

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

ARTE CONTEMPORÂNEA

Um caminho para a participação

ANA MARIA MONTENEGRO FERRÃO CARNEIRO

M

2024



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

ARTE CONTEMPORÂNEA

Um caminho para a participação

Ana Maria Montenegro Ferrão Carneiro

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 Mário Gandra, na Escola Básica e Secundária de Ermesinde

Porto, 2024

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 relatório que se apresenta resulta do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Ermesinde entre outubro de 2021 e julho de 2022, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A observação, acompanhamento e análise do contexto escolar e de práticas pedagógicas envolvendo professores e alunos de turmas das disciplinas associadas às Artes Visuais, fez(-me), por um lado, consciencializar a inevitabilidade de ser reflexiva no meu percurso, de saber fundamentar as decisões e de buscar constantemente um aprimoramento no meu trabalho e, por outro, reconhecer um conjunto de inquietações que acabaram por orientar a procura de caminhos e possíveis estratégias para conceber e pôr em prática uma unidade didática (UD) capaz de incentivar a participação e a identificação dos alunos com o trabalho, a expressão pessoal e a reflexão crítica. A abordagem adotada para a dinamização da UD resultou numa tentativa de entender o papel do ensino da arte contemporânea como uma oportunidade de liberdade de escolha e promoção da democracia. A expressão pessoal, a crítica social e a aprendizagem colaborativa, foram tidas como formas de proporcionar condições e oportunidades de empoderamento dos alunos. O caminho seguido, no entanto, foi marcado por constantes ajustes, exigindo que, a cada etapa, eu me aventurasse por um terreno instável, enfrentando barreiras e dilemas que surgiam e que eu fui tentando superar. Face às dificuldades em mudar a narrativa dominante sobre a educação, a escola e as artes visuais na escola, que possibilidades se abrem ao professor para adequar a sua prática às experiências, escolhas e preferências dos alunos de modo que a aprendizagem tenha sentido para eles, seja mais prazerosa e mais inclusiva? As respostas a esta questão ecoam nas reflexões críticas acerca do processo de realização da UD, em que o confronto com as dificuldades dos alunos para conseguirem responder a um desafio onde eram livres para escolher dá azo a repensar(-me) o que é um bom professor e os porquês de querer seguir sendo professora de artes visuais.

Palavras-Chave: Arte-contemporânea, Trabalho cooperativo, Experimentação, Participação

Abstract

The report presented results from the teaching internship carried out at the Escola Básica e Secundária de Ermesinde between October 2021 and July 2022, as part of the Master's Degree in Visual Arts Education for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education.

The observation, monitoring, and analysis of the school context and pedagogical practices involving teachers and students from classes in subjects related to Visual Arts made me, on one hand, aware of the inevitability of being reflective in my journey, of knowing how to justify decisions, and of constantly seeking to improve my work, and on the other hand, recognize a set of concerns that ultimately guided the search for paths and possible strategies to design and implement a didactic unit (UD) capable of encouraging students to participate and identify with the work, express themselves personally, and engage in critical reflection. The approach adopted for the development of the didactic unit resulted in an attempt to understand the role of teaching contemporary art as an opportunity for freedom of choice and the promotion of democracy. Personal expression, social critique, and collaborative learning were considered ways to provide conditions and opportunities for student empowerment. The path followed, however, was marked by constant adjustments, requiring me at each stage to venture into uncertain territory, facing barriers and dilemmas that arose and that I tried to overcome. Given the difficulties in changing the dominant narrative about education, the school, and visual arts in schools, what possibilities are available to the teacher to adapt his/her's practice to the student's experiences, choices, and preferences so that learning becomes meaningful for them, more enjoyable, and more inclusive? The answers to this question resonate in the critical reflections on the process of carrying out the didactic unit, where the confrontation with the students' difficulties in responding to a challenge in which they were free to choose leads me to rethink what it means to be a good teacher and the reasons why I want to continue being a visual arts teacher.

Keywords: Contemporary art, Cooperative work, Experimentation, Participation

Resumé

Le rapport présenté résulte du stage pédagogique effectué à l'École Basique et Secondaire d'Ermesinde entre octobre 2021 et juillet 2022, dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels pour le 3e cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire.

L'observation, le suivi et l'analyse du contexte scolaire et des pratiques pédagogiques impliquant des enseignants et des élèves dans les disciplines liées aux Arts Visuels m'ont, d'une part, fait prendre conscience de l'inévitabilité d'être réflexive dans mon parcours, de savoir justifier mes décisions et de chercher constamment à améliorer mon travail et, d'autre part, reconnaître un ensemble d'interrogations qui ont fini par orienter la recherche de voies et de stratégies possibles pour concevoir et mettre en œuvre une unité didactique (UD) capable d'encourager la participation l'identification des élèves avec le travail, l'expression personnelle et la réflexion critique. L'approche adoptée pour la mise en œuvre de l'unité didactique a résulté en une tentative de comprendre le rôle de l'enseignement de l'art contemporain comme une opportunité de liberté de choix et de promotion de la démocratie. Le chemin suivi, cependant, a été marqué par des ajustements constants, exigeant qu'à chaque étape, je m'aventure sur un terrain instable, affrontant des barrières et des dilemmes qui surgissaient et que j'ai essayé de surmonter. Face aux difficultés de changer le récit dominant sur l'éducation, l'école et les arts visuels à l'école, quelles possibilités s'offrent au professeur pour adapter sa pratique aux expériences, choix et préférences des élèves afin que l'apprentissage ait du sens pour eux, soit plus agréable et plus inclusif ? Les réponses à cette question résonnent dans les réflexions critiques sur le processus de réalisation de l'unité didactique, où le face-à-face avec les difficultés des élèves à répondre à un défi dans lequel ils étaient libres de choisir me pousse à repenser ce qu'est un bon professeur et les raisons pour lesquelles je souhaite continuer à être enseignante en arts visuels.

Mots-clés: Art contemporain, Travail coopératif, Expérimentation, Participation

Agradecimentos

À minha mãe, aos meus filhos e à minha irmã pelo amor e apoio incondicional.

Às minhas amigas Daniela Camarinha e Margarida Badior pelo constante suporte.

A todos os estudantes e professores com quem já colaborei por tudo o que aprendi.

À minha orientadora Manuela Ferreira, por não ter desistido de mim e ter sido incansável. Foi pela professora Manuela que não voltei a abandonar este relatório.

Abreviaturas

AEAV - Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais

AE – Aprendizagens Essenciais

AECS - Atividades de Enriquecimento Curricular

AEE - Agrupamento de Escolas de Ermesinde

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

AV – Artes Visuais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EBSE – Escola Básica e Secundária de Ermesinde

ES - Ensino Secundário

EV – Educação Visual

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

TIC – Tecnologias da informação e comunicação

UD – Unidade Didática

Índice

Introdução	12
Capítulo I – Escola-caracterização do contexto de estágio	18
1. A escola	18
1.1. Envolvente sociocultural	18
1.2. Organização e funcionamento	19
1.3. O Projeto Educativo	21
2. O grupo 600 e as disciplinas de Artes Visuais	23
2.1. As Aprendizagens Essenciais	23
3. Os atores	25
Capítulo II – Conhecer o contexto de estágio: observar, escutar e problematizar	27
1. Observar, escutar e registar para conhecer a realidade educativa por dentro e de perto	27
2. Problematicar o observado	31
3. A turma do 9º ano de EV	49
3.1. Razões para a minha escolha	49
3.2. Caracterização sociográfica	50
Capítulo III – A Unidade Didática	55
1. Processos de negociação para identificar uma disciplina onde realizar a Unidade Didática	55
2. Conhecer os interesses dos alunos	57
3. Conceber a Unidade Didática	58
3.1. Arte contemporânea	59
3.2. Arte contemporânea e modos de expressão e participação	63
3.3. Arte contemporânea e educação em Artes Visuais na escola	66
4. Elaborar a Unidade Didática	69
4.1. Finalidades e objetivos	69
4.2. Programação das aulas e avaliação	71
5. Implementação da Unidade Didática - Análise do processo vivido	73
5.1. “Esticar’ o tempo e aproveitar ao máximo todos os espaços informais”	73
5.2. “Apenas um grupo trazia uma ideia clara, quase todos os outros perderam o norte”	76
5.3. “- A stora não tinha dito que importava mais o processo do que o resultado?”	79
5.4. “- Ó stora, o seu trabalho vai contar para a nota?”	89
5.5. “- Estava tudo muito confuso, mas era importante errar...”	91

Considerações Finais	95
Bibliografia	100
Apêndices	104
Apêndice 1 - Imagens do grupo <i>whatsapp</i>	104
Apêndice 2 - Programação da UD	107
Apêndice 3 - Programação das aulas disponibilizadas para a UD	108
Apêndice 4 – Critérios de avaliação	109

Índice de imagens

Foto 1 – Parede da Sala de EV	33
Foto 2 – “A bicicleta” - trabalho de grupo	82
Foto 3 – “Todos diferentes, todos iguais” - trabalho de grupo	82
Foto 4 – “Todos diferentes, todos iguais” - trabalho de grupo	82
Foto 5 - "Céu" - trabalho de grupo	83
Foto 6 – “Céu” - trabalho de grupo	84
Foto 7 - "O vestido" - trabalho de grupo	85
Foto 8 - "Jogo de futebol" - trabalho de grupo...	86
Foto 9- "Jogo de futebol" - trabalho de grupo	86
Foto 10 – “Liberdade” – trabalho de grupo	87

Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia.

Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo para toda a vida.

Lao-Tsé

Introdução

Este relatório resulta do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Ermesinde (EBSE) entre outubro de 2021 e julho de 2022, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV).

Esta escrita reflete, inevitavelmente, a pessoa que fui, que sou e que quero ser. Ao longo dos meus 12 anos como aluna, o que guardo da experiência escolar são as amizades, os primeiros amores e as muitas peripécias, incluindo as várias vezes em que, por motivos diversos, acabei por fugir da escola. Tendo sempre frequentado escolas públicas, aprendi a conviver com pessoas cujas realidades eram, em muitos casos, bastante diferentes da minha. Recordo, por exemplo, a visita que fiz a uma colega que vivia num acampamento cigano e as noites que passei em casa de amigas que residiam em ilhas, ambas situações que contrastavam com o ambiente em que eu vivia. Também me vêm à memória os teatros organizados para os encarregados de educação, as exposições de trabalhos, as festas de final de ano e uma viagem memorável que fizemos a Roma, acompanhados pelo nosso professor de MTEP. Estas experiências moldaram não só a minha vivência escolar, mas também a minha perceção das diversas realidades que coexistem na escola e na sociedade.

Relembro também uma professora de Educação Moral e Religiosa que nos proporcionou uma educação sexual abrangente. Esta docente revelou-se notavelmente progressista para a época e nunca mais me esqueci dela. Guardo também na memória alguns professores marcantes, um de Educação Física, outro de Educação Visual, o de MTEP e uma de História da Arte e também algumas auxiliares que mantinham a ordem e berravam excessivamente. Recordo a ênfase exacerbada em memorização de conteúdos sem aplicação prática ou contextualização relevante para a minha vida, mas que eu ultrapassava sem qualquer problema e que depois esquecia sem qualquer problema também. Eu sempre adorei a escola.

Mais recentemente, apesar de uma breve experiência como professora de Geometria Descritiva, Desenho, Educação Visual e Oficina de Artes numa escola do

Ensino Básico e Secundário contava já com outras práticas socioeducativas em escolas do ensino básico, públicas e privadas, como professora de Atividades Extracurriculares (AEC), não só de Artes Visuais (AV), mas também de Expressão Dramática e, ainda, de intervenção em vários projetos para a inclusão com crianças, jovens e adultos, muitos deles em situações de elevada vulnerabilidade social na qualidade de técnica em intervenção social e comunitária.

Na altura do estágio estava a trabalhar num colégio privado, com crianças dos 3 anos (educação pré-escolar) até ao fim do 1º ciclo do ensino básico. Neste colégio as aulas funcionavam sempre por projetos, e os temas trabalhados eram escolhidos pelos alunos em assembleias que eram realizadas de 2 em 2 semanas.

Com estas várias vivências e experiências de intervenção artística e socioeducativa em contextos escolares e comunitários na ‘bagagem’, já tinha tido a oportunidade de integrar práticas artísticas em projetos de intervenção social, com o objetivo de facilitar a expressão individual, fomentar a coesão social e contribuir para a inclusão de grupos marginalizados ou em risco. O mesmo acontecia com o tentar adaptar essas práticas às necessidades e interesses dos participantes, ora reduzindo o isolamento e trabalhar o aumento da autoconfiança, nuns casos, ora, em outros, criar condições e provocar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, incentivar o trabalho em grupo, promover a colaboração e o respeito pelas opiniões dos outros. Por isso, estava ciente dos inúmeros problemas com que crianças e jovens têm de lidar no seu quotidiano, fora e dentro da escola, e de como isso as afeta e interfere quando se encontram na condição de jovens alunos, nos seus interesses e nos desempenhos que se esperam delas.

Assim, encarei o estágio como mais uma possibilidade para entender o ambiente da escola de uma maneira profunda, as suas dinâmicas relacionais e pedagógicas nas salas de aulas, as estratégias de ensino que os diferentes professores de diferentes disciplinas do grupo 600 usavam para lidar com os jovens alunos. Não perseguia um objetivo previamente definido por mim nem pretendia enunciar ou aplicar fórmulas de sucesso - observava atentamente, sondava, experienciava, testemunhava e, relacionando(-me) e refletindo(-me) criticamente, aproveitava as vantagens de ser uma estagiária e não a responsável pelo desenvolvimento do programa e das aulas para aprimorar a minha prática pedagógica e tentar

proporcionar aprendizagem significativas aos alunos, para conhecer e procurar outros caminhos pedagógicos possíveis e, com tudo isso, ganhar mais experiência enquanto futura profissional.

Enquanto estagiária professora podia também jogar e gerir aproximações e distâncias em relação às práticas pedagógicas, identificando pontos fortes e fracos, áreas de melhoria e desafios nas estratégias de ensino e no aprendizado dos alunos, enquanto me misturava com eles dentro e fora das aulas, e aprendia também com eles e com os professores titulares. Aproveitei ainda o meu papel de estagiária para auxiliar os alunos que tinham mais dificuldades em seguir as aulas, fosse em que disciplina fosse, agindo como se fosse uma espécie de “professora de apoio” de que poderiam usufruir, uma vez que os professores titulares não tinham, ou diziam não ter, tempo para o fazer.

Esta é uma das ideias que mais me impulsiona desde que comecei este percurso na educação: a conceção de uma escola que atenda a todos os alunos, sem exceção, é para mim um princípio fundamental. Todas as crianças e jovens, enquanto alunos, têm o direito básico à educação e a verem atendidas as suas diferentes necessidades e especificidades individuais que, a serem respeitadas, reconhecidas e valorizadas tornam possível a sua inclusão no ambiente escolar, sem discriminação ou exclusão. Com efeito, a inclusão nas escolas enfrenta uma série de desafios que podem dificultar o pleno reconhecimento das especificidades de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educativas especiais ou provenientes de contextos socioeconómicos, culturais ou linguísticos diversos que se afastam da ‘norma’ associada aos padrões das classes médias. Em várias escolas me deparei com falta de professores especializados, de assistentes educativos, ou de materiais didáticos adaptados e infraestruturas adequadas para alunos com mobilidade reduzida ou outras necessidades físicas, que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes e a participação de todos os alunos. Por outro lado, nem todos os professores têm a formação necessária, a disponibilidade ou o tempo, ou a sensibilidade social e abertura para lidar com a diversidade de necessidades e interesses dos alunos – muitas vezes, aqueles que são oriundos de minorias étnicas ou de famílias em situação de pobreza enfrentam o estigma e o preconceito por parte dos colegas e até dos professores. Acresce que as turmas são grandes, o que torna

muito difícil a oferta de atenção individualizada aos alunos, que se agrava perante situações de necessidades educativas especiais ou de dificuldades de aprendizagem que requerem apoio adicional ou de terem de lidar com o foco excessivo que é colocado nas avaliações padronizadas, penalizando alunos que não se encaixam nos moldes de aprendizagem dominantes. A carência de profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, compromete assim, a capacidade das escolas em fornecerem o suporte necessário para alunos que requerem intervenções específicas, incluindo a falta de adaptação curricular que pode marginalizar e mesmo excluir alunos que necessitam de abordagens pedagógicas diferenciadas, que não conseguem acompanhar o ritmo ou a forma de ensino predominante. Em muitos casos, as famílias de alunos com necessidades especiais ou de contextos desfavorecidos têm dificuldades em participar ativamente na vida escolar dos seus filhos, seja por falta de tempo, conhecimento ou apoio da escola. Alunos que não falam a língua de instrução ou que vêm de culturas diferentes também podem enfrentar barreiras significativas à sua inclusão.

Por tudo isso, nesta escrita vou pensando sobre o desenvolvimento do estágio, desde a percepção daquilo que consigo entender acerca das aulas de educação visual (EV) observadas à sua problematização, aos significados atribuídos pelos professores, pelos alunos e pelos auxiliares da escola, ao relacionamento entre todos os sujeitos e, também, às questões que pretendi mobilizar na atividade concebida e levada a cabo na UD com alunos de uma turma do 9º ano, na disciplina de EV.

A direção tomada relativamente à dinamização da UD culminou numa tentativa de fazer compreender a possível função do ensino da arte contemporânea como uma possibilidade de liberdade e de construção da democracia em que a participação, a expressão pessoal, a crítica social e a aprendizagem colaborativa e com sentido para os sujeitos se constituíssem numa busca por condições e oportunidades de empoderamento dos alunos. Tratou-se, portanto, de um rumo com bastantes alterações e artifícios que me foram obrigando, a cada momento, e à medida que avançava, sempre a arriscar um terreno diferente e movediço devido a ter de lidar com barreiras, obstáculos, impasses, dilemas e questões que iam aparecendo, e que ia tentando ultrapassar, trocando de direção.

Neste sentido, o presente relatório reflete um percurso *sui generis* em torno da experiência vivida como estagiária e como professora, em que segui e sigo querendo ser, acima de tudo, um agente de ação e transformação, questionando o lugar que poderei ocupar enquanto professora de AV:

- Poderei eu, enquanto professora, deslocar as aprendizagens essenciais em AV, que tantas vezes são desinteressantes para os alunos, para aprendizagens que lhes sejam significativas, no sentido da construção da democracia?
- Quais as práticas pedagógicas para uma aprendizagem onde os alunos participem, que seja menos forçada e dolorosa?
- O que é que impede um professor de tornar o ensino mais prazeroso e mais inclusivo? Existe uma conduta a seguir?

As respostas a estas preocupações e interrogações, que foram sendo dadas e descobertas no decurso do estágio, e que compõem o texto deste relatório, organizam-se em torno de três capítulos:

- no capítulo I - *Escola-caracterização do contexto de estágio* -, uma breve descrição da escola, da sua organização e funcionamento, e dos princípios que considero mais relevantes no respetivo Projeto Educativo (PE). Faz-se também uma breve apresentação do grupo 600 e das aprendizagens essenciais nas AV bem como dos atores da escola;

- no capítulo II - *Conhecer o contexto de estágio: observar, escutar e problematizar* -, enquanto estagiária observadora participante, interpreto e analiso aquilo que vou vivenciando com os alunos e com toda a comunidade escolar, tal como o senti e conheci nas diversas situações, e vou problematizando na tentativa de encontrar um lugar disponível para a UD conforme o papel que quero desempenhar e um caminho para a turma, que tento caracterizar;

- no capítulo III - *A Unidade Didática* -, descrevem-se os processos para conseguir nomear uma disciplina onde realizar a UD, as tentativas de conhecer os interesses dos alunos da turma eleita para a elaborar, as suas finalidades e

programação, seguindo-se uma interpretação e reflexão crítica a partir daquilo que aconteceu e do que desejara que acontecesse.

- nas *Considerações Finais*, resultantes do processo vivido no estágio, exponho as aprendizagens formativas, quer pessoais quer da profissionalidade em AV que, de alguma forma, me motivam a aprofundar este caminho como futura professora, imaginando outras estratégias e atividades que numa escola da mesma natureza podem fazer a diferença porque acredito que poderei ser (eu e todos os outros professores) uma facilitadora de experiências que podem impactar profundamente o desenvolvimento pessoal e social dos alunos Entendo cada professor como uma possibilidade de mudança,

como produtor cultural, como creador, como artista, sobretudo como intelectual transformativo, un agente político capaz de cambiar el mundo, al entender su docência como una cadena de microrevoluciones (Acaso, 2013: 64).

Capítulo I

A Escola – caracterização do contexto de estágio

1. A escola

1.1. Envolverte sociocultural

No início do século XX Ermesinde era considerada uma estância de repouso, tal o sossego e enquadramento rural que oferecia, mas, em 1990, foi elevada a cidade, sendo a cidade e a freguesia mais populosa do município de Valongo. Estamos perante um território que contraria a tendência nacional de perda da população e envelhecimento demográfico, registando nos dados provisórios dos censos 2021 um aumento de 1%.

Como outras áreas suburbanas do concelho do Porto, a cidade de Ermesinde tem uma população diversificada, incluindo famílias, jovens profissionais e residentes mais velhos, sendo considerada uma das principais cidades-dormitório da Área Metropolitana do Porto e a 5ª do país onde mais gente se desloca para outro município para exercer a sua atividade, seja para estudar ou para trabalhar (cf. INE, 2014).

No âmbito do Programa Polis, em dezembro de 2003, foi requalificado o seu centro urbano. Esta intervenção centrou-se numa forte aposta na valorização ambiental, tendo fomentado a criação e beneficiação de espaços públicos e a recuperação e construção de raiz de edifícios relevantes para o desenvolvimento da cidade, criando uma área central mais ampla e convidativa e evitando a degradação verificada em muitos locais da cidade. Deste modo, perspetivou-se para a cidade e para os seus habitantes uma melhoria significativa da qualidade de vida, para tentar contrariar essa ideia de cidade-dormitório.

Existe um Fórum Cultural - um espaço onde encontramos um auditório e galerias de exposições temporárias - no edifício de uma antiga fábrica da qual se conserva o forno como galeria museológica.

Quando perguntei aos alunos do 9º A o que é que existia de oferta cultural em Ermesinde, nenhum mencionou o fórum. Falaram-me das “Gajas Boas”. Em 2006, Ermesinde apareceu no programa dos “Gato Fedorento” ficando conhecida por ser a terra das mulheres atraentes. Esta circunstância tornou-se um elemento integrante da cultura popular local e ganhou reconhecimento em todo o país. Falaram-me também da música “*Santa Rita Lifestyle*” do *Conjunto Corona*, que faz alusões ao estilo de vida dos habitantes da cidade, e a alguns locais de Ermesinde. O título da música é alusivo à zona circundante do Santuário de Santa Rita, no sudeste da cidade. (Confesso que também eu conhecia Ermesinde por ser a terra das mulheres atraentes). (Diário de bordo, dia 2/12/21)

Em 2015, o Município de Valongo aderiu à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). O movimento das Cidades Educadoras teve início no ano de 1990, em Barcelona e constitui um esforço colaborativo de um conjunto de cidades para aprimorar a qualidade de vida de seus residentes, adotando os princípios fundamentais, formalizados na Carta das Cidades Educadoras, que passaram a orientar as ações dessas cidades, servindo como um modelo coletivo de atuação. Entre esses princípios, defende-se que educar é uma responsabilidade de toda a comunidade (municípios, sociedade civil pública e privada) e não apenas da escola, propiciando trocas e partilhas de experiências no âmbito da Educação não formal, e que a cidade é um espaço que oferece importantes elementos para uma formação integral do indivíduo.

É neste contexto sociocultural e demográfico que a Escola Básica Secundária de Ermesinde (EBSE), criada em 1970/71, funcionava como uma escola técnica, passando depois, em 1989, a escola secundária. Em 2012/13 agregou-se ao Agrupamento de Escolas de Ermesinde, composto por um total de quatro escolas, tornando-se a sua sede (AEE, 2013/17: 4).

1.1. Organização e funcionamento

A EBSE tem 6 pavilhões, mais ou menos organizados por diferentes áreas de funcionamento. O Bloco Principal, logo à entrada é onde podemos encontrar: o PBX; a Secretaria; o salão Polivalente; o Refeitório, a Papelaria, o Bufete, os Gabinetes da Direção, dos Diretores de Turma e do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), mais a Biblioteca. Os outros três blocos são divididos por área de estudo ou ciclos: o

Bloco A onde encontramos salas de aula, duas salas de Design Gráfico, duas salas de Desenho e duas salas de Informática; o *Bloco B* onde se encontra a Reprografia, salas de reuniões, de professores, de aula, laboratórios de Biologia, Geologia, Química e Física; Bloco C onde há salas de aula, Laboratórios/oficinas de eletricidade

A EBSE dispõe ainda de um Pavilhão Gimnodesportivo e Campo de Jogos onde se realizam as aulas de Educação Física.

O pavilhão de Mecânica, no fundo da escola, e do outro lado dos campos de futebol, é onde se encontra o Auditório, o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Educação Especial, a Oficina de Mecânica e quatro salas. Com um ar meio abandonado, térreo e cinzento, é neste pavilhão que estão os fornos de cerâmica, salas com materiais para reutilizar, e onde acontecem algumas aulas do grupo 600:

É o pavilhão que se pode sujar, mas com cuidado... porque a funcionária, se não gostar de ti, faz-te da vida um inferno.” (Professora de EV 9º ano, diário de bordo 25/11/21)

A Escola é cinzenta (ou seria por estarmos no início do Inverno?), há cartazes e folhetos informativos com regras relacionadas com o Covid19 por todo o lado e todos andam de máscara. A pandemia veio amplificar toda a autoridade exercida sobre os alunos: há uma porta para sair e uma porta para entrar; na escola e nos pavilhões há setas por todo o lado, indicando qual direção em que devemos andar; há escadas que só servem para subir e outras que só devem ser usadas para descer. Os alunos não podem permanecer dentro dos pavilhões durante os intervalos, não podem estar em grupos de mais de 5 pessoas, não podem também tirar a máscara, caso contrário são logo chamados à atenção e ameaçados com idas à diretora.

No entanto, há trabalhos de alunos espalhados pela escola, esculturas feitas com lixo, mandalas de crochet penduradas nas árvores, o polivalente tem umas colunas forradas a mosaico, “estilo Gaudi”, e o pavilhão A tem azulejos pintados pelos alunos (uma imitação de padrões de azulejos tradicionais portugueses). Existem também trabalhos em execução, a serem realizados nas várias disciplinas ligadas às AV que serão expostos na entrada da escola.

Além disso, a EBSE desempenha um importante papel no envolvimento socioeducativo e cultural da comunidade envolvente, esforçando-se para oferecer

uma gama variada de atividades e programas que ultrapassem o currículo acadêmico padrão, pretendendo melhorar a experiência dos alunos e contribuir para o desenvolvimento da coletividade. Esse foi o caso, em que, para notabilizar o movimento conhecido por “Outubro Rosa”¹, foi exposto um busto enorme realizado pelas turmas de Artes. Porém,

Os alunos queixam -se: “Ninguém nos perguntou a nossa opinião. Esta mulher sem uma mama está horrível. Nem se percebe a mensagem. E já estamos no fim do mês.” Para mim, enquanto professora, ou estagiária, parece-me importante sinalizar e trabalhar estes movimentos e datas. Nem que seja pela problemática, pela discussão, pela prevenção (neste caso). (Diário de bordo 30/11/2021)

1.2. O Projeto Educativo

Projeto “palavra mágica e cheia de promessas, parece ocupar o essencial da renovação das práticas sociais. (Barbier, 1993: 18, cit in PE, 2021-2025: 2).

Parece-me extremamente relevante que no Projeto Educativo (PE) da EBSE (2021-2025), a missão deste agrupamento de escolas seja a de garantir um serviço público educativo de alta qualidade, proporcionando oportunidades iguais para todos. No âmbito do direito de cada um a uma educação numa sociedade mais inclusiva, trata-se de possibilitar que cada jovem aluno adquira uma formação facilitadora da sua realização pessoal, académica e em que todos se sintam parte da comunidade em condições equitativas.

Uma tal finalidade, realizada por meio de um compromisso conjunto, envolvendo pais, alunos, auxiliares, professores, parceiros e outros atores educativos, tem como base uma abordagem educativa consistente e duradoura na promoção dos valores fundamentais da humanidade, do respeito à dignidade, da autonomia e solidariedade (PE, idem).

A organização do trabalho na escola é idealizada em torno da clara intenção de preparar os alunos enquanto indivíduos cultos, independentes e ativos na sociedade, mas solidários com o próximo, pressupondo, em todas as atividades

¹ Por todo o mundo, a cor rosa é utilizada durante este mês para homenagear as mulheres com cancro da mama, sensibilizar para a prevenção e diagnóstico precoce e apoiar a investigação nesta área

realizadas, o objetivo de os ajudar a estabelecer os seus próprios projetos de vida, ajudando-os a aprender a ser, a estar, a conhecer e a agir perante o novo e o inesperado, e promovendo a vontade de aprender ao longo da vida. Neste sentido, o PE (idem) especifica que o grande desafio da educação no presente é implementar uma aprendizagem implicada em que os alunos/formandos com projetos de aprendizagem e os professores/formadores com projetos de ensino desempenham papéis essenciais a um equilíbrio entre quatro áreas: conhecimento, compreensão, criatividade e pensamento crítico.

Tais objetivos requerem ter em conta a diversidade biossocial e cultural dos alunos, dos seus interesses, conhecimentos prévios e projetos, bem como disponibilidade de materiais e recursos educacionais para os atender. Requerem ainda atender às linhas orientadoras da ação pedagógica segundo 3 eixos centrais:

“EIXO ESTRATÉGICO 1 (E1): AÇÃO PEDAGÓGICA correspondendo às exigências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, à educação inclusiva e à autonomia e flexibilização curricular.

EIXO ESTRATÉGICO 2 (E2): ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE SERVIÇOS, em adequação com o sistema educativo, otimizando os recursos humanos e materiais, simplificando processos e promovendo a transparência e fluidez na comunicação interna e externa.

EIXO ESTRATÉGICO 3 (E3): LIDERANÇA E VISÃO ESTRATÉGICA, potenciando os conhecimentos e experiência dos recursos humanos através de formação que permita o ajustamento às rápidas mudanças tecnológicas, orientando a organização para uma atitude sustentável e capaz de se renovar de acordo com as exigências da escola e da sociedade do século XXI.” (PE, idem: 11)

São ainda apontadas algumas das iniciativas correspondentes a estes eixos. Em relação ao eixo 1 saliento as preocupações em i) reorganizar a estrutura da sala de aula em grupos de trabalho para conseguir uma efetiva diferenciação pedagógica; ii) reformular os critérios e instrumentos de avaliação, valorizando a avaliação formativa; iii) incentivar o trabalho interdisciplinar, a interseção curricular na abordagem a temas/problemas, privilegiando uma visão globalizante dos saberes (PE, idem: 17-18). No caso do eixo 2, é explicitado o objetivo focado na comunicação, preconizando “criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente” (PE, idem: 19).

Uma vez que o currículo projetado no PE (idem), se apresenta alinhado com metodologias que promovam a aprendizagem por meio de projetos, aulas

colaborativas e uma variedade de métodos de avaliação, juntamente com acordos de aprendizagem estabelecidos entre aluno e professor, em prol do desenvolvimento de diversas outras competências, atitudes e objetivos que enriquecerão o percurso de formação dos alunos, a supervisão do trabalho do aluno será então realizada por uma equipe multidisciplinar, encarregada de identificar as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, de acordo com as suas características individuais. Esta equipe também será responsável por acompanhar e avaliar a eficácia dessas medidas. Isso será feito com o intuito de fortalecer a participação e colaboração dos professores, profissionais técnicos, pais ou responsáveis legais e do próprio aluno no processo de apoio educativo.

Explicitados os aspetos considerados estruturantes do PE da EBSE (idem) importará uma reflexão crítica sobre o currículo e a gestão que os diversos caminhos de aprendizagem personalizados implicam.

2. O grupo 600 e as disciplinas de Artes Visuais

2.1. As Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) foram elaboradas com a ideia de promover o desenvolvimento progressivo das competências ao longo dos diferentes ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos). A premissa subjacente é que, durante cada ciclo de aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de percorrer um caminho formativo no qual os diversos conhecimentos (tais como cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros) são gradualmente mobilizados e complexificados à medida que as experiências de aprendizagem se tornam mais intensas e abrangentes. De acordo com esta perspetiva os conhecimentos continuam a ser desenvolvidos ao longo do ciclo de aprendizagem, esperando-se que, nesse percurso, os alunos os apliquem, sistematizem e transformem em vivências significativas, mesmo que, na mesma faixa etária, possam apresentar diferentes níveis de desenvolvimento.

As AEAV nos diferentes ciclos estão estruturadas por Domínios/Organizadores, designadamente: i) Apropriação e Reflexão; ii) Interpretação e Comunicação e iii) Experimentação e Criação. No domínio da *Apropriação e Reflexão*, o objetivo é que os alunos adquiram conhecimentos sobre comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos presentes em diversas linguagens artísticas. Isso envolve identificar e analisar conceitos, contextos e técnicas específicas usando um vocabulário adequado, aplicando esses conhecimentos em situações de observação e experimentação. Espera-se que essa aprendizagem estimule o desenvolvimento de um estilo próprio de representação visual. Encoraja-se que os alunos, baseados nas suas experiências individuais e na observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e crítica, desenvolvam capacidades de apreciação estética e artística, o que lhes permitirá compreender a expressividade das narrativas visuais. No domínio da *Interpretação e Comunicação*, ambiciona-se que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação ao contactarem com as diferentes expressões visuais. É desejável que a abordagem não se limite à tradição artística ocidental ou apenas a certos períodos históricos, mas que considere diferentes contextos culturais e diversas épocas, mediante estratégias para estabelecer conexões entre observação, compreensão e produção artística, e para valorizar as experiências individuais de cada aluno, levando-o a interpretações mais amplas que estabeleçam relações entre a imagem/objeto, o sujeito (observador) e a construção das possíveis interpretações. No domínio da *Experimentação e Criação*, busca-se combinar a experiência pessoal, a reflexão e os conhecimentos adquiridos para realizar experimentações artísticas com diferentes conceitos e temas. O objetivo é promover a criação de um método de trabalho individual para os alunos. Não se espera apenas que a experiência artística seja uma representação do que é observado, mas sim um processo de (re)invenção, explorando soluções para criar novas imagens. Isto implica relacionar conceitos, materiais, meios e técnicas, dando ênfase à intenção criativa do aluno e ao desenvolvimento da sua expressão pessoal. Os alunos são encorajados a combinar conceitos como espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma e ritmo, juntamente com referências, experiências, materiais e suportes, para criarem as suas composições artísticas. Trata-se de expressarem intencionalmente a sua individualidade e criatividade ao

selecionarem conceitos, temas, materiais, suportes e técnicas específicas para os trabalhos plásticos, demonstrando expressividade em suas criações. Os alunos devem justificar a intencionalidade das suas composições, utilizando critérios estéticos baseados nas suas experiências individuais e conhecimentos, e isso implica que expliquem conscientemente as suas escolhas para a execução dos trabalhos. É também esperado que organizem exposições em diferentes formatos, tanto físicos como digitais, individuais ou coletivas, selecionando trabalhos com base em processos analíticos, de síntese e comparação que deverão considerar noções de composição e harmonia, de acordo com os objetivos propostos para a exposição. Por fim, espera-se que os alunos sejam capazes de selecionar autonomamente processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam pesquisa, investigação e experimentação. Pressupondo a capacidade de escolher métodos e técnicas de forma independente para desenvolverem as suas ideias, permitindo-lhes explorar e experimentar diferentes abordagens criativas.

3. Os atores

A EBSE alberga quotidianamente 1475 alunos, repartidos pelo 2º ciclo de escolaridade (um total de 191), pelo 3º ciclo de escolaridade (um total de 406), pelo ensino secundário e pelo ensino profissional (um total de 808). Como na maioria das escolas, também nesta os alunos são o cerne da comunidade. Uns frequentam-na com a finalidade de aprender, de seguir a vida académica e ter o emprego com que sonham, outros apenas porque a tal são obrigados.

Os auxiliares de ação educativa, num total de 25, eram maioritariamente mulheres, apenas 4 eram homens, e a sua presença e ação são relevantes para o ambiente escolar, porque cruciais para criar laços positivos desde o início da jornada educacional seja enquanto alunos, encarregados de educação ou professores - são os primeiros a chegar e os últimos a sair, conhecem todas as regras e toda a comunidade; são eles que fornecem o suporte prático e emocional aos alunos, ajudando-os com tarefas diárias, orientando - os em atividades educativas e auxiliando aqueles que têm necessidades especiais; são eles que garantem a segurança dos alunos nas zonas

exteriores da escola, nos corredores e nos refeitórios. São também eles quem mais auxilia os professores novos, que não conhecem a escola, não sabem onde são as salas, onde se guarda o material,... Contribuem para uma maior integração e inclusão na escola, seja dos alunos, estagiários, ou até dos professores. São eles, ainda, que mantêm os encarregados de educação informados sobre os comportamentos dos seus educandos, estabelecendo uma ligação entre a escola e a família. criando conexões positivas e/ou negativas entre todos os atores desta comunidade.

Os funcionários administrativos eram apenas mulheres, 11 no total. Só fui uma vez à secretaria.

O grupo de professores das várias disciplinas era muito variado em termos de idades, experiência profissional e zona de residência. No caso do grupo 600, no total de 20 professores com idades entre os 25 e os 60 anos, a maioria eram mulheres, apenas contando 8 homens – o grupo com maior concentração masculina - e a sua formação era diversa: alguns vieram do curso de Arquitetura, outros do de Design, outros do de Belas Artes. Os técnicos especializados, tais como o professor de Informática e dos cursos profissionais de Design, não pertenciam aos quadros da escola. São contratados todos os anos, conforme abrem ou não os referidos cursos.

Foi neste contexto e ambiente educativo que permaneci durante 8 meses, indo inicialmente 3 a 4 vezes por semana (menos dias depois, quando o meu horário de trabalho mudou), cerca de 3 horas por dia, e fui responsável por assumir uma UD.

Entre o momento em que entrei na escola e aquele em que tive de tomar decisões acerca do “onde”, “com quem” e “o que” e “como” realizar na UD, mediou um intervalo de tempo que foi essencial para conhecer a escola *por dentro* e os professores e alunos de *AV de perto*. É ao conhecimento adquirido, naquilo que observei e experimentei nos espaços da escola, particularmente nas aulas de Geometria Descritiva e de Educação Visual, que o capítulo 2 se dedica.

Capítulo II

Conhecer o contexto de estágio: observar, escutar e problematizar

1. Observar, escutar e registrar para conhecer a realidade educativa por dentro e de perto

A observação participante é a técnica ideal para tentar chegar a uma análise indutiva e compreensiva: compreender as pessoas e as suas atividades no seu contexto da ação, em direto e frequentemente, sendo eu própria o principal instrumento de observação e escuta. Existe aqui, sempre, uma dificuldade de erradicar as distorções subjetivas, manter a distância axiológica, mas suponho que isto acontece sempre que se trabalha com qualquer grupo e não apenas quando se está a investigar.

A expressão “observação participante” segundo Lapassade (2001), refere-se ao trabalho de campo, que começa mal o investigador chega ao local, reconhecendo o espaço de observação, às primeiras negociações para obter acesso a esse local, prosseguindo durante todo o tempo de presença até à sua partida, depois de uma estadia mais ou menos longa. Lapassade (idem) considera três tipos de observação participante: i) observação participante periférica, na qual o observador tem um pequeno grau de implicação no grupo, mas não tanta que possa bloquear a sua capacidade de análise; ii) observação com participação ativa, na qual o observador está parcialmente envolvido ou participa em todas as atividades mantendo uma certa distanciação; iii) observação participante total ou completa, controverso na sua aplicação é, segundo o autor, indicado em estudos etnometodológicos ou estudos de investigação-ação, embora não seja pacífica esta abordagem.

No início do estágio refleti sobre que género de estagiária queria ser. Poderei ser uma participante externa, que se senta no fundo da sala a observar e tirar apontamentos, para depois refletir sobre eles? Poderei ser uma auxiliar do professor e ajudar nas aulas e até procurar facilitar as aprendizagens dos alunos? O que é que

me será permitido? Qual a importância daquilo que rei ou poderei fazer? Inclinava-me a colocar-me no segundo tipo apontado por Lapassade (idem), mas com o tempo fui percebendo que é uma capacidade que se vai desenvolvendo, ou não, com a prática continuada e com a experiência.

Logo no primeiro dia do estágio, eu e a orientadora fomos muito bem recebidas na escola pela professora coordenadora do grupo 600. Fez connosco uma visita a todas as salas e apresentou-me à maior parte dos professores. Mostrou-nos vários pavilhões, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos anos anteriores, os fornos de cerâmica... Mostrou tudo com enorme orgulho na escola e nos trabalhos que foi descrevendo como e por quem foram feitos. Depois disso, tentei sempre usufruir do meu lugar de estagiária: não sendo uma professora, o descomprometimento com a organização das aulas, o planeamento, orientação, tomada de decisões, este lugar permitiu-me, durante os primeiros dois meses, assistir a todas as aulas de todos os anos que o meu horário me permitiu, indo a aulas de Expressão Plástica, Expressão Corporal, Dramática e Musical, de Técnica Pedagógica e Intervenção Educativa (do curso profissional de Técnico/a de Ação Educativa); de Desenho e Comunicação Visual, de Design de Comunicação, de Oficina Gráfica (do curso profissional de Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica). Fui também às aulas de EV, Educação Tecnológica, Geometria Descritiva e Desenho. De um modo geral, fui bem recebida em todas as aulas, em todas as disciplinas, e tive sempre a possibilidade de interagir com os alunos. Em algumas disciplinas, como Expressão Plástica, Expressão Corporal, Dramática e Musical, de Técnica Pedagógica e Intervenção Educativa (do curso profissional de Técnico/a de Ação Educativa) senti-me muito confortável em auxiliar professores e alunos, que também me deram sempre espaço para intervir e auxiliar, interagindo sempre o mais que pude com todos, porque são áreas nas quais nas quais tenho bastante experiência com os mais variados públicos e idades e me sinto muito à vontade.

Nas aulas de Design de Comunicação e de Oficina Gráfica (do curso profissional de Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica), o caso já mudava de figura, porque não domino esta área. Assistia às aulas como se fosse uma aluna e tentei aprender o mais que pude. O professor era excelente, muito paciente com os alunos e comigo. Este professor, tal como a maioria dos técnicos especializados, que

davam aulas de Informática e dos cursos profissionais de Design foram os mais impressionantes que ali encontrei - talvez por as disciplinas serem mais práticas e estarem mais alinhadas com os interesses dos alunos que as frequentavam, estes apreciavam as aulas, que eram dinâmicas, e o professor mostrava entusiasmo no seu trabalho. Explicava cada exercício a cada um com paciência e prazer. Tive muita pena de abandonar estas aulas quando o meu horário de trabalho mudou. Ali estava a aprender imenso sobre uma área da qual não sei rigorosamente nada. Os alunos que assistiam a estas aulas comigo adoravam ajudar-me, sabendo que eu era professora, e o facto de estarmos ali numa situação de aprendizagem mútua na qual eles tinham um conhecimento adicional aumentava a sua autoestima e confiança nas suas habilidades. Acredito que até os motivava mais a envolverem-se nas propostas.

Ao mesmo tempo, e durante os meses de novembro de 2021 a março de 2022, assisti, sistematicamente, a aulas de Geometria Descritiva e de EV. Os horários eram os que melhor se adaptavam ao meu e, à partida, eram as disciplinas “eleitas” para vir a intervir futuramente: no caso de GD porque é uma disciplina que me fascina e que estive a lecionar durante o ano letivo de 2020/2021; porque o professor cooperante era o responsável por lecionar esta disciplina e porque era aquela que primeiramente escolhi para desenvolver a UD. Considerei que talvez fosse por aí o meu caminho. Nas disciplinas de Desenho e EV sentia-me mais cómoda e tentei apoiar os professores e ajudar tanto os alunos como as professoras, sem ser muito invasiva:

A professora de EV parece bastante satisfeita com a minha presença na sala. O meu papel está a ser bastante participativo - senti desde o princípio que a minha presença era positiva e até conveniente, é a aula onde estou sempre ativa, coopero nas atividades, dou auxílio individual a quase todos os alunos e contribuo para as discussões em sala de aula. A professora já me deixou sozinha com a turma várias vezes. (Diário de bordo 23/11/2021)

Em GD, tal como nas disciplinas de Design e Oficina Gráfica sentei-me num lugar de aluno e respondi às propostas de trabalho do professor, pedindo ajuda e discutindo ideias e possibilidades com os alunos e com os professores. Não estava completamente familiarizada com o conteúdo, nem sequer com as técnicas de ensino utilizadas pelo professor em sala de aula, que eram completamente diferentes da

minha abordagem. Eu resolvia os exercícios no meu lugar e depois tentava auxiliar os alunos com mais dificuldades. A disposição do professor de Geometria parecia-me boa. Continuei a conversar com ele sobre as questões relacionadas com as dificuldades de mediação entre enunciados geométricos e a sua apreensão e compreensão pelos discentes. No entanto, pareceu-me que não entendeu bem o que, enquanto estagiária, eu estava ali a fazer. Isso fez-me refletir sobre o meu papel como estagiária, e sobre a forma como ele e eu encarávamos o meu papel naquelas aulas... Eu estava a assumir o papel de professora coadjuvante, era uma espécie de assistente que ajudava os alunos com mais dificuldades, que apoiava os alunos com maiores bloqueios. Poderia ser benéfico para eles, mas seria esse o meu papel?

Interagindo também sempre com auxiliares e com alunos, empenhei-me em ser uma estagiária participativa, ativa, contribuindo com ideias, perguntas, sugestões e dúvidas sempre que me pareceu legítimo. No entanto, neste contexto, também houve algumas situações em que a minha presença pode ter gerado algumas tensões e ambiguidades:

Hoje, quando cheguei de manhã à escola, o espaço exterior estava repleto de bolinhas brancas que parecia algodão. Era pólen, característico das árvores da escola e da altura do ano. Eu fiquei sozinha com os alunos durante a aula de EV, enquanto a professora foi tratar de assuntos relacionados com a direção de turma. Durante o intervalo da aula os alunos pegaram no pólen, atiraram uns aos outros, esfregaram nas caras... enfim, toda uma revolução do pólen, na qual eu não participei porque tive de ir à papelaria. Quase no fim da aula, a auxiliar que estava a trabalhar naquele pavilhão veio à sala queixar-se:

- Eles sujaram tudo! A porta do pavilhão estava aberta! Ficou pólen por todo o pavilhão!!! Tem de os castigar! Já não têm idade para estas brincadeiras. Podem ser alérgicos!!!

Eu tentei explicar-lhe que não me parecia assim tão grave. Que aquele pólen era irresistível. Que me parecia melhor estarem a brincar com o pólen do que estarem agarrados ao telemóvel.

- Vou fazer queixa à Diretora da Escola!!! - Disse-me a senhora, com um tom ameaçador. Quando eu ia sair da sala, no fim da aula, apareceu a Diretora, que me pediu para falarmos sozinhas:

- Olhe, vou ter de ralhar aos alunos, só para não tirar a autoridade à funcionária. Penso que é natural eles brincarem com o pólen, mas, como tive uma queixa tenho que dizer alguma coisa e fingir que os vou castigar.

Expliquei-lhe que por sorte eu não entrei na brincadeira. Ela riu-se. (Diário de bordo 25/03/22)

Ao mesmo tempo que realizava a observação participante, fui registando no meu telemóvel os pensamentos e acontecimentos que me foram parecendo relevantes para pensar ou repensar sobre aquilo que é a realidade educativa. Muitas

vezes, ao ouvir as minhas indagações e considerações posteriormente, aquilo que antes me parecia inconcebível se tornou coerente e vice-versa.

A possibilidade de poder regressar a esses registos, e refletir acerca deles, permitiu-me apreciar com outra clareza uma série de aspetos em que a escola procura e se esforça por dar respostas alternativas, tentando proporcionar aos alunos uma formação geral, tecnológica e mais prática, que permitia o prosseguimento dos estudos e visava a sua inserção socioprofissional. Nestes casos os alunos têm experiências profissionais sistemáticas, pois são feitas articulações com as instituições da região e do setor. É o que acontece com a oferta de diferentes cursos desde Técnico(a) de Ação Educativa; Técnico(a) de Design de Comunicação Gráfica; Técnico(a) de Eletrónica Médica; Técnico(a) de Gestão de Equipamentos Informáticos, havendo um empenhamento para poderem existir mais.

Também de destacar que esta escola é a responsável pela certificação escolar da E2O, Escola Segunda oportunidade, um projeto cuja finalidade é combater o abandono escolar precoce, dando respostas a adolescentes e jovens adultos que abandonaram a escola sem concluir a escolaridade obrigatória e que, por isso, poderão estar em risco de exclusão social.

As possibilidades abertas à minha presença pela escola e dentro das aulas de diferentes disciplinas permitiram-me conhecer melhor o funcionamento da escola e as oportunidades que procurava proporcionar aos diferentes alunos, e, ao mesmo tempo, perceber também, ao interagir com os professores, que todos eles eram bastante diferentes na forma como geriam as suas aulas, alguns mais entusiastas que outros; uns encantados e extremamente solícitos por receberem mais uma estagiária, outros com alguma renitência em terem uma estranha a assistir às aulas; uns apaixonados pelo seu trabalho e pela interação com os alunos e outros cansados e com falta de paciência. Permitiram-me, igualmente, observar e identificar um conjunto de outros aspetos que importa problematizar.

2. Problematicar o observado

A constatação de determinados ambientes e relações nas aulas observadas e escritas no diário de bordo suscitaram-me perplexidades e interpretações contrárias

ao que parecia ser aceite como ‘normal’ e, portanto, não questionado ou refletido criticamente. A sua releitura tornou-se essencial enquanto procurava qual a direção a seguir na conceção e elaboração da UD.

- **O silêncio ou... onde estão os alunos?**

As portas e 1 ou 2 janelas de todas as salas mantêm-se abertas durante as aulas e, ainda assim, o silêncio é sepulcral. Como é que eles conseguem? (Diário de bordo 15/10/2021)

Eu nunca consegui tanto silêncio nas aulas que já lecionei e parece-me que nem o ambicionei. O silêncio poderá ser entendido como uma parte importante do processo de aprendizagem, permitindo reflexão e escuta atenta; uma expressão de abertura, de estar disponível, de espera. Pode ser uma preparação para o falar, para o diálogo, para a resposta. Apesar disso, ele tende a ser, frequentemente, um instrumento, às vezes necessário, para ter e manter a ordem na sala e para que o mestre fale e o aprendiz escute... Talvez por isso, também não assisti a discussões em sala de aula, de projetos ou tarefas práticas (ou outros), o que denota a prevalência de processos de ensino padronizados e em que a liberdade e expressão individual dos alunos era muito limitada, ficando comprometida a preocupação em promover a sua participação e livre intervenção (comunicação - eixo 2, PE, 2017-2021).

O aluno que está quieto e que não fala não incomoda o que o professor planeou. “O silencio sepulcral” que reinava, evocava Foucault (2004: 118) a propósito “do homem máquina, corpo útil é corpo inteligível, ou seja, o sujeito só é considerado inteligente se, de alguma forma, ele servir aos propósitos do poder.” O silencio representava aquilo a que o autor chama de corpos dóceis, que são instruídos para obedecer sem imaginarem a possibilidade de pensar ou agir de outra forma. Estas regras – estar quieto e calado -, estão na génese das escolas e continuam, mesmo arcaicas, a determinação de que os alunos, como estão em formação, devem seguir o que lhes é imposto.

Acaso (2019: 26) destaca que é vital substituir os monólogos por “formatos dialógicos, orgânicos e flexíveis que enlazaran com lo lúdico sin caer en lo superficial.”

A existência de regras para se viver em coletivo, implica espaços de interação e diálogo entre alunos, e entre alunos e professores não apenas porque a comunicação faz parte da natureza humana, mas também porque é necessária para cada um se situar na sociedade. Ora, para uma aula ser construtiva não basta ter bons ouvintes se não há troca de sentidos e compreensão. Freire (2006) defende um ideal de educação voltado para as trocas, aceitação do novo e diálogo pois que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Idem: 66). A sala de aula não deve, portanto, ser um sítio onde haja sempre silêncio, mas um espaço com liberdade, ou seja:

As salas de aula são espaços para o desenvolvimento de experiências, para a manipulação nem sempre muito jeitosa dos materiais, um ambiente com ruídos, com movimentação das crianças, com (...) liberdade para intervir e interferir sempre que o aluno julgar necessário. Nesses ambientes, não existe o silêncio nem o estado de contemplação dos ouvintes que, na realidade, já não são ouvintes, mas construtores e autores de suas próprias obras (Moraes 2003: 204).

Por estas razões não quero alunos silenciosos, com medo de falar. Quero alunos que expressem os seus sentimentos, que contem as suas histórias, que consigam relacionar a sua vida com as suas aulas:



[9º ano, EV]. A sala de EV era fria durante o Inverno, no pavilhão térreo onde existem 3 ou 4 salas e um auditório. Pavilhão cinzento, paredes com humidade... Não entrava grande luz natural. As janelas e portas da sala sempre abertas devido ao covid. Mesas dispostas em retângulo. Um conjunto de 8 mesas/secretárias/estiradores no centro todas juntas e um círculo de várias outras à volta das outras. A mesa da professora à parte, no canto em frente ao quadro. Na primeira aula reparei logo que havia uma palavra escrita na parede, a spray. Alguém tinha escrito “AID” (Ajuda) e depois outro alguém acrescentou um “S”, ficando “AIDS” (Sida). (...) (Diário de bordo 18/11/2021)

Foto 1 – Parede da Sala de EV

Neste caso, o duplo sentido da palavra escrita na parede, já de si, uma expressão dos alunos e uma forma de transgressão das regras escolares, pode ser lido como um apelo a que sejam escutados, por um lado, ao mesmo tempo que denuncia que a escola, tal como funciona, é uma praga, uma doença, um lugar de desprazer.

- **Entre o desinteresse e ‘ter positiva’ ou... porque estamos a fazer isto?**

A disposição das mesas, apesar de pouco prática pelo pouco espaço para nos movermos pela sala, permitia aos alunos trocarem ideias e trabalharem em conjunto. O aspeto da sala, do pavilhão, era decadente, mas não me parece que fosse propositado, por ser o pavilhão das artes, por exemplo que fosse reflexo de uma estética criativa ou artística que valorizasse a autenticidade e o caráter único da sala de aula, como acontece em alguns ateliers ou outros espaços onde se trabalham disciplinas artísticas. Era a falta de investimento ou falta de prioridade da disciplina em relação às outras:

[9º ano, EV]. “- Acabo em casa Stôra!” foi a resposta dada pela maioria destes alunos quando lhes perguntei porque é que não estão a fazer nada se têm um trabalho para entregar. (Diário de bordo, 23/11/2021)

[9º ano, EV]. “- Ninguém gosta de EV!” foi outra das frases que ouvi várias vezes. “- Nós nem percebemos bem porque é que estamos a fazer isto...” (Diário de bordo, 23/11/2021)

os alunos estavam a acabar um trabalho de desenho, o primeiro do ano. Uma ilusão de ótica a preto e branco. A maioria não acabou o trabalho a tempo da data da entrega, embora passassem grande parte da aula sem fazer nada. Não estavam minimamente interessados naquilo nem compreendiam bem qual a finalidade de fazer semelhante coisa... Nem sequer os alunos que tinham trabalhos muito bem conseguidos pareciam usufruir daquele trabalho. A única preocupação, quando existia, era acabar e ter uma nota positiva. (Diário de bordo 18/11/2021)

Considero que a disciplina de EV é um espaço em que o aluno deve ser estimulado a expressar e desenvolver habilidades para que, através delas, adquira competências que incluam:

- Perceção e observação, capacidade de analisar e interpretar a mensagem, o contexto e o significado de diferentes obras de arte e imagens.
- Expressão pessoal e criativa e aptidão para comunicar mensagens e ideias através de imagens e elementos visuais.
- Capacidade de refletir criticamente sobre aquilo que o aluno produz e aquilo que os outros produzem e que ele “consome”.
- Resolução de problemas, escolha de técnicas e materiais para aquilo que se propõe fazer.
- Capacidade de organização e planeamento de gerir tempo e recursos.

- Desenvolvimento de habilidades para colaborar em projetos coletivos, respeitando diferentes pontos de vista e contribuindo para um objetivo comum.
- Técnicas de manipulação e habilidades manuais.

Deixando para um nível secundário a memorização de conteúdos, torna-a, à partida, uma das mais interessantes, diferente e cativante para eles que maioria das outras disciplinas. Mas não parecia ser esse o caso: EV estava a ser para eles um grande aborrecimento. Como encontrar um ponto onde os interesses dos alunos e os conteúdos se encontrem?

Segundo o ponto de vista de Masschelein e Simons (2013), um fator que contribui para a indisciplina e desinteresse em sala de aula, resulta de a circunstância do sistema de ensino atual não ir ao encontro das necessidades dos alunos, não os conseguindo preparar para a vida real, sendo, muitas vezes, acusado de alienação. Como resultado, os alunos demonstram falta de entusiasmo, expressando desinteresse em aprender e queixando-se de que as aulas não são estimulantes. Eles consideram os professores monótonos e não entendem a relevância de certos conteúdos de aprendizagem (idem).

Comecei a assistir às aulas de Geometria Descritiva (GD) de 2 professores ininterruptamente. Um tem turmas de AV e o outro de Ciências. Comecei logo a colaborar com os alunos nas atividades, exercícios e propostas. A turma de Ciências tem menos alunos e o professor é mais dinâmico, talvez exatamente por isso, por ter menor número de alunos. Os alunos dessa turma também são mais interessados. Nestas aulas senti um ambiente muito favorável para tirar dúvidas, discutir resoluções de problemas, estratégias... Já as turmas de Artes tinham muitos mais alunos. Bastantes não percebiam o que estavam para ali a fazer. Alguns pareciam até bastante apáticos. Comecei logo ali a ver uns “problemas” onde talvez pudesse “trabalhar” se ali desenvolvesse a UD. (Diário de bordo 25/11/2021)

A GD apresenta uma linguagem geométrica que visa representar visualmente problemas formais. Isto exige que os alunos desempenhem pensamento lógico e abstrato e que tenham capacidade analítica e cultura visual. O ensino e a aprendizagem desta linguagem, geralmente abordada de forma aditiva e encadeada, corre o risco de os alunos se perderem e de se sentirem incapazes, quando não adquiriram as bases.

Tanto na turma do 10.º ano como na do 11.º ano de AV que acompanhei durante algum tempo, constatei a existência de vários alunos desorientados. É uma disciplina que exige habilidades avançadas de visualização espacial, na qual a natureza abstrata dos conceitos pode ser um obstáculo. A compreensão de como representações planas correspondem a objetos tridimensionais pode ser complexa e a linguagem específica usada pode ser desafiadora para os alunos, tal como a habilidade para criar e interpretar representações gráficas, como projeções e cortes. Se existirem erros na representação gráfica estes podem levar a equívocos na resolução de problemas. A GD muitas vezes requer prática contínua para a dominar. A resolução de problemas, frequentemente envolve raciocínio lógico e dedutivo e os alunos podem ter dificuldades em seguir processos lógicos complexos. A perceção incorreta de ângulos, dimensões ou perspetivas pode levar a erros na resolução de problemas e na interpretação de figuras. A utilização das ferramentas específicas, como o aristo e o compasso, pode também ser um desafio para alguns alunos, especialmente se eles não tiverem experiência prévia com essas ferramentas. Acresce a tudo isto a dificuldade de relacionamento entre alunos e professor que desempenha um papel crucial na aprendizagem, e que pode impactar significativamente o processo.

As dificuldades de alguns alunos em se relacionarem com a disciplina de GD, e com o professor, constituiu-se então no pretexto para eu tentar intervir e assistir esses alunos e tentar construir uma relação positiva com o professor e com o saber.

A ausência de uma reflexão da parte dos professores sobre as propostas ou sobre a forma como os conteúdos eram apresentados aos alunos, bem como de um apoio extra, foi também observada na turma de 9º ano que acompanhei:

Hoje apercebi-me de que os irmãos gémeos não estavam a perceber nada do que era suposto fazerem. Nada do que a professora tinha explicado ou proposto. À saída da escola falei com ela sobre isso. Disse-me que eles realmente têm sérias dificuldades, mas que, como os pais não aceitam que eles têm dificuldades, não há nada a fazer. (Diário de bordo 14/12/21)

Questiono-me sobre as possibilidades de os professores fazerem algumas adaptações com vista a facultar diversos caminhos de aprendizagem personalizados;

uma preocupação presente no PE (2021) Compreendo que a escola atual é a escola da diversidade (Correia, 2001), isto é,

o conjunto de diferenças individuais como (...) estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas ambientais, que em muitos casos, devem ser objeto de intervenção individualizada e apoios educativos apropriados (p 132).

Não dispensa, portanto, a perspetiva da inclusão socioeducativa, tanto dos alunos com NEE como sem NEE. Que educação e que inclusão acontece nas práticas escolares, sobretudo em contexto de sala de aula e nas disciplinas de AV?.

Outro sinal do desinteresse dos alunos nas aulas de AV era o uso sistemático que faziam dos telemóveis:

Outro fator muitíssimo importante nestas aulas é a utilização dos telemóveis. É preciso muita criatividade para captar a atenção dos alunos e conseguir que desliguem os telefones. A competição entre o professor e o telemóvel é um enorme desafio. Deveria a professora deixar utilizar o telemóvel? (Diário de bordo 02/12/2021)

Eu apoio a proibição dos telemóveis nas escolas. No entanto, enquanto são permitidos, poderiam ser incluídos nas aulas de EV e talvez noutras também. A sua utilização poderia estimular a pesquisa e a aplicação de conceitos através da observação da realidade, acesso a recursos educacionais adicionais, estímulo à criatividade, facilidade e rapidez de pesquisa e a colaboração entre alunos, assim como, usar aplicações e recursos que permitem criar e manipular imagens, vídeos, sons e outros tipos de comunicação capazes de despertar nos alunos novos interesses para a educação artística. Vivemos num mundo de imagens, onde sentimos a necessidade de visualizar tudo, muito por culpa dos meios de comunicação como os telemóveis e as redes sociais, onde os alunos passam a maioria do tempo. Com efeito, a designação “Educação Visual” remete para a alfabetização visual que visa desenvolver as capacidades percetivo-visuais e educar para a análise crítica das mensagens visuais, para a composição de mensagens icónicas e sua combinação com outras linguagens (Ortega-Carrilho, 1997). Educar os alunos a “ler” imagens com um

sentido crítico sobre o poder fascinador das imagens e das redes, permite ajudá-los a usar os telemóveis com mais moderação e com consciência.

Apesar das preocupações de alguns alunos com as notas, para muitos outros o importante era apenas ‘ter positiva’ para passar de ano. Esta constatação reforça a percepção do desinteresse dos alunos com a disciplina de EV, mas tendo observado alguns momentos de avaliação, eles acabaram por ser muito similares às que eram feitas quando eu própria estudava neste nível de ensino. Não notei preocupação dos professores darem um *feedback* durante o processo de aprendizagem ou em identificarem as necessidades de aprendizagem dos alunos, ou de um acompanhamento mais individual do seu progresso, ou de orientação para melhoria do aprendizado em tempo real, que permitisse um ajuste do desempenho tanto da parte dos alunos, como da parte dos professores.

- **Os alunos e os trabalhos de grupo ou... quem são os/as jovens do grupo?**

Acerca das competências e motivação dos recursos humanos a capitalizar, a empreender, a melhorar e a defender, no PE (2021: 16) é expressa a intenção de “Inovação das práticas pedagógicas em consonância com as exigências do século XXI; Gestão flexível dos currículos, desde o 1º ciclo e para todos os anos de escolaridade, numa implementação progressiva da Autonomia e Flexibilização Curricular”.

Observei a realização de trabalhos em grupo, em variadas disciplinas. Em ECDM e EV presenciei pelo menos 3 trabalhos feitos em grupo e em GD, na turma de Ciências, também houve vários momentos de resolução de problemas em grupo. No entanto, isso não significa que, realmente, o trabalho de grupo funcionasse como tal, e os problemas começavam logo quando estes se formavam:

Hoje na aula de ECDM (Curso profissional de apoio à infância) voltei a testemunhar o quão árduo pode ser formar grupos de trabalho entre os alunos. As meninas têm muitas questões entre elas. E dificultam imenso o trabalho. Houve 2 que se pegaram e começaram a puxar os cabelos uma à outra. Tive de ir chamar a funcionária para me ajudar, uma vez que estava sozinha com elas na sala. (Diário de bordo, 30/11/21)

A escola emerge como um espaço privilegiado na formação de grupos dado que, os jovens passam grande parte do seu dia-a-dia no contexto escolar. Assim, as suas relações e interações enquanto jovens na escola, fora da sala, assumem uma

particular relevância quando, dentro da sala, se trata da constituição dos grupos de trabalho com esses mesmos jovens, mas agora na condição de jovens colegas. Isso significa que dentro da sala, apesar de todos serem alunos não são iguais: as suas especificidades como jovens, com as suas biografias interferidas por questões de classe social, género, religião, nacionalidade, etc., torna-os, entre si, diferentes e desiguais. No excerto acima, a formação do grupo de trabalho expõe um conflito de género, mostrando que apesar de meninas elas não partilhavam os mesmos interesses, que também podem ser conflituosas e que as sociabilidades do recreio invadem a sala de aula. Essa diversidade e complexidade que as relações sociais e as sociabilidades dos jovens alunos representam raramente são tomadas em consideração.

A prevalência do estereótipo do cuidado feminino ajuda a fixar as regras de conduta relativas ao comportamento que se espera das meninas. Porém, quando um membro do grupo de género é dele excluído fica assinalada uma decisão acerca de quem é que tem ou não as condições de ser aceite e pertencer a esse grupo. Essa norma anuncia o *status* da pessoa (Goffman, 2008). Autores como Goodwin (2006) e Ringrose (2008) apontam que diversos confrontos entre raparigas se originam na atuação vigorosa dos grupos no alinhamento das amigas, identificando a concorrência, a regulação do seu grupo e a proteção da amizade como as principais causas dos seus conflitos. Daí que, as conversas e comentários sobre pessoas que não estão presentes, era muito comum naquelas aulas, fosse também uma forma de fazer saber quem estava ‘dentro’ e ‘fora’ do grupo das raparigas, assim construindo imagens das pessoas e grupos (Fonseca, 2004). Neste sentido, as dinâmicas de trabalhos de grupo nas aulas também participam na construção das culturas e das identidades juvenis - um processo sociohistórico e cultural que acontece na relação com o outro, pois que se as matrizes culturais já presentes historicamente na sociedade influenciam a forma como interpretamos e vamos constituir- nos no mundo, e, esses modos de interpretar e estar no mundo também intervêm e produzem cultura, numa relação dialética de transformação de nós mesmos e da sociedade (Vigotsky, 2000).

Defendo que o trabalho coletivo, cooperativo e partilhado é importante porque permite o desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação

eficaz, a empatia, o respeito pelas opiniões dos outros e a capacidade de gerir e resolver conflitos. A colaboração entre vários indivíduos promove a combinação de diferentes perspetivas, ideias e experiências, frequentemente resultando em soluções mais criativas e inovadoras do que aquelas alcançadas individualmente. “A cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (Niza, 1998, p.4). Para Niza (idem), a aprendizagem cooperativa é, no contexto da escola, uma forma de trabalho na qual vários participantes trabalham juntos, em pequenos grupos e têm por base a ajuda e confiança mútua, para a concretização de um objetivo comum e definido.

Este processo coletivo proporciona uma oportunidade de aprendizagem mútua, enriquecendo o percurso de aprendizagem de cada participante e contribuindo para o seu crescimento. A distribuição de tarefas e responsabilidades dentro do grupo facilita uma gestão mais equilibrada do tempo e dos recursos, promovendo um trabalho mais eficiente e organizado. Além disso, a participação num ambiente de trabalho coletivo e partilhado também fomenta um sentimento de comunidade e pertença entre os membros, fortalecendo os laços sociais e o espírito de cooperação. A colaboração permite que os membros do grupo se apoiem mutuamente, e a crítica construtiva e o suporte recíproco tornam-se instrumentos fundamentais para alcançar resultados superiores. O trabalho em equipa estimula a discussão e a análise crítica, elementos cruciais para a resolução de problemas complexos, proporcionando assim uma aprendizagem mais profunda e reflexiva.

Paulo Freire (2005), adverte sobre a tendência da escola em promover práticas que podem resultar na separação dos alunos, sem dar a algumas condições de aprenderem conteúdos realmente relevantes. Ao afirmar que ninguém educa ninguém— ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (idem: 44) e “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (idem, p.33), o autor refere a questão da cooperação, como necessária à educação e à libertação. Para ele, a educação deve ser problematizadora e libertadora, capaz de levar as pessoas a refletirem sobre a sociedade em conjunto, o que poderá resultar numa transformação das relações sociais.

No entanto, tenho consciência de que a constituição dos grupos é um processo sensível, sendo pertinente que cada grupo seja internamente diverso em termos de interesses e origens socioculturais, de habilidades e diferentes tipos e níveis de habilidade para promover tutorias entre eles; que se formem grupos pequenos para assegurar condições para uma comunicação eficaz e uma participação e regulação da participação entre todos os membros. Isso requer do professor uma proximidade com a diversidade das culturas juvenis a que se referenciam os/as jovens alunos/as para as conhecer e valorizar nos processos de ensino-aprendizagem, de participação e de promoção de uma maior inclusão social das diferenças.

- **Trabalho interdisciplinar ou... onde está a participação dos alunos?**

As compartimentações entre as várias disciplinas e a falta de diálogo entre os professores foi outro dos problemas identificados, apesar de, ao abrigo da política de ciclo, os professores que estão a trabalhar nos domínios de autonomia curricular (DAC), poderem antecipar ou avançar conteúdos para que a associação entre matérias e temas seja viável. Os DAC são uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular cujas forma de organização, tendo por base as AE e as áreas de competências inscritas no PASEO, aposta nas aprendizagens de diferentes disciplinas explorando percursos pedagógico-didáticos, privilegiando o trabalho prático ou experimental e o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, relação e análise de temas ou problemas numa abordagem interdisciplinar bem como géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas (cf. DR 1520 de 2 de Janeiro 2020).

Uma das propostas de trabalho desenvolvidas em EV fazia parte de um projeto em que estavam também envolvidas as disciplinas de História, Ciências e Educação Cívica, cujo mote ou ideia para o tema deveria partir dos alunos:

Hoje em EV começou o trabalho num cartaz, cujo tema era o Holocausto. Era um trabalho de DAC, cujo assunto devia ter sido escolhido pelos alunos. No entanto, naquela turma de 9º ano, havia pelo menos 2 ou 3 que nem sequer sabiam o que tinha sido o Holocausto... Perguntei à professora como é que é possível estarem a trabalhar num tema que nem sequer conhecem. Ela explicou-me que não só

tinham sido eles a escolher o tema como também o estavam a trabalhar noutras disciplinas. Pedi a uma das alunas que me tinha dito que não sabia o que era o Holocausto para me mostrar em que parte da matéria estavam na disciplina de História. Ainda não tinham sequer começado a falar sobre a segunda guerra mundial... (Diário de bordo 13/05/2022)

Neste contexto, observei uma total falta de motivação e desinteresse em relação ao tema do projeto, assim como uma ausência de apoio adequado por parte dos professores. A estrutura deste projeto revelou-se problemática desde o início, não só pela falta de participação dos alunos, mas também pela desarticulação entre os professores. O projeto, evidentemente, não era inclusivo nem apelativo.

A ausência de envolvimento dos alunos na escolha dos temas a trabalhar pode gerar um desinteresse generalizado pela aprendizagem. Quando os alunos não participam ativamente, perdem a oportunidade de se sentirem mais envolvidos e responsáveis pelo seu próprio trabalho, o que pode resultar numa atitude passiva em relação à escola. Maria Acaso (2009) defende uma educação baseada no mundo que nos rodeia, na qual a aula deve ser um lugar aberto, onde todos os membros podem “negociar”.

Entender la dimensión política del acto pedagógico y trabajar para crear situaciones horizontales, colaborativas y, en resumidas cuentas, más democráticas... (idem, p.23)

A autora defende o entendimento da sala de aula como uma cafeteria (por exemplo), um espaço de encontros e trocas, onde todos podem trazer ideias e todos aprendem.

Projetos deste tipo, quando bem estruturados, promovem o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade, uma vez que exigem que os alunos tomem decisões, organizem tarefas e assumam um papel ativo no seu cumprimento. A participação ativa, bem como a escolha dos temas e a forma de trabalhar, pode reforçar o sentimento de pertença à escola e à comunidade educativa, criando um espaço de maior envolvimento. O envolvimento ativo nestes projetos contribui significativamente para a criação de uma identidade coletiva e para o fortalecimento dos laços entre os alunos e a instituição, promovendo uma maior integração e coesão dentro do ambiente escolar.

Relativamente à evidente desarticulação entre disciplinas, esta pode originar uma série de problemas que afetam negativamente o desenvolvimento dos projetos. A aprendizagem fragmentada e o tratamento dos conhecimentos de forma isolada dificultam a compreensão da sua aplicação em diferentes áreas. Quando os alunos não são incentivados a pensar de forma holística e interdisciplinar, a capacidade de gerar soluções criativas para problemas complexos pode ser consideravelmente limitada, uma vez que cada disciplina é abordada de forma independente. No contexto específico deste projeto, o facto de estarem a trabalhar sobre um tema relevante em EV, mas que ainda não foi abordado na disciplina de História, faz com que os alunos percam o interesse e não consigam perceber o impacto potencial dos seus trabalhos. Esta falta de articulação entre disciplinas impede que os alunos compreendam as inter-relações entre os temas e os contextos históricos e culturais, prejudicando a sua motivação e a sua capacidade de produzir reflexões críticas e criativas. Daí a necessidade de tentar abolir compartimentações entre as várias áreas do ensino - a transdisciplinaridade levada a sério seria um elemento importantíssimo a considerar e o mesmo em relação à equipe multidisciplinar de professores (PE, idem), que nunca vi em ação. Um grupo de pessoas que possam contribuir de formas distintas, mas com um objetivo comum, cada membro assumindo as suas funções, mas trabalhando para os interesses do coletivo dos alunos, só traria resultados positivos. A equipa multidisciplinar reveste-se de grande relevância neste contexto.

- **Projetos e datas comemorativas ou... que imagem da EV?**

Talvez pela rigidez das diretrizes e pela falta de tempo, e importando também não esquecer que a situação Covid/pós-Covid pode não ter ajudado, em momento e lado algum assisti a qualquer projeto baseado nos interesses dos alunos; a espaços de aprendizagem flexíveis que oferecessem opções para escolherem como e onde desejariam aprender e intervir. Eram muito mais enfatizadas as habilidades técnicas do que o desenvolvimento da originalidade ou inventividade, tal como o detrimento da apreciação estética, da reflexão crítica e da compreensão cultural das AV:

[Aula de Desenho, 10º ano] Os alunos estão a fazer uma escultura grande em arame e rede de arame, um torso que simbolizará o outubro Rosa, mês da prevenção do Cancro da Mama. Será colocado à porta da escola, tal como todos os anos é colocado um Presépio na altura do Natal e sempre que há uma data

comemorativa. Pela forma como nos falamos desses trabalhos e de como as pessoas do exterior param para os fotografar, percebemos que a escola tem impacto na comunidade e como é importante para a escola ter a anuência dessa mesma coletividade. (Diário de bordo, 02/11/2024)

O segundo trabalho desenvolvido com aquela turma (e com todas as outras turmas da escola) foram enfeites de Natal para pendurar na escola durante a época festiva. A professora chegou já com as ideias e os materiais e, de repente, aquela sala transformou-se numa fábrica de árvores de estrelas de Natal em cartão. Apesar de não terem sido questionados ou ter sido pedida a sua opinião sobre o assunto, os alunos pareceram satisfeitos com o desempenho daquele papel de trabalhadores de montagem em série. Era trabalho manual, e não tinham de pensar muito. Era só seguir os moldes, recortar, colar e recomeçar. Apenas uma aluna me confessou que gostaria de ter tido um parecer sobre o assunto. Disse que em casa fazia as decorações de Natal com materiais reciclados e que lhe parecia ridículo estarem a utilizar cartolinas novas quando existem tantas possibilidades de trabalhar com material reciclado. O resto da turma trabalhou com afinco. Poderei mesmo admitir que aquele trabalho manual, desenhar, cortar e colar era prazeroso para eles. Quando estavam todas as estrelas acabadas, foram penduradas num dos pavilhões da escola, numa manhã de aulas. Era suposto que todos os alunos participassem também na colocação dos trabalhos nos devidos lugares. Foi um trabalho manualmente mais difícil, tinham de estender e pendurar uns arames grossos de um lado ao outro do pavilhão e equilibrar as estrelas. Muitos dos alunos não participaram. “Que seca”, “Dá muito trabalho stora!” (Diário de bordo dia 2/12/21)

Estas atividades em grande escala e visibilidade, que visam agradar e incluir a comunidade poderão fortalecer os laços entre a escola, os alunos, encarregados de educação e as pessoas em geral, criando um senso de pertencimento e apoio mútuo. Poderão também ser uma oportunidade de melhoria de imagem da escola e de aprendizagens diferentes para os alunos, uma vez que o trabalho está exposto a todos.

Os trabalhos manuais oferecem uma forma de aprendizagem ativa, onde os alunos estão envolvidos de maneira prática. Ao contrário de métodos mais passivos, como a leitura ou escuta, as atividades manuais envolvem diretamente o aluno, o que pode ser mais envolvente e interessante. O envolvimento físico com os materiais, o criar algo com as suas próprias mãos, o poder ver o resultado do seu esforço, proporciona uma sensação de satisfação e de conquista. Num mundo cada vez mais digital, os trabalhos manuais oferecem uma pausa dos ecrãs e das atividades virtuais e muitos alunos apreciam a oportunidade de trabalhar com as mãos e criar algo físico. Acresce que, geralmente e, idealmente, os trabalhos manuais permitem uma maior

liberdade para experimentar diferentes materiais, técnicas e abordagens. Esta flexibilidade poderia ser muito atrativa para os alunos, porque criaria oportunidades de explorarem e descobrirem soluções criativas, sem a pressão de seguirem regras rígidas. O erro deveria ser encarado de forma mais lúdica e natural, o que reduziria o medo de falhar.

Mas isto não acontecia nesta escola. Os trabalhos manuais reduziam-se frequentemente a atividades técnicas que, em muitos casos, privilegiavam a reprodução de modelos ou o cumprimento de tarefas. Estas atividades centradas na execução de projetos baseados em técnicas estabelecidas, como o desenho, a pintura, a escultura (pouca escultura), ou a manipulação de materiais tradicionais (pouco variados), muitas vezes com objetivos estéticos ou de aperfeiçoamento técnico, com pouca margem para a interpretação pessoal ou a experimentação de novos materiais e abordagens. Do mesmo modo, apesar de existirem fornos de cerâmica, não vi ninguém a utilizá-los. Não assisti a nenhuma aula onde o material a usar fosse escolhido pelos alunos, nem sequer sugerido por algum dos professores. Pasta de papel, gesso, barro, cola branca, ... tudo materiais baratos e de fácil utilização, mas que sujam....

Não obstante, o que parece acontecer é que a focalização em atividades orientadas para finalidades de comemorações de datas e de exposições, poderá resultar numa sobrecarga de trabalho, uma vez que os alunos tiveram de despende horas extracurriculares. Ao mesmo tempo, a pressão criada pelas datas e pelo querer agradar à comunidade também parece criar alguma ansiedade tanto nos professores como nos alunos envolvidos. E, mais uma vez, aos alunos nada foi perguntado. Sendo o papel da escola formar cidadãos aptos para viver em sociedade e que sejam críticos e autónomos, as opções e decisões acerca deste género de trabalhos deveria implicar a audição dos alunos. Afinal, que alunos preconiza a escola formar?

Hoje fui acompanhar o 9º A ao dia da escola. A diretora de turma pediu-me para acompanhar a turma, uma vez que ela não estaria presente e era necessário haver um professor a acompanhá-los. A escola era uma festa. Em 2 salas existiam jogos tradicionais realizados pelos alunos do curso profissional de Técnico(a) de Ação Educativa que foram selecionados e realizados por eles. Todas as salas abertas, e toda a comunidade escolar podia usufruir de laboratórios experimentais de Físico-Química e salas temáticas onde podiam experimentar, fazer perguntas, conversar com profissionais das várias áreas, exposições, ... jogos interativos

relacionados com as disciplinas de História e de Ciências, professores de Informática e Design tinham atividades abertas a todos e ia-se aprendendo variadas coisas num momento relaxado, diria até de brincadeira! Passámos por todas as salas e atividades. Foi muito importante para mim porque fiquei a conhecer os alunos melhor. Particpei com eles nas atividades e almocei com eles. Fizemos um *workshop* de primeiros socorros, experiências em Físico–Química, jogos de inglês... Assisti a conversas muito proveitosas e honestas nas quais os alunos se reuniram com professores e discutiram interesses, objetivos e tiraram dúvidas sobre as possibilidades dos seus futuros (...).

Numa das salas estava uma professora de Biologia, cuja conversa me deixou apavorada:

- “Vocês têm de lutar para serem os melhores. Seja no que for! Se querem ser médicos têm de estudar imenso, trabalhar imenso, têm que lutar para ficarem com as melhores notas do país. Se quiserem ser professores também têm de se esforçar para serem o número um. Nunca conseguirão nada se não lutarem sempre para serem os melhores de todos, seja em que área for.”

Os alunos que estavam comigo perguntaram-me:

” - Ó Stôra, acha que tem de ser mesmo assim? Devemos lutar por ser os melhores da turma? Do curso? Do trabalho?

Isto transformou-se num diálogo socrático muito interessante durante a nossa hora de almoço. Aquela professora não pertencia à escola. Tinha sido convidada para ir lá hoje, disse-me uma funcionária. (Diário de bordo 8/04/21)

Fiquei alarmada com o discurso daquela professora. A competitividade parece-me um conceito primitivo. Ou seja, a relação entre a competitividade e a forma como vivemos e interpretamos a escola, bem como a maneira como as aulas são pensadas e vividas, é profundamente significativa. Quando os professores alimentam a ideia de “lutar sempre para ser o melhor” e estruturam as aulas com base em métodos de ensino que incentivam a competição direta entre os alunos, como testes frequentes e prémios para os mais bem-sucedidos, a competitividade pode tornar-se o principal motor das relações na sala de aula. E esta abordagem pode levar os alunos a concentrarem-se mais em superar os colegas do que em colaborar ou aprofundarem a sua própria aprendizagem. Também a ênfase excessiva nas notas e classificações pode levar os professores a adaptarem as suas aulas de forma a maximizarem o desempenho dos alunos em testes e exames, em vez de promoverem uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos. Esta prática tende a reduzir a aprendizagem a um exercício de memorização e repetição, desvalorizando o pensamento crítico e a criatividade, enquanto intensifica a pressão competitiva entre os alunos. Quando a competição e o sucesso individual são privilegiados em detrimento da colaboração, a competitividade entre os alunos pode

aumentar significativamente. Professores que colocam ênfase excessiva no desempenho competitivo podem contribuir para um ambiente de alta pressão, onde o foco se desvia da aprendizagem para a competição, sendo que alunos que não se destaquem nas áreas tradicionalmente valorizadas, como matemática ou ciências, podem sentir-se desmotivados e menos valorizados. Além disso, estratégias de motivação que se baseiam exclusivamente em recompensas externas, como notas elevadas ou prêmios, podem intensificar a competitividade. Por tudo isso, prefiro pensar na educação e na sociedade em termos coletivos e colaborativos. Tem de haver lugar para todos e cada um é importante no processo.

Em suma, pode dizer-se que todas as intenções referidas no PE (2021 - cf. capítulo 1) são aquilo que eu ambiciono e defendo, mas muitas delas não consegui observar em quase nenhuma aula. Não se trata de acusar os professores porque tenho a noção de que é bastante difícil contornar o currículo e atender à especificidade de cada aluno em vinte e tal e quando se tem 8 ou 9 turmas. Mas foi recorrente assistir à ausência de preocupação com a inclusão de alunos que não estavam cómodos com as propostas ou com as explicações que lhes eram apresentadas sendo que, boa parte das situações observadas acabava por limitar o ideal duma EA inclusiva da diversidade de classe social, género, NEE, etc.

Continuam também a persistir determinadas formas de expressão artística, tais como o desenho e a pintura, nunca ultrapassando a cópia do modernismo, e deixando outras em desvantagem, tais como a Arte Digital, Instalações, Arte Efémera e Performativa, Escultura e Modelagem, Fotografia, entre outras. Também a Arte Colaborativa e Participativa, ou seja, as práticas que envolvem a participação e a colaboração entre alunos ou entre a comunidade, como murais coletivos ou projetos de arte pública raramente são exploradas. O mesmo acontece com a Arte Multidisciplinar - práticas que combinam diferentes disciplinas artísticas, como vídeo, som, texto e imagem -, devido à necessidade de uma abordagem pedagógica interdisciplinar e ao desafio de integrar estas práticas num currículo que tradicionalmente separa as disciplinas.

A acrescentar a tudo isto, o facto de a maioria dos currículos de EA serem fortemente influenciados por uma perspetiva eurocêntrica, que valoriza sobretudo as

tradições artísticas europeias e ocidentais. Como resultado, a arte africana (por exemplo) e outras expressões culturais não ocidentais podem ser tratadas superficialmente ou ignoradas e, com isso fechando-se à riqueza e à diversidade das práticas artísticas contemporâneas.

Hernandez (2007) descreve a necessidade de uma nova narrativa: para indivíduos que estão de passagem, que constroem e participam nas experiências das suas aprendizagens, que aprendem ao darem conta das questões nas quais dão sentido ao mundo, e nas suas relações com os outros e consigo mesmos.

O primeiro ponto desta ideia, ou desafio, é que todas as práticas pedagógicas podem e devem ser interrogadas. Devemos questionar os dogmas da educação.

Todo lo que orienta y guía el pensamiento y las prácticas educativas, tuvo un origen, alguien lo planteó con una determinada finalidad, y puede ser, portanto, cuestionado y modificado. (Hernandez, 2007: 13).

O segundo ponto é considerar que o que acontece na escola pode ser um local interessante e até “apasionante”. Não existe razão para que continue a ser um local aborrecido, pouco relevante e sem qualquer relação com as experiências e perguntas que interessam aos alunos. Esse lugar onde nos ensinam a ser submissos e passivos, deveria ser um sítio de prazer, onde vale a pena ir, porque nos desafiam, confrontam e questionam.

O terceiro ponto, supõe cortar com a ideia da homogeneidade, os mesmos exercícios, a única resposta e o professor como único “profeta”. Ninguém pensa que que a educação nas escolas poderá ter outra finalidade que não a de entrar no sistema de trabalho ou na faculdade. Num mundo sempre em mutação será mais importante aproveitar as diferenças do que considerá-las um problema. Ouvir as diferentes vozes, as histórias de cada um, a unicidade de cada um ser valorizada. Cortar com a ideia da homogeneidade implica ainda desconstruir as noções de ‘alunos’, de ‘turma’ e de ‘grupo(s)’ como categorias abstratas, desencarnadas, para nelas situar os sujeitos concretos que lhes dão vida, os/as jovens alunos/as. Hernández (2007) sublinha ainda que a avaliação deve servir como aprendizagem e não como castigo. Sobretudo se avaliarmos não a reprodução, mas “la transferencia contextualizada y en situaciones cotidianas.” (idem:13). Isto implica que todos

contribuam na dinâmica da comunidade aberta à aprendizagem, não sendo o professor o único responsável por aquilo que ocorre na aula.

O quarto ponto “considera que enseñar es un acto performativo”. Isso quer dizer que devemos procurar recursos para captar o interesse dos alunos, usando relações de reciprocidade, criando condições e tentando que o aluno seja um participante ativo na relação com a aprendizagem. O professor deve ser “más un DJ que un director de orquesta.” (idem: 14). De notar que o livro que estou a citar foi escrito há 17 anos e que esta crise, que na altura já era descrita, continua hoje a estar presente nas escolas: os alunos a resistirem à forma como os professores lhes ensinam e aqueles, por sua vez, a não quererem mudar a forma como ensinam. Assisti no estágio e nas várias experiências que tive em escolas, projetos sociais, ATLS... à inércia dos professores perante a mudança. Ninguém quer ultrapassar limites, ninguém quer rever ou questionar a sua forma de ensinar. Pensar numa forma de transformar a aprendizagem numa ação que possa ser apaixonante.

3. A turma do 9º ano de EV

3.1 Razões para a sua escolha

Comecei a assistir às aulas de EV da turma do 9º ano no final de novembro de 2021, cada uma com 2 tempos de 50 minutos por semana, com um intervalo de 10 minutos, que é o único durante toda a manhã de aulas.

A professora titular, que me recebeu com empatia e sem qualquer espécie de barreira à minha presença nas suas aulas, é a Diretora de Turma, com quem só estão uma vez por semana.

O 9º ano de escolaridade é um ano de transição de ciclo, em que se escolhe qual a área que cada um irá seguir prosseguindo para o ensino secundário; portanto, muitas dúvidas e indecisões surgem ao longo do período letivo. Ora, este momento coincide com uma fase de desenvolvimento pessoal e social importante, em que os alunos estão a consolidar a sua identidade e a autonomia, e esta ‘passagem’ requer deles a escolha de áreas de estudo que influenciam o seu percurso futuro como

alunos, requerendo que reflitam sobre os seus interesses, habilidades e possíveis caminhos, de forma a tomarem decisões informadas e conscientes, preferencialmente com o apoio de orientadores e professores, pois são as suas escolhas académicas poderão ter impacto terão no futuro e nos projetos de vida que já se começam a esboçar agora.

Acresce que a disciplina de EV é orientada por um programa que permite aos professores, em interação com os alunos, selecionar temas que contribuam para a aquisição de competências e técnicas de aprendizagem diversificadas, que podem não ser as mais usuais. Competência, sendo a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações, não está meramente dependente da execução de tarefas, como se passa na maioria das aulas desta turma, mas um meio para pôr em funcionamento recursos que ajudarão a desenvolver a autonomia dos alunos nos usos do saber. Por isso poderá (deverá) ser a disciplina em que poderíamos partir e explorar os seus interesses e as soluções para os problemas identificados por eles próprios. Não se trata de excluir o professor, mas de abrir oportunidades para que os alunos observem o que os rodeia para que detetem situações, seja no ambiente escolar, em casa, no seu país. Tudo pode ser o início para ampliar e cimentar conhecimentos (Faleiro e Gomes, 2004).

3.2. Caraterização sociográfica

A turma era constituída por 27 alunos, 20 rapazes e 7 raparigas, com idades entre os 15 e os 17 e, de um modo geral, residiam em Ermesinde, a maioria bastante perto da escola.

Nunca nenhum deles tinha repetido um ano, apenas 2 tinham ficado um ano a mais na Educação Pré-escolar.

Solicitado apoio à diretora de turma, apenas tive acesso a um documento de caraterização sociográfica parcialmente preenchido pelos alunos² em que se pode inferir que as idades dos encarregados de educação se situavam entre os 35 e os 56 anos, havendo alguns deles (2) com cursos superiores e 3 trabalhadores.

² Apenas 4 dos alunos responderam a todas as questões

Pelo simples facto de quase ninguém ter devolvido este documento, logo concluí, talvez precipitadamente, que a escola não lhes interessava muito: o interesse de um dos alunos em história, e a forma entusiasta como quase todos (salvo algumas raparigas) participavam nas aulas de educação física contrastavam com o desinteresse total em ciências da natureza, matemática e físico-química e EV e em relação à grande maioria das aprendizagens. Os conteúdos ensinados na escola não estavam ligados à realidade destes alunos e os smartphones estavam presentes em todo o lado e pareciam a coisa mais importante das suas vidas. As aulas que aconteciam ao ar livre pareciam correr melhor.

Divididos em grupos, tanto nas aulas onde era possível, como nos recreios, corredores, à saída da escola, como a maioria dos alunos das mesmas idades, lá me iam provando que a escola, apesar de todos os seus defeitos, cumpre com o seu dever de socialização de crianças e jovens. Apesar de no início deste ano letivo ainda existirem regras de usos de máscara e grupos de socialização pequenos, havia sempre formas de contornar estas regras. Os grupos uniam-se cá fora, tiravam máscaras para darem beijos e partilharem comida, abraçavam-se sem medo e iam cumprindo com o seu papel de jovens. Destas relações intergrupais constato a importância para todos do estar em grupo. Isto evitava a solidão, permitia falar de tudo, fazer coisas que não se fazem quando se está sozinho. O grupo assume funções de partilha de vivências, nomeadamente as ocorridas no contexto escolar e familiar, expressas nas suas conversas quotidianas.

Szpeleta & Rockwell (1986) desenvolvem uma análise em que distinguem a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais. Desta forma, a escola seria resultado de um conflito de interesses: de um lado, uma organização oficial, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais." (idem: 58); de outro, os sujeitos alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de relações, fazendo da escola um eterno processo de construção social. Segundo as autoras, em

cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou

destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido." (idem).

Tentar compreender a escola e esta turma como construção social implica compreendê-la no seu cotidiano, onde os alunos e os outros sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Pelo contrário, trata-se de uma relação em contínua evolução, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Com efeito, havia na turma grupos com características que os diferenciavam: a dupla de góticos, que gostavam de ler e de música pós-punk, as meninas que usavam tops e unhas compridas e que entravam em confrontos com a diretora de turma que lhes fechava o casaco, os desportistas, ... Sobre estes aspetos, Dayrell (2002: 119) aponta que "o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil".

Apesar do desinteresse quase geral pelas matérias a estudar, gostavam de estar na escola, daquele convívio, daquelas rotinas, das mudanças de salas, das idas ao bar da escola, dos almoços em conjunto, ... A grande maioria adorava futebol e voleibol, tanto rapazes como raparigas, e 6 mencionaram que adoravam andar de bicicleta. 2 raparigas mencionaram adorar fazer caminhadas na montanha, embora apenas uma o fizesse com alguma regularidade. A grande maioria, 19 deles, adorava educação-física, apesar de se queixarem da autoridade do professor.

Só 1 aluno da turma sabia, ou queria, explicar-me as matérias que estavam a ser estudadas nas várias disciplinas, e 2 disseram que gostavam de ler - um lia romances policiais e o outro, livros de história - .

Também apenas 2 alunos me disseram que se preocupavam com o futuro do nosso país e até me perguntaram se podiam fazer um trabalho sobre o André Ventura. Um destes estava deprimido e era acompanhado pela psicóloga da escola. Uma alunas queixou-se de que a mãe não só nunca estava em casa como também não a autorizava a sair com as amigas. Esta aluna tinha alguns problemas relacionais com alguns (quase todos) dos professores:

O 9º foi fazer uma visita de estudo na semana passada com alguns professores. Fui convidada para ir acompanhar, mas como estava a trabalhar nesse dia, não

consegui. Hoje, quando cheguei, a diretora de turma contou-me que houve um problema com um professor na viagem de camionete. Uma das alunas tinha uma coluna a dar música e o professor mandou-a desligar. Segundo a aluna e a diretora de turma, num tom "bastante agressivo". Ela respondeu que não devia falar com ela assim, num tom "muito mal-educado" e começou ali uma discussão que apenas acabou quando a camioneta estacionou e outros professores e alunos tiveram que intervir para acabar com a desavença. Abriu-se uma queixa/processo na escola. Tanto para a aluna como para o professor. (Diário de bordo, 25/03/22)

Não existem escolas nem turmas ideais. Os professores, e eu também, enfrentávamos nesta turma uma série de desafios ligados ao desenvolvimento pessoal, social e escolar dos alunos. Frequentemente desmotivados, com a pressão do 9º ano marcar o fim de um ciclo, e alguma tendência para desafiar a autoridade de professores e adultos, alguns subgrupos incentivavam comportamentos problemáticos e a dependência da tecnologia e telemóveis. Alguns conflitos entre os alunos e o foco exagerado de alguns nas notas, a par das dificuldades de concentração por longos períodos, de haver alunos com níveis muito diferentes de compreensão e de desempenho e da turma ser grande, tornavam mais difícil adaptar métodos e conteúdos para manter todos envolvidos.

O problema do relacionamento entre alunos e professores era um dos mais evidentes. A falta de diálogo, fosse por que razão fosse, por falta de tempo, por cansaço, por pressão de objetivos, metas e avaliações, direções e ministério impediam o 'diálogo autêntico' que, para Freire (1987), é sinónimo de um encontro horizontal que garante o direito a pronunciar o mundo igualitariamente: "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (idem: 79).

Logo em seguida, vem o dilema da educação artística, do desinteresse em EV, da narrativa dominante e a dificuldade em mudá-la. O espaço da sala de aula, que não poderia ser aberto para outros locais para não se perder o controle do grupo e não aborrecer funcionários nem outros professores, tal como o ensino e prática das habilidades manuais, e conhecimentos técnicos como o saber desenhar, saber usar a régua, saber desenhar uma perspetiva,... são fatores que ajudam a que a disciplina de EV seja considerada uma disciplina secundária não só pelos professores de outras disciplinas, como pelos próprios alunos. Esta desvalorização agrava-se com a crença de muitos alunos de que não possuem uma habilidade inata ou "dom natural". Isso

justifica muitos dos seus argumentos de que não “têm jeito” e, por consequência, que não necessitam de aprender AV.

As propostas de trabalho continuam a ser as mesmas, com poucas modificações. Não satisfazem, de todo, as expectativas de uma educação que encara a heterogeneidade do saber e da experiência contemporânea. Ninguém põe em questão a pertinência do ensino das artes, mas todos na escola subjugam a sua insignificância: a disciplina de EV serve para enfeitar a escola e para trabalhar a motricidade, e continua-se a centralizar o saber em áreas como o português e a matemática, sem dúvida muito importantes, mas que poderão ser também trabalhados em EV, em cooperação e articulação. Os professores de uma disciplina não fazem a mínima ideia do que se está a trabalhar nas outras. Os programas não se adaptam às transformações das gerações, que são diferentes das que existiam quando esses programas foram criados. Os objetivos, conteúdos e metodologias não se focam no novo paradigma cultural e social vivido por esta nova geração de jovens alunos, marcada por uma forte cultura visual derivada das tecnologias e da multiculturalidade. Não refletem as mudanças que ocorreram na sociedade e tudo isto contribui para uma desmotivação geral, tanto da parte dos alunos, como dos professores.

Capítulo III

A unidade didática

1. Processos de negociação para identificar uma disciplina onde realizar a Unidade Didática

As experiências vividas na disciplina de Geometria Descritiva A (cf. Capítulo 2) tornaram claras as dificuldades de mediação entre postulados transmitidos pelo docente e a sua compreensão pelos discentes e a identificação deste problema constitui-se na primeira abordagem a uma negociação da UD com o professor: quais seriam as minhas possibilidades para assumir a leção de um módulo do programa desta disciplina?

Comecei a dialogar com o professor sobre isso. Disse-me que tinha uma aula de apoio às 2^{as} feiras, mas que a maior parte dos alunos nem sequer se dignava a aparecer. Quando perguntei se poderia assistir a essas aulas, com a expectativa de, até, talvez, as orientar, o professor disse-me que as aulas eram *online* e que me enviaria um *link* para eu participar. Mas nunca enviou... (Diário de bordo, dia 4/02/22)

O tempo ia passando e eu continuei a assistir a estas aulas, mas percebi, em conversa com o professor, que ele não estava muito interessado na redefinição de práticas pedagógicas, nem nas minhas ideias de construção de alguns materiais de estudo alternativos:

O professor veio perguntar-me se eu estaria interessada em substituí-lo durante alguns dias em que ele estaria de baixa. Uma colega estagiária iria substituir uns dias da semana e eu outros. Tive algum receio de não estar à altura, mas ele tranquilizou-me dizendo que deixaria todas as aulas organizadas. Chegou mesmo a dizer-me que eu deveria escolher uma parte da matéria que dominasse e que me ajudaria a organizar as 6 aulas que eu precisava. Aceitei então a proposta e vi nesse convite um ótimo pretexto para ganhar ainda mais a confiança dos alunos. O professor disse que me avisaria quando chegasse a altura. (Diário de bordo dia 4/2/22)

Comecei a refletir sobre o que poderia eu realmente elaborar que pudesse minimizar as claras dificuldades de mediação entre postulados e discentes? Que

espécie de evento pedagógico poderia eu organizar no seio daquela comunidade educativa que facilitasse o estabelecimento de relações de partilha e de “pertença” com os saberes daquela disciplina?

O professor cooperante nunca me contactou nem avisou acerca da UD que iria lecionar. Não sei se foi porque se esqueceu, porque não confiou ou porque a minha colega estava muito mais familiarizada com o ensino de GD do que eu (Diário de bordo, dia 18/3/22)

Perante esta sucessão destas situações, desisti de desenvolver a UD em GD. Tudo o que estava a ‘maquinar’ ficou suspenso. Continuei a ir às aulas de GD da turma de Ciências, mas mudou ali o rumo do estágio:

Conversei com o professor cooperante sobre a possibilidade de desenvolver a UD em EV, numa turma do 9º ano que estava também a acompanhar desde outubro. O professor disse-me que lhe parecia uma excelente ideia, que realmente ali não havia muito tempo para sair do programa ou mudar as formas de ensino. Que até lhe parecia que seria muito mais fácil para mim intervir em EV. Mencionou mesmo que a minha colega de estágio já tinha datas marcadas para a sua UD e que, assim sendo, não haveria muita possibilidade de dispor de mais tempo... (diário de bordo, dia 11/01/22)

Tentei então negociar a realização da UD com a professora de EV do 9º ano, uma vez que também assistia a estas aulas, acabando por me empurrar para uma disciplina em que, à partida, há todo o espaço para fazer aquilo que eu defendo enquanto professora: desafiar os alunos a pensar, tomarem decisões, refletirem sobre o impacto que as imagens têm nas suas/nossas vidas.

Neste sentido, conversei com a professora e, a partir de janeiro, comecei a tentar articular com ela a possibilidade de ali desenvolver a UD. O tempo seria a única contrariedade. A professora mostrou-me o seu plano de aulas e disse-me que não poderia abdicar de mais de 1 ou 2 tempos para a UD, o que era, manifestamente, muito pouco. Qual seria o tópico do programa a abordar?

Entretanto, comecei a assistir às aulas das outras disciplinas desta turma, não só para entender como se comportavam e quais os seus interesses, como também para conversar com os professores sobre a possibilidade de poder conseguir um tempo ou 2 em mais alguma disciplina. Nisso estava a possibilidade de uma

cooperação e articulação interdisciplinar, dado o tema da minha UD ainda estar em aberto, porque, na verdade, era um “não tema” - a ideia era que fossem os próprios alunos a escolher um tema. Cidadania ou TIC pareciam disciplinas mais abertas a acolherem a minha ideia, mas...

A professora de EV aconselhou-me a falar com outros professores da turma. Poderia dar-se o caso de algum ter tempo letivo disponível para eu usar. Pareceu-me excelente ideia. A minha UD poderia perfeitamente “encaixar-se” nas disciplinas deles. Hoje fui falar com os professores de TIC e de Cidadania. Porém... não só não me deixaram assistir à aula como não se mostraram minimamente disponíveis para ajudar. A professora de TIC apenas mencionou que iria fazer um site com os alunos. Se eu quiser poderei expor lá os resultados do projeto. É uma ótima sugestão. Que aceitei. Já tinha onde expor os trabalhos, usando tecnologias.

“- Mas não contes connosco nem com as nossas aulas. Toda a gente nesta escola pensa que não temos matéria cumprir. Sempre que há alguma atividade extra, sobra para nós.”
(Diário de bordo 18/02/22)

Perante mais estes desaires, acabei por me circunscrever à disciplina de EV, tendo combinado com a professora que a realização da UD seria marcada para meados de abril, depois das férias da Páscoa, numa altura em que só lhe faltaria abordar um conteúdo dos que tinha programados.

2. Conhecer os interesses dos alunos

Tentando partir dos interesses pessoais dos alunos para que se sentissem mais motivados e percebessem que a disciplina de EV poderá não ser apenas o fabrico de decorações para a escola, análises de autores e desenhos em folhas A3 e A4, mas que poderá e deverá ser uma matéria que lhes permita e lhes dê a possibilidade de um posicionamento crítico face ao mundo e em relação com as suas vidas e as suas preocupações, perguntei à turma e à professora se haveria a possibilidade de criar um grupo *whatsapp*, para começar a trocar ideias com eles.

Ninguém se opôs. Foi uma das raparigas que criou o grupo. A imagem do grupo era um Jesus Cristo, vestido de toga branca. Porque é que escolheram aquela imagem, perguntei logo... “- *Para estarmos abençoados, ó stora!!!*”

Perante alunos que, à partida, pareciam tão desinteressados de quase tudo, a minha intenção era, através daquele grupo de *whatsapp* e do meu convívio com eles,

descobrir quais os seus interesses, e que esse conhecimento me permitisse tentar personalizar as abordagens e criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e relevante para eles. Pedi-lhes, no grupo de *whatsapp*, que partilhassem um pouco sobre si mesmos, *os hobbies*, interesses, o que gostavam de fazer fora da escola, livros favoritos, filmes, músicas e outras atividades. E sobre aquilo que não gostam, que não lhes interessava, que não lhes agradava. Para além dessa ferramenta, tentei estar mais vezes com eles nos intervalos, e à saída da escola, e estive sempre atenta às conversas informais entre eles à espera de que me revelassem tópicos de interesse que pudessem ser incorporados ao ensino, à UD. Analisei ainda os trabalhos que já tinham desenvolvido na disciplina, na esperança de que me pudessem também revelar alguma coisa, apesar da grande maioria, os fazer trabalhos porque era obrigado. Paralelamente, continuei a assistir às aulas de Educação Física, onde me pareciam mais relaxados.

Finalmente, no grupo de *whatsapp* começaram a surgir imagens: bicicletas, Cristiano Ronaldo, bolas de futebol, flores, montanhas, cães, carros, músicas, desfiles de moda... apareceu mesmo um vídeo no qual estavam 3 colegas a empurrar 1. (cf. Apêndice 1).

A partir daqui comecei a esboçar a UD.

3. Conceber a Unidade Didática

“Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.” (Álvaro de Campos, in “Tabacaria”)

Tendo em consideração o conhecimento acerca da turma e a problematização das suas relações e atitudes face à disciplina e em sala de aula (cf. Capítulo 2), foi meu propósito de desenvolver uma UD diferente daquilo a que os alunos estavam acostumados.

Para tentar integrar a minha proposta no “percurso académico obrigatório” dos alunos, mediando-se conjuntamente tanto a “obrigação” do Programa, como o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o pensamento crítico sem excluir a fluidez, o cariz experimental e o seu interesse e participação no processo de trabalho artístico, ocorreu-me, desde o princípio, valer-me da “Arte Contemporânea”.

3.1. Arte contemporânea

Não sendo tarefa fácil definir a arte contemporânea, poderia começar por afirmar que reflete as ideias e preocupações da vida e das sociedades do tempo presente e que o que a distingue é exatamente a sua ampla gama de formas de expressão: estas vão muito além da pintura e escultura para incluírem instalação, *performance*, *happenings*, vídeos, fotografias, arte digital, *street art* e muito mais. Ou seja, toda uma pluralidade de experiências, estilos, conceitos e materiais que, refletindo a diversidade cultural e social e combinando diferentes disciplinas artísticas e de outras áreas, rompem com as convenções artísticas mais tradicionais pelo questionamento e exploração que fazem de temas sociais, políticos, culturais e filosóficos, que desafiam os espetadores a refletir. O comprometimento com o espaço, que relaciona a obra com o espaço expositivo e os espetadores, a constante experimentação, contínua evolução e dinamismo destacam a natureza complexa e multifacetada da arte contemporânea.

Nas últimas décadas muitos foram os críticos, teóricos, artistas e investigadores que tentaram definir a arte contemporânea; um tema suscetível a equívocos e distorções. Geralmente, os principais investigadores entendem que a meio do século XX, depois de 1960, com o aparecimento da *pop art*, minimalismo, arte conceptual, instalação, *body art* e *performance* poderia defender-se o início da arte contemporânea, dado existirem significativas alterações na produção artística que permitem situar um limite temporal, não muito preciso, de rompimento com os modelos modernistas. A arte contemporânea mudou também a postura do público, e a contemplação passou a ser interativa em vez de passiva (Pradel 1999). Referindo-se aos *happenings*, este autor explica que a arte sai dos tradicionais limites, ao haver a substituição de um objeto que não se mexe por um móvel, um corpo que agrega ação, implicando o espetador, arrancando-o da sua posição passiva. Acresce que a grande maioria da arte contemporânea não está nos sítios habituais: os artistas preferem outros diversos espaços, como redes independentes, internet, exposições temporárias em locais alternativos,... O museu ou a galeria é apenas um dos muitos lugares possíveis.

Segundo Rouge (2003), a arte contemporânea não pode ser inscrita numa circunstância definitiva, pois encontra-se a titubear no presente, está neste momento a ser concretizada. Ela pode “ser definida pela dissipação de fronteiras entre as disciplinas clássicas e pelo aparecimento de novas técnicas (técnicas mistas, multimédia), que alargam o campo artístico tornando simultaneamente a sua abordagem mais complexa.” (idem: 5). Archer (2001: 61) entende que “assumiu muitas formas e nomes diferentes”, albergou uma “crescente facilidade de acesso e uso de tecnologias de comunicação: não apenas a fotografia e o filme, mas também o som (...) e o vídeo”, nascendo propostas artísticas assentes em críticas e ironias sociais, no biográfico, no impessoal, nas renúncias formais e no reconhecimento do mínimo, na apropriação e modificação de objetos, na valorização da conceptualização (idem: 60).

No entanto, Danto (2006: 13) refere que alguma arte moderna continua a ser produzida na atualidade - trata-se de arte produzida sobre critérios modernistas e, portanto, essa “arte não será realmente contemporânea, excepto (...) no sentido estritamente temporal do termo.” Por seu turno, Cauquelin (2005: 134) refere que a produção artística contemporânea é

largamente estendida a diversos fatores, sem ter em conta a qualidade estética (...) cores, formas, relação com o real em representação ilusória, apresentação tradicional podem encontrar-se nos diferentes registo de arte contemporânea, mas a palavra de ordem duchampiana é respeitada – a atividade artística não é mais centrada na estética (...) trata-se de uma atividade artística que leva a sério a pesquisa conceptual e questiona as possibilidades da obra [e] cede então o lugar a uma realidade que não tem mais nada a ver com o gosto, o belo, o génio, o único.

Um dos tópicos centrais na produção artística contemporânea é o que poderemos chamar de micropolítica: uma postura centrada nos temas do quotidiano relacionados com as vivências individuais, e de acordo com a especificidade da cada um, como o direito à educação, à saúde, justiça, género, fome, impunidade, ecologia... Neste sentido, os materiais utilizados são uma característica que rompe com o que foi feito anteriormente e todas as ferramentas são válidas, desde que, devidamente contextualizadas:

Precisamente, a arte que os conservadores de museus designam como “contemporânea”, é a arte que, pela natureza dos seus materiais e processos, os obriga a modificar profundamente o seu papel e o seu modo de trabalhar. Veremos, mais adiante, as dificuldades técnicas que encontram para expor as suas obras, conservá-las ou, na necessidade de as restaurar e os desafios ao bom senso, por vezes, ao bom direito que têm de ultrapassar. (Millet, 1997: 16-17).

Os artistas contemporâneos apropriam-se dos direitos e dos meios de expressão, transpondo limites, fronteiras, e explorando novos domínios. Pradel (1999) assume que a apropriação é uma atitude do artista contemporâneo, que se apodera dos objetos do quotidiano, objetos fabricados, mas também objetos naturais e até mesmo do corpo humano e os manipula. Na manipulação, no desenraizar, segundo Rouge (2003), o artista serve-se do espaço do museu para legitimar os seus objetos artísticos. A desconstrução é também uma atitude presente.

Se para Millet (1997), o artista contemporâneo é um indivíduo como qualquer um de nós, para Rouge (2003) este

desde o início do século que se percebeu que já não é forçosamente necessário um artista frequentar uma escola reconhecida, nem sequer ter um dom particular. Com a perda do saber académico, coloca-se uma questão: ainda será útil saber desenhar, pintar e aprender as regras destas? (...) Os territórios da arte alargaram-se. Já não se resumem unicamente às artes maiores: pintura, escultura e arquitetura (...) o artista contemporâneo é pluridisciplinar e eclético. Através das misturas dos materiais utilizados e também da associação de diversas disciplinas (dança, filosofia, vídeo ou cinema, economia ou até política...) ele possui uma arte mais ‘alargada’, comprometendo -se então mais fortemente. (idem: 41-42 e 45).

Acaso (2009) considera que que vivemos numa sociedade de hiperconsumo, devido ao consumo desenfreado que se desenvolveu. Como tal, também a época da linguagem visual foi ultrapassada pela híper linguagem visual e pelo seu híper desenvolvimento graças à técnica, especulação de mensagens visuais e desenvolvimento do hiperconsumo. Para a autora este desenvolvimento centra-se no nascimento da fotografia, seguido pelo desenvolvimento da imprensa, depois a televisão, seguida do computador, e depois a internet. A partir daqui, todos os novos espaços como o *Youtube*, as redes sociais,... a câmara digital, possibilitaram a captura interminável de imagens e a apropriação das mesmas está ao alcance de cada

telemóvel. Esta disponibilidade possibilita a modificação e manipulação de imagens, tornando viável as “mentiras visuais” (idem: 29).

A globalização, a internet, dotam todas as propostas de um caráter global. Não existe um lugar específico para as tendências, pois ocupam o espaço virtual. Daí que, o artista contemporâneo infrinja limites, não tenha fronteiras, e o seu público não tenha qualquer referência.

O espectador poderá sentir-se marginalizado perante esta linguagem incompreensível. Ainda assim, e, segundo a mesma autora, são feitos grandes esforços para tornar os trabalhos acessíveis. “Trata-se, pois, de falta de explicação da parte dos artistas ou de curiosidade intelectual do público?” (idem: 15). É contraditório verificar que se critica a arte por ser impenetrável quando os artistas se esforçam por tornar a arte compreensível a todos (idem). Parafraseando Andy Warhol (1928-1987), “Penso que a arte não deveria ser reservada a uma elite, penso que deveria ser dirigida à massa dos americanos.” (idem: 17).

O que é, então, a arte contemporânea? Smith (2017), que responde propositadamente de forma ardilosa à questão na sua mais banal formulação, afirma: “é a arte que está a ser feita neste momento”. O autor refere que, desde 1990 a arte foi expandida e também segmentada pela arte emergente de todo o mundo. Desde então tem-se envolvido mais com o

mundo do espetáculo, com o comércio de imagens saturadas, o estilo de vida globalizado, e as redes sociais – e com as ansiedades causadas pela volatilidade política e pela mudança climática. Esses fluxos continuam até ao presente, portanto configurando os futuros imagináveis da arte – ao menos em senso restrito.” (Smith, 2017: 150).

O autor chama a atenção para as mudanças que ocorreram e que foram em tempos diversos e de modos distintos em cada sítio, e que devemos valorizar as histórias específicas de cada lugar. “O que é mais impressionante agora é a contemporaneidade de diferentes tipos de arte contemporânea, cada qual possui uma estética, possui sua própria, internamente diversificada” (idem, ibidem). Resultado do número crescente de artistas em todo o mundo e das possibilidades que as tecnologias de comunicação e informáticas trouxeram, estas mudanças

contribuíram para o alastramento viral de uma arte “faça você mesmo”, interativa, que está ligada a “explorações experimentais de temporalidade, lugar, afiliação e afeto” (idem: 151), que são as condições aleatórias da nossa vida contemporânea, num planeta frágil.

Em suma, a arte contemporânea tem como metas o incentivo da sensibilidade e da consciência crítica e o alerta para factos pertinentes, recorrendo a temas quotidianos. A contextualização social e histórica dos artistas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, na procura pela edificação de novos olhares na criação de saberes e conceitos articulados na Arte Contemporânea (Cauquelin, 2010).

3.2. Arte contemporânea e modos de expressão e participação

A suposta neutralidade sociopolítica da escola e a sua aceitação em reproduzir o programa e o ideal de futuro cidadão pela abstenção e inação dos alunos e pela “produção artística” manual, festiva e costumeira, e dos temas impostos (cf. capítulo 2) tende a subestimar as possibilidades das experiências artísticas, comprometendo seu potencial educativo. Best (1996: 7) sublinha esta ideia defendendo que

as artes (...) são consideradas como periféricas e dispendiosas, de nenhuma importância na educação e sem qualquer prioridade, como as matemáticas e as ciências, por exemplo. É largamente aceite que as artes são meramente entretenimento ou divertimento, através das quais nada de significativo se pode aprender.

Num contexto sociocultural diverso e desigual, mas caracterizado pela rápida disseminação de imagens e pela complexidade crescente dos conteúdos visuais torna-se crucial buscar processos que desenvolvam literacias visuais capazes de criar uma conexão mais estreita entre arte e vida, servindo como um espaço de questionamento sobre a realidade e os modos como nos relacionamos com ela. Maria Acaso defende que é necessário, no contexto atual, “conectar la educación artística con la realidad y conectar la educación general con la realidad a través de la educación artística” (Acaso & Megías, 2017, 29). Deste modo, é possível transpor barreiras disciplinares rígidas e propor um novo significado ao papel das artes visuais em contextos educativos mais amplos (formais e não formais). Isso inclui incorporar nos

processos de ensino-aprendizagem a capacidade crítica diante das mudanças sociais e culturais.

A autora critica a tendência de reduzir o ensino de artes a atividades manuais e técnicas repetitivas que, muitas vezes, não estimulam o pensamento crítico ou a criatividade, argumentando que essa abordagem limita a compreensão dos alunos sobre o papel da arte na sociedade e na cultura. Defende que a educação artística deve ser uma prática crítica, onde os alunos são encorajados a questionar e refletir sobre as imagens e as mensagens que consomem e produzem e enfatiza a importância de entender a arte como um meio de expressão que pode desafiar normas sociais e culturais. Com efeito,

Las imágenes no sólo relatan o enuncian discursos, sino que las imágenes hacen: hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, que nos enfademos con quienes vivimos, nos hacen odiar, gritar y fundamentalmente, nos hacen comprar. (Acaso & Megías, 2017: 51)

A inclusão de práticas artísticas contemporâneas no ensino de artes, apresentando aos alunos as diversas formas e métodos de criação artística que vão além das técnicas tradicionais como sejam a *performance*, arte digital, instalações, e outras formas de arte que envolvem a experimentação e a inovação, mas sem a ideia do artista genial e original, proporciona a apropriação e reciclagem de outras ideias, referências e trabalhos que podem ser fundamentais em contextos educativos.

Hoy podemos entender la creatividad como el desarrollo de soluciones inesperadas (...), pero sin caer en la trampa de pensar que dichas soluciones son originales, únicas, non contaminadas. Llegamos a esas soluciones precisamente porque nos contaminamos, nos mezclamos, porque nos agenciamos de las ideas de otros (Acaso & Mégias, 2017: 89).

Neste sentido, a integração da cultura visual no currículo de artes, considera o seu valor formativo para capacitar os alunos – crescentemente consumidores de contas no *instagram* e *tiktok* como neste tempo pós-covid – a analisarem e interpretarem uma variedade de imagens e formas visuais que invadem as nossas vidas, ajudando a desenvolver uma compreensão crítica dessas influências. Trata-se de reavaliar a educação artística e de reformular as práticas educativas para

incorporar uma dimensão crítica, onde as AV sejam vistas como espaços para explorar, conhecer, compreender e questionar a realidade.

Abordar a arte contemporânea enquanto prática reflexiva, que valoriza a pluralidade de processos, concepções e explorações possíveis que permeiam tanto a discussão quanto a produção constitui-se assim numa experiência de abertura à complexidade e aprofundamento do processo produtivo dos alunos e, como as suas características são ilimitadas, tanto nos materiais, como nos espaços e até nos conceitos, pode facultar a discussão e a tomada de consciência das potencialidades e limitações dos alunos e também do professor. Acresce que a indefinição de conceitos definidores de um estilo ou estética dá aos alunos a liberdade de escolha daquilo que pretendem desenvolver, incluindo a mobilização daquilo que está imobilizado no ensino das AV, dado não haver verdades absolutas, nem aproximações formalistas. Acaba tudo por depender da pessoa e da vida, dos seus interesses, preocupações, críticas ou visões alternativas, o que tanto condiciona como possibilita a sua realização como a sua interpretação.

A liberdade e a abertura a refletir e expressar alternativas possibilitadas pela arte contemporânea constitui-se, portanto, num outro modo de criar na escola e na sala de aula condições de oportunidades efetivas para os alunos exercerem os seus direitos de participação, ou seja, a escolherem um tema, a usarem materiais que não tivessem experimentado, a errarem e descobrirem soluções individualmente e em grupo, e a serem levados em consideração. Observar, questionar e debater a partir da análise de obras artísticas contemporâneas ou qualquer outra, ou situação trazida pelos alunos, significa que qualquer tema é válido, desde a identidade à globalização, desporto, história, sustentabilidade, direitos humanos, direitos dos animais,... Mais: por serem assuntos em que o social, o político e o cultural se emaranham, e que interessam a todos, possibilita ainda a participação ativa do público na obra de arte – este um outro aspeto que também pode aliciar os alunos a participarem mediante atividades interativas com o público, de criação coletiva, *performance*,... tornando a aprendizagem mais envolvente e mais significativa. Por outras palavras, a usarem o espírito crítico e interventivo e a envolverem-se criando laços de pertença com o trabalho artístico, essenciais para desdizerem visões de si como alguém que “não tem talento e que não é capaz”.

A vasta gama de perspectivas culturais e sociais presente na arte contemporânea reflete o valor da diversidade, o que se poderá traduzir na inclusão de diferentes vozes e histórias nas aulas, permitindo que alunos de várias origens sociais e culturais se possam expressar e ver representados. O reconhecimento deste valor ajuda a enfrentar e a combater preconceitos e estereótipos, fomentando uma educação mais inclusiva.

3.3. Arte contemporânea e educação em Artes Visuais na escola

Quando as pessoas estão sentadas em cadeiras tradicionais, pensam de maneira tradicional. Se se quer promover mudanças, é necessário remover o lugar onde estão sentadas. O Diretor das Bibliotecas da Academia de Ciências da China (In Hernandez (2007: 9)

A arte contemporânea como temática educativa pode levar à discussão e à análise não só de arte, mas da sua história, representações e modos de representar a realidade, intenções e isso implica relacioná-la com muitos outros assuntos que, à partida, podendo não estar ou não serem vistos como estando relacionados com arte, propiciam “novas posturas metodológicas, práticas e propostas; novos pensamentos e visões do professor sobre ensinar arte” e “interpretações, questões e realizações diferenciadas por parte dos alunos” (Menezes, 2006: 4-5). É isto que me interessa na abordagem da arte contemporânea em EV, subscrevendo a afirmação de Mae Barbosa

o ensino de arte pode ser um instrumento de aquisição de conceitos, teorias, técnicas que pertencem ao *saber* arte, podendo também fomentar discussões e dar motivo para reflexões importantes na contemporaneidade” (Barbosa, 1997: 10-11).

Um tal posicionamento pessoal implica também que, como refere Thistlewood (in Barbosa, 2005: 114), independentemente das reações que a arte contemporânea provoque “choque, prazer, repulsa, afeição, indiferença”, os professores têm a responsabilidade de a ensinar, “para que os alunos possam absorvê-la criticamente”. Com efeito, a arte contemporânea, graças à sua proximidade com a realidade, permite “uma atitude ou postura relativa ao conhecimento, à arte e à cultura contemporânea, levando em conta valores tais como

a abertura, a complexidade e a diferença.” (Menezes 2006: 5) cujo confronto e discussão favorecem a aceitação e reconhecimento do valor da diversidade, dando acesso a uma mudança do conceito de obra de arte, de artista, do espaço da arte, do posicionamento do público. Assim sendo, o confronto com a arte contemporânea pode ser uma alavanca para também deslocar o aluno do seu lugar fixo de espectador para uma postura de estranheza e desconforto, mas suscetível de ser questionadora, reflexiva, interventiva e crítica. Esta situação poderá ser desafiante para o professor e mais significativa para o aluno. A função do professor deverá ser a de “crear una descarga eléctrica, a medio termo entre el placer y el abismo, para que los estudiantes recuperen la pasión por determinados temas y los exploren” (Acaso, 2019: 65).

Neste contexto, o professor deve ser participativo e questionar, estar aberto para a discussão e para a reflexão, o que vem, por si só, desafia a sua posição habitual pois no ensino de arte contemporânea, o fazer artístico puro, espontâneo e ingênuo, ou o conceito de criatividade, ou o “fazer por fazer” tão comum nas aulas de EV, são insuficientes. Ao invés, requer um ensino contextualizado, crítico e reflexivo que exige dos professores competências para estabelecer de diálogos, debates e contactos com a diversidade de formas de arte; e para “analisar as condições propícias à aprendizagem, transformando-as num instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social” (Barbosa, 1982: 122), mas criando sempre uma relação com as realidades dos diferentes alunos e as suas culturas juvenis – por conseguinte, a integração de tecnologias, telemóveis, projetores, ... nas aulas de EV é uma forma de relacionar o trabalho com a vida dos jovens alunos e de os tirar da ideia de que a “EV é só desenho”. O conhecimento dos processos criativos, dos métodos de investigação e criação, dos seus conteúdos e motivações pode então evitar desconforto e estranheza em relação às artes, promovendo o seu desfrute e respeito como experiências valiosas do ponto de vista social e cultural.

Ora, a diversidade de formas, técnicas e conceitos incentivando a abordagens inovadoras, requer dos professores a exploração e envolvimento em projetos interdisciplinares, uso das novas tecnologia e criação de ambientes de trabalho mais dinâmicos e colaborativos. Por serem muitas vezes trabalhos experimentais, estimulam práticas que valorizam a criatividade, mas que sujam, fazem barulho e, isso

também cria atritos na escola... além de que a ênfase é colocada no processo, mais do que no produto final – a mudança de foco para o desenvolvimento de soluções e de habilidades criativas para resolver temas e problemas estimula o pensamento divergente que valoriza o processo de aprendizagem em si e não o que se vai exibir para o público.

Também a educação contemporânea fundamentada na perspectiva cultural e individual dos alunos ao “levar em conta o mundo pessoal de quem aprende, seus conhecimentos, ideias prévias e preconceitos” (Franz, 2003: 132), e ao “valorizar a capacidade de relacionar objetos artísticos com a vida das pessoas com as quais a obra está em relação” (idem, ibidem), requer uma nova postura tanto do professor como do aluno, problematizante, reflexiva, dinâmica e aberta para o diálogo, orientada para a idealização de uma sociedade que acredite no ensino enquanto ato moral, social, político e cultural. Requer repensar o posicionamento de todos, as mudanças no ensino-aprendizagem, a crença ou descrença dos sistemas, a mudança no conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças nos comportamentos, agindo no presente e pensando no futuro.

As mudanças permanentes na nossa sociedade, sejam políticas, económicas, sociais, refletem-se em novas concepções de arte, emergentes e em constante turbulência, congruentes com todas as agitações atuais, tendo implicações em diferentes formas de perceber as obras artísticas e os processos de ensino-aprendizagem no contexto educativo. Para tal, importa um modo de questionar que reavive uma postura crítica para com aquilo que continua estável e permanente na atualidade, e também com aquilo que está a acontecer como acontece com as obras de arte que não são estáveis nem têm interpretações fixas; uma pedagogia que atenda às questões atuais e seja capaz “conhecer o significado destas obras e conhecer a cultura da qual procedem” (Franz, 2003: 133). Estes deslocamentos e trocas interculturais entre professores e jovens alunos contribuem para que a arte contemporânea seja um espaço em que as imagens e obras são abordadas como representações sociais e ajudam a marcar uma posição crítica. Ao mesmo tempo, favorecem o processo educativo porque estimulam tanto professores como alunos a produzir relações entre si e si mesmos e as representações sociais sobre o mundo.

Por tudo o que foi dito, as relações entre arte contemporânea e aquilo que se ensina em AV pode ser complexo e multifacetado, porque, no fundo, vai ao encontro daquilo que, em teoria, é suposto acontecer. É todo um mundo de oportunidades, mas também de desafios em que assumir o posicionamento que se veio a expor pode entrar em choque, transgredir e quebrar muitas das regras estabelecidas e que ajudam a manter a ordem. Estarão os professores, os alunos e as escolas preparados para isto?

4. Elaborar a Unidade Didática

4.1. Finalidades e objetivos

O PASEO (2017) destaca a necessidade de uma mudança da prática docente para que os valores, princípios e áreas de competências inscritos neste documento se possam desenvolver, sendo que essa transformação implica:

- Explorar os conteúdos de cada disciplina utilizando materiais e recursos variados;
- Planejar e conduzir atividades de aprendizagem cooperativa, voltadas para a integração e troca de conhecimentos, a conscientização de si mesmo, dos outros e do ambiente, e a realização de projetos dentro ou fora da escola;
- Estruturar o ensino de modo a incluir o uso crítico de diversas fontes de informação e das tecnologias da informação e comunicação.
- Promover de forma sistemática e intencional, na sala de aula, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar diferentes pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões baseadas em valores;
- Criar na escola espaços e tempos para que os alunos possam intervir de maneira livre e responsável;
- Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no ambiente escolar e na comunidade (Idem: 31)

Uma vez que as condições para esta transformação estão presentes no estudo da Arte Contemporânea, incorporei a UD no objetivo geral 7, “Reconhecer o âmbito da arte contemporânea”:

7.1: Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).

7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e sitespecific, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física). (in Metas Curriculares Educação Visual – 3º ciclo (2018))

Este objetivo compreende os seguintes conteúdos curriculares:

- Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão, o tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, a ausência de regras pré-estabelecidas;
- Reconhecer e identificar a arte contemporânea como uma forma de expressão artística que busca estabelecer relações entre arte e vida.
- Experimentar o processo de criação de uma intervenção artística com o objetivo de discutir questões presentes no quotidiano dos alunos e nas suas realidades.
- Reconhecer e experimentar o estranhamento como um recurso utilizado na arte contemporânea para provocar no público questionamentos e reflexões

A dinamização destes conteúdos curriculares possibilita desenvolver as seguintes competências:

- Compreender o conceito de arte contemporânea
- Reconhecer a diversidade de manifestações artísticas da arte contemporânea
- Compreender que não existem regras pré-estabelecidas
- Desenvolver a interpretação dos trabalhos
- Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que vão adaptando a progressão do trabalho
- Desenvolver o sentido crítico

Desenvolver o sentido crítico na contemporaneidade foi a competência que mais me instigou, importando-me recorrer a temas do quotidiano com o propósito de desconstruir com eles imagens que influenciam as suas formas de viver. Com efeito, o indivíduo da nossa época, segundo Hernández (2003), deve ser capaz de se orientar, encontrar referências que lhe permitam valorizar, selecionar e interpretar as informações que recebe diariamente, assim como produzir manifestações da cultura visual. Além disso, este indivíduo deve ser formado com a capacidade de expressar visualmente sua própria cultura em diferentes modos de representação. Não se trata de um recetor ou leitor, mas de um construtor e intérprete que não se apropria de

maneira passiva ou dependente, mas de forma interativa e de acordo com suas próprias experiências fora da escola.

Com esse objetivo, o indivíduo deve munir-se de estratégias para decodificar os conteúdos da cultura visual, reinterpretá-los e transformá-los, (in)formado por um currículo que leve em consideração as mudanças da sociedade atual. Interpretar criticamente as concepções presentes nas imagens, é libertar-se das representações e, transformando-se (re)construir a sua identidade. É também ser capaz de produzir manifestações visuais que tornem visíveis sua própria identidade individual e grupal. Mais do que apenas ler, está em causa adquirir um alfabetismo visual crítico que permita aos recetores analisar, interpretar, avaliar e criar a partir de suas próprias construções sobre a imagem. Reconhecer em cada aluno a forma como ele se vê e como é colocado numa prática de discurso, torna-se uma estratégia para provocar posições alternativas e projetar-se em relatos diferentes (Hernandez, 2007) que são imprescindíveis no tempo em que vivemos; tempo de individualismo e de degradação dos laços sociais e afetivos (Baumen, 2000) que na educação estão associados à avaliação em função dos resultados, da competição, da distinção. Por conseguinte, este processo não tem como intenção formar "leitores" de imagens, mas sim atores com capacidade de participação, ação e resistência.

4.2. Programação das aulas e avaliação

Considerando que as AEA V nos diferentes ciclos estão estruturadas por Domínios/Organizadores, designadamente: i) Apropriação e Reflexão; ii) Interpretação e Comunicação e iii) Experimentação e Criação; que elegi como princípios e valores estruturantes da UD as palavras-chave “conhecimento”, “compreensão”, “criatividade” e “pensamento crítico”; que os mesmos dão igualmente suporte à noção de educação inclusiva (cf. Eixo-estratégico 1, PE, 2021), e que tudo isso encontra na temática da “Arte Contemporânea” (cf. ponto 3), uma possibilidade de abordagem que se pretende agregadora e holística, saliento como preocupações da organização e gestão da ação pedagógica da UD:

- i) reorganizar a estrutura da sala de aula em grupos de trabalho para conseguir uma efetiva diferenciação pedagógica;

- ii) reformular os critérios e instrumentos de avaliação, valorizando a avaliação formativa;
- iii) incentivar o trabalho interdisciplinar, a interseção curricular na abordagem a temas/problemas, privilegiando uma visão globalizante dos saberes (cf. Eixo 1, PE, 2021)

Para concretizar a UD concebi uma programação de 7 aulas, cada uma delas de 50 minutos, mais 50 minutos, uma vez por semana (cf. Apêndice 2).

No entanto, e pelos motivos já explicitados anteriormente (cf. ponto 1 deste capítulo) tive de rever a programação inicial da UD, condensá-la e reconfigurá-la, conforme se dará conta mais adiante (cf. ponto 5 deste capítulo), repensando a realização da parte prática apenas para 2 tempos (cf. Apêndice 3).

A apresentação dos trabalhos seria realizada através do website que seria desenvolvido na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, conforme tinha sido combinado com a professora.

Já para a proposta de avaliação foi elaborada uma tabela com a explicitação de 5 critérios de avaliação que foi enviada aos alunos. Estes foram: i) originalidade e criatividade; ii) compreensão do tema; iii) processo de criação; iv) expressão e comunicação; v) reflexão crítica e, em cada um deles, a pontuação seria entre 0 a 5 pontos (cf. Apêndice 4).

A ideia era que entre todos, em grupo, pudéssemos fazer uma avaliação de todos os trabalhos. A autoavaliação e avaliação pelos pares seria imprescindível e o meu *feedback* também. Nesse sentido, para a reflexão sobre os trabalhos defini com a mesma aluna 4 aspetos a considerar:

- **Observação e Análise do trabalho:**
Observar cada trabalho com os alunos;
Discutir com eles sobre como cada trabalho se enquadra nos critérios estabelecidos.
- **Revisão das Reflexões Críticas:**
Leitura das reflexões críticas escritas pelos alunos.
- **Autoavaliação e Avaliação por Pares:**
Revisão dos trabalhos pelos alunos bem como os dos colegas. Isto poderia ser feito em grupos pequenos para fomentar discussões construtivas.
- **Feedback e Discussão:**
Sessão de apreciação e retorno das avaliações do professor e dos colegas.
Discussão com os alunos acerca dos aspetos positivos e sugestões específicas para melhoria.

5. Implementação da Unidade Didática - Análise do processo vivido

Considerando os 2 tempos letivos que foram disponibilizados para a realização da UD, correspondentes a 100 minutos, a programação de 7 aulas com os respetivos objetivos, recursos e avaliação que tinha concebido sofreu um revés. Daí resultaram processos de trabalho completamente diferentes, uma vez que optei por reservar aqueles tempos para o momento da concretização das atividades. É a análise crítica dos constrangimentos e das alternativas encontradas, e das experiências vividas que se dá conta de seguida.

5.1. “*‘Esticar’ o tempo e aproveitar ao máximo todos os espaços informais*”

Passado o primeiro constrangimento que tinha sido encontrar uma disciplina alternativa a GD onde pudesse levar a cabo a UD, na negociação com a professora de EV vi-me novamente com um problema em mãos para resolver:

- Podes fazer o que quiseres, mas só posso disponibilizar 2 tempos letivos” – disse-me a professora. (...)

Assim sendo comecei a aproveitar todo o tempo que podia, a esticar o tempo. entre o meu horário e o dos alunos, para começar a desenvolver o trabalho. Não só pelo grupo de *whatsapp*, como em todas as aulas a que pude assistir e em todos os momentos em que consegui estar com eles. (Diário de bordo dia 1/4/22)

:

A programação de uma UD de 7 aulas, no mínimo, com 50 minutos, mais 50 minutos, uma vez por semana, muito pouco tempo por sinal, acabava reduzida a apenas 2 aulas. Este facto, inicialmente um entrave, permitiu-me, no entanto, ir ao encontro dos alunos de uma outra forma: aquilo que seriam as aulas de introdução, contextualização e discussão em torno do tema da Arte Contemporânea (cf. Apêndice 1), foi feito fora das aulas, aproveitando todos os momentos em que estive com os alunos da turma – desde as aulas de Educação Física, às quais assisti 3 vezes e nas quais também participei, aos almoços na cantina e um piquenique no dia aberto da escola. Quando alguém não estava presente pedi aos colegas que passassem a mensagem e/ou escrevia-lhes no grupo de *whatsapp*. Ou seja, a “entrada” no tema das Arte Contemporânea realizou-se de um modo informal, sem qualquer pressão da

parte da professora titular nem da escola, mas em que assumi conscientemente o meu papel de professora estagiária. Isso significou que nesses encontros, o diálogo numa base mais horizontal e próxima foi uma ferramenta essencial para a troca de informações e de ideias:

Expliquei-lhes o conceito de “Artivista”, o artista que faz da sua arte uma maneira de intervir para expor os seus pontos de vista e as suas leituras sobre o mundo, através da literatura, da pintura, escultura, música, performance, e usando os espaços públicos como praças, entradas para edifícios importantes, pontes, *outdoors*, e agora, mais que nunca, as redes sociais. Isto durante um almoço na cantina da escola. (Diário de bordo dia 5/4/22)

Apesar de estes encontros terem sido uma forma de solucionar a falta de tempo que me foi proporcionado, tornaram-se num modo de ir discutindo com os alunos turma sobre vários temas, a maior parte escolhidos por eles; outros relativos aos artistas que lhes mostrei, de maneira descontraída, criando um ambiente informal para o aprendizado. É claro que havia alguns alunos que participavam mais que outros, e que, muitas vezes, não estavam todos. No entanto houve sempre alguém que partilhou no grupo de *whatsapp* os assuntos que foram falados e tentei sempre lembrá-los disso quando estava nas aulas de EV.

Paralelamente a estes encontros, e uma vez que já tinha sido criado um grupo de *whatsapp* (cf. ponto 2 deste capítulo) procurei usá-lo para lhes dar a conhecer noções de arte contemporânea:

enviei vídeos³, coletivos de artistas, músicos, obras de teatro, imagens e contas de *instagram* de vários artistas - a preocupação foi selecionar trabalhos que estão longe daquilo que estão habituados a ver nas aulas⁴. Pedi também que visionassem este material e escolhessem motivos que lhes interessassem e importassem. (Diário de bordo dia 5/4/22)

Alguns dos alunos respondiam prontamente, partilhando os seus interesses de forma aberta, enquanto outros por serem mais reservados, ou por não confiarem

³ <https://pt.khanacademy.org/humanities/approaches-to-art-history/very-beginner/renaissance-to-modern-art/v/contemporary-art-intro>
<https://youtu.be/EH0x6Yw410g?si=6GUV3AQN9dwy2fst>

⁴ "Untitled" de Jean-Michel Basquiat ; "The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living" de Damien Hirst ; instalações de Yayoi Kusama ; Ricardo Nicolau de Almeida , Boss AC ; Poro ; Desvio Coletivo ; Priscilla Toscano; Ai Weiwei ;Guerrilla Girls .

no grupo respondiam pouco. No entanto, todos respondiam. Correndo o risco de alguns se sentirem pressionados a alinhar as suas respostas com o que acham que eu esperava ler, em vez de partilharem os seus verdadeiros interesses. E outros poderem evitar participar por medo de serem julgados pelos colegas ou por mim. Houve, no entanto, momentos em que me disseram que era mais fácil assim. “É mais fácil escrever por trás de um telemóvel do que falar cara a cara.”

Esta valorização dos espaços informais da escola, e também virtuais e extra-escolares, para promover processos de ensino-aprendizagem encontra eco na visão crítica de Barros (2018) ao afirmar que

ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação (idem: 29).

Prevalece assim a ideia de que só se aprende com o corpo imóvel e que movimento, expansão e aprendizagem não combinam, alimentando um conjunto de rotinas de disciplinação do corpo para o exercício intelectual. Esta soberania do referencial cognitivo e da disciplina da mente desconsidera a importância do corpo em movimento na construção de aprendizagens mais significativas (idem). Em causa está uma visão da organização e funcionamento do espaço escolar em que “a sala de aula é vista como o único e permanente espaço de aprendizagem” (Hertzberger, 2008: 25) pressupondo “erroneamente que a eficiente entrega de conteúdo é sinónimo de uma aprendizagem efetiva” (Lousinha, 2018).

Estabelecer uma relação pedagógica com os alunos fora da sala tem como vantagens a possibilidade de construção de um vínculo de confiança e aproximação, em que eles se sentem mais à vontade para expressarem suas dúvidas, dificuldades e opiniões. Isso ajudará os alunos a melhorarem as suas habilidades sociais, como a comunicação, empatia e resolução de conflitos, num ambiente mais flexível do que a sala de aula. As hierarquias rígidas, típicas do ambiente formal de ensino são claramente suavizadas o que poderá promover uma aprendizagem mais profunda e significativa. Contudo, também apresenta como desvantagem a confusão tanto para o professor quanto para os alunos sobre as expectativas em relação aos seus papéis: a proximidade excessiva pode, por vezes, comprometer o respeito de parte a parte.

O ambiente pode também ser menos controlado, com mais distrações que podem dificultar o foco no conteúdo pedagógico.

5.2. “Apenas um grupo trazia uma ideia clara, quase todos os outros perderam o norte”

Dia 21 de Abril foi a minha aula, com os 2 tempos letivos que me foram atribuídos. Exatamente no mesmo dia em que o Governo acabou com o uso obrigatório generalizado das máscaras nas escolas. (...) Apenas um grupo de trabalho vinha já constituído e com uma ideia clara sobre o que queria fazer. Havia outro grupo formado, com uma leve ideia sobre o tema a trabalhar. Os outros grupos formaram-se ali, na hora. Dei algum tempo para que se organizassem os outros grupos, e definissem o tema do seu trabalho, resultando um total de 7 grupos: 2 raparigas – desenho do céu; 8 rapazes - bicicleta, 2 rapazes – vestido; 3 rapazes - pintura da fruta; 3 raparigas - fotografia, 3 raparigas e 1 rapaz – futebol; 5 rapazes – cartaz “todos diferentes; todos iguais”.

Podiam escolher um sítio para trabalhar, dentro da sala ou fora, na parte da frente do pavilhão, para mudarem de ambiente, de local de trabalho.

(...)

Apenas 3 grupos ficaram dentro da sala. O que já vinha organizado, outro de 2 rapazes e 1 de 3 raparigas. Os restantes 4 grupos quiseram ir para fora da sala.

Apesar de todas as conversas, introduções e exemplos conversados, trocados, enviados via *whatsapp* até àquela aula, a maioria dos alunos não sabia bem o que fazer e pareciam até ter perdido temas que lhes interessassem: no grupo de *whatsapp* todos tinham manifestado como temas de interesse: bicicletas, motos, natureza, gatos, direitos dos animais, ambientalismo, racismo, futebol, moda, história, *bullying*, feminismo e política. Aqui, de repente, na sala de aula, tirando o grupo que trazia a ideia elaborada para fazerem uma pintura relacionada com o futebol, quase todos os outros perderam o norte. Não sabiam o que fazer e sentiram-se até desconfortáveis com a possibilidade de trabalharem qualquer tema, com total liberdade, apesar de eu ter conversado variadas vezes com eles sobre a liberdade deste trabalho. (...) Depois deste desconforto inicial e de estarem os grupos formados e com temas de trabalho escolhidos, estendemos o rolo de papel de cenário, cada grupo cortou na medida em que lhe parecia precisar, distribuímos tintas, pincéis, cola e fita cola, caixotes... (Diário de bordo 21/04/22)

O facto de a maioria dos alunos não virem para a aula já organizados em grupos de trabalho conforme tínhamos combinado; o facto de antes da aula alguns me terem demonstrado imenso interesse em política, ou na defesa dos direitos dos animais (por exemplo) e de, na hora, não terem abordado estas questões; o facto de eu lhes ter explicado que poderiam usar qualquer formato de trabalho, fosse música, expressão corporal, vídeo, fotografia, poesia,... e que, no final a maioria dos trabalhos ter sido realizada em folhas, constituem, entre outros, aspetos que me causaram

alguma surpresa. Confesso que não imaginei que a autonomia, a livre escolha, como a ausência de pressão da parte dos professores pudesse levar à quase apatia de alguns dos alunos.

Aquilo que tinha desejado e projetado, que fosse um trabalho em que os alunos tivessem possibilidade de abordar assuntos que os preocupassem, que poderia ser uma oportunidade de terem uma voz crítica sobre a escola, a política, sobre a vida..., quase não aconteceu. Talvez a falta de compromisso dos alunos se possa dever por eu ser estagiária; talvez tenha tido impacto o facto de termos tido pouco tempo para refletir sobre os assuntos a trabalhar, e por esse tempo ter sido fora da sala de aula; talvez o saberem que não iam realmente ser avaliados, ou que este trabalho não iria contar para a nota final... Possivelmente tudo isso contribuiu para que esta minha crença de que aprendizagens significativas só acontecem quando vão ao encontro dos alunos e que a educação se deve focar no desenvolvimento dos seus interesses, não se verificou em quase nenhum destes. E no entanto, o envolvimento no processo de aprendizagem e respetivo comprometimento não é apenas responsabilidade do professor, mas também e acima de tudo do aluno, pois só acontece quando há interesse em aprender, e o ensino só é eficaz para aqueles que estão dispostos a tal.

A falta de interesse nas aulas por parte dos alunos é um assunto que diz respeito a todos os envolvidos na educação, sendo necessário proporcionar-lhes oportunidades de expressarem a sua visão da realidade, o que seria feito mediante a sua escolha do tema a trabalharem. A uniformização daquilo que aprendem, com os currículos já constituídos antes de haver um diálogo, não ajudou em nada, assim como o não estarem habituados a poderem ter, a expressarem uma opinião, mas também a honrar compromissos. De realçar que tudo isto foi claramente contra o perfil de aluno que se pretende à saída da escolaridade obrigatória:

Perante os outros e adversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos (Oliveira Martins 2017: 5)

Para alunos acostumados, desde o 1º ano de escolaridade, a receber direções específicas e detalhadas sobre o que, como e quando fazer, o terem de lidar com a liberdade e a ausência de parâmetros previamente definidos pelo professor pode parecer avassaladora e gerar dificuldades em decidir por onde começar por não se saber o que é esperado deles. Acresce o medo de errar ou o temer que, um tema escolhido por si não seja considerado bom o suficiente e o seu desenvolvimento não atinja as expectativas, tal como a incerteza e insegurança sobre como o trabalho será avaliado.

A falta de experiência em escolhas autónomas na escola torna a liberdade desconcertante e, ainda mais, se os alunos não acreditam que podem ter sucesso em um projeto de tema livre. Sou assim confrontada com os efeitos de anos e anos de uma experiência da escolaridade dos jovens enquanto alunos em que a falta de hábito em ser chamado a tomar decisões, a fazer escolhas, a exercer o pensamento crítico e criativo os converte em seres conformados.

Defronto-me com o impacto da alunização, não apenas o largo tempo que as crianças passam nas escolas, mas também o facto de a vida das crianças e jovens enquanto alunos ser uma constante sujeição ao estilo de vida escolar, à obediência a práticas disciplinares pré-concebidas. Esta relação historicamente estabelecida entre a instituição e os alunos que a escola acolhe para educar, socializar, institucionalizar, “domesticar” e (talvez) emancipar. Estes fenómenos remetem para uma visão da escola, do sistema educativo e das políticas educativas que redefinem a juventude enquanto grupo social composto por atores subordinados a determinadas condições sociais das quais raramente são coautores.

Estes jovens alunos são, em grande medida, um resultado das condições em que estão inseridos, sem um princípio orientador que favoreça a sua autonomia pessoal e social. Mesmo tendo em conta que, na sociedade contemporânea, as crianças e jovens não são exclusivamente moldados pelas orientações formais estabelecidas pela escola, a exposição dos jovens ao contexto ligado à sua escolarização é demasiado intensa e tem enormes repercussões na formação das suas identidades. Os alunos demonstram muitas incertezas quanto ao que devem fazer quando lhes é concedida a oportunidade de escolha. Revelam muito receio de

serem penalizados caso o tema selecionado não esteja em consonância com os ideais dos professores.

Acreditei que a participação deles se tornaria muito mais interessante para o grupo. Que este exercício participativo, poderia uma forma de transpor as dificuldades entre a lógica da escola e a possibilidade de decisão que raramente tiveram. Esta foi uma oportunidade de escolha, e mais do que isso, de se responsabilizarem pelas escolhas.

Contudo, a formação dos grupos que não vinham compostos ocorreu de forma tranquila e inesperada, sem aparentes complicações significativas. O mesmo se verificou na escolha dos temas e materiais. Os materiais não foram muito além do que os que eu tinha trazido. De uma forma geral, os alunos mais confiantes ou determinados sugeriram ideias, que foram prontamente aceites pelos restantes. A possibilidade de trabalhar no exterior foi bem recebida pelos que optaram por essa alternativa, enquanto os que permaneceram na sala de aula também se mostraram satisfeitos com a oportunidade de usufruírem de um ambiente mais espaçoso e silencioso.

5.3. “- A stora não tinha dito que importava mais o processo do que o resultado?”

(...) Realço que, sempre lhes disse que poderiam usar o material que lhes apetecesse. Que, se pretendessem apenas ler uma frase, por exemplo, ou falar sobre uma imagem, podiam fazê-lo. Levei de casa gesso, papel de cenário, tesouras, cola, tintas acrílicas, pincéis e revistas. Apesar de estes materiais não serem em nada extraordinários, nunca tinham sido usados por aqueles alunos.
(...) (Diário de bordo dia 21/04/22)

Os currículos rígidos não permitem flexibilidade suficiente para a experimentação com novos materiais, pelo que as escolhas, normalmente, recaem em técnicas e materiais tradicionais que são considerados essenciais para a formação básica dos alunos. No entanto, lendo as AE e as metas para o 9º ano de EV, parece-me haver espaço para técnicas e experiências mais diferenciadas. Nesse sentido, um dos desafios da UD era que os alunos usassem material que não costumem usar nas aulas. Diversificar os materiais e técnicas enriquece a experiência educativa, promove o desenvolvimento cognitivo e criativo dos alunos, atendendo às suas diferentes formas de inteligência, estilos de aprendizagem e de expressão pessoal, e permite

que entendam que a EV pode ir mais além do que as folhas A3 e A4, os lápis, as canetas e os pincéis.

Estas intenções pedagógicas acerca dos materiais, esbarraram com algumas questões. Uma delas é que o tempo disponível para aulas de EV é, normalmente, limitado, dificultando a possibilidade de explorar projetos mais complexos que exigem o uso de materiais diversos e técnicas diferentes. A pressão para cobrir certos conteúdos num curto período pode levar ao uso de materiais mais familiares e de fácil acesso e, sobretudo que não requeiram grandes espaços e uso de água ou materiais que ‘sujem’. Outra das questões é que as escolas podem não ter o espaço físico adequado para trabalhar com certos materiais, especialmente aqueles que exigem áreas específicas para secagem, cura ou armazenamento seguro, como cerâmica ou escultura. Não era o caso nesta escola⁵. A preocupação com a limpeza e a manutenção das escolas, especialmente em ambientes onde os recursos para tal são escassos, também limita o uso de uma ampla variedade de materiais na EV, existindo muita pressão neste sentido:

- Tens que ter cuidado com os materiais e com tudo aquilo que deixas fora do lugar. As auxiliares podem ser muito desagradáveis. Eu nem nas revistas mexo, para não ter chatices. – diz a Professora de EV (Diário de bordo dia 25/02/22)

O facto de os alunos poderem trabalhar com materiais aos quais não estão habituados, se inicialmente gerou curiosidade e euforia, depressa causou algum desconforto, especialmente para aqueles que escolheram usar o gesso. De novo, o medo de falhar, o de sujar a roupa, o de “meter a mão na massa”.

Bandura (1997) destaca como a crença nas próprias habilidades pode influenciar significativamente o desempenho e a disposição para enfrentar novos desafios, como trabalhar num tema livre. No entanto, como não são propriedades estáveis, há uma grande variedade na forma como atuamos nas respostas face ao novo:

⁵ Por exemplo, aulas de Cerâmica não se realizavam e de Escultura só aconteciam em turmas de artes, com materiais que ‘não sujassem muito’.



Foto 2 - A bicicleta - trabalho de grupo

Um grupo, formado por 7 rapazes que escolheram trabalhar no exterior, lembraram –se de que um deles tinha falado, no grupo de *whatsapp*, sobre a importância de se fazer exercício físico e andar de bicicleta.

“- Podemos fazer uma bicicleta com gesso stôra?”

Encheram vários recipientes que trouxe de casa, e outros que encontrei na escola, com água e gesso e começaram a explorar este material. Expliquei que se usassem o gesso em cima do papel iríamos ter dificuldade em levantar o papel do chão; que o gesso devia ter uma estrutura para se aguentar. Responderam que não interessava nada. O que queriam era pôr a mão no gesso:

“- A stora não tinha dito que importava mais o processo do que o resultado?”

Mesmo aqueles que no início estavam receosos em relação àquele material, acabaram por se render e lá criaram uma bicicleta em gesso, tendo uma folha como base. As caras de prazer e surpresa dos alunos ao colocarem as mãos no gesso, ao sentirem-no a aquecer, ao experimentarem as possibilidades daquele material. O medo inicial de se sujarem foi trocado pelo deleite da experiência. (...) É claro que no fim não conseguiram pegar na folha, nem sequer na bicicleta, porque esta não tinha uma estrutura e o suporte em que assentava também não. (Diário de bordo 21/04/22)

Poderei interpretar este "devolver" ou "manipular" os meus conselhos, princípios e regras que lhes fui dando, como uma jogada para fazerem as coisas à sua maneira, sem quererem aborrecer-se; também segundo a lógica que perderem tempo com "regras" iria interromper o trabalho e o prazer que estavam a ter com a experiência sensorial que estavam a viver. Mas poderia igualmente admitir que estavam a testar os limites da minha autoridade. Seria por eu estar nesta posição de professora e aluna simultaneamente, e por eles saberem, que me devolviam as frases que eu tinha dito e ignoravam os meus conselhos?

A experimentação com os materiais foi bem-sucedida, e o trabalho em grupo ocorreu de forma tranquila, desempenhando um papel fundamental nas decisões e soluções colaborativas no que diz respeito ao trabalho manual, feito ali. A interação com o gesso, esse novo material, a abordagem "aprender fazendo", testar hipóteses, ver reações, perceber texturas e formas, e compreender propriedades físicas dos materiais. O enfrentar situações imprevistas, como a variabilidade do clima ou o aparecimento de colegas sempre com ideias. A liberdade para explorar e tomar

decisões sobre como conduzir a experimentação estimulou a autonomia, a capacidade de fazer escolhas e de aprenderem com os seus próprios erros.

O facto de a ideia ter sido de apenas um aluno e não já acordada anteriormente, de os outros terem concordado, porque já estavam cheios de vontade de mexer no gesso, mostra que não houve uma participação ativa e equitativa relativamente à escolha do tema a trabalhar, nem uma reflexão sobre isso. A ideia e poderia ter sido melhorada e refinada a partir de discussões onde todos se sentissem à vontade para questionar e sugerir alternativas.

Outro grupo, embora sem qualquer ideia no princípio da aula, acabou por fazer um cartaz também com o gesso (...) estavam todos maravilhados com a possibilidade de se sujarem com o consentimento de uma professora, embora estagiária:

“- Se a Stôra não fosse estagiária não nos deixava fazer isto.”

No espaço exterior à sala, usaram o gesso para desenhar uma figura, metade branca, metade preta, com o esqueleto à mostra. “Todos diferentes todos iguais” num tamanho real, à escala humana. Estavam orgulhosos por terem escolhido um tema que poderia ter impacto.

“- A stora vai dar 5 ao nosso trabalho, porque fala sobre racismo.” (Diário de bordo 22/04/22)



Foto 3 – “Todos diferentes, todos iguais” - trabalho de grupo



Foto 4 - “Todos diferentes, todos iguais” - trabalho de grupo

A constituição do grupo processou-se sem dificuldades significativas e, ao iniciarem a exploração do material, os alunos traçaram o contorno de uma figura humana. Surgiu então a proposta: “Podemos fazer um esqueleto, já que o gesso é

branco?". Respondi afirmativamente, alertando, no entanto, para a possibilidade de o papel não suportar o peso do gesso. Em resposta a essa limitação, os alunos optaram por utilizar uma quantidade reduzida de gesso na construção do esqueleto, ajustando-se assim ao desafio apresentado.

Assim como no grupo anterior, a experimentação com os materiais foi positiva, especialmente na interação com o gesso, lidando com os desafios que o material apresentou e na maneira e entusiasmo como exploraram essas novas possibilidades.

A proposta de trabalhar num tema dedicado ao racismo surgiu de uma rápida conversa. Todos concordaram porque acordaram que eu iria gostar do tema. Posso questionar-me sobre se estariam verdadeiramente envolvidos com o conteúdo ou se apenas queriam cumprir uma expectativa externa, a minha. Apesar disso, um dos elementos deste grupo, tinha enviado para o grupo de *whatsapp* uma imagem relacionada com este tema. Terá sido também para me agradar? Ou seria porque realmente o importava? Se tivessem chegado com uma ideia previamente concebida e estruturada, poderiam ter desenvolvido uma estrutura capaz de suportar o gesso, ou outra solução semelhante. Novamente, a falta de debate e preparação prévia, assim como a ausência de comprometimento sério em relação à proposta, gerou limitações ao desenvolvimento do trabalho.



Foto 5 - "Céu" - trabalho de grupo

Um grupo de 2 raparigas, apesar de no grupo de *whatsapp* e nas conversas terem falado sobre imensas outras coisas, escolheram o tema na aula e quiseram realizá-lo fora da sala de aula. (...) Desenharam e pintaram o céu com pincéis de diferentes tamanhos e com tintas acrílicas, numa folha de papel A1, simplesmente porque nunca nenhuma professora as tinha deixado fazer semelhante coisa. Estas alunas também me pediram para ouvirem música numa coluna, o que eu consenti (...). Ficaram irradiantes quando me pediram para salpicar o trabalho com tinta, atirando

livremente, e eu assenti. (...)

Disseram que foram as melhores aulas da vida delas... simplesmente por estarem lá fora, poderem ouvir música, atirar tinta e trabalhar no chão. Coisas tão simples. (Diário de bordo 21/04/22)



Foto 6 – “Céu” - trabalho de grupo

Mais um grupo que se constituiu apenas no momento, sem uma ideia clara do que realizar. Embora, anteriormente, tivessem partilhado músicas de teor feminista, fotografias de praias poluídas, patins, entre outros temas, chegaram à aula sem qualquer plano estruturado e não trabalharam nenhum dos temas que supostamente as preocupava. Chegaram sem um plano de trabalho e também sem nenhum material novo. Ao abandonarem os temas escolhidos, as alunas podem ter

demonstrado uma falta de compromisso com as etapas fundamentais para um trabalho orientado e estruturado. A escolha de um tema e a sua execução eram parte deste processo de aprendizagem que visava desenvolver competências como a pesquisa, a organização de ideias e a capacidade de trabalhar.

Limitando-se a agir de forma espontânea, aproveitaram livremente as oportunidades de trabalho e os momentos de descontração, sem atribuírem grande importância ao tema ou à falta de preparação para a sessão. Trabalhar de forma livre pode ser uma forma de expressão e de trabalho, mas pode também indicar uma desconexão com as metas ou a incapacidade de se comprometer com o tema escolhido. Faltou aqui o meio-termo entre expressão livre, aproveitar a possibilidade de fazerem livremente o que queriam e nunca puderam e a responsabilidade pela atividade.

Não obstante as dinâmicas particulares envolvidas nos três grupos que trabalharam fora da sala – 2 com gesso e 1 com tintas -, e uma maior suscetibilidade a distrações, ruídos, ameaças de chuva, colegas que iam passando, outras atividades, etc., considero que aproveitaram bem o tempo e o espaço e sublinho o facto de terem aproveitado ao máximo o estarem a fazer experiências com gesso e tintas livremente.

Com efeito, a liberdade de escolha de um local onde realizar o trabalho significou também que houve 4 grupos que preferiram ficar dentro da sala:



Foto 7 - "O vestido" - trabalho de grupo

Dos grupos que ficaram no interior da sala, houve um, de 2 rapazes, um dos quais sonha ser estilista e anda sempre acompanhado de um caderno de desenho onde vai desenhando ideias. Chegou à aula sem grupo formado, mas agarrou num dos irmãos gémeos que estava sem saber o que fazer e começou a construir um vestido de noite em papel dentro da sala, porque não quiseram sair. Disseram que não queriam confusão.

"- Sempre sonhei fazer um vestido 3d numa aula destas. Obrigada, Stora"

(...)

O colega que trabalhou com ele não teve qualquer influência no trabalho, na construção, ... nada. Limitou-se a obedecer às ordens do outro, a meu ver porque queria era acabar o trabalho e vêr-se livre de mais uma proposta que não lhe dizia nada. No entanto, foi ele quem fotografou o trabalho e me enviou a fotografia. (Diário de bordo 21/04/22)

A decisão de permanecer dentro da sala pode ter sido simplesmente uma questão de preferência pessoal, o que poderá ser interpretado como uma forma de expressar autonomia e autoconfiança, ou não. Estes dois alunos poderiam sentir-se mais confortáveis no ambiente controlado e previsível da sala de aula, onde conheciam bem o espaço e as dinâmicas. Poderá, por outro lado, ter sido pelo facto de no exterior estarem mais expostos, tanto social como fisicamente. O receio de se exporem a críticas dos colegas também poderia ter sido uma razão. Isto chama a atenção para as diferenças e desiguais relações dentro do grupo turma e de como uma maior ou menor aceitação pelos pares pode interferir nas tomadas de decisão.

O rapaz que tinha a ideia clara pode ter automaticamente assumido uma posição de liderança. O colega, que estava mais indeciso, pode simplesmente ter seguido essa liderança sem explorar ou desenvolver as suas próprias ideias. Isto pode ser positivo, no sentido de ter dado direção ao grupo e evitar a paralisia pela indecisão, mas também pode ter inibido a criatividade e a participação ativa dos dois membros, criando uma dinâmica de subordinação. Será que o aluno mais indeciso estava a ser encorajado a encontrar o seu papel no grupo? Penso que não... Se o aluno com certezas toma decisões sem consultar o colega mais indeciso ou inseguro, o processo de trabalho pode tornar-se desequilibrado e representar apenas quem teve o poder de as afirmar. Tal como os grupos anteriores, usaram o material que eu tinha trazido, mas partiram para uma escultura, um sonho que um deles tinha. Isso

refletiu-se, de novo, no processo de experimentação, em que esse elemento exerceu maior autonomia e liberdade de escolhas.

Um dos grupos que se manteve no interior da sala, foi o que já vinha organizado. Fazia parte deste grupo a aluna que organizou comigo o quadro da avaliação e que foi quem viveu esta experiência com maior interesse. Como todos os elementos do grupo jogam futebol, resolveram fazer um trabalho artístico relacionado com este desporto. A primeira ideia era fazerem uma pintura no exterior. Com papel de cenário pendurado numa parede da escola e no chão, encherem 2 ou 3 baldes com tinta, onde iam colocar a bola e depois chutariam a bola contra a parede e o chão, onde iriam ficar rastros de tinta.

A mãe do único rapaz do grupo aconselhou-o, enquanto conversavam em casa, a não fazer isso, contou-me ele na aula. Disse-lhe que iria arranjar problemas com as auxiliares e com a escola. Seria melhor escolher uma forma de trabalhar que não ocupasse tanto espaço, e, acima de tudo, que não corresse o risco de sujar tanto.



Foto 8 - "Jogo de futebol" - trabalho de grupo



Foto 9 - "Jogo de futebol" - trabalho de grupo

Optaram , portanto, por fazerem uma pintura num formato mais pequeno, numa folha A4. Pintaram as mãos com uns calções e t-shirt e usaram uma bola pequena, molhada em tinta, que pintava enquanto davam chutos na bola com os dedos (ver figura 7). Fizeram um vídeo do jogo de futebol com o hino da UEFA Champions League. (Diário de bordo 21/04/22)

Neste caso, a liberdade de espaço e escolha foi, desde o início, condicionada pela intervenção da mãe de um dos membros do grupo. Chegaram já organizados, com uma ideia claramente estruturada, inclusive no que respeita aos materiais. O uso do telemóvel para filmar, a criação de um cenário improvável, a construção de um jogo que poderia caracterizar como surreal, bem como a escolha musical, foram cuidadosamente planeados e experimentados. No entanto, a organização foi de tal

forma rigorosa que o grupo pecou pela ausência de risco e de uma experimentação mais arrojada ou imprevisível. Neste caso, o equilíbrio excessivo poderá ter impedido o surgimento de desafios mais ousados. Ainda assim foi um trabalho que saiu dos formatos habituais, utilizaram o telemóvel (essa ferramenta proibida), usaram música e vídeo (também nunca visto em EV) e o tema era do interesse do grupo e fazia parte das suas vidas.

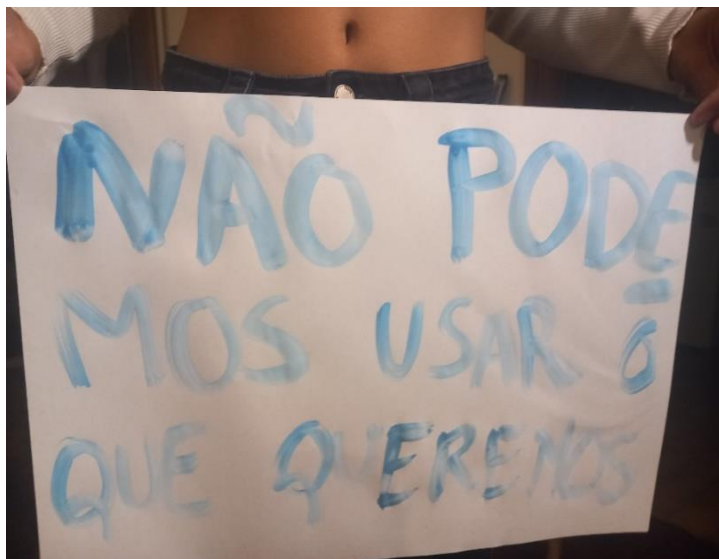


Foto 10 – “Liberdade” – trabalho de grupo

Outro grupo de 3 raparigas também já sabiam que queriam trabalhar juntas e qual o tema escolhido. Tinham alguns problemas com as professoras, principalmente com a diretora de turma, relacionados com roupas que usavam para ir à escola:

“- Quando vimos de *top* ela fecha-nos o casaco!”

Este grupo, que tinha o problema de não poderem andar vestidas como queriam, estavam *super* entusiasmadas com a ideia de poderem falar sobre isso. Vinham com a ideia de fazer um cartaz grande, fotografias...

No entanto, quando chegaram à

sala, ficaram paradas. Aproveitaram o tempo e a confusão de uns estarem fora e outros dentro da sala e o facto de eu não estar a obrigar ninguém a trabalhar para não fazerem nada a não ser estarem agarradas ao telemóvel. Só quando as chamei à razão é que se deram ao trabalho de escrever uma frase numa folha A3, que intitularam de cartaz, e que fotografaram. Vieram depois pedir-me para não terem de mostrar o trabalho a ninguém porque não queriam mais chatices na escola. (Diário de bordo 21/04/22)

Estas alunas estiveram grande parte do tempo sem fazer nada, ou quiseram aproveitar a liberdade que lhes foi dada para não fazerem nada, ou estavam com receio da reação da professora ou dos colegas, temendo ser julgadas negativamente pela falta de audácia da ideia. Podem também ter hesitado em sair da sua zona de conforto, por a ideia desafiar normas ou padrões estabelecidos na sala de aula pela professora de Educação Visual (diretora de turma). Outra hipótese é o questionar se a sua ideia era relevante ou adequada para a tarefa ou o contexto, o que pode ter criado hesitação em avançar.

Tive de ir várias vezes falar com elas, para que fizessem o trabalho sobre o qual já tínhamos falado até que lá avançaram para uma escrita quase naïf de um cartaz que fotografaram com o telemóvel.

Depois disso, desequilíbrios de poder no seio do grupo, com algumas alunas a dominarem as tomadas de decisão e outras a não participarem ativamente, a execução da ideia pode ter ficado comprometida. Utilizaram o telemóvel para trabalhar, uma prática que geralmente lhes era proibida, sem se aperceberem de que, finalmente, o estavam a fazer numa sala de aula, tal era o desconforto ou o receio associado a este trabalho. Tive de garantir que não incluiria os nomes delas no site de TIC (cf. Capítulo 4) onde os trabalhos deveriam ser publicados.

O restante grupo, formado por rapazes que se queixavam de não ter jeito nenhum para EV, formou-se ali, na sala de aula, e escolheu uma pintura online, uma natureza morta, uma fruteira colorida, que foi copiada num formato maior do que aquele à que estavam habituados a trabalhar. Trabalharam com tintas acrílicas, pincéis e papel de cenário e fizeram uma natureza morta com frutas. Não me enviaram a fotografia do trabalho, apesar de eu ter pedido. (Diário de bordo 21/04/22)

Estes alunos ao copiarem uma pintura existente podem ter seguido uma via que lhes parecia segura, evitando o risco de expor a própria criatividade ou vulnerabilidade. Podem também não ter acreditado que as suas ideias seriam "boas o suficiente" e, por isso, se sentiram mais confortáveis seguindo um exemplo já validado, já que normalmente são incentivados a seguir modelos prontos ou padrões já estabelecidos. E estes também o eram. Outra hipótese é a falta de motivação ou conexão com o trabalho, ou a tendência habitual de buscar soluções fáceis e rápidas, como copiar da internet. O que pode ser um reflexo da cultura contemporânea, onde a reprodução de conteúdos é uma prática comum.

A internet oferece uma infinidade de referências visuais, e é fácil cair na armadilha de acreditar que as obras mais acessíveis são o "padrão" do que deve ser produzido. Nesse caso, os alunos podem ter tido uma experiência de pesquisa superficial, apesar de todas as conversas e orientações dadas anteriormente.

A reflexão maior a ser feita aqui é sobre o meu papel em estimular não só a liberdade criativa, mas também a coragem de criar algo que lhes interessasse e a

capacidade de refletirem sobre as próprias escolhas. O grande desafio terá sido ajudar os alunos a ver a liberdade como uma oportunidade de se expressarem , e não apenas como uma ausência de regras que podem ser facilmente contornadas com uma cópia (por exemplo) . Tudo isto coloca questões como autoconfiança, exploração criativa e sentido crítico.

Esta foi a única aula desta turma em que os alunos optaram por não usufruir do tempo de intervalo, o que me leva a acreditar que, apesar de todos os imprevistos, da falta de seriedade face ao trabalho, da desorganização, entre outros fatores, estavam, de facto, a experimentar prazer no que estavam a realizar.

5.4. “- Ó stora, o seu trabalho vai contar para a nota?”

- Ó stora, o seu trabalho vai contar para a nota? É que parece tudo tão livre que não sabemos como é que a nossa professora vai avaliar. (Diário de bordo 8/04/22)

Sabendo que esta era uma questão que preocupava os alunos criei, com uma das alunas, uma rúbrica de avaliação, para que eles entendessem que sim, que poderiam ser avaliados e quais seriam os critérios.

Das experiências que tive, relativas às avaliações em AV, percebi sempre o quão redutora e quantitativa normalmente é. O privilégio dado às notas como “medida” do que se aprendeu, às quais habitualmente se chega pela facilidade ou não de um aluno ter a esquadria bem desenhada, ou um trabalho limpo... É sempre uma altura difícil, a das avaliações.

Agrada-me a forma como Hernandez (2000) menciona a avaliação como um conjunto de ações direcionadas para a recolha de uma série de dados sobre uma pessoa, facto, situação ou fenómeno, com a finalidade de emitir um juízo sobre estes dados. Desta forma, aponta uma preocupação relativa ao processo, como um trabalho investigativo, quando coloca o levantamento de vários dados neste procedimento. A minha ideia era aqui, e sempre será (penso eu), basear o meu caminho e o dos estudantes na aprendizagem e não nas notas.

La principal causa de que el sistema educativo actual esté enfermo es que tenemos una educación basada en la evaluación en vez de una educación basada en el aprendizaje (Acaso, 2019: 181).

Este é mais um ponto onde o meu lugar de estagiária me poderá de alguma forma ter ajudado. Todo este processo de avaliação, ao qual não foi dado qualquer importância pela professora titular, ou pelo professor cooperante, ajudou a que eu contasse mais com os meus diários de bordo, com as conversas de grupo, com aquilo que os alunos enviaram... do que com o trabalho em si para poder fazer uma avaliação. Aquilo que pedi aos alunos foi que cada grupo enviasse fotografias e vídeos dos trabalhos e que, cada um enviasse 1 rubrica sobre cada um dos trabalhos para discutirmos em grupo. Vários enviaram, mas não todos. E foi difícil para alguns deles avaliar o trabalho do grupo que não enviou sequer a fotografia do seu trabalho. A ausência de exposição dos trabalhos, bem como dos diversos processos no site, também não contribuiu.

No entanto, enviaram as rubricas sobre os trabalhos dos outros. A grande maioria deu boas notas aos trabalhos dos colegas.

“- A stora vai dar 5 ao nosso trabalho, porque fala sobre racismo.” (Diário de bordo 22/04/22)

A avaliação também não foi realizada em sala de aula, nem em tempo escolar. Combinámos um dia e almoçámos todos juntos.

Hoje foi o almoço em que conversámos sobre a avaliação dos trabalhos. Apenas um dos rapazes faltou porque estava doente. Foi engraçada a forma como falaram sobre os trabalhos uns dos outros e as desculpas que, os que não enviaram a fotografia do trabalho, deram. Será que estavam com vergonha do trabalho? Foi uma conversa alegre na qual cada um (só os que quiseram) falaram sobre o trabalho dos outros e deram notas. Eu apenas fiz alguns comentários sobre cada um dos trabalhos e sobre como tudo correu. Suponho que eles perceberam o que era suposto ter acontecido. Mas não ficaram muito preocupados, porque não iam ter nota e porque os trabalhos não vão ser expostos no site que fizeram em TIC, porque afinal não o fizeram... (Diário de bordo – 13/05/22)

O facto de a avaliação não ter sido unilateral enriqueceu a experiência. A reflexão que os situou num lugar onde raramente tinham estado ajudou-os (e a mim) a refletir sobre aquilo que fizemos.

Precisamente, dejarlos estar en este lugar transforma el acto pedagógico: al permitir el resto de la comunidade comparta la evaluación, estamos ejerciendo la democracia de manera real. (Acaso 2019: 191)

5.5. “estava tudo muito confuso, mas era importante errar...”

Durante todos estes processos, deixei que experimentassem ao máximo materiais para concretizar ideias e, do mesmo modo, que cometessem erros, não só porque foi tudo muito confuso, e eu estava um bocado nervosa - tinha uns alunos dentro da sala e outros fora, havia pó de gesso e água... -, mas também porque me parece muito, mas muito importante errar. Experimentar materiais e aperceber-se de que funcionam ou não com a experiência. Aqueles alunos estavam encantados com o facto de poderem meter a mão num baldinho cheio de gesso. Nunca tinham experimentado... (Diário de bordo 22/04/22)

Apesar de aparentemente a UD ter corrido bem, existem várias questões que não correram como o previsto.

A possibilidade de os alunos poderem escolher dois espaços distintos para realizarem o trabalho proposto, sendo uma oportunidade de usufruto de liberdade, pode ter dificultado o gerenciamento da aula uma vez que as condições de trabalho eram significativamente diferentes no ambiente interno e no externo. Todos os que trabalharam no exterior da sala tiveram espaço para se movimentarem, estarem de pé, cócoras ou sentados no chão, para se sujarem à vontade, atirarem tinta ou gesso para as folhas de papel. Os que ficaram no interior da sala executaram trabalhos mais limpos, silenciosos e sentados nas cadeiras e usando as mesas, excetuando o grupo do “vestido de noite”.

A necessidade de transportar materiais entre os dois ambientes poderá também ter causado alguma desorganização e perda de tempo. Porém, e apesar de ter tido a preocupação em expor os alunos a materiais e temas diferentes admirou-me bastante que ninguém tenha saído da folha de papel, ou tenha realmente usufruído da liberdade de falar sobre o que quisesse, quando uma das premissas do trabalho era que podia ser o que quisessem. Esperava mesmo que esperar que os alunos explorassem mais, que saíssem dos limites convencionais.

“- Ó stora! Se eu imprimir um poster do V. e vier para a aula atirar setas para o poster, será um bom trabalho? Deve ser, depois de ver aqueles exemplos das brasileiras que a professora enviou...

Claro que respondi que ‘sim!’” (Diário Visual – 25/03/22)

Se eu não tivesse levado material, nem sequer do tamanho A4 teriam saído... O que poderá significar que não deram importância nenhuma a esta experiência de aprendizagem ou que são completamente dependentes da instrução dos professores. Não estão habituados a ter iniciativa e estão sempre à espera de que o professor ofereça o ponto de partida.

A movimentação de alunos entre os dois ambientes existiu apenas no princípio. Depois, cada um se manteve no seu local até ao final. As partilhas e trocas de experiências entre os grupos que estavam no exterior foi muito mais entusiasta do que entre os grupos que estavam na sala. O trabalho cooperativo entre alunos do mesmo grupo, especialmente entre aqueles que estavam mais e menos à vontade entre si foi bastante interessante, na forma como falaram uns com os outros, como geriram o trabalho, discutiram ideias, chegaram (ou não) a conclusões, contrastando com o caso do “vestido de noite”, em que não chegou a haver trabalho cooperativo e em que um aluno dava ordens e outro que executava sem colocar qualquer entrave. Quando lhes perguntei porque é que assim era, encolheram os ombros. E o aluno que executava respondeu: “- *Ó stora estamos a trabalhar bem. Deixe-nos estar, que estamos tranquilos*”. E eu assim fiz.

Acabou por ser mais uma aula de experimentação de materiais, com uma abordagem “*laissez-faire*”, uma vez que eu pouco ou nada intervi nos trabalhos e pouco orientei durante o tempo da aula. Apenas chamei a atenção para o facto de o gesso não se aguentar quando os grupos tivessem de deslocar ou mudar a orientação dos trabalhos, comentários que em nada mudaram o trabalho ou a atitude entusiasta daqueles que os estavam a desenvolver.

De notar que me agrada bastante a abordagem *laissez-faire* e, embora não encontre nenhum autor que defenda explicitamente esta forma de ensinar, encontrei, no entanto, vários que advogam por princípios que estão de acordo com essa filosofia. Ivan Illich, por exemplo, enfatiza a autonomia e a autoaprendizagem, destacando a exploração autodirigida e com menos intervenção dos educadores/professores:

A crise no ensino só pode ser resolvida por uma inversão da estrutura institucional. Pode ser dominada somente se as escolas atuais, com ou sem paredes, que preparam e autorizam programas para os estudantes, forem substituídas por novas instituições, assemelhando-se mais às bibliotecas e aos seus serviços anexos, que permitem, a quem quiser instruir-se, ter acesso aos utensílios e aos encontros que lhe são necessários para aprender a realizar as próprias escolhas.” (Illich, 1973: 34)

No entanto, encontro e reflito também sobre algumas razões para criticar esta perspectiva. Este trabalho, para ser eficaz, não poderia ser inteiramente baseado na liberdade irrestrita, mas deveria combinar liberdade criativa com direcionamento crítico e técnico. Eu enquanto professora tive (ou devia ter tido) o papel crucial de guiar o processo de aprendizagem, promovendo não só a experimentação, mas também a reflexão crítica. O ideal, seria um processo que integrasse uma busca, reflexão, produção, apreciação e contextualização, fornecendo aos alunos as ferramentas para se expressarem artisticamente, mas também para entenderem e analisarem criticamente o que fizeram. Ana Mae Barbosa, menciona que

a livre expressão, sem desenvolvimento da capacidade crítica para avaliar a produção, tem formado nos Estados Unidos um consumidor ávido e acrítico de imagens. (...) Por outro lado, é bom lembrar que o desenvolvimento da capacidade criadora, tão cara aos defensores do que se convencionou chamar livre expressão no ensino da arte, isto é, aos cultuadores do deixar fazer, também se dá no ato do entendimento, da compreensão, da decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte. Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato da decodificação da obra de arte. (Barbosa, 1991, p. 41)

Os alunos podiam ter todos trazido de casa temas e materiais que lhes interessassem explorar ou que estivessem ligados às suas vidas. No entanto, talvez por os temas terem sido discutidos em ambientes mais descontraídos do que a sala de aula, por a professora titular não ter dado importância nenhuma a estas aulas, ou por os alunos saberem que aquele trabalho não influenciaria a nota, ou simplesmente por estarem cansados da escola, não aproveitaram como eu tinha desejado.

Quando no final, alguns dos trabalhos não aguentaram e se destruíram, não houve qualquer sinal preocupação. “- *Já está fotografado stora!*”. Terá sido desconsideração pelo trabalho realizado?

Ainda assim, penso que conseguimos alcançar a finalidade de produzir trabalhos que foram além do que normalmente se produz nas aulas de EV, trabalhos em que os alunos acabaram por não estar preocupados com o resultado “bonito” para a exposição. A aparente desorganização, apesar de tudo, pareceu-me positiva, dado que a maioria dos alunos demonstrava satisfação com as tarefas e não manifestava intenção de parar. Poderia caracterizá-la como

Un lugar donde nada está controlado, y no por ello es un caos; de tal manera que, si miro la classe desde el exterior, lo que veo es un rizoma, una bandada de pájaros, un ejambre de abejas, un grupo de nubes que se mueve... Un lugar sin calificaciones donde se fomenta la auto-corrección y donde el conocimiento se crea en un flujo de doble dirección. (Acaso, 2009: 207)

Apesar de estar a acontecer uma pequena e lenta evolução no paradigma educacional, ainda assim, nas salas de aula, predominam metodologias tradicionais, principalmente expositivas, onde os alunos têm pouco espaço para contribuir, e isso tem consequências significativas, como pude constatar aqui. Ignorar a construção do conhecimento pelo próprio aluno na interação com os outros e com o mundo, valorizar a passividade, a ordem e a quietude, apenas contribui para formar indivíduos passivos, que não são críticos, que reproduzem em vez de questionar, e que estão constantemente preocupados em fornecer a resposta que o professor espera. Todos estes fatores contribuem para que os alunos se possam sentir desorientados quando alguém lhes dê a liberdade de o fazerem. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, (...) que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (Freire, 1987:32). A auto desvalorização está muito presente na nossa escola e na nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência pretendeu ser um trabalho orientado, principalmente, para a formação livre e crítica do sujeito, colocada numa experiência de prática e pensamento artístico contemporâneo. Foi imaginada como uma escrita minha, mas também dos alunos, enquanto grupo, enquanto pessoas que pertencem a diferentes comunidades, mas que criam um grupo dentro da escola.

Teve em consideração a aprendizagem dos alunos, o seu desinteresse e apatia em relação escola, em especial às aulas de educação visual, e a falta de liberdade de escolha e de relação entre a escola e as suas vidas e aquilo que lhes interessa. Levou também em conta a ideia de que a educação é e deve ser vista como instrumento de mudança da realidade, que emancipa o aluno para que haja mudanças na sociedade.

A experiência do estágio, de cujas reflexões resulta este relatório, permitiu refletir sobre o funcionamento da escola, o papel do professor de EV, sobre as relações entre professores e alunos, sobre professores e estagiários e acima de tudo sobre as relações entre os alunos e as aprendizagens.

Tenho consciência que não consegui responder e/ou refletir sobre todas as questões que gostaria nem sequer levei a experiência que projetei tão longe quanto gostaria. A escola não me deu tempo, relevância nem espaço para isso.

A ausência de conhecimento dos alunos face à arte contemporânea, que é pouco ou nada referenciada em EV, apesar de fazer parte do programa, leva-me a crer que assim é exatamente por poder ser menos monótona e passiva e por poder ser um desafio cognitivo e criativo não só para o aluno como para o professor. A falta de tempo para tentar ajudar os alunos também não ajudou a

Adquirir um «alfabetismo visual crítico» que permita a los aprendices analizar, interpretar, evaluar e crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los «textos» orales, visuales, escritos, corporales, y en especial por los vinculados a las imagenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporâneas. (Hernandez, 2007: 22)

O trabalho de arte contemporânea desenvolvido com o 9º ano acabou por não ter o prosseguimento pretendido, a discussão e a crítica, não só porque não me foram dados os tempos que precisava, como porque os alunos não estão preparados para semelhante proposta. Falta o espaço para uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas que também capacita os alunos a questionar e transformar as realidades sociais e culturais em que estão inseridos. A professora titular da turma, proporcionou-me a abertura das suas aulas ou com total confiança, ou subestimando a importância das minhas aulas, considerando-as apenas uma fase de aprendizagem e não tão relevantes para o progresso dos alunos. De tal forma que nem sequer me questionou sobre o que eu pretendia fazer. Durante quase toda a duração das minhas aulas, permaneceu no interior da sala, contudo, não realizou qualquer intervenção. Utilizou aquele tempo para tratar de questões relacionadas com a direção de turma, deixando que tudo prosseguisse como se nada daquilo lhe dissesse respeito. O professor cooperante não apareceu. Quando lhe solicitei que realizasse a avaliação do meu estágio, recusou-se, alegando já ter de avaliar os colegas. Afirmou que quem deveria proceder à minha avaliação seria a professora de Educação Visual. Todos estes factos constituem evidências da falta de relevância atribuída à minha presença e ao meu trabalho ali.

Aquilo que observei, na maioria das aulas a que assisti, relativamente à relação pedagógica e a distância entre o saber do mestre e a ignorância do aluno foi muito importante para eu continuar a acreditar e a defender que um tipo de relação de igual para igual é mais conveniente para qualquer tipo de aprendizagem. Eu acredito que consegui levar parte do meu projeto avante, mesmo com todos os obstáculos com os quais me deparei, porque consegui criar um relacionamento de maior proximidade com este grupo e porque alguns deles usufruíram positivamente a experiência que lhes proporcionei e testemunharam que é possível aprender de outra forma. Outros, tal como a professora, não assumiram o trabalho com qualquer seriedade. De uma forma geral, a escola não considerou adequadamente o impacto que um professor estagiário, com aulas e ideias distintas das práticas habituais, poderá ter, não apenas na turma em que irá lecionar, mas também nos professores que já fazem parte da equipa docente.

No mundo em que vivemos, no qual já quase não se leem jornais em papel, onde a música é distribuída nas redes da internet, as relações sociais e pessoais começam e acabam por *whatsapp*, entre outras... apenas a sala de aula se mantém como um lugar fechado e isolado do mundo. Vemos um professor levantado numa extremidade da sala e os alunos sentados nos respetivos lugares, como sempre vimos.

Com tantas crises, contradições, expectativas e valores presentes e contrastantes no contexto sócio-político-económico, a globalização e as redes, a informação rápida parece-me incrível que o papel do professor continue igual. Acrescentando, ainda, as características de uma sociedade capitalista, na qual a ênfase se dá na competição e na qual o sistema educacional é constituído por “fortes tendências de homogeneização, diversificação e até hibridização de suas identidades culturais” (Moreira, 2002: 17) que os professores continuam a alimentar.

Reconheço que existe ainda um consenso geral sobre os comportamentos esperados de um estudante e que o mesmo se aplica ao professor. Não estou é tão certa de que esses comportamentos que se esperam do professor sejam os mais acertados. A ação do professor deveria estimular a autonomia e a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Estes devem ser ativos e responsáveis pela direção e significado do que aprendem. Acredito que um relacionamento mais horizontal entre professor e aluno ajudariam neste caminho, evitando a homogeneização, e incorporando a investigação como princípio educativo fundamental.

Estou ciente de que é um grande desafio, mas não me parece impossível. Refletir, investigar e arriscar propiciar um clima de motivação e trabalho colaborativo, potenciando uma aprendizagem de maior qualidade. Professores, alunos e instituições educativas são o eixo fundamental para a formação humana, sendo, portanto, essencial que o professor mude as suas relações pessoais com os alunos, que mantém com o objetivo de garantir a sua autoridade.

O professor é alguém que pode deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Apesar de todas as contrariedades, que sei que existem, associadas aos alunos e aos imprevistos do quotidiano, ao facto da ação do professor ser ainda limitada por diversos fatores externos como, por exemplo, os exames nacionais ou as atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA) definido pelos

professores de cada Departamento e grupo disciplinar, o professor deve esforçar-se por ser mais reflexivo e mais criativo. Na disciplina de EV, na medida em que as situações dos enfeites de Natal e Carnaval, entre outros, contradizem a perspetiva em se sugere que os alunos sejam capazes de avaliar criticamente o mundo envolvente e de intervir diferentemente, com originalidade. Como é que os alunos podem fazer isso se os próprios professores não o fazem? Se os professores selecionam previamente as mesmas atividades, desde que eu andei na escola, de forma tão estereotipada que não avaliam criticamente a necessidade e o benefício pedagógico das mesmas?

Freire (1997) defende a necessidade de uma formação continuada do professor na qual “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (idem: 44). O aluno aprende mais facilmente quando o professor também aprende. Os dois aprendem quando pesquisam pois,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo à procura. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e educo-me a mim. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1997: 32).

Gostaria também de defender que, apesar de tudo, a escola é um sítio muito especial, onde existe esperança e luta. Onde me praz imenso trabalhar por ser o sítio ideal para poder mudar alguma coisa na sociedade. Depois de vários anos a trabalhar na área social, com vários públicos, de várias idades, concluí que a escola é uma das principais instituições onde podemos construir uma mudança na vida dos alunos. Apesar de todo o mal que falamos dela enquanto professores, teóricos e enquanto alunos. Reclamamos dos professores como se fossem os responsáveis por todos os males do mundo. Mas é na escola que passamos os melhores anos das nossas vidas e é nela que existe o essencial, professores, alunos, funcionários, diretores, regras e horários para cumprir ou para quebrar. Existem pessoas. Todos tentam, melhor ou pior, fazer aquilo que lhes parece ser acertado. É um espaço de relações, de representações sociais. E sabemos que tem cumprido o seu papel de manutenção ou de transformação social. É um sítio cheio de vida. Afinal a escola é o espaço onde as

crianças e adolescentes passam mais tempo e representa, para algumas delas, uma oportunidade, uma compensação das ausências da sociedade e das famílias, agindo sobre as desigualdades que afetam a sociedade. A escola tem uma missão social muito vincada.

Reconheço também que a componente teórica deste mestrado, as variadas leituras de investigadores e pensadores da educação e as conversas que vou tendo com professores, colegas, alunos, etc. me ajudaram a continuar a acreditar que a mudança é não só possível, como imprescindível para que as transformações ocorram. Que todo o percurso me ajudou a tentar desenhar melhor o caminho que pretendo percorrer e que me sinto estimulada para o aprofundar.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la catarata
- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación
- Archer, M. (2001). *Arte Contemporânea: Uma história Concisa*. São Paulo: Martins Fontes
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215
- Barbosa, A. M. T. B.; Ferrara, L. D. A.; Vernaschi, E. (1993) *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: Edusp.
- Barbosa, A. M. (1997). *Arte/Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez Editora
- Barbosa, A. M. (1982). *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2005). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Barros, M. I. A. de (2018). *Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*, 2ª edição, Rio de Janeiro, Alana.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Best, D. (1996). *A racionalidade do Sentimento- O papel das Artes na Educação*. Coleção Perspetivas Atuais. Porto: Edições Asa.
- Cauquelin, A. (2010). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Danto, A. (2006). *Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História*. São Paulo: Odisseus.
- Dayrell, J. (2002). O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>

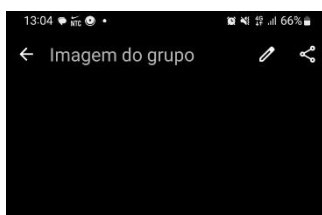
- Dayrell, J. (2005). Juventud, grupos culturales y sociabilidad. *Revista de Estudios sobre Juventud*, Mexico, DF, v. 1, n. 22, p. 128-147. Disponível em:
<https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/1300431534/name/grupos+juventude.pdf>
- DGE-ME (2018). Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos ciclo do ensino básico. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf. Consultado em 15 de Setembro de 2022
- DGE-ME (2012). Metas Curriculares para o 2º e 3º ciclo. Disponível em :
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf. Consultado em 15 de Setembro de 2022
- Diário da República 1520 - Domínios de autonomia curricular. 1520 de 2 de Janeiro 2020. Disponível em
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacaoconsolidada/portaria/2018-115919313-115916985>
- Ezpeleta, J. & Rockwell, C. (1986). *Pesquisa participante*. SP: Cortez Ed.
- Faleiro, A. & Gomes, C. (2004). *Gesto Imagem. Educação Visual e Tecnológica 5º e 6º ano*. Porto: Porto Editora
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1993). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 8 ed.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Franz, T. (2003). *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas
- Goodwin, M. (2006). *The hidden life of girls: games of stance, status and exclusion*. Malden: Blackwell
- Goffman, E. (2008). *A representação do eu na vida cotidiana*. 15. ed. Petrópolis: Vozes
- Hernández, F. (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

- Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hertzberger, H. (2008), *Space and Learning: Lessons in Architecture 3*, Rotterdam, 010 Publishers.
- Illich, I. (1973). *Inverter as Instituições*. Lisboa: Moraes Editores.
- INE (2014). *Cidades Portuguesas: Um Retrato Estatístico*. Disponível em:
«Portal do INE». www.ine.pt. Consultado em 12 de outubro de 2022
- Lapassade, G. (2001). L' observation participante. *Revista Europeia de Etnografia de Educação*, 1, 9-26.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Menezes, M. (2006). A inclusão da arte contemporânea no ensino de artes. // *Encontro de História da Arte – IFCH/UNICAMP*. Disponível em:
<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2006/DE%20MENEZES%20Marina%20Pereira%20-%20IIIEHA.pdf>>
- Millet, C. (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moraes, M. (2003) *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus
- Niza, S. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 11 ciclo do ensino básico. *Inovação* vol. 11, n1 1, pp. 77-98.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.
- Oliveira, M. (2017) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em:
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ortega-Carrilho, J. (1997). *Comunicación Visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Pradel J. L. (1999). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Edições 70 Lda
- Projeto Educativo Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021). Disponível em:
<https://novo.aermesinde.net/wp/>

- Rinrose, J. (2008). Just be friends: exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, v. 29, n. 5, p. 509-522.
- Rouge, I.M. (2003). A Arte Contemporânea. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Szpeleta & Rockwell (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados
- Smith, T. (2017). Arte contemporânea: correntes mundiais em transição para além da globalização *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM*. v7.,n.13:mai.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15710>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Vigotski, L. S. (2000) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

Apêndice 1- Imagens do grupo whatsapp:







Apêndice 2 – Programação da UD

Aula	CONTEÚDOS CURRICULARES	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO
1	Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras préestabelecidas).	. Compreender o conceito de arte contemporânea no tempo. . . Conhecer diferentes tipos de arte contemporânea.	Visualização de vídeo introdutório ao tema. Conversa sobre o vídeo e o que os alunos entenderam.	Computador Projetor e tela de projeção	Ver apêndice 2
2		. Reconhecer diferentes tipos de artistas e de trabalhos contemporâneos . Desenvolver o sentido crítico sobre obras de arte e seu impacto. . Reforçar conhecimentos abordados na aula anterior.	Apresentação de sites e páginas de Instagram de alguns artistas. Conversa sobre os trabalhos e sobre a maneira como a internet e as redes ajudam no reconhecimento dos trabalhos.		
3	Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.	. Desenvolver a criatividade . Planificação de um trabalho a realizar.	Escolha de temas da atualidade, ou sobre os quais queiram trabalhar; Formação de grupos de trabalho de acordo com os interesses demonstrados.	Cadernos, materiais riscadores, telemóveis.	
4	Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e sitespecific, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física)	. Desenvolver a criatividade - realização de trabalho prático . Capacidade de resposta e adaptação a problemas práticos . Manuseamento de diversos materiais e respetivas especificidades . Escolha de materiais em concordância com a proposta desenvolvida		Todos os que forem escolhidos	
5	Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto	. Realização de trabalho prático			
6		. Realização de trabalho prático			
7		. Apresentação do trabalho aos colegas. . Autorreflexão e autoavaliação do trabalho desenvolvido e atitudes ao longo da UD. . Exposição do trabalho no site que efetuaram em TIC			

Apêndice 3

Programação das aulas disponibilizadas para a UD

AULA 1 – 50 minutos

Objetivo: Facilitar aos alunos uma experiência prática de criação de arte contemporânea, explorando diferentes materiais e técnicas, diferentes lugares, incentivando a expressão criativa e a reflexão crítica	
Apresentação 5 minutos	Descrição da atividade prática a realizar, sublinhando que o ênfase será na expressão pessoal e na experimentação de materiais
Preparação 10 minutos	Organizar e distribuir os materiais - papel de cenário, tinta, pincéis, cola, fita cola, objetos recicláveis, gesso, tecidos, telemóveis, etc.
	Organizar o espaço dividindo a sala em áreas de trabalho, e garantir a cada grupo espaço suficiente. Ter a possibilidade de trabalhar fora da sala
Atividade Prática 35 minutos	Proporcionar a criação de arte contemporânea pelos alunos, trabalhando em grupo Incentivar a experimentação e a exploração de ideias e materiais sem medo de errar.
Apoio e Orientação	Circular pela sala e exterior oferecendo orientação; fazer perguntas que incentivem a reflexão sobre as escolhas artísticas e o processo criativo
Documentação do Processo	É importante que os alunos documentem o seu processo de criação tirando fotografias ou filmando, uma vez que a ideia de exposição é colocar os resultados no site que estão a fazer em TIC

AULA 2 – 50 minutos

Objetivo 35 minutos	Continuação e finalização da criação
Documentação do Processo 5 minutos	Continuação
Arrumação e limpeza dos espaços 10 minutos	

Apêndice 4 – Critérios para avaliação dos trabalhos realizados

Explicitação dos critérios de avaliação e pontuação

Critério	Descrição	Pontuação
Originalidade e Criatividade	Ideias ligadas a quem as executa e abordagem no uso de materiais e técnicas	1 a 5
Compreensão do Tema	Clareza na relação entre a obra e o tema proposto	
Processo de Criação	Envolvimento no processo criativo, experimentação e resolução de problemas	
Expressão e Comunicação	Capacidade de transmitir uma mensagem através do trabalho	
Reflexão Crítica	Profundidade da análise e capacidade de autorreflexão na descrição escrita da obra	

