existentes, tais como a origem, duração, distância ao ouvinte, qualidades rítmicas, volume e sensações/emoções/mensagens. Este suporte de reflexão e análise seria desenvolvido em contexto de aula e serviria de apoio à construção das narrativas das estudantes. Simultaneamente, tentava incutir algum método, foco e envolvimento e combater a dispersão por parte das estudantes.

Numa segunda fase, foi proposta a composição de uma paisagem sonora a partir do arquivo recolhido com a possibilidade de exploração de diferentes ferramentas de edição de áudio. O objetivo era que cada uma das estudantes pudesse representar e interpretar a sua realidade enquanto resultado da experiência vivida, enquadrada num passado e/ou presente, criando oportunidades para dar voz às temporalidades singulares de cada uma delas. Este foi também um dos motivos que me levou a desenvolver uma proposta individual e não coletiva. Apesar de, no contexto escolar, a prática corrente ser o desenvolvimento de UD individuais e de ter consciência que as estudantes necessitam de mais UD coletivas, esta proposta, em particular, poderia acrescentar outros sentidos e reflexões ao ser individual. Isto porque, apesar de algumas estudantes parecerem ter experiências biográficas “próximas”, existiam uma série de fatores que diferenciavam as suas temporalidades tornando-as necessariamente distintas e exclusivas. E era nesse campo da singularidade que, na minha perspetiva, esta UD poderia propor a construção e ressignificação de sentidos e significados.

Outro fator que também pesou na decisão por uma proposta individual foi o facto de, sendo a área do som praticamente desconhecida pelas estudantes, me parecer que, num primeiro contacto, poderia ser mais vantajoso para elas, visto que num campo inexplorado a gestão metodológica partilhada pode tornar-se mais difícil, bem como a conciliação de vontades e perspetivas criativas. No entanto, isto não é certo nem funciona desta forma com todas as pessoas - pelo contrário, para muitas pode tornar-se mais confortável abordar uma área desconhecida numa atividade partilhada. Sei que, repetidas vezes, a opção dos docentes por propostas individuais está relacionada com dificuldades acrescidas na avaliação, uma vez que os elementos de um grupo podem não contribuir equitativamente no desenvolvimento das atividades. Algo que, especialmente em turmas numerosas, exige um reforço da atenção e acompanhamento por parte do docente. Não sendo esse o caso, não foi isso que me influenciou ou, pelo menos, não de forma consciente e racional.

Após a conclusão das paisagens sonoras, teria lugar a apresentação do projeto à turma, com um tempo máximo de 5 minutos, direcionada para a exposição dos momentos do processo mais relevantes e da intencionalidade da narrativa desenvolvida, culminando com a reprodução áudio da composição sonora.

Quando desenhei esta última fase da proposta, o que me moveu foi criar um momento de partilha que permitisse que as estudantes escutassem e fossem escutadas; um movimento de dar e receber que me parece essencial, quer do ponto de vista individual quer coletivo, uma vez que pode auxiliar o estreitamento de relações. Ao longo das UD anteriores nunca fora disponibilizado às estudantes um momento de apresentação, o que levava a que as propostas terminassem sem que elas tomassem conhecimento dos projetos das colegas; algo que me fui apercebendo, através de alguns comentários nas aulas, ser uma situação desconfortável para muitas delas pois tinham curiosidade e interesse em conhecer as propostas desenvolvidas pelos seus pares. As apresentações são também uma forma de contactarmos com abordagens e perspetivas diferentes, tomar conhecimento de processos criativos distintos dos nossos e, deste modo, podem contribuir para a ampliação de futuras soluções.

Apesar de, também este, ser um momento novo para elas, a minha expectativa foi que conseguiriam ultrapassar o desconforto inicial relacionado com a falta de familiaridade, conseguindo retirar algum prazer e usufruto desta etapa.

A UD terminaria com o desenvolvimento do relatório, em conformidade com a metodologia implementada pelo professor cooperante ao longo do ano, com referência aos principais conceitos e funcionalidades do som e as percepções mais relevantes da experiência didática. Neste documento, mais do que verificar se tinham assimilado os conceitos associados à edição áudio e as funcionalidades do *software*, interessava-me a partilha refletida relativamente à experiência didática proposta. Perceber se, de algum modo, enquanto experiência tinha oferecido oportunidades para a descoberta e o despertar de/para outros lugares e dimensões, conseguindo proporcionar momentos de reflexão e questionamento sobre as suas realidades, e dar o seu contributo para que as estudantes tornassem consciente que o universo sonoro dos lugares nos oferece outros olhares, distintos do universo visual. A parte técnica do relatório sobre os conceitos e as funcionalidades, servia para dar um *feedback*, a mim e ao professor cooperante, de possíveis constrangimentos na utilização do *software*.

3. Compor Paisagens sonoras – processos

Ao longo da implementação da UD fui percebendo a inevitabilidade do desvio temporal a que qualquer atividade pedagógica está sujeita. Enquanto docentes, calendarizamos as diferentes etapas de uma UD com base, mais uma vez, numa expectativa ideal, esperando que todos os processos corram como o previsto e sob total controlo. Mas a realidade mostra-se incerta, desviante e, por isso, é essencial que saibamos atuar na imprevisibilidade explorando estratégias para a condução da experiência didática nesses desvios.

A aula de apresentação da UD decorreu conforme planeada, tendo contado com a participação do professor cooperante nalguns esclarecimentos relacionados com questões técnicas do áudio.

Na concretização da primeira fase da UD – que implicava a escuta, captação, construção do arquivo sonoro, análise dos sons e desenvolvimento da narrativa (cf. Apêndice X) -, as maiores dificuldades que senti por parte das estudantes foram o cumprimento do tempo definido e o desenvolvimento da narrativa. Com efeito, no âmbito da calendarização prevista, defini inicialmente, uma duração de 1 semana e meia (cf. Apêndice 5), finda a qual as estudantes deveriam entregar os respetivos materiais através da *drive* partilhada entre estudantes e docentes. Porém, uma vez que quiseram explorar, maioritariamente, realidades externas à escola, a captação sonora teria de ser feita em horário não letivo para, durante as aulas, poderem dedicar-se à análise dos sons e ao desenvolvimento do conceito/narrativa. Não colocando objeções, verifiquei, no entanto, que um número considerável de estudantes não construiu o arquivo sonoro no tempo definido, chegando frequentemente às aulas sem material que lhes permitisse analisar os sons recolhidos.

Quando confrontadas com as anotações que eu retirava todas as aulas, as estudantes deram-me as mais diversas justificações: falta de tempo por estarem a desenvolver projetos para as escolíadas; falta de tempo por estarem a trabalhar em *part-time*; dificuldades na deslocação ao local escolhido; necessidade de prestar apoio ao irmão mais novo; desorientação sobre que sons captar; mudança de ideias sobre a realidade a explorar, entre outras. No entanto, garantindo sempre que na aula seguinte iriam trazer algo do arquivo para poderem trabalhar na tabela de análise de sons e na construção da narrativa.

Em todas as aulas fiz um ponto de situação individual acerca do desenvolvimento da proposta com cada estudante. O facto de ser uma turma com um número reduzido permitiu um acompanhamento personalizado e demorado, ou seja, uma escuta ativa e um apoio direccionado para as necessidades individuais de cada uma delas. Com isso procurava auxiliá-las nas suas dificuldades e partilhar algumas sugestões que podiam servir de orientação no desenvolvimento das suas ideias e narrativas, bem como alertá-las para eventuais desvios naturais de processos criativos dos quais, se assim o entendessem, poderiam tirar partido, uma vez que lhes podiam oferecer caminhos alternativos, não programados, mas igualmente válidos.

Percebi que o facto de eu tirar notas todas as aulas durante a ronda individual intimidava-as e pressionava-as, algo que, perante aquela situação de incumprimento,

me levava a pensar que poderia ser “benéfico” no sentido de impedir que se alienassem da UD. Apesar desta situação ser inesperada, uma vez que não antecipei que um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento da UD fosse a construção do arquivo sonoro, agora penso que o devia ter previsto. Tendo eu conhecimento que algumas das estudantes trabalhavam em *part-time*, e outras não tinham interesse em ocupar os tempos não letivos com atividades curriculares, com que bases construí esta ilusão que elas iriam desenvolver o arquivo no tempo que eu calendarizei? Se noutras UD observei que as estudantes não utilizavam o tempo não letivo como complemento para concluírem os seus projetos, foi bastante inocente da minha parte pensar que nesta UD seria diferente.

Volto, então, a confrontar-me com a tal realidade ideal que construímos, demasiadas vezes sem qualquer fundamento. Parece que, inconscientemente, rejeitamos todas as evidências.

Nesta altura senti-me numa encruzilhada. Por um lado, não seria possível avançar para as fases seguintes da UD, o que implicaria o prolongamento do tempo para esta etapa e, por outro, esse tempo teria de ter um limite, caso contrário, além de pôr em causa a realização das UD seguintes, também poderia invalidar a conclusão desta atividade. Nesta fase, ficou para mim bastante claro que a prática docente só se concretiza quando existe uma relação de compromisso e confiança entre estudantes e professores que necessita de ajustes e flexibilizações de ambos os lados. E é nesta negociação que se partilham posições de poder dentro de uma sala de aula. O que faz um docente sem a cooperação e envolvimento das estudantes? A que lugar chegamos sem elas? Por outro lado, que lugares de aprendizagem podem ser disponibilizados às estudantes com atitudes de intransigência e inflexibilidade? Esta situação exigiu que eu encontrasse uma solução equilibrada, um meio termo que respondesse às necessidades das estudantes e às minhas enquanto estagiária/docente, que pudesse aproximar-se das suas temporalidades e redesenhasse as minhas, sem pôr em causa esta UD e as seguintes.

Perante esta situação, a minha estratégia foi procurar inverter o processo com estas estudantes, sugerindo e permitindo que aproveitassem as aulas para pensarem na narrativa e nos sons que lhe podiam servir de suporte, passando assim a um outro

posicionamento: o de orientar e monitorizar as ações encetadas para a escuta e a captação sonora. Apesar desta não ser a solução ideal, uma vez que ao desenhar a UD tinha a intenção de que a descoberta da realidade sonora pelo exercício de escuta das estudantes era e devia ser o ponto de partida privilegiado, esta foi a opção que, naquele momento, me pareceu causar menos prejuízos à experiência pedagógica, permitindo que retirassem algum proveito do tempo letivo.

Ser docente implica a capacidade de desenhar diferentes soluções que nos ajudem a ultrapassar imprevistos. Porém, por vezes, o tempo disponível para a resolução de alguns problemas é quase inexistente, exigindo uma tomada de decisão imediata e pouco refletida.

Nestas circunstâncias tornou inevitável o prolongamento do tempo definido para esta primeira fase, tendo-se estendido por 4 semanas, tempo inicialmente delineado para toda a UD. Sem o arquivo sonoro tornava-se impraticável a fase seguinte de composição das paisagens sonoras. Mostrou-se, assim, imprescindível a negociação entre docentes e estudantes que estabelecesse um compromisso recíproco. Paralelamente, foi necessário estabelecer um consenso entre mim e o professor cooperante onde acordámos que seria preferível estender o tempo da proposta didática, a invalidar as possíveis aprendizagens que dela poderiam surgir. Isto implicou uma atitude arriscada da minha parte e, talvez o tenha assumido com alguma tranquilidade pela posição que ocupava enquanto estagiária, também por ainda não estar contaminada pelas lógicas escolares, e ainda por o professor cooperante ter demonstrado disponibilidade para esta flexibilização no passado e presente. Foi preciso confiar sem saber qual seria o resultado, aprender a gerir a incerteza e focar em possíveis consequências positivas. Respeitar as temporalidades das estudantes impôs-nos, enquanto docentes, novas temporalidades e a aprendizagem e gestão da espera. Ambos reconhecemos que as estudantes estavam a precisar de um tempo diferente daquele que idealizei, talvez até de tempo de inatividade, para refletirem, amadurecerem as suas ideias e estudarem possíveis soluções. Uma atitude de inflexibilidade da minha parte não resolveria esta situação, apenas a agravaria e, por certo, condicionaria totalmente a experiência.

Neste período houve momentos em que duvidei que a atividade conduziria os estudantes a algum lugar de aprendizagem, e questionei o seu propósito naquele contexto. A passividade de algumas estudantes assustou-me, levando-me a pensar que podia tornar-se impossível a conclusão da UD. Quando nos apercebemos que as estudantes, pelas mais variadas razões, apresentam uma certa alienação no desenvolvimento de uma proposta didática, parece inevitável o questionamento sobre a mesma, sobre a nossa conduta e os objetivos que definimos.

Por que razão optei por esta experiência e não por outra que se limitasse a responder às AE definidas? Não teria eu desenhado uma atividade baseada nos meus interesses?

Não é fácil gerir um cenário de incerteza e, talvez por isso, seja tão recorrente o endurecimento de posições por parte de docentes que os levam a práticas diretivas e autoritárias. O reconhecimento das vulnerabilidades por parte dos docentes parece ainda pôr em causa a posição que ocupa, sendo assumido como um fracasso que potencia a desorientação, o desconforto e insegurança. A forma que muitos encontram para fugirem a situações como esta é através da aplicação de normas inflexíveis que são, no entanto, manifestações da sua incapacidade de gerir situações de indeterminação.

Nesta experiência por que passei posso afirmar que o risco compensou e que, apesar de todos os obstáculos, a atividade teve consequências positivas. No entanto, poderia não ter acontecido dessa forma e, nessas circunstâncias, o que me parece essencial existir é uma reflexão e autoanálise sobre o conjunto de fatores que contribuíram para que a proposta não fosse bem-sucedida. Mas é também imperativo que a atividade docente seja encarada e assumida como um lugar de permanente aprendizagem e, por isso, deve existir espaço-tempo para o erro e para retificações, para construções partilhadas com as especificidades dos grupos turma. Só assim existe uma educação direcionada para as estudantes, doutra forma voltamos a reproduzir os modelos universalizantes estabelecidos.

Mesmo com o alargamento do período desta fase inicial, uma grande parte das estudantes precisou de bastante tempo para completar o seu arquivo e, nalguns casos, o arquivo nunca ficou totalmente completo. No entanto, tive de impor um limite que me pareceu equilibrado para a sua finalização, uma vez que as estudantes que não

tinham concluído o arquivo, tinham já uma variedade de sons suficiente para avançarmos para a fase seguinte.

Quanto ao desenvolvimento da narrativa, percebi que algumas estudantes tinham construído uma noção equívoca do que uma paisagem sonora poderia representar, ficando com a ideia de que devia retratar uma realidade ideal, feliz, harmoniosa, em suma, bela. Esta imagem ideal do belo é construída socialmente, mas também no contexto escolar. Se refletirmos sobre as atividades propostas em EV, percebemos que a naturalização do belo enquanto única forma de expressão artística começa desde cedo e, com ela definem-se modelos sobre os quais os projetos das estudantes devem ser desenvolvidos. Arrisco afirmar que mesmo em contexto pré-escolar esta naturalização está presente. Quando lecionei AECs, acompanhei uma criança que utilizava apenas vermelho e preto nos seus desenhos, algo que foi imediatamente alvo de observações por parte da professora titular no sentido de diagnosticar algum distúrbio ou tipo de violência. Ao conversar com esse aluno, perguntei-lhe que desenhos animados ele costumava ver e quais eram os seus super-heróis. Esta conversa foi suficiente para perceber que aquela estética presente nos seus desenhos estava em tudo relacionada com as referências visuais que lhe eram familiares. No entanto, uma vez que se afastava desse modelo do belo instituído, foi automaticamente alvo de análise e julgamento. Ou seja, a escola reproduz e determina quais os modelos válidos de expressão artística e criativa. Nesta UD que implementei, para além de lhes propor o abandono desse padrão ideal do belo, estava a desafiá-las a fazê-lo através da exploração de meios, materiais e técnicas totalmente desconhecidos e inusitados. Parece-me que todos estes fatores dificultaram a construção de narrativas por parte das estudantes. Elas sentiram-se perdidas, sem saber bem o que poderiam ou não desenvolver.

Quando me apercebi desta situação, esclareci prontamente que uma paisagem sonora é uma interpretação singular de uma realidade, podendo transmitir todo o tipo de sensações e emoções que se mostrassem pertinentes para as estudantes expressarem os contextos e/ou situações que pretendiam abordar. Este momento de desmistificação foi necessário para afastar eventuais dúvidas quanto ao potencial interpretativo e expressivo da atividade, e para o desbloqueamento de uma série de

possibilidades narrativas. Penso que foi também importante uma situação particular com uma estudante, a que apresentava melhores classificações na globalidade das disciplinas (estudante D), em que, durante um momento de orientação individual, a alertei para alguns cuidados a ter na captação sonora, de forma a minimizar os ruídos.

Apesar terem sido orientações individuais, as restantes estudantes escutaram e mostraram-se atentas, talvez por a expectativa nesta estudante ser bastante elevada dadas as suas classificações. Em seguida, as estudantes começaram a partilhar o que pensavam fazer e como. Talvez este momento tenha sido relevante no desbloqueio da construção e conceptualização das narrativas. Algo que nos alerta para a importância dos pares nos processos de aprendizagem. Dentro e fora da escola, a aprendizagem existe enquanto processo partilhado.

Questionei-me se esta ideia errada com que ficaram poderia ter sido agravada pelos exemplos que mostrei. No entanto, quando os seleccionei tive o cuidado de os diversificar e, apenas algumas paisagens sonoras que apresentei poderiam remeter para esse ideal do belo.

Este longo primeiro momento contrastou com a fase de composição das paisagens sonoras pelas estudantes, que não apresentaram grandes dificuldades ou constrangimentos - explicadas as noções básicas de funcionamento do *software* de edição de áudio, talvez por a sua lógica de utilização ser semelhante a outros *softwares* que já tinham vindo a utilizar ao longo do ano. À semelhança de situações anteriores (cf. secção I), prestei apoio técnico sempre que o solicitaram.

Quanto à fase final, o exercício que maior desconforto trouxe às estudantes foi a apresentação oral dos seus projetos, uma vez que não tinham por hábito fazê-lo. Tentei tranquilizá-las, esclarecendo que a apresentação era apenas uma conversa para a partilha dos momentos do processo mais relevantes e da intencionalidade das suas narrativas. Apesar de todos os obstáculos e desvios durante a implementação da UD, as estudantes conseguiram desenvolver narrativas próximas das suas realidades, umas com um carácter mais crítico, mas todas, à exceção de uma, bastante biográficas e socorrendo-se de grande diversidade de modos de expressão e de interpretação: algumas composições eram interpretações de memórias, reinterpretações do passado;

outras retratavam o presente e as suas rotinas (cf. Apêndice 7); todas elas, com a exceção anteriormente referida, abonando trajetórias do seu percurso, enquanto caminho partilhado com os seus pares, com docentes, mas também com todas as outras pessoas que direta e indiretamente participam na sua realidade.

Não sei que razões sustentaram a opção do professor cooperante, mas pude observar que ele nunca lhes solicitou a apresentação oral dos trabalhos. A relevância que atribuo à apresentação prende-se com o facto de criar condições para a tomada da palavra no espaço publico e de disponibilizar um momento de partilha e de escuta, permitindo que as estudantes, ao exporem o seu projeto se deem a conhecer e que conheçam também o trabalho das suas colegas, oferecendo oportunidades às que têm dificuldades na expressão escrita de o defenderem oralmente – já tinha verificado que um número considerável de estudantes apresentava constrangimentos na expressão escrita e que o único meio para a comunicação da intencionalidade dos seus projetos era o relatório. Apesar do desassossego e ansiedade inicialmente sentidos, o momento das apresentações foi bastante positivo e todas as estudantes presentes na aula de apresentação se mostraram satisfeitas ao partilharem os seus projetos com a turma, as dificuldades e as vitórias, e isso não deixa de ser um modo de combater a competição e o individualismo. Este foi também um momento de aprenderem informalmente umas com as outras e de ampliarem a sua imaginação.

Na UD seguinte, o professor cooperante voltou a não contemplar a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, mas, desta vez, as estudantes reivindicaram-na e ele, compreendendo tratar-se de uma etapa importante para elas, acedeu aos seus pedidos – a reclamação do momento de apresentação pode ser reveladora da importância que atribuíram a esse momento, e também do seu possível impacto no reforço da sua autoconfiança e exercício de participação social. É, também, de relevar que todo este processo foi igualmente transformador para o professor cooperante e, também ele aprendeu e se mostrou disponível para construir novos sentidos e significados, permitindo-se crescer e evoluir com as estudantes que acompanhou.

A penúltima aula da UD, dedicada aos relatórios, permitiu escutar algumas observações das estudantes acerca da composição de paisagens sonoras:

“Curti bué, stôra. Vou fazer uma espécie de paisagem sonora para as escoliadas”;
“Stôra, acho que agora vou tentar andar na rua algumas vezes sem phones e ter mais atenção aos sons”;

“Foi de rir pôr as senhoras do talho a falarem com os clientes para eu gravar. Foi um fartote, elas também se divertiram e depois ajudaram-me a gravar a máquina de picar carne, a afiar as facas e a partir os ossos. A stôra não imagina a cara dos meus a olhar para nós.”;

“O mais difícil foi gravar o meu batimento cardíaco. Minha nossa, pensei que não ia conseguir”;

“Stôra, como tinha que ir gravar para a praia, aproveitei e fui com os meus amigos e também os gravei.”;

“Lá em casa, todos me ajudaram a gravar. Até gravei o meu cão.”; “Pedi ao meu pai para acelerar enquanto gravava o barulho do carro.”;

“Descobri que a casa de banho é um bom sítio para gravar por causa do eco.”;

“Foi dos trabalhos em que mais me diverti.”;

“Foi bom porque a minha família também participou.”; “Descobri sons que nunca tinha prestado atenção.”;

“Percebi que há sons que posso utilizar para representar outras coisas.”.

Embora sublinhando contributos positivos da atividade desenvolvida, tenho consciência que algumas destas observações podem ser generosas. Ainda assim, acredito que houve alguma honestidade neste *feedback*. Penso que um dos contributos positivos desta UD se refletiu na atividade de vídeo que se seguiu, onde foi possível testemunhar uma maior desenvoltura e até uma certa ousadia por parte das estudantes na construção do áudio que acompanhou o vídeo - as estudantes mostraram-se mais confortáveis e mais disponíveis para arriscarem novas soluções, apresentando uma experimentação mais livre, mas também mais confiante. Do seu *feedback* interessa-me, sobretudo, salientar que as descobertas que a UD lhes pode ter oferecido foram lugares de comunhão com outras pessoas: familiares, amigos, colegas de trabalho, docentes e colegas de turma. Foi um caminho partilhado, com diferentes participantes, cada um deles com o seu contributo, que permitiu aprendermos e construirmos algo comum, mesmo que com diferentes significados e sentidos individuais – ofereceu-nos oportunidades para *ser-com*.

Na última aula da UD teve lugar a auto e heteroavaliação, feitas de forma individualizada. Apesar da avaliação ter sido da minha total responsabilidade, apresentei-a antecipadamente ao professor cooperante, não só para cumprir o dever ético de o informar, mas também para escutar o seu parecer, à semelhança do que se tornara prática ele proceder comigo nas avaliações das UD anteriores. Os meus critérios de avaliação tiveram como referência o modelo utilizado pelo professor cooperante, que considerei equilibrado, permitindo a distribuição classificativa por diferentes domínios (cf. Apêndice 1). Estes critérios foram previamente apresentados no enunciado, em formato de tabela, à imagem do que era habitual nas UD orientadas pelo professor cooperante (cf. Apêndice 1). Isto permitia uma melhor compreensão dos objetivos da UD pelas estudantes, levando também a uma autoavaliação mais consciente nos diversos domínios. As classificações atribuídas pela auto e heteroavaliação das estudantes mostraram-se bastante próximas, nalguns casos coincidentes com as por mim realizadas, o que revela uma ponderação madura do desempenho apresentado nos diferentes processos que sustentaram os seus projetos e, portanto, de outras facetas das aquisições sociais e éticas proporcionadas pela experiência na UD.

Interessa-me ainda refletir sobre o modo como algumas estudantes geriram as suas temporalidades durante a UD, uma vez que apresentaram explorações de tempo bastante distintas.

Estudante A - esta estudante tinha um *part-time* no negócio dos pais, um talho. Durante o primeiro semestre parecia um pouco perdida. No entanto, ao longo do segundo semestre foi apresentando um interesse e envolvimento crescentes nas atividades. Nesta UD, foi uma das estudantes que mais tempo demorou a construir o arquivo sonoro e não conseguiu concluí-lo, apesar de ter um número considerável de sons. Um dos obstáculos à construção do arquivo relacionou-se com a narrativa que quis desenvolver. Inicialmente queria reconstruir uma memória de infância, um jogo de basquetebol com o pai. No entanto, ao falar com o pai, ele disse-lhe que não tinha disponibilidade para o fazer com ela. Para A, sem a participação do pai a sua narrativa perdia todo o sentido. Desta forma, abandonou esta ideia e tentou trabalhar noutra narrativa. A construção de uma nova narrativa não foi um processo automático, ela precisou de tempo para refletir, acabando por explorar uma narrativa relacionada com a sua rotina de trabalho no talho – sendo o negócio familiar de A, e o local onde passa grande parte dos seus tempos livres, o talho constitui-se enquanto espaço-tempo de

interações sociais significativas do ponto de vista emocional e afetivo. Para a captação sonora pediu ajuda às funcionárias que a acompanhavam no local de trabalho. Neste processo, A, não só construiu um novo olhar sobre o seu local de trabalho, como também permitiu que as funcionárias que com ela colaboraram construíssem outros sentidos e significados sobre aquela realidade. A paisagem sonora de A, para além de apresentar uma boa diversidade de sons e técnicas de edição áudio, conseguiu, pelas suas opções expressivas, transportar-nos para a realidade retratada e acrescentar-lhe interseções sociais que refletem a sua identidade interpretativa, mas também as relações de pertença, reconhecimento e de comprometimento perante aquelas pessoas. Na apresentação oral, A comunicou que se divertiu bastante, sobretudo no momento de captação partilhado com as funcionárias.

Estudante B – apesar de estudante a tempo integral, envolvia-se numa série de atividades que lhe ocupavam o seu tempo livre. Desde o início do ano apresentou um grande envolvimento nas atividades que lhe foram propostas, embora bastante desorganizado, pouco metódico e, por vezes, não cumprindo os prazos de entrega. Na altura desta UD, estava bastante ocupado com o desenvolvimento de materiais para as escoliadas, tendo pouca ou nenhuma disponibilidade no tempo não letivo. Foi um dos estudantes que nunca concluiu o arquivo sonoro. A falta de tempo que tinha nesta fase fez com que deixasse para a última hora a captação dos sons. Incrivelmente, é uma pessoa que sofre de ansiedade e a narrativa que quis explorar foi a representação de um ataque de pânico. Não deixa de ser irónico que um estudante que sofre de ansiedade deixe arrastar a construção do arquivo para depois o ter de fazer sob pressão. No entanto, aquilo que testemunhei várias vezes foi que ele conseguia encontrar o seu equilíbrio no meio da pressão e da sua desorganização. O arquivo dele foi dos mais incompletos, mas apresentou uma paisagem sonora com muito expressiva, com uma boa variedade e exploração técnica de sons, alguns deles que nem constaram do arquivo que apresentou.

Estudante C - estudante a tempo integral, tal como B, envolvia-se numa série de atividades que lhe ocupavam o seu tempo livre. Desde o início do ano apresentou total envolvimento nas atividades que lhe foram propostas. B era muito organizado e metódico, cumprindo todos os prazos que lhe eram apresentados. Na altura do desenvolvimento da UD, estava também envolvido nas escoliadas com o B. Este estudante foi dos que apresentou um arquivo sonoro completo, com uma grande diversidade de sons e dentro do prazo final estabelecido. No entanto, a sua paisagem sonora foi pouco explorada. A sua narrativa sobre a sua rotina parecia não conseguir comunicar através da sua composição sonora. Apesar do seu arquivo ser bastante diverso, o seu projeto era pouco rico em sonoridades, pouco explorado tecnicamente, o que lhe retirava expressividade. Pareceu-me que o facto de andar envolvido noutras atividades lhe retirou alguma disponibilidade para a sua proposta. Na apresentação oral partilhou que se dedicou pouco na parte de edição áudio, o que condicionou o resultado.

Estudante D - era estudante a tempo integral. Foi, durante o primeiro semestre, a estudante com melhores classificações à maioria das disciplinas. Era extremamente aplicada e esforçada, cumpridora de todas as tarefas e prazos que lhe eram apresentados. Apesar da união que existia na turma, parecia um pouco afastada do grupo, apresentando comportamentos em que se colocava numa posição de superioridade face às restantes estudantes. Vários docentes perceberam ao longo do

ano que, mais do que aprender, interessavam-lhe as classificações. Era uma pessoa que tinha muita dificuldade em demonstrar vulnerabilidades, em pedir ajuda quando tinha dúvidas, e também lidava mal com as orientações e críticas que os professores lhe dirigiam. Quando apresentei a UD, uma das questões que salientei foi que as estudantes não podiam utilizar sons retirados de bancos de sons. Uma vez que o ponto de partida seria a experiência sonora, era a partir dela que eu queria que captassem os sons. Numa das primeiras aulas a estudante mostrou-me os 2/3 sons que tinha captado. Nessa altura, disse-lhe para ter algum cuidado na captação para que os sons tivessem definição e não se perdessem e, para tal, devia aproximar-se mais dos emissores dos sons. A narrativa que ela queria desenvolver era sobre o contraste entre o campo e a cidade e, nesse sentido, dei-lhe algumas sugestões que a poderia auxiliar na experiência sonora. A partir deste momento, nunca mais me mostrou qualquer som durante as aulas e, quando a questionava, dizia que não tinha conseguido gravar. Na data-limite para entrega do arquivo sonoro, apresentou um arquivo completo com sons retirados de bancos de sons. Confrontei-a com a situação e negou sempre, afirmando que tinha sido ela a fazer a captação. Como não valia a pena estar a insistir nesta questão, disse-lhe para avançar para a composição das paisagens sonoras. Na primeira aula dedicada à construção das paisagens sonoras perguntei-lhe se precisava da minha ajuda e estive com ela a explicar-lhe a lógica de funcionamento do *software*, reforçando para me chamar sempre que precisasse. Nunca me chamou e sempre que ia ter com ela dizia que estava a pensar, mas tinha apenas um som no seu projeto. Na data de entrega, não colocou o projeto na *drive* e faltou à aula de apresentação. Na aula seguinte, veio perguntar-me se podia apresentar e eu dei-lhe essa oportunidade. Quando ouvi a paisagem sonora em nada refletia a narrativa que anteriormente tinha definido. Percebi que não tinha sido ela a fazê-la e pedi-lhe para me mostrar o ficheiro editável da composição no *software* utilizado. Não encontrou o ficheiro e nunca o apresentou. D nunca se permitiu sair da sua posição de conforto, nem abandonar a imagem ideal que construiu sobre si, naturalizando que não saber algo e ter dúvidas são sinais de fraqueza. D é um exemplo do que este sistema de educativo e social faz às pessoas, ela é o resultado de uma pressão permanente por objetivos, mesmo que estes ponham totalmente em causa as oportunidades de aprendizagem.

Com os casos descritos interessou-me perceber que, perante uma mesma atividade didática, as estudantes exploraram as suas temporalidades de formas bastante distintas. Mais uma vez é reforçada a ideia da singularidade e exclusividade de cada estudante, de diferentes formas de gestão e adaptação ao tempo, de percursos de aprendizagem diferenciados e, por isso, impossíveis de se encaixarem num modelo padrão ideal e universalizante. Os processos de aprendizagem nem sempre se sustentam em fatores de organização, cumprimento de prazos e tarefas, meios socioeconómicos. Contra todas as evidências, estes casos mostram que, as estudantes que mais fogem ao padrão ideal (estudantes A e B), as que apresentaram um processo menos linear e mais atribulado, foram as que mais se disponibilizaram para a experiência, para a descoberta de algo e, também, as que mais usufruíram desse

caminho. Mostraram, ainda, que este sistema educativo pode tornar-se altamente corrosivo e incapacitante quando se foca exclusivamente nos resultados classificativos das estudantes, atirando para último plano quaisquer experiências de aprendizagem.

Independentemente dos imprevistos verificados, entre os quais o prolongamento da duração da atividade de 4 para 8 semanas, a experiência proposta proporcionou momentos de descoberta às estudantes e aos docentes e oportunidades para a construção partilhada e participada, um lugar comungado, em que diferentes intervenientes deram o seu contributo na narrativa, mas também foram transformados por ela, na medida em que permitiram que esta lhes acrescentasse outros sentidos à sua realidade quotidiana. Através dos seus desvios e encruzilhadas, lugares para dar e receber, criaram-se possibilidades para transformações e mudanças pessoais e sociais enquanto indivíduos, docentes e estudantes.

Esse foi o caso, no final da UD, de alterações significativas no comportamento e atitudes das estudantes através de demonstrações de interesse por novas experiências que lhes permitissem explorar outros meios, técnicas e materiais. Ao contrário do que eu e o professor tínhamos observado até então, finalmente, elas pareciam estar prontas a iniciar o ano letivo, apresentando uma *outra* disponibilidade e interesse para (se) experimentar e aprender. Infelizmente, o tempo estava a esgotar-se, pois encontrávamo-nos a sensivelmente 1 mês do fecho do ano.

Aqui chegadas, permito-me considerar que a coexistência das diferentes temporalidades vividas até então dentro da sala— professor, estagiária e estudantes - foram essenciais para todos: do confronto à partilha dos seus significados e sentidos; das lutas e resistências mutuas ao alinhamento possível dos seus ritmos e intensidades; dos vagares da escuta sensível de mundos humanos e não humanos à composição de paisagens sonoras em que o uso da tecnologia humaniza e educa, elas constituíram uma espécie de rastilho para um autorreconhecimento e uma autorrepresentação dinâmicos e em transformação, numa escola e numa sociedade caracterizadas por exigências que cada vez mais se afastam das realidades concretas das pessoas. Nestes desfasamentos temporais da escola, entre *chrónos* e *kairós* e, depois, as pessoas que habitam e a gratificação proporcionada por *aión*, professores e estudantes não estão

necessariamente separados uma vez que ambos almejam participar em algo que tenha sentido para si e COM os outros, ganhando juntos o que perdem em separado.

Deste ângulo, a espera reivindicada pelas estudantes, mesmo que de forma inconsciente, tal como a sua aprendizagem requerida aos professores, não são contempladas no padrão de escola ideal, cujo único propósito é construir uma resposta eficaz aos ritmos vorazes de produtividade impostos pela sociedade, nem nos correspondentes papéis de professor e de aluno. O mesmo em relação à vacuidade produtiva associada ao tempo de espera, em que “o nada se vê e o nada acontece” longe de serem sinónimos de preguiça, desinteresse, irresponsabilidade ou ociosidade, pode ser ressignificada como momento necessário à construção de sentidos, de fôlego para o impulso e para ousar expor-se e expressar-se.

Afinal, o que é que é fabricado pelo insucesso escolar e como repensá-lo?

Como tenho vindo a referir, grande parte do insucesso escolar não decorre do défice de capacidades percetivas e cognitivas ou de competências de aprendizagem, mas duma inadequação entre o tempo social e escolar impostos e as temporalidades das estudantes e professores naqueles quotidianos. Ou seja, entre a disciplina do tempo escolar e a sua compartimentação, fixação e ritmagem pelo calendário escolar, tempos de aulas e de recreio, durações de tarefas, e as relações significativas que os atores ou grupos estabelecem com elas, subsiste um outro tempo-espço “surdo”, em que desencontros e encontros de temporalidades e saberes se interseitam e que precisam de ser valorizados e levados em consideração para que relações de confiança, processos de aprendizagem intercultural e inclusão social aconteçam, de facto.

A forma como o sistema de ensino está programado para atuar em situações de descoincidência de temporalidades como as que tive oportunidade de acompanhar e viver é geradora de várias exclusões, desacreditando e desrespeitando o potencial de cada professor e cada estudante. Neste sentido, a experiência de estágio mostrou que, a resistência e alienação por parte das estudantes são um sintoma de práticas excludentes e deixam a descoberto muitos dos processos de fabricação de desigualdades na/pela escola. A escuta sensível de comportamentos de passividade, inatividade e desinteresse das alunas apresentam-se então como movimentos de

oposição e formas veladas de contestação, oferecendo pistas alternativas para descobrir e criar soluções de outros lugares de *ser-com*. Parece-me, então, essencial que consigamos refletir sobre *aión* e que possibilidades esse tempo-lugar nos pode disponibilizar. Ao refletirmos sobre *aión*, poderemos ampliar as oportunidades para *kairós* no contexto escolar.

IV. INATIVIDADE | O LUGAR DO INAUDITO

Partindo da premissa heideggeriana (2005) que defende que a existência humana é indissociável da temporalidade e, nesse sentido, o tempo representa a dimensão através da qual compreendemos o mundo, os outros e a nós próprios, reflito agora sobre as possíveis oportunidades do tempo vazio de ação, de *aión* ou, por aquilo que Han (2023) designa de *vita contemplativa* ou inatividade.

1. Inatividade: construção social no contexto atual

O tempo de inatividade não se refere ao tempo de ócio das sociedades modernas e pós-modernas, mas sim a um tempo sem uma função ou objetivos definidos, com

uma lógica própria, uma linguagem própria, uma temporalidade própria e uma magia própria. Não é uma fraqueza, uma deficiência, mas uma *intensidade*, que na nossa sociedade ativa e de desempenho não é salvaguardada nem apreciada. (Han, 2023: 11).

Pelo contrário, na sociedade atual, o tempo de ócio, apesar de ser um tempo livre, continua a cumprir uma função complementar ao trabalho e, consequentemente, a sua valorização apenas se cumpre nesta interdependência. Exemplo disso é a forma como socialmente julgamos o tempo de pessoas em situação de desemprego. Ao não

existir um tempo de trabalho, o seu tempo não é mais do que tempo perdido e, por isso, totalmente subestimado. Neste sentido, o estado utiliza diferentes mecanismos que garantem o preenchimento desse tempo tornando-o “útil”, como é o caso das formações de participação obrigatória. O tempo vazio de atividade, a desocupação, o “não ter nada para fazer” é socialmente ilegítimo e, desta forma, atua enquanto fator de exclusão social.

O mesmo acontece na realidade escolar ao avaliarmos a forma como o tempo letivo é utilizado pelas estudantes. Quando este não cumpre a sua função predeterminada enquanto tempo de atividade/ação, então, é apenas tempo desperdiçado, afigurando-se como “um déficit, que tem de ser corrigido o mais depressa possível.” (Han, 2023: 11).

Regresso à fase inicial da UD que desenvolvi onde, também eu, me deparei com a necessidade de tornar útil o tempo letivo, tentando explorar alternativas que levassem as estudantes a tirar algum proveito dele. Ao pensar sobre isso no momento atual, apercebo-me do quão naturalizadas estão estas práticas de instrumentalização do tempo que nos levam a pensá-lo exclusivamente em função de alguma ação palpável ou “visível”, negligenciando potenciais momentos de reflexão oferecidos pela inatividade.

Este mesmo julgamento é dirigido à ludicidade das crianças, enquanto atividade autotélica e improdutiva. Pais e professores tentam instrumentalizar a brincadeira de forma a que esta se constitua enquanto veículo de ensino, pondo em causa aquilo que constitui *aión*: um modo singular de experiência, uma intensidade, que acontece apenas num lugar-tempo de autodeterminação, gratificação e prazer. Neste sentido, quer o tempo laboral, quer o tempo de ócio são mercadorias cujo sentido só se estabelece nas relações de produtividade e, por isso, se tornam passíveis de exploração. Daí que o homem moderno defenda que “qualquer atividade deve ser exercida em prol de outras coisas, nunca da coisa mesma” (Russell, 2002: 32).

Ora, tal como refere Han (2023), a atividade, ao absorver por completo a vida humana, anula o sentido da inatividade – *aión*, enquanto património autónomo, transformando-a numa incapacidade, uma negação ou uma simples ausência de atividade. A existência humana parece resumir-se a uma permanente troca de ações em que o próprio tempo de ócio é instrumentalizado para que se faça cumprir com maior eficácia o tempo destinado à atividade.

Onde só prevalece o esquema de estímulo e reação, de necessidade e satisfação, de problema e solução, de objetivo e ação, a vida reduz-se a uma sobrevivência (...) Se perdemos o património da inatividade, ficamos semelhantes a uma máquina, que só tem de *funcionar*. (Han, 2023: 12)

A construção social da inatividade cria significações redutoras que atuam de forma invisível, levando-nos a combatê-la continuamente através da ocupação do tempo. Esta naturalização da atividade ininterrupta reflete-se, por exemplo, através de sentimentos de culpa manifestados em momentos de inação. Perante um tempo sem função ou objetivos definidos, a tendência primeira é assumi-lo enquanto falha ou déficit individual e, em seguida, atribuir-lhe uma função e preenchê-lo, tornando-o “útil”, ou seja, produtivo. Desta forma, a interrupção da ação apenas é aceite quando diz respeito a necessidades biológicas que nos são difíceis contornar, tais como o sono, a fome, etc., e, ainda assim, cada vez mais se observam tentativas de redução dos períodos destinados a estes fins.

2. Inatividade e contexto escolar

Como naturalizamos a ação ininterrupta? Que forças atuam neste sentido?

Existem várias forças que atuam para garantir a ação permanente. Uma delas, e cujo impacto é substancial, é a escola, operando de forma cada vez mais precoce na imposição de atividade. Para tal, implementa diferentes mecanismos que garantem o preenchimento do tempo, tais como a introdução precoce das crianças no sistema de ensino, o prolongamento do ensino obrigatório até ao 12ºano e as atividades extracurriculares. O combate à inatividade é depois assegurado por planos curriculares com programas demasiados extensos; o calendário letivo que impõe uma permanência na escola por períodos cada vez mais longos; a ocupação dos tempos não letivos com trabalhos de casa ou burocracias ligadas à prática docente. Esta realidade instituída pela escola denuncia o interesse político no constante entretenimento das pessoas, e o total desinteresse por tempos que não apresentem, *a priori*, uma funcionalidade definida.

Será desinteresse ou estratégia política? O que está por trás da instrumentalização do tempo para fins meramente produtivos? Sem tempos de inação, em estado de alienação, quais são as oportunidades para a reflexão e o questionamento deste sistema? Como se perspectivam possibilidades de rutura?

A subjugação à ação é também reconhecível na forma como se vive o tempo de ócio. O tempo que designamos por livre, chamemos-lhe livre de trabalho, tende a ser preenchido por atividades culturais, não deixando qualquer espaço para o aborrecimento, o silêncio ou a folha em branco. Isto verifica-se sobretudo nas ditas classes médias ocidentais, para as quais as culturas de massas se dirigem. Com o objetivo de garantirem a manutenção do seu nível de vida, os pais investem na formação dos seus filhos, em parte complementada pelo consumo de conteúdos culturais. Ou seja, pedagogia e currículos contaminam as relações familiares e os tempos-espacos de ócio. A cultura passa a ser consumida não apenas por vontade própria ou gosto dos seus consumidores, mas também numa perspetiva de instrução e, portanto, de utilidade a curto ou longo prazo. Verifica-se uma incapacidade “crónica” de interrupção da ação, de desaceleração dos ritmos que nos são impostos, mesmo que por pequenos períodos. Os tempos-espacos de ócio abandonam a sua função enquanto pausa de atividade, transformando-se numa extensão da ação cujos propósitos passam, em grande parte, pelo entretenimento das pessoas.

Nesta reflexão não pretendo questionar a validade de muitos dos conteúdos culturais de massas, mas sim um melhor entendimento das possíveis consequências sociais da ação ininterrupta. O que me parece relevante refletirmos é a ausência de lugares-tempos para a ideia e o pensamento, uma vez que o entretenimento permanente vai estreitando as oportunidades para que estes aconteçam. O pântano de conteúdos culturais, de informação, etc., que consumimos continuamente vai-nos retirando a capacidade de processamento desses mesmos conteúdos, uma vez que no minuto seguinte estamos já a absorver outro, completamente distinto. Dá-se, então, uma fragmentação dos sentidos e significados: à ideia e ao pensamento sobrepõe-se a “imagem” vazia.

Fazendo um paralelismo com a realidade escolar, a instrumentalização das artes para a produção de conteúdos visuais para dias temáticos com fins meramente decorativos, nada mais é do que esta declarada necessidade de entretenimento, em que o que se torna relevante é a existência de um elevado número de produtos

visualmente atrativos, negligenciando por completo que sentidos e significados suportaram o seu desenvolvimento.

Paralelamente, existe uma pressão social, podemos-lhe chamar coação, para o desenvolvimento de todo o tipo de conteúdos de forma a responder a este ritmo desenfreado e garantir a manutenção do entretenimento, que leva, inevitavelmente, a que muitos desses conteúdos sejam apenas imagens vazias, despojadas de qualquer intencionalidade e sentido.

o problema já não é levar as pessoas a exprimir-se, mas fornecer pequenos momentos de solidão e de silêncio, nos quais elas possam encontrar qualquer coisa para dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimirem, mas, pelo contrário, forçam-nas a isso. Que alívio é não ter nada para dizer, ter o direito de nada dizer, pois só então se torna possível apoderar-nos dessa coisa rara, e cada vez mais rara: o que vale a pena ser dito. (Deleuze, 1992: 161-162)

A amálgama de informações que somos incapazes de processar aliada à falta de tempos-lugares de reflexão, dão origem à desintegração social, representando forças de controlo. Estas formas de controlo dissimuladas potenciam a desindividualização das pessoas e a degradação do sentido de comunidade. “Os indivíduos tornaram-se «dividuais», divisíveis”, perdendo total protagonismo da sua própria vida à medida que se vão diluindo nas massas, também elas transformadas em “amostras, dados, mercados ou «bancos».” (Deleuze, 1992: 222). Esta perda do *ser* dá origem à desresponsabilização individual e a uma fuga à tomada de decisões, uma vez que adotamos os comportamentos da “tribo” sem existir qualquer questionamento dos mesmos e dos valores que os sustentam.

O mundo atual é muito pobre em simbolismo, que estabelece eixos temporais estáveis. (...) O simbólico tem um efeito direto na perceção. A nível pré-reflexivo, emocional, estético, influencia o nosso comportamento e o nosso pensamento. Os símbolos produzem *coisas comuns*, que tornam possível o «nós», a coesão de uma sociedade. Só sobre o simbólico, sobre a estética, se forma o *sentir em conjunto*, o *sim-pathos* ou a *copaixão*. Pelo contrário, no vazio simbólico, a comunidade fragmenta-se em indivíduos indiferentes, porque já não existe o que une e vincula. (...) Assim, o vazio simbólico-narrativo conduz à fragmentação e à erosão da sociedade. (Han, 2023: 57)

Cria-se, o que Llosa (2013) designa como imunidade social contra a preocupação e a responsabilidade, um conformismo que nos incapacita do encontro com nós

próprios, que nos afasta dos lugares de reflexão e de introspecção. Esta ausência do *ser*, leva-nos ao isolamento, destruindo quaisquer possibilidades de reconhecimento do *Outro*, do *ser-com*.

A vida transforma-se, assim, em mera sobrevivência, “numa competição infernal. O êxito, o desempenho e a competição são formas de sobrevivência” (Han, 2023: 58). O capital não é mais do que uma ferramenta utilizada para alimentar a ilusão de felicidade, felicidade esta que está sempre dependente da aquisição de produtos ou serviços. Sob a falácia “de que mais capital produz mais vida, mais riqueza para viver” (idem: 59), garantimos a manutenção de um sistema que negligencia por completo os indivíduos, beneficiando um ínfimo número de pessoas que, através de diferentes estratégias de consumo, decidem o destino da humanidade. Quanto mais produzimos mais nos afastamos do *ser* e do *ser-com*, e o sentido da nossa existência vai-se fixando exclusivamente nos números que somos capazes de produzir e de consumir.

O marketing é agora o instrumento de controle social (...) O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado. (Deleuze, 1992: 224)

Estes mecanismos de controlo visam a uniformização dos indivíduos e garantem que, quanto mais “iguais” nós nos tornamos, mais eficaz é o bloqueio de movimentos espontâneos de rutura, uma vez que nós próprios passamos a assumir o nosso papel na fiscalização dos comportamentos que se desviam da norma. Ao protegermos um regime “que faz do ser humano um sujeito, isto é, um submetido” (Han, 2023: 78), atingimos o ponto zero do *ser*.

Onde está a escola? Que papel queremos que ela desempenhe na formação de indivíduos?

Seria de esperar que a escola assumisse uma atitude crítica perante esta realidade, de modo a garantir um combate sério a esta alienação social alimentada pela ininterrupta ação/produção dos indivíduos e assegurasse a formação de cidadãos autónomos, ativos, responsáveis, conscientes de si próprios e dos outros, de acordo com as premissas proclamadas no PASEO (2017). Infelizmente, a escola, em vez de ser parte constituinte de uma possível solução, atua enquanto reforço do problema, suportando as suas práticas educativas na doutrina capitalista, operando de forma decisiva

enquanto ferramenta uniformizadora de indivíduos. Esta tendência para a uniformização, quer de pessoas, quer das suas temporalidades, promove sobretudo replicações automatizadas do mesmo, uma vez que também os conteúdos, as metodologias e a resposta às aprendizagens são padronizadas – “a alta rotatividade constitui necessariamente um mercado do esperado: mesmo o «audacioso», o «escandaloso», o estranho, etc., são moldados segundo as formas previstas do mercado.” (Deleuze, 1992: 160). A própria experiência estética é subordinada a um tempo e interpretações preestabelecidas que se assemelham a um manual de instruções, impedindo a ponderação de quaisquer outras dimensões que dela possam derivar.

A essência da experiência do tempo da arte é que aprendemos a deter-nos. Esta é talvez a correspondência finita, à nossa medida, do que se chama de eternidade. (Gadamer, 1985: 69)

Se há apenas lugar para a repetição constante do que já foi dito/construído, quais são, então, as oportunidades para a reflexão sobre o que já foi feito enquanto ponto de partida para o ensaio de outras formas de fazer? Não será pelo reconhecimento de complexidades, subjetividades e multiplicidades que se torna possível construir novas perspectivas? “É preciso fazer semelhante, mas por meios que não sejam semelhantes, por meios diferentes: a semelhança deve ser produzida, e não ser um meio para reproduzir.” (Deleuze, 1992: 169). Como se viabilizam lugares para a experiência enquanto exercício de reflexão sem momentos de silenciamento da ação? Será que o movimento ininterrupto da ação deixa alguma margem ao pensamento?

Nesta realidade onde apenas existe ação, o tempo torna-se *in-humanum* e inautêntico, uma vez que apenas

a inatividade cria o *humanum*. A participação da inatividade na ação confere a esta última um carácter humano genuíno. Sem o fator da hesitação ou da pausa, a atividade reduz-se a uma ação e reação cegas. (...) Sem o silêncio não há música, mas apenas barulho e ruído.” (Han, 2023: 12)

Que estratégias nos podem levar à resignificação do tempo e ao ensaio de outras formas de existir individual e coletivamente?

Talvez o caminho esteja, antes de mais, nas possibilidades que a inatividade - *aión* nos oferece, nos momentos de silêncio e de desapego, onde tudo o que é da ordem da ação e da funcionalidade desaparece, dando lugar a outras formas de sentir, de nos relacionarmos com o mundo, de refletirmos sobre ele, de exploração de dimensões inumeráveis da nossa existência. “O eu que escuta afunda-se no todo, no ilimitado, no infinito.” (Han, 2023: 91).

E, poderá ser nesses novos lugares, onde recuperamos o protagonismo das nossas vidas, que encontraremos outras camadas de subjetividade que nos permitam ruturas cronológicas e apresentem leituras alternativas, novos modos de *ser* e fazer, novas intensidades que nos levem a formas específicas de experiência na vida, abrindo-nos simplesmente às próprias possibilidades de *ser*. Uma existência morosa e desinteressada, onde a ludicidade também tem lugar, poderá elevar-nos a um novo estado de liberdade. Esses são lugares onde a

“ação dá lugar ao *escutar*: «Só o impulso para olhar, quando está dirigido ao infinito, coloca o espírito em liberdade ilimitada.»” (Han, 2023: 91).

Lugares onde, segundo Deleuze (1992), através de um exercício de despersonalização, nos abrimos às multiplicidades e intensidades que nos atravessam, adquirindo o nosso verdadeiro nome próprio - “uma despersonalização de amor e não de submissão.” (Deleuze, 1992: 15).

O conhecimento é um modo de ser. Ele não é um qualquer salto misterioso do sujeito ao objeto e do objeto ao sujeito (...). É ao contrário uma forma de estar-com, um cuidado (...) pelo e no mundo. Aí onde não há nenhuma intenção de produção, de manipulação, de uso com fins de lucro, um tal cuidado significa «demorar-se perto-de» (...) O desinteresse é, portanto, a modalidade superior do cuidado (Steiner, 1981: 114)

A proteção do individual e do social, que Steiner (1981) designa por cuidado, está dependente da criação destes lugares para a experiência, da pausa enquanto exercício de receção/abertura, para outros entendimentos e possibilidades de *ser* e *ser-com* – “compreender a presença dos outros é existir. O ser-no-mundo, diz Heidegger, é um *ser-com*” (idem: 121).

Conseguirá a escola romper com a sua matriz mercantilista e constituir-se nestes outros lugares? Ou continuará a reproduzir apenas história, afastando-se cada vez mais da cultura? Será que o cuidado referido por Steiner (1981) é exclusivo ao universo da cultura ou pertence também à história?

Cuidar de uma “coisa” ou de uma “pessoa”, na sua essência, significa (...) gostar dela. Este “gostar”, no seu sentido primordial, significa: oferecer a essência. Um gostar desse gênero é a verdadeira essência da capacidade, que não só pode executar isto ou aquilo, mas também pode deixar qualquer coisa “existir” na sua origem, isto é, ser. (Han: 2023: 46-47)

Han (2023), apresenta uma distinção inequívoca entre história e cultura. Para o autor, a ação é um elemento constitutivo da história, mas não é uma força criadora de cultura. História e cultura não são coincidentes, uma vez que a história é desenhada por caminhos diretos rumo ao objetivo, enquanto a cultura é criada nos desvios, digressões e derivações, localizando-se fora da funcionalidade e da utilidade. Neste sentido, será pela cultura que se dá a valorização das dimensões subjetivas e abstratas, se revelam outras formas de significação, e se constituem lugares para o cuidado, a dádiva, a gratidão e a reciprocidade.

Por outro lado, os pilares basilares da história têm-se suportado em objetivos concretos: o reforço de posições de poder, seja este de cariz religioso e/ou económico. Para tal foram-se desenvolvendo diferentes mecanismos de domesticação que impõem a ordem social pela subjugação das populações, garantindo a conservação e manutenção dessas mesmas posições de poder. Desta forma, torna-se difícil identificar lugares de cuidado, de reciprocidade ou de *ser-com*, no curso da história. Nas sociedades ocidentais, o estabelecimento de regimes democráticos, criou a ilusão da abolição destas ferramentas de controlo social, alimentando uma utopia de liberdade individual e coletiva. No entanto, estas ferramentas apenas mudaram de forma, tornando-se mais difícil o seu reconhecimento, uma vez que são dissimuladas por ações em que acreditamos ter poder de opção e decisão. Como Deleuze (1992) refere, o homem já não é um homem confinado, mas tornou-se um homem endividado.

A história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. (...) a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos. (Deleuze, 1992: 119).

A cultura, pelo contrário, cria oportunidades para “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles.” (Deleuze, 1992: 116). Assente em valores simbólicos, a cultura surge como consequência da existência de tempos vazios, sem propósitos definidos e, por isso, abundantes em oportunidades. É neste contexto que a dimensão da festa/festividade inerente à inatividade atua enquanto possibilidade de um tempo autónomo que se valoriza a si mesmo, permitindo a construção comunitária de valores que permanecem no tempo e reforçam os vínculos entre indivíduos. Ao disponibilizar experiências reflexivas de crescimento pessoal e coletivo, a dimensão de festividade atua como um movimento autónomo de libertação e resistência face ao modelo dominante, potenciando acontecimentos de rutura e ensaios para possíveis mudanças sociais.

As coisas, libertadas de finalidade, tornam-se, elas próprias, festivas. (...) delas emana uma calma contemplativa, que torna possível o permanecer. (...) A festividade liberta a existência humana da estreiteza do objetivo e ação, da garra do desígnio e do benefício. (Han, 2023: 51)

A festa, ao criar sentido e orientação através da construção de uma intemporalidade, oferece a oportunidade de permanecer, apresentando-se como o expoente máximo de *ser-com*. Por conseguinte, o sentimento de festividade é sempre, como Han (2023) sugere, um sentimento de comunidade e união. - “Festa é coletividade e é a representação da própria coletividade, em sua forma acabada.” (Gadamer, 1985: 61).

Enquanto o trabalho/ação divide as pessoas, a inatividade une-as sem que estas saibam dizer as razões que as levam a esse momento de comemoração, “todos juntos reúnem-se em torno daquilo que se lhes apresenta aí” (Gadamer, 1985: 63). Não se trata apenas de estar junto, mas antes de uma dimensão simbólica que impele as pessoas ao encontro e, nesse sentido, “celebração é a palavra que abole a concepção de um alvo para o qual a pessoa se dirige” (idem), revelando-se um momento de escuta atenta, de contemplação e de receção. A festa “pela sua própria festividade, dá o tempo, e com a sua festividade faz parar o tempo e leva-o a demorar-se - isso é o festejar” (idem: 65), a possibilidade de o *ser* permanecer.

Por oposição, atualmente observamos uma fragmentação do tempo que impõe a desintegração da dimensão temporal do *ser*, uma vez que o curto e rápido dos nossos dias o elimina. As temporalidades individuais afastam-se das suas subjetividades e singularidades, e transformam-se num produto transacionável, passando a assumir objetivos e funções que lhes são externas. As ações transformam-se, assim, em reações, as experiências em aventuras, as sensações em emoções ou afetos, vedando-nos o acesso à realidade (Han, 2023).

E este é também o cenário de que se vive na escola. Tudo se torna demasiado passageiro, os conteúdos demasiado superficiais e os pensamentos sempre fugazes. Não há tempo para a experiência enquanto lugar de exploração do “entre”, do “meio”, para a complexificação da realidade e, por isso, não resta muito espaço para a reflexão. Esperamos que as estudantes sejam capazes de cumprir os objetivos mínimos, acreditando que, num lugar onde não há tempo para o pensamento, elas sejam capazes de criar algum tipo de competências.

Durante a UD que desenvolvi, especialmente na fase inicial, percebi que uma grande parte das estudantes estava a precisar de tempo, um tempo lento e demorado que eu não previ quando desenhei a atividade. O que pude observar foi que elas, ao não cumprirem os prazos que eu lhes apresentei, acabaram por reclamar esse tempo. Com o decorrer da UD constatei que esse tempo foi essencial para poderem “parar”, refletir sobre as suas ideias, mas também experienciar o que a atividade lhes propôs com outro envolvimento e reciprocidade: darem mais e receberem mais. Se tivessem cumprido os prazos, será que tal teria sido possível? Ou, mais uma vez, resultaria numa troca de ações e reações? E o que é que eu, enquanto docente, teria deixado por refletir se tudo tivesse corrido conforme planeado?

Parece incompreensível que a escola não reconheça esta necessidade da pausa da ação e não invista em alternativas que estabeleçam oportunidades para o exercício de reflexão. Torna-se difícil num movimento de atividade contínua onde apenas se reconhece *chrónos*, existir lugar para o pensamento dado que este precisa de “tranquilidade para o questionável”, de tempo de permanência que torne possível a receção e a conciliação desinteressada, e o consequente abandono de qualquer vontade e intenção individuais, disponibilizando a “dimensão da dádiva no pensamento”. Ou seja, sermos capazes de refletir sobre a realidade enquanto unidade complexa e subjetiva, e nas suas relações de interdependência em que todos são produto e produtor dessa mesma realidade. E este exercício do pensamento tem necessariamente

de ser soberano, deve existir com o único objetivo de se cumprir a si mesmo, fugindo a quaisquer instrumentalizações e interesses externos.

Será isto possível? Poderemos idealizar a atividade de reflexão sem lhe impormos objetivos externos predeterminados?

Reconhecer as potencialidades de *aión* permitir-nos-á criar oportunidades para *kairós* no contexto escolar, desenhando caminhos que nos poderão auxiliar na construção de lugares para a experiência. Não é, portanto, de estranhar que quanto mais nos demormos nesse lugar, mais múltipla e expressiva será a nossa percepção dessa mesma realidade e, por isso, poderá oferecer outras possibilidades para o, até então, inacessível ou indisponível.

Só os espaços livres da inatividade nos dão a possibilidade de criar qualquer coisa raro: algo que, com efeito, merece ser feito. A inatividade é também o limiar para um ato inaudito. (Han, 2023: 26)

Neste sentido, a “reflexão inativa” disponibilizada pelo permanecer sem objetivo pode permitir-nos vislumbrar o impercetível, e encontrar percursos nas impossibilidades potenciadores de possibilidades, ou seja, oportunidades para a criação de movimentos de rutura – “criar não é comunicar mas resistir” (Deleuze, 1992: 179).

Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. (...) sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação, essa potência do falso que constitui a verdade. (Idem: 166-167)

As potencialidades da reflexão inativa refletem-se, também, no ato de brincar. Ele existe de forma lúdica, despretensiosa, voluntária, ilimitada, sem qualquer objetivo que não seja ele mesmo, viabilizando a descoberta de si mesma e do mundo, criar sentidos e significados, fazer escolhas e definir percursos.

as crianças são penetradas por uma vida imanente que é puro poder (...) Aquele “poder absoluto” manifesta-se como uma “pura contemplação sem conhecimento”, como um “olhar sem conhecimento”. É um poder contemplativo, um poder que não atua. (...) Enquanto *puro poder*, não se submete a qualquer *finalidade*, desígnio ou objetivo. (Han, 2023: 29-30)

Apesar das alternativas que a reflexão inativa nos pode apresentar, o seu exercício não é imediato, nem constantemente acessível e, exatamente por isso, precisa ser fomentado. É nessa dificuldade que a constitui que surgem possibilidades para a escola atuar, trabalhando alternativas para a criação dessas janelas de oportunidade.

Este poderá ser um dos grandes desafios da escola atualmente, a construção de lugares para o exercício do pensamento que facultem o abandono de interesses externos, no verdadeiro sentido de *kairós*. Reconhecer o pensamento por si só, enquanto dimensão autónoma, e não em função das demandas do mercado, mantendo a clarividência de que o extraordinário não se transformará no ordinário – “É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração.” (Deleuze, 1992: 173). Esta valorização exige, necessariamente, uma rutura com a lógica de mercantilização do tempo, e a criação de condições para a sua flexibilização. Isto implica preparação, dedicação e ressignificação, uma vez que todos nós precisamos alterar, individual e coletivamente, a relação que estabelecemos com o tempo. É nesse exercício cuidado e dedicado que se poderão criar formas para o pensamento permanecer, demorando-se nas complexidades e multiplicidades da realidade, nos aproximem desse todo e o permitam evoluir.

Infelizmente, a escola atua ainda no sentido inverso, limitando possibilidades para a aprendizagem lenta e demorada. Como o tempo não deixa oportunidades à permanência, simplifica-se o que é complexo, universaliza-se o que é singular, objetiva-se o que é subjetivo, culminando na construção de uma realidade fictícia que em tudo se afasta da experienciada pelas estudantes. A dificuldade de inclusão e reconhecimento nessa realidade “ideal” gera desinteresse por parte de estudantes, mas também de docentes.

Não é fácil transformar impossibilidades em oportunidades, e isto aplica-se quer ao modo como olhamos e classificamos as estudantes, quer à atitude que assumimos quando desenhamos e orientamos uma atividade pedagógica. Mas se quisermos acreditar no futuro, precisaremos, no mínimo, de tentar mais e comprometermo-nos individual e coletivamente: reconhecer as subjetividades que constituem as temporalidades de estudantes e docentes, estabelecer o compromisso da escuta sensível, manter um constante exercício de autocrítica e reflexão, reaprender e

desnaturalizar, aceitar o imprevisto/inesperado e aprender a gerir situações de incerteza. Isto não significa que seremos constantemente bem-sucedidos, mas que todos os dias surgirão oportunidades para arriscarmos fazer diferente, na tentativa de alcançar outros tempos-lugares para a experiência. Isto requer que também saibamos aproveitar os momentos em que “falhamos”, assumindo-os como desvios constituintes do processo de aprendizagem que as diversas situações nos proporcionam, lembrando-nos que somos um organismo em evolução contínua. É urgente o estabelecimento de categorias dinâmicas para estudantes, mas também docentes, permitindo o abandono da premissa de que um docente não falha e sabe tudo.

Não é possível a escola existir com total autonomia perante a realidade envolvente, nem estou certa de que assim seria desejável. No entanto, apesar das inúmeras dificuldades apresentadas, entre elas no combate ao ritmo e interesses impostos pelo mercado de trabalho, existem alternativas de atuação, individual e coletiva. Dentro deste sistema educativo repleto de falhas e contradições, existem escolhas e compromissos que, enquanto docentes, podemos assumir. Existe sempre uma margem, mesmo que ínfima, para resistir aos poderes de domesticação impostos pelo sistema, independentemente dos papéis que desempenhamos, docente, estudante, cidadão.

“Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.” (Deleuze, 1992: 218).

Quando deixarmos de acreditar no impacto e na responsabilidade das nossas ações individuais, a nossa existência enquanto parte de uma coletividade perder-se-á por completo e, com ela, qualquer capacidade de idealizar um futuro mais justo e equitativo. Daí que, para que se torne possível implementar mudanças na realidade, todos nós precisemos de alterar modos de atuação e de assumir uma atitude crítica perante comportamentos naturalizados que alimentam categorizações estáticas e a hierarquização de pessoas. Comportamentos individuais criam realidades coletivas diariamente e, por isso, uma realidade dá lugar a outra quando nos dispomos a reconhecer o *Outro*, a escutar mais e a resignificar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. W.** (2010). Teoria da Semiformação. In: Pucci, B et al. (orgs) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Autores Associados, p. 6-40.
- AE** (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos*. 12.º Ano, Ensino Secundário, Oficina Multimédia B. Direção-Geral da Educação. Consultado a janeiro 2024. URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_multimedia_b.pdf
- Alonso, L.** (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. In *Revista Saber Mais*, n. 5, 20-27.
- Benito, A. E.** (2008). La invencion del tiempo escolar. In: Fernandes, R. & Mignot, A. (Orgs.). *O tempo na escola* (33-53). Profedições, Lda.
- Bonil, J. et al.** (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinâmicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, n. 53, 5-19.
- Bourdieu, P.** (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P, & Champagne, P.** (1997). Os excluídos do interior. In: P. Bourdieu (org.) *A miséria do mundo*. Editora Vozes, 481-486.
- Butler, J.** (2004). *What is Critique? An essay on Foucault's virtue*. In Salih, S. (Ed.) *The Judith Butler Reader*. Oxford, Blackwell. 302-322.
- Deleuze, G.** (1992). *Conversações: 1972-1990*. Editora 34.
- Dias, F.B.** (1996). *Atrás dos tempos*. In: Fausto - atrás dos tempos vêm tempos. Columbia Records.
- Dias, I. S.** (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
- Foucault, M.** (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Editora Vozes.

- Foucault, M.** (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. NAU.
- Freire, P.** (1977). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. Ed. Paz e Terra.
- Gadamer, H-G.** (1985). *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Tempo Brasileiro.
- Hacking, I.** (1985). Making Up People. In T. L. Heller, M. Sosna, & D.E. Wellbery (eds) *Reconstructing Individualism*. Stanford University Press. 222–36.
- Han, B-C.** (2023). *Vita Contemplativa Ou sobre a Inatividade*. Relógio D'Água Editores.
- Heidegger, M.** (2005). *Ser e Tempo - Parte 1*. Editora Vozes.
- Illich, I.** (1985). *Sociedade sem Escolas*. Editora Vozes.
- Ingold, T.** (2008). Pare, olhe, escute!: Visão, audição e movimento humano. *In Ponto Urbe* [Online], n. 3, 1–54. Consultado a 8 outubro 2024.
DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1925>
- Izquierdo, M. et al.** (2004). Ciencia escolar y complejidad. *Investigación en la escuela*, n. 53, 21-29.
- Kohan, W. O.** (2007). *Infância: entre educação e filosofia*. Autêntica Editora.
- Larrosa, J.** (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Autêntica Editora.
- Levinas, E.** (2011). *Totalidade e infinito*. Edições 70.
- Llosa, M. V.** (2013). *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Objetiva.
- Lowenthal, D.** (1998). *El Pasado es un País Estraño*. Akal.
- Marujo, H. & Neto, L. M.** (2004). *Optimismo e esperança na educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Editorial Presença.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M.** (2000). *Educar para o optimismo*. Editorial Presença.
- Masschelein, J.** (2008). E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33 (1), 35-48, jan./jun.

- Milovic, M.** (2004). *Comunidade da diferença*. Relume Dumará.
- Moysés, M. A. A.; Collares, C. A. L.** (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: A. L. Smolka, & Bryan, N. A. P. (org). *O sucesso escolar: um desafio pedagógico* (pp.31-47). Papirus. (Caderno CEDES, 28).
- Negri, A.** (2003). Kairós, alma venus, multidão: nove lições ensinadas a mim mesmo. DP&A.
- Pais, J. M.** (1998). As “cronotopias” das práticas culturais do quotidiano. Versão electrónica do artigo da publicação periódica do *Observatório das Actividades Culturais*, OBS nº 4, outubro de 1998, 7-9.
- Pais, J. M.** (2012). A esperança em gerações de futuro sombrio. *Estudos Avançados* 26 (75).
- Pais, J. M.** (2013). O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol 01, N. 01. jan/jul/2013.
- Pais, J. M.** (2016). Tessituras do tempo na contemporaneidade. *ArtCultura*, v. 18, n. 33, 7-18, jul.-dez. 2016.
- PASEO.** (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção-Geral da Educação. Consultado a 10 agosto 2024. URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Plano Nacional das Artes.** (2019). Direção-Geral da Educação. Consultado em 3 agosto 2024. URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Programa Curricular Oficina Multimédia B-12ºano do Curso Científico-Humanístico de Artes visuais.** Direção-Geral da Educação. Consultado em 15 agosto 2024. URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/oficina_multimedia_b_12.pdf
- Rancière, J.** (1996). *O desentendimento: política e filosofia*. Editora 34.

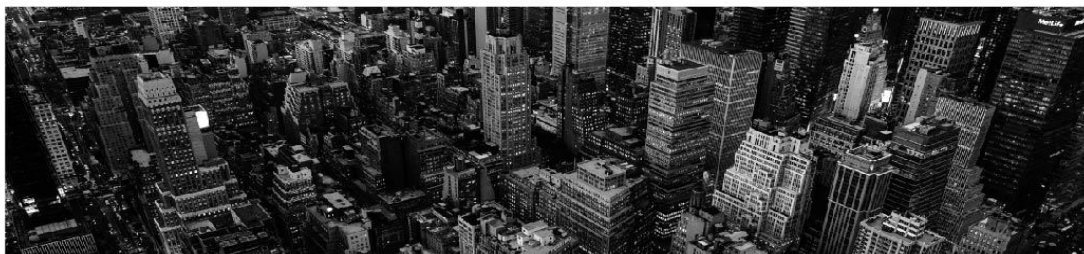
- Rosa, H.** (2012). *Aliénation et Accélération: vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Russell, B.** (2002). *O elogio ao ócio*. Sextante.
- Schafer, R. M.; Fonterrada, M. T.** (2001). *A Afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. UNESP.
- Simmel, G.** (1977). *Sociología 2. Estudios Sobre Las Formas de Socialización*. Biblioteca de la Revista de Occidente: Política y sociología.
- Sotang, S.** (2004). *Contra a Interpretação e Outros Ensaio*s. Gótica.
- Steiner, G.** (1981). *Martin Heidegger*. Flammarion.
- Taylor, C.** (2000). *Argumentos filosóficos*. Edições Loyola.
- Veiga-Neto, A.** (1995). Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol? In: A. Veiga-Neto (Org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Sulina. 9-56.

APÊNDICES

1 | ENUNCIADO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Oficina Multimédia B | 2023/2024

UD4 | Paisagens sonoras



Objetivos

Conhecer, operar e articular as seguintes dimensões da multimédia:

- Captação sonora (escuta ativa e captação/gravação);
- Edição de áudio;
- Narrativa;
- Apresentação das paisagens sonoras.

Proposta de trabalho

Atividade individual.

Composição de 1 paisagem sonora com a duração mínima de 2 minutos.

A narrativa desenvolvida deve constituir um ato de representação e interpretação da realidade experienciada pela estudante, refletindo sobre novas formas de conhecer, sentir e representar esses espaços/ambientes/trajetos: integração de pensamentos, sentimentos e memórias.

Cada paisagem sonora deve incorporar um mínimo de 7 registos sonoros captados pelo estudante, podendo recorrer à repetição e manipulação de cada um dos registos utilizados.

A narrativa será suportada apenas por material áudio desenvolvido pelo estudante, seja na recolha (captação/gravação), seja na edição (tratamento, manipulação e exportação).

Este projeto será desenvolvido com recurso ao telemóvel (utilização do gravador para a captação áudio), auscultadores e ao software Audacity (para a edição áudio).

A estudante deve preparar a apresentação oral da sua paisagem sonora, justificando a intencionalidade do projeto desenvolvido (duração da apresentação 5min + duração relativa à paisagem sonora).

Elementos a produzir

- Arquivo de registos sonoros (mínimo 25 registos): os registos devem ser diversificados de forma a garantirem que o ponto de partida na composição da narrativa é suficientemente rico, permitindo a exploração de diferentes soluções;
- Análise dos registos sonoros através do preenchimento da tabela fornecida para o efeito;
- 1 paisagens sonoras (formato WAV e MP3);
- Relatório da UD;
- Apresentação oral da paisagem sonora (duração 5 minutos + duração relativa à paisagem sonora).

Calendarização

O tempo previsto é 11 aulas de 50 minutos (4 semanas) com tolerância de 1 aula.

Aprendizagens essenciais

- Conhecer diferentes narrativas para conteúdos multimédia;
- Identificar diversos formatos de áudio;
- Conhecer equipamentos de captação de som;
- Utilizar ferramentas de edição de áudio;
- Captar e editar som de forma a produzir áudio para suportes multimédia.

PASEO

Linguagens e textos

- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- Aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

Informação e comunicação

- Transformar a informação em conhecimento.

Raciocínio e resolução de problemas

- Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;
- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.

Pensamento crítico e pensamento criativo

- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;
- Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Desenvolvimento pessoal e autonomia

- Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.

Sensibilidade estética e artística

- Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

Critérios de avaliação

Domínio	Elementos avaliativos	Critério	Desempenho esperado	Valor
Apropriação e reflexão (AR) 20%	Relatório	Técnica	Compreender os conceitos técnicos enumerados nos objetivos e conhecer as suas funcionalidades essenciais.	De 1 a 3 valores
		Narrativa	Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano. Desenvolver narrativas como modo de intervenção na sociedade e comunidade.	De 1 a 3 valores
	Apresentação	Comunicabilidade	Transmitir oralmente de forma clara e sintética a intencionalidade do trabalho desenvolvido.	De 1 a 3 valores
Experimentação Criação (EC) 50%	Processo (Observação direta)	Capacidades	Desenvolver um produto multimédia utilizando as ferramentas e técnicas propostas, adequando-as à finalidade pretendida.	De 1 a 3 valores
		Criatividade	Manipular com intencionalidade os diferentes processos artísticos. Experimentar materiais e técnicas que conduzam ao desenvolvimento de diferentes soluções criativas	De 1 a 3 valores
Interpretação Comunicação (IC) 20%	Pesquisa	Interpretação	Interpretar e selecionar conteúdos de modo a construir narrativas que se adequem ao tema proposto.	De 1 a 3 valores
	Produto	Expressão	Apresentar qualidade formal nos produtos realizados, integrando diferentes técnicas.	De 1 a 3 valores
Desenvolvimento pessoal e interpessoal (DPI) 10%	Atitudes	Proatividade	Revelar iniciativa e empenhar-se nas tarefas propostas .	De 1 a 3 valores
		Responsabilidade	Cumprir compromissos e respeitar pessoas e opiniões.	De 1 a 3 valores

2 | TABELA DE ANÁLISE DE SONS

[illegible]

3 | RELATÓRIO MODELO

Relatório modelo – paisagens sonoras (máximo 1 página A4)

Conceito:

- O que é uma paisagem sonora
- Ideias, narrativas, mensagens que surgiram de uma escuta ativa na experiência vivida dos espaços/trajetos
- Justificação das opções de composição (seleção de registos sonoros e processos de edição (repetição, distorção, etc) utilizados em função da narrativa escolhida

Técnica:

- Descrição sintética das funcionalidades do software Audacity
- Principais ferramentas utilizadas no trabalho
- Facilidades e constrangimentos
- Síntese de alguns conceitos básicos de som e áudio retidos

Análise do processo de trabalho:

- Pequena reflexão sobre o processo de escuta ativa e o desenvolvimento do arquivo sonoro: que mudanças sentiram na forma como experienciaram esses espaços/trajetos/momentos, o antes e depois da UD.
- Descrição das tentativas realizadas
- Comentário crítico às versões apresentadas
- Pontos fortes e pontos fracos da paisagem sonora apresentada

Ficheiros áudio finais (colocar na drive)

4 | MONOTORIZAÇÃO

MONITORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | UD Paisagens sonoras

	12 mar (2 x 50min)	14 mar (50min)	19 mar (2 x 50min)	21 mar (50min)	26 mar (2 x 50min)	9 abr (2 x 50min)	11 abr (50min)	16 abr (2 x 50min)
Observação direta e registo na sala de aula								
Ponto de situação Tabela análise sons e arquivo sonoro			Devem ser colocados na drive partilhada até às 18h desta data					
Auscultação das narrativas/conceitos								
Apresentação oral								
Relatório							Deve ser colocado na drive partilhada até às 18h desta data	
Experiências desenvolvidas durante o processo		As experiências desenvolvidas durante o processo de composição da paisagem sonora devem ser disponibilizadas na drive partilhada ao longo da UD						
Autoavaliação e heteroavaliação								

5 | CALENDARIZAÇÃO

CALENDARIZAÇÃO PREVISTA | UD Paisagens sonoras

	12 mar (2 x 50min)	14 mar (50min)	19 mar (2 x 50min)	21 mar (50min)	26 mar (2 x 50min)	9 abr (2 x 50min)	11 abr (50min)	16 abr (2 x 50min)
Apresentação da UD som								
Desenvolvimento arquivo sonoro								
Análise/reflexão sons recolhidos								
Desenvolvimento do conceito								
Composição de paisagens sonoras								
Apresentação e entrega relatórios								
Autoavaliação e heteroavaliação								

6 | FICHEIROS POWERPOINT APOIO À UD

materiais apoio UD



7 | PAISAGENS SONORAS DAS ESTUDANTES

paisagens sonoras estudantes

