Marta Filipa Teixeira Lopes

Do Contexto Escolar à Inovação Didática: Uma Reflexão sobre a Experiência de Estágio em Artes Visuais

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Orientação: Profª Dr.ª Cat Martins

Professora cooperante: Aurora Rocha

Escola Secundária da Maia

2024

Resumo

O presente relatório constitui uma análise refletiva e crítica da minha experiência de estágio na Escola Secundária da Maia, durante o ano letivo de 2023/24. Procura construir uma entrada na escola de modo a toda a minha experiência e percurso sejam compreendidos com maior proximidade. O documento organiza-se em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo oferece uma contextualização da escola, seguido por uma caracterização das turmas acompanhadas e por reflexões sobre vivências e observações que considerei relevantes para este relatório. Estas reflexões proporcionaram-me a oportunidade de aprofundar temas como o poder da influência dos docentes sobre os estudantes e a utilização de tecnologias de Inteligência Artificial em contexto de sala de aula.

O último capítulo é dedicado à proposta da unidade didática desenvolvida ao longo do estágio, abordando o planeamento, os objetivos e os resultados obtidos, através da descrição das aulas ministradas e da reflexão sobre os desafios e sucessos do processo. A problemática central da unidade didática emerge das características observadas no grupo turma e consiste numa abordagem experimental que incentiva os estudantes a selecionar uma série de referências de diferentes contextos, combinando-as de modo a redefinir o seu significado, para expressarem um tema que se relacione com os seus interesses e identidade. A partir desta didática, emergem outras questões que são analisadas e refletidas ao longo do relatório, nomeadamente os modos de agir e (re)produzir dos estudantes, que refletem a forma como estes estão habituados a (sobre)viver no contexto escolar.

Palavras-Chave: Comunicação; Identidade; Ensino-Aprendizagem; Estratégias Pedagógicas; Proposta; Novas Tecnologias; Percurso.

Abstract:

This report is a reflective and critical analysis of my internship experience at Escola Secundária da Maia during the 2023/24 school year. It seeks to build an entry into the school so that my whole experience and journey can be understood more closely. The document is organised into four main chapters. The first chapter offers a contextualisation of the school, followed by a characterisation of the classes monitored and reflections on experiences and observations that I considered relevant to this report. These reflections gave me the opportunity to delve into topics such as the power of teachers' influence over students and the use of Artificial Intelligence technologies in the classroom.

The final chapter is dedicated to the proposal for the didactic unit developed during the internship, covering the planning, objectives and results obtained, describing the lessons taught and reflecting on the challenges and successes of the process. The central problem of the didactic unit emerges from the characteristics observed in the class group and consists of an experimental approach that encourages students to select a series of references from different contexts, combining them in such a way as to redefine their meaning, in order to express a theme that relates to their interests and identity. From this didactic, other issues emerge that are analysed and reflected on throughout the report, namely the students' ways of acting and (re)producing, which reflect the way they are used to (over)living in the school context.

Keywords: Communication; Identity; Teaching-Learning; Pedagogical Strategies; Proposal; New Technologies; Pathway.

Résumé:

Ce rapport est une analyse réflexive et critique de mon expérience de stage à l'Escola Secundária da Maia durant l'année scolaire 2023/24. Il cherche à construire une entrée dans l'école afin de mieux comprendre l'ensemble de mon expérience et de mon parcours. Le document est organisé en quatre chapitres principaux. Le premier chapitre propose une contextualisation de l'école, suivie d'une caractérisation des classes suivies et de réflexions sur les expériences et observations que j'ai jugées pertinentes pour ce rapport. Ces réflexions m'ont permis d'approfondir des sujets tels que le pouvoir d'influence des enseignants sur les élèves et l'utilisation des technologies d'intelligence artificielle en classe.

Le dernier chapitre est consacré à la proposition d'unité didactique développée pendant le stage, couvrant la planification, les objectifs et les résultats obtenus, décrivant les leçons enseignées et réfléchissant aux défis et aux succès du processus. Le problème central de l'unité didactique émerge des caractéristiques observées dans le groupe classe et consiste en une approche expérimentale qui encourage les étudiants à sélectionner une série de références provenant de différents contextes, en les combinant de manière à redéfinir leur signification, afin d'exprimer un thème lié à leurs intérêts et à leur identité. De cette didactique émergent d'autres questions qui sont analysées et réfléchies tout au long du rapport, à savoir les manières d'agir et de (re)produire des élèves, qui reflètent la façon dont ils sont habitués à (sur)vivre dans le contexte de l'école.

Mots-clés : Communication ; Identité ; Enseignement-apprentissage ; Stratégies pédagogiques ; Proposition ; Nouvelles technologies ; Parcours.

Agradecimentos

Agradeço a todos os que, de forma mais próxima ou pontual, me encorajaram, inspiraram e motivaram ao longo desta jornada no MEAV e na escrita deste relatório. Tenho que destacar algumas pessoas e, por isso, aviso desde já para a extensão da lista que se segue:

Aos meus pais, Fátima e Rui, que sempre me proporcionaram tudo o que precisava para ter a melhor formação e as melhores oportunidades, e que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Sem vocês, não seria nada.

Ao João, o melhor companheiro de vida e de aventuras. Que nunca me deixa cair, que tem uma paciência infinita para me aturar e que queimou muitas pestanas a ajudar-me a escrever este relatório.

À minha avó Alexandrina, por tanto torcer pelo meu sucesso, felicidade e saúde, e à minha avó Fernanda, que me educou e cuja presença continuo a sentir em todas as coisas bonitas.

A todos os professores do MEAV, com uma menção especial a Cat Martins, responsável pela minha orientação nesta fase final do mestrado. Agradeço pela visão crítica, paciência, sugestões de leitura e partilha de conhecimento. E por me orientar sem nunca me cortar as "asas".

Aos meus colegas de turma, especialmente às minhas meninas Juliana Silva, Inês Damasceno, Inês Neves, Inês Gouveia, Inês Capelo (são mesmo muitas "Ineses"), Daniela Fraga, e ao meu Pedrinho Fael. O meu percurso no MEAV teria sido muito mais pobre sem vocês ao meu lado. Guardo-vos no coração.

À minha professora cooperante Aurora Rocha, que me recebeu de braços abertos e me apoiou incondicionalmente. Tornou-se uma referência e inspiração, ensinando-me que ser professor vai muito além de trabalhar o currículo: é ser-se humano, é ter empatia, é cuidar.

À minha colega de mestrado Sara Roque, com quem partilhei a escola de estágio, e à sua professora cooperante Lídia Castro, pela ajuda e apoio.

Por fim, à minha mãe (novamente) e à Isabel Melo, tia de coração. Por serem os meus maiores e mais próximos exemplos de profissionais de excelência, mulheres de garra, e pela verdadeira paixão e entrega à profissão docente.

Notas prévias

- O presente relatório é redigido na primeira pessoa do singular, utilizando uma linguagem informal, dada a natureza pessoal da experiência de estágio que nele se relata.

- Todas as citações utilizadas, originalmente escritas em idiomas diferentes do português, foram traduzidas livremente de modo a facilitar a leitura e tendo em conta o tipo de escrita utilizado neste documento.

- Com a preocupação em tornar a linguagem mais inclusiva, optei por utilizar consistentemente pronomes masculinos e femininos, preferindo sempre o termo "estudante(s)" em vez de "aluno/a/os/as". Reconheço, contudo, que esta escolha não é neutra e não alcança uma verdadeira inclusão.

Abreviaturas

AE - Agrupamento de Escolas

CIG - Comissão para a cidadania e Igualdade de Género

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

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

PAA - Plano Anual de Atividades

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PE - Projeto Educativo

RH - Recursos Humanos

SWOT - strengths, weaknesses, opportunities, threats

Índice:

Introdução **12**

1. Contextualização **14**
A Escola Secundária da Maia 14
As salas 16
A sala dos professores 17
Ser estagiária: o desconhecido e a antecipação 22

2. Os Estudantes **24**
Primeira interação com as turmas 24
Caracterização das turmas 32
O 11ºL 33
O 12ºK 37

3. Reflexões sobre contextos de aula **46**
Smartphones e I.A. 46
Relação estudante-docente 53
A Escola como lugar de sensibilização de causas e ativismo 60

4. Proposta de Unidade Didática **69**
Planeamento, justificação e objetivos 69
Proposta de avaliação para a Unidade Didática 76
Expectativas e receios em relação à Unidade Didática 78
Desenvolvimento da Unidade Didática “Cut-up Vídeo” 80
- 19 fevereiro 80
- 20 fevereiro 87
- 26 fevereiro 89
- 27 fevereiro 91
- 04 março 92
- 05 março 94
- 11 e 12 março 95

• 18 março 96
• 19 março 101
Avaliação Final da proposta da Unidade Didática 104
Reflexões acerca da Proposta de Unidade Didática 106

Considerações Finais **111**

Bibliografia **116**

Anexos **122**

Introdução:

Em criança quis ser muitas coisas. Curiosamente, todas essas coisas que eu já quis ser tinham algo em comum. Todas elas estavam de algum modo ligadas a contextos artísticos. Exceto talvez quando quis ser médica veterinária, apesar de muitos poderem considerar esse ofício como um tipo de arte. Assim, ao longo do meu percurso, enquanto estudante, nunca tive dúvidas sobre que área deveria continuar a estudar. No entanto, com a conclusão do Ensino Secundário e a entrada no ensino superior, todas as certezas que sempre tive sobre que percurso profissional seguir no futuro, passaram a dúvidas intermináveis, crises existenciais e identitárias e a momentos de angústia e ansiedade como nunca tinha sentido antes.

Após concluir a licenciatura em Artes Plásticas - multimédia pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, seguiram-se, novamente, tempos de auto-descoberta, reflexão e experimentação de possíveis caminhos a seguir. No decorrer deste período, acabei por voltar à escola, assumindo o papel de docente de atividades de enriquecimento curricular com oficinas artísticas.

No decurso desse ano e do ano letivo seguinte, comecei a aperceber-me que me sentia confortável nesse papel. Gostava de ser a professora, a educadora, a orientadora de vários grupos de jovens e crianças. Percebi que a docência poderia ser a resposta que tanto procurei. Posto isto, depois de 2 anos de tentativas, finalmente consegui começar a frequentar o MEAV para poder obter a minha profissionalização, e após um 1º ano desafiante, chegou o ano do estágio pedagógico, que realizei na Escola Secundária da Maia.

Ao longo do meu percurso, quer dentro como fora do MEAV, consigo, contudo, concluir que esta profissão não é fácil. Pelo contrário. É muitas vezes frustrante e desafiador calçar os sapatos do professor. Às vezes sentimo-nos pequenos, desamparados, o sapato é demasiado, confuso, imenso, com espaço para tantas possibilidades, mas limitado a tantas outras. Ou então, sentimo-nos

apertados, sufocados pela responsabilidade, pelo medo e ansiedade da falta de experiência, pelo receio de falhar, de não sermos bons professores, das nossas turmas não gostarem de nós ou das nossas aulas. Estamos por nossa conta perante um mar de olhares diversos, uns distantes e desinteressados, outros curiosos e entusiasmados. Ser professor é estar constantemente a repensar a nossa postura, as nossas ações, os nossos modos de operar e o espaço onde operamos dentro da instituição escolar. É calçar o sapato a saber que vamos ter de adaptar o pé ao modelo do mesmo. E que, por vezes, pode ser necessário trocar os cordões ou alterar a sola para que o andar se torne mais confortável e para que o caminho seja percorrido de forma mais eficaz. No entanto, o caminho mais difícil é aquele que fazemos com os nossos estudantes. Onde os acompanhamos e tentamos fornecer ferramentas para que entendam por onde querem seguir e para que se encontrem a si mesmos nesse percurso.

Passei quase toda a vida na escola, a vivê-la, para um dia sair dela. Mas só quando regressei é que me dei conta de que é nela que me sinto bem.

1. Contextualização

A Escola Secundária da Maia

O Agrupamento de Escolas da Maia foi estabelecido a 4 de julho de 2012, resultante da fusão da Escola Secundária da Maia com o Agrupamento de Escolas de Gueifães. O Concelho da Maia, que faz parte da Área Metropolitana do Porto, abrange 82,99 km² divididos em 10 freguesias, destacando-se a freguesia Cidade da Maia pelo seu caráter urbano, ainda que com algumas áreas rurais. O AE Maia inclui quatro escolas: Escola Secundária da Maia (escola sede), Escola Básica de Gueifães, Escola Básica nº 1 de Gueifães e a Escola Básica nº 2 de Gueifães. A direção do agrupamento está na escola sede, e cada escola tem um coordenador.

A Escola Secundária da Maia surgiu em 1972/73 como Escola Técnica da Maia e foi reformulada em 1973 como Escola Polivalente da Maia. Cresceu significativamente, acompanhando a transformação do concelho, antes predominantemente ligado à cultura agrária, para mais industrializado e urbano. Entre 2009 e 2011, a escola foi remodelada pela Parque Escolar, modernizando as suas instalações e procurando manter muitos dos espaços verdes que já caracterizavam a escola.

Em relação à oferta formativa do ensino secundário estão disponíveis na escola os cursos científico-humanísticos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. No que concerne a cursos profissionais existem quatro: Eletrónica, Automação e Computadores; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Manutenção Industrial - variante mecatrónica e Turismo.

Situa-se na zona central da cidade. A cerca de 600 metros de distância encontram-se os edifícios da Câmara Municipal, do Fórum da Maia e da Biblioteca Municipal. Atravessando a rua, chega-se ao estádio e ao pavilhão municipal, aos complexos de ténis e de ginástica e ao Skate Parque da cidade. A sua proximidade a estas infraestruturas é vantajosa tanto para a escola como para os seus estudantes, pois proporciona mais facilidade de acesso a recursos

educativos, a parcerias, a envolvimentos artísticos e culturais e incentiva à prática de desporto e atividade física. Além disso, é um local de fácil acesso uma vez que a zona usufrui de uma boa rede de transportes públicos.

É também conhecida na freguesia como "a escola de cima", uma vez que se encontra no cimo de uma avenida onde também está localizada "a escola de baixo", a EB 2/3 da Maia. Vista desta rua, a escola não parece muito grande, no entanto ocupa uma grande extensão de terreno com vários pavilhões, pista de atletismo, campo de futebol e uma ampla área exterior para circulação e lazer. A escola é constituída por outras instalações, incluindo

> *"(…) uma biblioteca/centro de recursos educativos, dois auditórios, cantina, oficinas e laboratórios de mecânica, eletrotecnia e eletrónica, oficinas de artes visuais e expressões, laboratórios de Biologia, Geologia e Física, salas TIC, salas de desenho, gabinete do SPO e outras salas de aula. Dispõe também de dois campos de jogos exteriores, sendo um deles com coberto, e de instalações desportivas de apoio – balneários e vestiários." (PE AE Maia, 2023-26: 10).*

Ao entrar pelo portão da escola, existe, à direita, uma pequena estrutura onde ficam os assistentes operacionais que controlam quem entra e quem sai do edifício. Os estudantes devem passar os cartões de identificação por um leitor digital que lhes permite girar uma cancela. Aos professores, por norma, é-lhes aberta uma cancela quando avistados à entrada ou à saída. No meu caso, por ser uma figura inicialmente desconhecida e pela minha estatura e aparência jovem, fui algumas vezes confundida com uma aluna que se esquecia do cartão. Após esta zona de controlo/triagem sobem-se umas escadas que levam a uma porta de vidro.

Das primeiras vezes em que lá entrei, ficava sempre com a sensação de estar num edifício do ensino superior. Descaracterizado, impessoal, minimalista. Com corredores longos, amplos, fenestrações horizontais, onde o cinza é o tom predominante. A cor é dada por alguns cartazes, posters e trabalhos de estudantes exibidos em placares. Quando é necessária uma maior área para exposições, é necessário recorrer a *placards* de cortiça móveis, pois apesar de

não faltar espaço nem paredes, estas, na sua maioria, não são revestidas por nenhum material poroso ou de outro tipo, que facilite a montagem de exposições.

Um dos espaços que mais gostava de percorrer era o corredor que ligava o edifício principal ao pavilhão das Artes Visuais. Não é uma passagem muito extensa, mas é um dos locais mais acolhedores da escola. Todo envidraçado, de manhã é iluminado pelo sol e o ambiente torna-se mais quente e agradável. Proporciona uma vista ampla para o exterior, onde se consegue ver a zona de esplanada do bar, um pequeno lago, espaços destinados à circulação entre pavilhões e ao fundo, algumas árvores e o começo do parque de estacionamento da escola. Ao entrar neste espaço, virando à direita, chega-se ao local onde passei a maior parte do tempo durante o meu estágio, o corredor das salas destinadas às disciplinas de Artes Visuais.

As salas

A paleta cromática das salas é semelhante ao restante do edifício. Na parede oposta à porta de entrada existe uma fila de janelas, que permite a entrada de bastante luz natural, apesar das mesmas estarem parcialmente encobertas a maior parte do tempo. Os tetos são de um revestimento acústico perfurado para que todos os estudantes consigam ouvir e ser ouvidos de forma mais clara. As salas destinadas a disciplinas como Multimédia B são providas de computadores com acesso à internet, junto às paredes, e no centro mesas dispostas em fila. Por sua vez, nas salas de desenho existem estiradores dispostos em “U” e, ao fundo, uma extensa bancada com lavatório, armários e gavetas próprias para guardar folhas de grandes dimensões e trabalhos da turma. A parede oposta às janelas é revestida por uma espécie de cortiça para a exposição de trabalhos da turma. Todas as salas estão equipadas com um a dois quadros brancos, um projetor, uma tela retrátil, uma torre de computador e respectivo monitor na mesa destinada aos docentes e, imediatamente ao lado, preso na parede, um organizador de sapatos vertical. A primeira vez que vi este objeto, inocentemente, não percebi logo qual seria a sua função. Só depois de reparar que cada bolsa estava numerada é que concluí que seria o local para os

estudantes depositarem os seus telemóveis à entrada na sala de aula. Ora este pormenor pode levantar diversas questões. Se será moralmente correto retirar temporariamente um objeto pessoal aos alunos, com que fundamento, o que leva a este confisco, que tipo de ameaça representam estes dispositivos para ter sido necessário pensar um local para serem guardados à vista de todos, etc. Não sei se estes organizadores serão utilizados com regularidade ou apenas em momentos de provas de avaliação. Pessoalmente, nunca vi nenhum telemóvel a ser colocado naqueles organizadores.

A sala dos professores

Enquanto estudante, sempre vi a sala dos professores como um local sagrado. Não se podia lá entrar, e se algum de nós (estudantes) fosse apanhado a espreitar disfarçadamente para dentro deste espaço, era logo chamado a atenção por algum funcionário ou professor que por lá passasse. Lembro-me de ver os professores a entrar e sair da sala, geralmente apressados, entre conversas, trocas de livros de ponto, com pastas, cadernos e papéis nas mãos. Passam-se gerações e a atmosfera enigmática à volta deste local mantém-se praticamente imutável.

Mais tarde, quando comecei a ter alguma experiência enquanto professora, pude entrar nestes espaços e perceber o que verdadeiramente acontece neste território interdito. Mas foi na minha experiência de estágio que, pela primeira vez, entrei numa sala de professores de uma escola secundária, uma vez que o meu histórico a trabalhar em escolas se tem resumido a infra-estruturas mais pequenas de 1º Ciclo. Na realidade, à primeira vista, esta sala não difere assim tanto do bar da escola habitado pelos estudantes. Nas primeiras vezes que lá entrei, durante tempos de intervalo, deparei-me sempre com um espaço lotado de pessoas, ruidoso e inquietante. A sala é grande, com várias mesas e sofás e uma zona de bar exclusiva, entenda-se, apenas para o corpo docente. Tal como acontece com os estudantes nos intervalos, também os professores se juntam em aglomerados distintos. Inevitavelmente, as principais conversas são todas em torno de assuntos da escola, seja sobre aulas, turmas

ou estudantes em particular, projetos e prazos para cumprir, reuniões, entre outras burocracias. Mas também se fala sobre a vida quotidiana. Partilham-se gostos, experiências, fazem-se desabafos, contam-se piadas, partilham-se *posts* de *facebook* e *instagram* e fala-se do programa do Ricardo Araújo Pereira de Domingo à noite.

A sala dos professores é um local, à parte de tantos outros, onde se desenrolam uma série de processos sociais, interações, onde se constroem relações e se criam afinidades. Tal como os estudantes, os professores são os colegas de escola uns dos outros. E como anteriormente referi, estas relações e conexões que acontecem neste local e entre docentes são análogas às que se vivem entre estudantes noutros espaços da escola. Posto isto, porque razão ainda existe esta necessidade de se criar um espaço à parte para que os professores ocupem e convivam, longe da restante comunidade escolar?

A Parque Escolar considera que uma *(…) rede de espaços de diferentes hierarquias é o principal elemento dinamizador da cultura de aprendizagem informal, promovendo locais de encontro para socialização e troca de informação entre os diferentes agentes da comunidade escolar (…)"* (Parque Escolar, 2017:25) Esta necessidade de colocar cada grupo na sua caixa, levanta algumas questões que tudo têm que ver com uma necessidade de domínio do espaço e dos agentes que o ocupam. É preciso *saber onde e como encontrar os indivíduos"* (Foucault, 1999:169) Jane Mcgregor, no artigo *Making Spaces: teacher workplace topologies* (2003), diz que lugares como a sala de professores ou a sala de aula são percepcionados como *(…) uma identidade estável e delimitada"* (Mcgregor, J. 2003:369). São espaços que fazem parte do modo como o sistema educativo organiza e hierarquiza os seus lugares em função de diferentes níveis de poder e respetivas funções. *O espaço é mobilizado como um recurso na produção e reprodução de relações de poder entre homens e mulheres, bem como entre professores e alunos."* (Mcgregor, J. 2003:364) Há uma necessidade de compartimentar as áreas do edifício-escola de modo a separar grupos distintos e controlar os mesmos. Em *Vigiar e Punir,* Foucault (1999) denomina esta separação de *quadriculamento*. *(…) cada indivíduo no seu lugar e, cada lugar, um indivíduo (…) O espaço disciplinar tende a dividir-se*

em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos do desaparecimento descontrolado dos indivíduos, a sua circulação difusa." (Foucault, 1999:169). Esta distribuição e distinção do espaço que cada um pode ou não ocupar, é muitas vezes inconsciente. Por exemplo, por parte dos estudantes. É-lhes incutido desde cedo o modo como se devem mover na escola. Que lugares lhes é permitido ocupar e que zonas estarão reservadas para outras pessoas e propósitos. O mesmo se passa com os professores. Certamente poucos se questionam acerca da razão pela qual os seus estudantes não têm permissão para entrar naquele que é o espaço reservado para os docentes. No caso da Escola Secundária da Maia, nem mesmo no corredor que antecede a entrada nesta sala. Não creio que todos os docentes se sintam numa posição superior que seja merecedora de gozar de um lugar exclusivo ao seu grupo. Na realidade a sala dos professores será entendida para estes como um refúgio longe da azáfama de adolescentes que se sente noutros locais da escola. Poderá, também, ser uma forma de poderem falar sobre assuntos que não lhes interessa serem ouvidos pelos estudantes. Contudo, os estudantes também falam sobre assuntos que prefeririam não serem sabidos pelos seus professores. A diferença é que os espaços designados pela instituição para os estudantes são, ainda assim, acessíveis àqueles que ocupam posições superiores na hierarquia académica.

Foucault (1999:170) afirma que a escola define determinados lugares para *"satisfazer (…) a necessidade de vigiar"* e de *"romper as comunicações perigosas".* Mas seria assim tão impensável ou até mesmo impossível, nos tempos que correm, poder eliminar o conceito de sala de professores enquanto espaço exclusivo a um determinado grupo da pirâmide social desta instituição? E se tanto estudantes como docentes estão tão habituados e confortáveis com esta separação que não se sintam dispostos a abdicar dela? Por um lado, de modo geral, os professores apreciam ter um espaço onde sabem que não serão interpelados pelos estudantes. Da mesma forma, acredito que, no reverso da moeda, os estudantes também preferem que exista um local onde sabem que, em princípio, se reúnem todos os professores, deixando assim os demais espaços da escola livres para que possam viver suas relações e interações sem

a vigilância e o olhar julgador dos adultos. De acordo com Massey (1993) citado por Mcgregor (2003:369):

> *"A singularidade de um lugar (de trabalho) é, então, construída a partir de interacções particulares e da articulação mútua de relações sociais, processos sociais, experiências e entendimentos, numa situação de co-presença, mas em que uma grande parte dessas relações, experiências e entendimentos são, na verdade, construídos a uma escala muito mais vasta do que aquela que, nesse momento, definimos como o próprio lugar."*

Assim, um lugar não é claro nem intangível, é produto e produtor de interligações e práticas sociais complexas. Pode sempre tornar-se outra coisa. *"(…) se assumirmos a perspetiva de que as escolas são configurações particulares de relações sócio-espaciais, vemos que elas também estão, portanto, a ser continuamente refeitas."* (Mcgregor, 2003:354).

Acredito que o paradigma da distribuição e segregação do espaço escolar possa sofrer variações e transformações ao longo do tempo. Esta mudança não se pode realizar de um dia para o outro, leva tempo. Depende de um trabalho coletivo que é inevitavelmente feito de tensões, negociações e jogos de poder da parte de todos os membros participantes da comunidade escolar e até mesmo da comunidade educativa.

Para além da clara separação entre o corpo docente e não docente, que apesar de evidente merece reflexão, existe na sala de professores uma outra dimensão que, enquanto professora, passarei a experienciar. Como já mencionado, as interações entre os docentes dentro deste espaço refletem uma dinâmica rica e complexa, onde cada encontro transcende a simples co-presença física. Estas interações são frequentemente influenciadas por fatores como políticas educacionais, idade, género, experiências profissionais prévias, departamentos curriculares e outros contextos sociais que ultrapassam o ambiente escolar. Por isso, *"(…) são também espaços distintos onde se desenrolam a cultura profissional e as relações de poder (…)"* (Mcgregor, 2003:361). Estas relações de poder podem manifestar-se de várias formas, refletindo as hierarquias e dinâmicas profissionais e sociais que existem entre os

docentes. Um exemplo comum é a autoridade exercida pelos professores com mais anos de experiência ou pelos coordenadores de departamento, que muitas vezes orientam as discussões pedagógicas e tomam decisões sobre métodos de ensino ou práticas educativas. Estes docentes podem ser vistos como líderes,

devido ao conhecimento acumulado e posição institucional que ocupam, que lhes conferem um certo prestígio e influência sobre os colegas. Outro exemplo de tensão de poderes pode surgir no âmbito dos conflitos entre diferentes visões pedagógicas. Professores que adotam metodologias inovadoras ou alternativas, como um ensino mais tecnológico ou mais centrado no estudante, podem enfrentar resistências de colegas mais conservadores, criando uma tensão que se reflete disputas de poder sobre o modo mais correto de atuar no ensino. Os professores que ocupam cargos administrativos, como os diretores de turma ou membros da direção, tendem a ter maior influência nas decisões coletivas, podendo exercer poder ao determinar a distribuição de horários ou responsabilidades, afetando a forma como o trabalho é organizado dentro da escola. Não menos influentes, existem ainda as questões de género e idade. Professores mais jovens ou mulheres, podem sentirem-se menos ouvidos em debates dominados por homens ou por docentes mais antigos. Sendo a profissão docente maioritariamente ocupada pelo género feminino, a idade será talvez o fator que tem mais influencia neste sentido.

Enquanto estagiária, não frequentei a sala de professores tantas vezes quanto talvez devesse. Não porque este fosse um espaço onde me sentisse desconfortável, mas devido à logística entre o meu horário de estágio e o meu horário de trabalho. Sempre que entrei na sala dos professores, estive acompanhada pela professora cooperante e, geralmente, durante os períodos de maior afluência, como os intervalos. Acredito que muitos dos docentes poderiam ter assumido que eu fosse uma aluna ou até uma familiar da professora cooperante, uma vez que estava sempre na sua companhia e por ser frequentemente confundida como aluna em escolas onde se leciona acima do 1º ciclo. Muitos certamente nem notaram a minha presença, dada a lotação do espaço e o ruído que se fazia sentir nestes momentos.

A verdade é que, como professora estagiária, nunca consegui sentir-me completamente como uma docente. Ao refletir sobre isso, percebo que, entre a sala dos professores e o bar da escola, talvez me tivesse sentido mais integrada e à vontade entre os estudantes. Contudo, isso não significa que, dentro da sala de professores, tenha sentido qualquer tipo de julgamento por parte dos docentes. Aqueles com quem conversei foram sempre muito simpáticos e recetivos. Ainda assim, sentia-me inferior, sobretudo devido à diferença de idade e experiência, e, naturalmente, por ser estagiária. Neste sentido, encontrava-me, possivelmente, na posição mais baixa da hierarquia docente: não sendo uma aluna, mas ainda não me sentindo verdadeiramente uma professora.

Isto leva-me a refletir sobre como teria sido a minha experiência se tivesse sido colocada naquela escola como professora contratada ou até mesmo efetiva. Como me veriam os outros docentes? Seria tratada de forma paternalista, devido à minha idade e aparência? Conseguiria ser levada a sério, de igual forma a outros colegas, apesar da minha limitada experiência na profissão? As respostas definitivas a estas questões só as terei quando me encontrar efetivamente nessa posição. No entanto, consigo antever algumas respostas, dado que, inevitavelmente, em qualquer profissão, estas relações e tensões de poder estarão sempre presentes.

A experiência profissional e as responsabilidades inerentes a determinados cargos são aquilo que nos permite ascender na hierarquia de relevância e autoridade. Embora essa hierarquia seja invisível, o prestígio e os privilégios a ela associados são claramente perceptíveis e sentem-se na pele.

Ser estagiária: o desconhecido e a antecipação

Iniciei o meu estágio no final de setembro de 2023 na Escola Secundária da Maia sem saber o que me esperava, ansiosa e com entusiasmo. Tive a sorte de conseguir estagiar nesta escola, que conheço de vista há muitos anos, por residir no concelho desde muito nova, mas que nunca frequentei enquanto

estudante. Fui apresentada à professora cooperante, Aurora Rocha que, viria a revelar-se, mais tarde, um grande exemplo a seguir e um dos pilares mais importantes e fundamentais neste meu percurso enquanto professora estagiária. Deixou-me logo muito à vontade. Disse-me "Vai correr bem. Vais gostar! Nós (professores cooperantes) não estamos aqui para vos dificultar a vida. Já estivemos no vosso lugar." Estas palavras confortaram-me. Recebi-as como um abraço amigo. Foi importante sentir empatia do outro lado.

Nos primeiros tempos, naturalmente, andava mais apreensiva, *"Quando entramos num lugar desconhecido, a emoção sentida é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal estar se interrompe."* (Dufourmantelle, 2003:28) As dúvidas e as incertezas pesavam a cada passo que dava. Digo-o no sentido literal. No corpo, projetava-se a impaciência e inquietação do que ainda não tinha sido vivido, mas que certamente viria a acontecer. A antecipação do que imaginava e esperava que ia acontecer. Chegava àquele novo lugar e, no fundo, não era bem ninguém ali. Não era professora, não era estudante, não pertencia a nenhum órgão da administração ou direção, não era assistente operacional. Até adquirir algum sentido de pertença sentia-me completamente estrangeira. O professor cooperante é, para nós estagiários, como uma espécie de guia e conselheiro neste território desconhecido. No entanto, não nos entrega um roteiro com instruções de como e onde devemos agir. Nisso, estamos por nossa conta. Há, no entanto, um aspeto importante a ter em conta quando nos encontramos no lugar do "estagiário" que procurei ter sempre em mente desde o primeiro instante. A nossa curta experiência neste papel permite-nos observar e operar de um modo privilegiado. Possibilita-nos olhar, registar e agir, sem necessitar responder diretamente a exigências institucionais, burocráticas e curriculares. Existe, acima de tudo, lugar para o erro, pois a falha leva à reflexão e autocrítica e, neste sentido, será sempre útil para o nosso desenvolvimento e aprendizagem enquanto futuros docentes.

2. Os Estudantes

Primeira interação com as turmas

Chegou a hora de conhecer o "bicho papão" responsável por boa parte da minha ansiedade, os estudantes do 11ºL e do 12ºK. Estas eram as turmas atribuídas à professora Aurora neste ano letivo, que eu iria seguir durante o meu tempo de estágio.

A primeira turma que conheci foi o 11ºL. Quando entrei na sala, já a professora cooperante e todos os estudantes estavam presentes. Fui apresentada de forma breve: "Esta é a Marta, a nossa estagiária este ano.", disse para a sala a professora Aurora. Olharam para mim, cumprimentaram-me, praticamente em uníssono, e voltaram aos seus trabalhos de seguida. Julgo que não quiseram fazer grandes perguntas pois, no ano anterior, já tinham contactado com uma estagiária do MEAV, por isso já estariam familiarizados com uma presença estrangeira de alguém que já esteve no meu papel.

Decorria uma aula de Desenho A e estavam a trabalhar na elaboração de um CD para celebração dos 50 anos do 25 de Abril. Esta comemoração seria uma das atividades mais importantes contempladas no plano anual de atividades da escola, sendo que a preparação para receber esta data começou a ser trabalhada desde cedo. O objetivo deste projeto seria fazer um estudo de design de um *booklet* para a criação de uma capa e contracapa de uma coletânea de canções alusivas à data comemorativa. Teriam também de pensar num título e de escolher as canções a incluir no CD. Comecei a deambular pelas mesas, para observar o que faziam e perceber os seus métodos de trabalho. Utilizavam vários materiais riscadores, cartolinas, recortes, tintas e realizavam estudos de cor, forma e composição. Quando algo prendia a minha atenção e me suscitava curiosidade, parava para procurar iniciar, ali, um primeiro diálogo com os estudantes. Nesta primeira aula, quando abordados, respondiam com alguma relutância mas nunca com antipatia. Mostravam-me as suas ideias, o que já tinham pensado fazer, se estaria a resultar, se precisariam de repensar outras

soluções e qual seria o próximo passo a dar. Não precisei de conversar com mais de quatro para perceber que havia ali muita falta de motivação. Questionei o porquê de sentirem tanta indolência a propósito daquele trabalho. Sem elaborarem muito responderam-me que consideravam que as suas opções estariam muito limitadas, devido à obrigatoriedade da utilização de certas simbologias alusivas à revolução de abril, como por exemplo os soldados, uniformes militares, os cravos vermelhos, as espingardas, entre outros.

Assisti a algumas discussões entre estudantes e a professora cooperante sobre os projetos. Muitos demonstravam resistência às sugestões da professora acerca de possíveis alterações na composição da capa do CD. Muitos, voltavam para o lugar sem fazer questão de mudar as suas ideias iniciais para o trabalho. Um dos estudantes, inclusive, em tom de desabafo face às críticas da professora cooperante, disse-me que todos os anos costumavam trabalhar esta temática, em várias disciplinas e que, por isso, já seria um assunto maçador para trabalhar. Pelo menos naqueles termos. Compreendi aquele ponto. Consegui colocar-me no lugar deles. Recordo-me de, eventualmente, já ter pensado assim quando andava na escola. Aqui o problema não estará no assunto sobre o qual se desenvolve algum trabalho, mas sim no modo como se desenvolve a sua expressão.

É urgente repensar regularmente as estratégias pedagógicas que se praticam na escola, não apenas nas disciplinas que, à partida requerem uma aquisição e compreensão de matérias mais teóricas, mas também no que concerne às disciplinas artísticas que necessariamente se devem concentrar mais na praticidade, experimentação e criação. As artes visuais, ainda são vistas nas escolas como menores. Isto é, na escala imaginária que categoriza as diversas áreas curriculares do ensino, as disciplinas artísticas encontram-se em último lugar pois são tidas como menos exigentes intelectualmente. A sua principal função é “fazer bonito”, ficar bem, mostrar a mestria no domínio de diferentes materiais, o talento superficial da técnica. Mas é *“A diferença do fazer técnico sem reflexão de um fazer artístico com reflexão sobre o processo todo, inclusive de como usar a técnica que diferenciará a aula de arte e todo o*

processo de aprendizagem." (Wendt, 2010: 18) Julgo que neste e outros projetos que posteriormente foram desenvolvidos pelo 11ºL, seria primeiramente importante levar os estudantes a compreender a razão pela qual estão a trabalhar um determinado assunto. José Antonio Liceranzu, afirmou que:

> *"(…) estamos perante um tempo de profundo questionamento e mudança, um tempo em que é urgente promover novas estratégias de ensino/aprendizagem face às contínuas mudanças e transformações que ocorrem à nossa volta, na sociedade e nas nossas próprias áreas de conhecimento. (…) A acumulação de tradições e transmissões no século XX tornou a educação artística sem um objetivo, um método ou um conteúdo particular que possa ser ensinado, transmitido. A situação, (…) aproxima-se cada vez mais da própria noção de vida, permitindo-nos entender a arte e a educação contemporâneas como algo mutável, fluido, como um processo em que o indivíduo se deve adaptar a situações em contínua mudança, indeterminado, sem valores permanentes, um contínuo ajustamento à realidade." (Liceranzu.J., 2013:97;110)*

Seria preciso pensar que a revolução de abril de 74 vai muito mais além do que a história da queda de um sistema ditatorial e da conquista da liberdade. Do que não se podia fazer e agora já se pode. Que liberdade foi esta que se conquistou? Estará verdadeiramente adquirida? Quais os seus contornos? O que é que não se conta? O que está omisso? De que modo afetou e influenciou o modo como vivem hoje a sua individualidade em sociedade? E agora, o que ainda falta fazer? Pelo que é que falta lutar? E as simbologias visuais atribuídas a esta data? De que forma as podemos representar figurativamente sem utilizar as fórmulas que já estão gastas e cansadas? Este e outros conjuntos de questões significativas, poderiam ter sido interessantes de colocar à turma. Contudo, enquanto professora estagiária nos seus primeiros dias em campo de análise crítica, não fui capaz de o fazer. Pelo menos estas exatas questões.

Com o propósito de motivar e inspirar os estudantes, sugeri à professora cooperante procurar algum filme ou documentário sobre o 25 de Abril para mostrar à turma numa próxima aula. Poderia ser positivo, para desbloquear

ideias, procurar que a turma se conectasse empaticamente com algumas histórias ou relatos verídicos. Só depois da aula terminar me apercebi que a minha sugestão nada mais era do que uma estratégia pedagógica generalizada, inserida numa prática recorrente e já naturalizada das mecânicas da escola. Ainda assim, no momento, foi o que me ocorreu. Apesar de a professora cooperante considerar ser uma boa ideia, rapidamente cortou essa possibilidade pois seria uma aula "perdida" a nível de trabalho e a agenda já estaria apertada pois teriam de iniciar um novo projeto brevemente. Neste sentido, os professores são quase tão prejudicados como os estudantes pois tal como afirma Foucault, *"O que é definido (…) não é um horário (...) é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior, é um "programa"; ele realiza a elaboração do próprio ato, controla do interior o seu desenrolar e as suas fases."* (Foucault, 1999:177). Assim, os docentes têm dificuldade em gerir o tempo e, em vez de tentar colocar em prática estratégias pedagógicas que possam ser verdadeiramente úteis e transformadoras para os seus estudantes, vêem-se obrigados a priorizar o cumprimento de metas curriculares e, neste caso, os prazos de projetos das instituições escolares.

Durante o restante tempo desta aula, limitei-me a observar e a escrever apontamentos acerca da atmosfera vivida na sala. Verifiquei *que "(…) a turma conversa bastante. Ouvem-se conversas dispersas sobre temas diversos. Falam sobre memes e tendências virais da atualidade, séries, jogos, episódios das suas vidas sociais e tarefas escolares. Cavaqueiam acerca de temas que naturalmente fazem parte do seu leque de interesses e preocupações enquanto adolescentes. Isto está a acontecer, muito provavelmente, fruto da falta de interesse e estímulo em relação a este trabalho."* (notas de diário de estágio). Pouco tempo antes de terminar a aula, a professora cooperante pediu-me ajuda para, nas suas palavras, "descobrir", como se submetia a proposta de uma atividade no *Inovar,* plataforma online utilizada no agrupamento para gestão de recursos humanos, e, no caso dos docentes, onde se trata e disponibiliza informação das atividades letivas e de tudo quanto daí decorre. Disse que já tinha falado com a direção e que já lhe haviam dado luz verde para organizar essa atividade, contudo teria de a oficializar, registando a sua intenção e plano

de ação nesta plataforma. Depois de algum tempo, acabámos por ter de solicitar ajuda a um membro da direção, entendido na manipulação destes sistemas informáticos.

Era o meu primeiro dia oficial de estágio, e já me tinha deparado com o desagrado dos alunos face à abordagem temática de uma proposta de trabalho, com a urgência e preocupação da professora cooperante no cumprimento de prazos pré-estabelecidos pela escola e com entraves informáticos para responder a obrigações burocráticas institucionais.

Seguiu-se o momento em que iria conhecer o 12ºK. Estava a decorrer uma aula de Oficina das Artes. Apesar de ser uma aula onde seria suposto estar a turma toda, estavam a faltar alguns estudantes. Os que estavam presentes, trabalhavam dispersos no espaço.

> *"O modo como se ocupa o espaço neste tipo de disciplinas é efetivamente muito diferente do que o que comumente imaginamos quando pensamos numa sala de aula. Os alunos dispõem-se de um modo mais "livre". As mesas estão juntas apesar de se estarem a desenvolver trabalhos individuais. Os estudantes estão em grupo. Conversam, partilham ideias, quando necessário solicitam a ajuda do professor e conversam sobre temas que nada têm a ver com a aula. Neste tipo de ambiente, o professor assume uma posição de orientação. Aconselha, faz sugestões e auxilia no desenvolvimento dos trabalhos. Os estudantes gerem o seu tempo e metodologia de trabalho, ainda que tenham que cumprir com uma data de entrega estipulada."* (Notas de diário de estágio)

No início da sala estavam duas alunas a montar *pins*/crachás. Uma aplicava uns papeis com uma imagem nos *pins* com o auxílio de uma máquina própria para o efeito e a outra colocava manualmente os alfinetes na parte de trás dos mesmos. Os restantes estudantes estavam ao fundo da sala, em torno de uma grande mesa. Pintavam *tote bags* com desenhos previamente criados por eles e conversavam entre si enquanto trabalhavam. Tanto os *pins* como as *totes* eram alusivos ao "outubro rosa: prevenção contra o cancro da mama", atividade que a professora cooperante estava a preconizar. Entrei. A professora Aurora apresentou-me do mesmo modo como o fez com a anterior turma. Porém,

aqui a reação foi um pouco diferente. Viraram os olhos na minha direção sem pararem o que estavam a fazer. Ouvi dois ou 3 "*olás"*, muito pouco entusiastas. Sorrisos vi alguns, uns mais amarelos que outros. Perguntei, *"Posso ver o que estão a fazer?"* enquanto me aproximava. Da parte dos estudantes que estavam ao fundo da sala não obtive resposta. As que estavam a trabalhar nos pines sorriram e acenaram positivamente com a cabeça. Procurei iniciar um diálogo, perguntando o que estavam a fazer e como se trabalhava com aquela máquina. Iam-me respondendo timidamente e ensinaram-me a montar um *pin*. Depois, respirei fundo e fui-me dirigindo até ao outro lado da sala em busca de mais uma investida com a restante turma. Questionei novamente sobre o que estavam a fazer. De novo, quase sem tirar os olhos do que estava a fazer, uma estudante lá me explicou de forma muito curta e sucinta. De seguida, comecei a percorrer a mesa para ver melhor os seus desenhos. Enquanto fazia isso ia colocando questões mais específicas sobre o porquê de terem elegido certos elementos que colocaram nos seus *totes,* opções de cor, de forma, de composição, etc. "Porque gostei" e "porque tem que ver com o cancro da mama" foi o top de melhores respostas que consegui obter dali. *"Gostavam de me fazer alguma pergunta? Saber algo sobre mim? perguntei. "O que é que está aqui a fazer?"* Prontamente, passei a apresentar-me e procurei explicar a minha presença ali, qual o seu contexto, o que era o MEAV e que, por esse motivo, iria acompanhá-los em algumas aulas até ao final do ano letivo. Terminado o meu pequeno discurso, e depois de um *"ah ok, fixe"*, fui presenteada com um silêncio aterrador. Um silêncio que me gelou por dentro, que contraiu todos os músculos do meu ser e me gerou um desconforto e ansiedade enormes. Comecei a auto sabotar-me. A criar cenários negativos na minha cabeça. Pensei *"isto vai ser um entrave ao meu estágio"*, *"não vou conseguir fazer nada com eles"*, *"não me querem aqui"*. Como é que eu ia conseguir conversar com estes estudantes se eles me pareceram tudo menos interessados em falar comigo? Como chegar a eles? Como é que eu ia conseguir cativar a sua atenção? Por fora sorria e procurava manter uma postura confiante, por dentro só me apetecia fugir. Afastei-me um pouco, sentei-me numa mesa ao lado e permaneci apenas a observá-los e a tirar algumas notas no meu diário de estágio. Falavam de uma possível viagem de finalistas, qual poderia ser o destino, de preços, de quem eram os pais que

poderiam colocar entraves a esta situação e das suas expectativas no geral. Enquanto estudante do 12º ano, também eu passei pela aventura de organizar e participar na minha viagem de finalista. Achei então, que ali, seria a minha derradeira oportunidade para criar alguma empatia e ligação com eles. Aproximei-me novamente e tentei entrar no diálogo. Outra vez, sem respostas, sem interações. Continuaram a conversar entre eles e eu, como comumente se diz, saí de fininho.

Após esta aula, procurei retirar algumas ilações. Em relação ao trabalho que estavam a desenvolver relacionado com o mês de luta e prevenção contra o cancro da mama, pareceu-me que a atitude da turma perante a realização do mesmo era de alguma indiferença. Não mostraram entusiasmo, nem tão pouco falta dele. Cumpriam apenas uma tarefa. Aceitam-na sem se perguntarem sobre o porquê de a estarem a realizar, qual o objetivo da mesma, a tarefa que realizam é uma resposta a quê? Não estou aqui a fazer um julgamento direto à proposta de trabalho em si, muito menos à sua finalidade e relevância. O tema é pertinente, e importante de ser falado e debatido (assunto que será destacado mais à frente neste relatório) No entanto, tal como a coletânea de canções do 25 de abril, é um trabalho que vai ao encontro de uma atividade que integra o PAA da escola e que, por sua vez, permite cumprir com as metas estipuladas no PE do agrupamento. Os estudantes estão numa posição de subjugação que não procuram compreender e sobre a qual não pretendem interferir. A sua relação com a escola é muito instrumental. Rendem-se à figura de autoridade como se esta fosse inquestionável e aceitam e submetem-se a este modelo educacional autoritário. O docente comunica uma tarefa, uma intenção, e os estudantes recebem-na *"pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los"* (Freire, 1987:33). Acredito que muitos professores não se apercebem que praticam esta metodologia pedagógica. Foi assim que foram habituados, durante a sua formação académica e profissional, por isso, é algo que está naturalizado. Principalmente nas disciplinas artísticas, onde, na maioria das vezes, é introduzida uma técnica e uma temática a trabalhar e, de seguida, os estudantes

desenvolvem as suas propostas em resposta ao que lhes foi pedido. É-lhes dada uma falsa liberdade. Podem criar a composição que desejarem, no entanto, têm que seguir regras, incluir determinados elementos ou simbologias, utilizar certos materiais e/ou técnicas. A propósito desta dinâmica "bancária" do ensino, Paulo Freire refere que *"Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente (…)"* (Freire, 1987:58). O que aconteceria se algum dos estudantes pusesse em causa alguma destas regras? Se as questionasse? Qual seria a resposta da professora? Poderia esta dúvida ser o mote para a professora repensar o modo como o trabalho foi apresentado à turma? Abriria espaço para debate? Ou poderia este simples questionamento ser imediatamente interrompido por uma resposta vazia e genérica como "porque é assim que tem que se fazer"? Neste contexto específico nunca saberei a que desfecho levariam esta série de interrogações hipotéticas. Na verdade, tendo em conta aquilo que observei nesta primeira interação com o 12ºK, creio que esse questionamento nunca iria surgir. São perguntas que tentarei levar comigo, para me ajudar a pensar no meu papel enquanto docente e que deixo aqui, como reflexão, neste relatório.

Este contacto com a turma serviu, também, para suscitar em mim uma questão muito importante: Como posso criar condições para diálogo? Em contraste com as metodologias de ensino unilateral, e aplicando aqui a relação entre professor e estudante, Freire refere que:

> *"(…) para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo." (Freire,1987:87)*

É fundamental que o grupo "oprimido" pelo sistema escolar compreenda os mecanismos da sua opressão e a origem desses processos, de modo a perceber que é possível agir coletivamente para transformar essas condições.

Embora eu não seja a professora titular destes estudantes, como estagiária, reconheço que, na percepção deles, ainda ocupo um patamar superior dentro da hierarquia de poder da instituição na qual todos estamos inseridos. Para que se sintam motivados a participar nesse diálogo, é necessário que deixem de se posicionar em um lugar de "menor dignidade" e que, em situações de debate, me vejam como igual. Ou, pelo menos, que me percebam como uma figura de confiança. Na prática, isto não é algo simples de alcançar.

Caracterização das turmas

Desde o começo do estágio, soube que provavelmente desenvolveria a minha unidade didática com a turma de 12º ano, uma vez que, por uma questão logística de conciliação horária, conseguiria passar muito mais tempo com esta turma. Assim, a minha eleição em relação ao grupo de estudantes que deveria seguir durante o meu estágio, em nada esteve relacionado com uma reflexão prévia, nem com comparações de características, especificidades e problemáticas observadas entre turmas. Contudo, procurei, sempre que possível, estar presente nas aulas do 11º ano. Considero pertinente caracterizar ambas as turmas pois para além de as considerar muito diferentes, sinto que me levaram a ter visões e percepções antagónicas sobre modos de estar, de agir, de conviver e de ser. Algo que, aliás, se torna desde logo perceptível após a descrição das experiências vividas no primeiro impacto que tive com cada uma das turmas.

Pessoalmente, nunca me interessou procurar pelos dados demográficos de cada estudante. Essa informação pode efetivamente ser útil em determinados contextos ou situações, no entanto, acaba por ser muito vago, e pouco ou nada dão a conhecer verdadeiramente acerca das pessoas que ali são catalogadas. Para mim foi sempre mais importante tentar conhecer estes jovens enquanto indivíduos: as suas características psicológicas, os seus gostos, as suas referências, os seus comportamentos, etc. É certo que não foi possível conhecer todos da mesma forma e com a mesma intensidade visto que o tempo foi curto e, nesse aspecto limitador. Deste modo, toda a informação a que fui tendo

acesso e a percepção com que fiquei sobre cada um dos estudantes resultou de observações, interações diretas e conversas com a professora cooperante e reuniões de conselhos de turma.

O 11ºL

O meu encontro com esta turma acontecia semanalmente, à sexta-feira, das 10h às 12:30h. Felizmente, este bloco de horas, correspondia à aula da disciplina de Desenho A onde se encontrava toda a turma, ou seja, não estavam divididos por turnos. Assim, consegui conhecer todos e percecionar as dinâmicas geradas pelo grupo de forma integral. Devo confessar que à sexta-feira, logo após a segunda semana de estágio, comecei a ir para a Escola Secundária da Maia com imensa vontade e entusiasmo por ir assistir a esta aula. Ainda mal conhecia os estudantes e já era recebida com um ou dois abraços mal entrava na sala. Cumprimentavam-me sempre com um sorriso à chegada e, às vezes, ouvia logo *"Marta, anda cá ver uma coisa."*, podendo esta "coisa" estar ou não relacionada com algum trabalho. Esta turma formou-se no ano letivo de 2022/23, tendo sofrido pequenas alterações com a entrada e saída de um ou outro estudante. Por esta razão, naturalmente, consegui perceber que se distribuíam pelo espaço por grupos, que se resolviam mediante relações de afinidade e amizade já previamente estabelecidas. Apesar disso, todos convivem, conversam e se relacionam entre si. No geral o ambiente sentido na sala é de descontração, boa disposição e animação, por vezes até em demasia, pois acabam por não saber gerir muito bem os momentos de pausa e o tempo de concentração destinado ao trabalho de aula. "Quando a professora sai da sala ou quando entra alguém para conversar com ela, a postura dos estudantes altera-se. Não radicalmente. Porém, a tarefa que deveriam estar a desenvolver passa automaticamente para 2º plano. Alguns levantam-se, saem dos lugares. Deslocam-se no espaço para se encontrarem com os seus pares. Formam-se novos grupos. A sala enche-se de burburinhos. Ouvem-se risos, gírias diversas, conversas cruzadas. "*Vamos almoçar hoje ao plaza? (…) Não sei, tenho de perguntar aos meus pais (…) Não posso, já não tenho dinheiro, a minha mãe*

mata-me! (…) Siga!" (Notas de diário de estágio). É ainda notório que são jovens muito ativos, praticam diversas atividades fora da escola. Destaco o caso de uma estudante em específico, que pratica atletismo de alta competição e destaca-se dos restantes por ter um aproveitamento escolar acima da média.

Há dois casos que me importa aqui salientar. Um diz respeito a um dos estudantes, chamá-lo-ei de Y, que se identifica como homem *trans.* Num momento inicial não me apercebi logo desta questão, uma vez que Y preferia colocar-se à parte dos restantes colegas e, não falava muito. A professora cooperante, quando o queria chamar, utilizava sempre o nome indicado no seu documento de identificação e pronomes femininos. No entanto, foi a própria que me informou desta situação e do nome pelo qual Y gostava de ser tratado. A partir desse momento, comecei a prestar atenção ao modo como os restantes colegas falavam e abordavam Y. Ainda que este não interagisse muito com a restante turma, não me recordo de alguma vez ter presenciado nenhum dos seus colegas a utilizar pronomes femininos e outro nome se não o escolhido pelo Y, para se referirem a ele mesmo. Isto demonstrou-me que, apesar da sua tenra idade, os estudantes do 11ºL têm a maturidade para compreender o colega e, acima de tudo respeitam-no. Pelo contrário, os professores, mesmo cientes do que se passava com Y, não eram capazes de falar dele utilizando os pronomes do género com o qual este se afirmava identificar. Facto que pude presenciar nas reuniões de conselho de turma em que estive presente. Num momento da vida, onde os jovens ainda estão a formar a sua identidade, a descobrir-se no mundo, a escola tem a obrigação de os apoiar e guiar.

À medida que as semanas passavam, eu ia tentando conversar com o Y. Ia observando o seu trabalho, de vez em quando colocava uma ou outra questão sobre o mesmo, procurando abrir uma brecha para um diálogo um pouco mais consistente. Nunca tive muito sucesso. Na última aula antes da interrupção letiva da páscoa, foi organizado pela turma um lanche, à semelhança do que aconteceu na altura do Natal. Curiosamente, e para meu espanto, mal entro na sala, o Y dirige-se a mim de imediato para falar comigo. E assim, uma fatia de bolo de chocolate foi mote para uma longa conversa, onde se sentiu confortável para partilhar comigo alguns dos seus gostos, relações conturbadas com a

família, histórias sobre amizades e relacionamentos. Fiquei muito contente com este momento. Não sei se se proporcionou por estarmos num ambiente de aula mais descontraído do que o habitual, se por já se terem passado alguns meses da minha presença ali, ou pelo conjunto desses fatores aliado a outra situação que me é alheia até hoje. O importante é que, naquele momento, este estudante viu em mim uma pessoa confiável e acessível para ter uma conversa mais aberta e sincera sobre si. Para ele talvez tenha sido apenas uma aprazível conversa, para mim foi uma pequenina vitória.

O outro caso a que trago destaque é o de um estudante com autismo. Vou chamá-lo de B. Este estudante sempre se destacou dos demais por transparecer um constante desassossego e comportamentos obsessivos. O B sempre se sentou no fundo da sala. Apesar disso nunca se colocou afastado dos seus colegas. Gostava de ficar sempre ao pé de dois em particular mas raramente falava com eles. A professora cooperante costumava dizer a estes dois estudantes para procurarem motivar B no seu trabalho pois era notório que ele os via como um exemplo, admirava-os. Na realidade, o B nunca comunicou muito com ninguém. Só falava de vez em quando, para alguma expressar alguma necessidade ou opinião, ou quando queria partilhar algo de que gostava. Passava o tempo de aula a ver vídeos no telemóvel, trabalhava muito pouco, grande parte das vezes não trabalhava de todo e levantava-se repetidamente para sair da sala. A professora de ensino especial aparecia frequentemente em curtos espaços de tempo para certificar se o B estava bem e a trabalhar.

No final do 1º Período letivo, o B começou a desenvolver um interesse mórbido pela cruz suástica e pela saudação nazi. Os colegas de turma ajudaram a perceber qual a origem desta fixação, quando começaram a reparar que o B jogava jogos e via vídeos que faziam referência a estes gestos e simbologias. Recordo-me de um episódio em concreto: estávamos a sair da sala no final da aula e o B impediu um colega de sair colocando-lhe o braço a frente. Disse-lhe que só o deixaria passar se fizesse a saudação nazi. Quando se apercebeu que tanto colegas como professores estavam a olhar para eles a tentar entender o que se estava a passar, foi embora. Posto isto, na primeira reunião de conselho de turma, naturalmente, este assunto foi comentado. Os professores referiram

que o B deveria ter um acesso controlado ao telemóvel por ser apanhado muitas vezes a consumir conteúdos xenófobos e racistas. Uma professora referiu: "*Tem um olhar assustador. Tenho medo do que pensa na cabeça dele. Ele marca as situações. Quando é contrariado, às vezes fica agressivo."* (Notas de diário de estágio). Felizmente, ao longo do ano, através da ajuda dos professores, colegas e psicólogos em colaboração com os encarregados de educação, esta situação amenizou, o B evoluiu e foi capaz de ultrapassar estes episódios. Ainda de estudantes como o B, a professora de ensino especial comentou: *"Estes alunos estão integrados na escola, mas não estão incluídos. (…) Acabaram com as escolas de referência para autismo. (…) Puseram-nos nestas escolas, isto é muito mau."* (Notas de diário de estágio) Estes comentários denotam preocupação e demonstram que ainda existe um longo caminho a percorrer no tema da educação inclusiva, um assunto delicado e complicado de gerir. No decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, estão previstas medidas de suporte à aprendizagem que *"têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória."* (Cap.II, Artigo 6º) Estas acomodações em função às necessidades específicas desses estudantes não são, ainda, a resposta para uma verdadeira inclusão. Chega a ser um pouco contraditório, quando a procura da inclusão parte à priori de uma exclusão e do destaque destes jovens. Apesar de existir legislação que efetivamente se verifica como sendo uma grande ajuda para dar resposta a questões e necessidades mais específicas, não foi ainda possível arranjar soluções ideais para as escolas conseguirem operar de forma a haver uma inclusão total. Pensar que este tipo de inclusão se pode atingir é possivelmente fantasioso, no entanto a sua contínua busca é absolutamente necessária.

Todos os professores elogiam a postura da turma: *"São um grupo unido (…) protegem muito o B (…) acolhem as diferenças de todos, não são julgadores, preocupam-se em respeitar as particularidades dos colegas. (…) Refletem uma excelente postura cívica, são educados e muito simpáticos*". (Notas de diário de

estágio). Esta turma foi, para mim, uma “lufada de ar fresco” durante o meu estágio. Por muito stress, inseguranças e desânimo que por vezes pudesse sentir, uma coisa era certa, as manhãs de sexta-feira eram, para mim, como um *boost* de incentivo.



Fig.1



Fig.2

Fig. 1 e 2: Estudantes do 11ºL em contexto de aula de Desenho A

O 12ºK

Comecei a acompanhar semanalmente o 12ºK, no início de outubro de 2023, na Oficina das Artes e Multimédia B. Este grupo de estudantes nunca foi fácil de decifrar. Desde o primeiro dia de estágio até ao final do 1º Período, a sua postura perante a minha presença, pouco ou nada se alterou. Raramente comunicavam comigo. Só o faziam quando me dirigia diretamente a eles ou quando a professora cooperante não se encontrava dentro da sala de aula. Quando esta se ausentava, na lógica da turma, eu era a figura do professor, a autoridade naquele contexto. Era comigo que tiravam dúvidas ou questionavam

se podiam sair da sala para ir à casa de banho ou à reprografia. Ainda assim, quando estava só eu, não existiam muitas dúvidas para esclarecer. Era como se eu, de certo modo, fosse ali uma presença estranha e incómoda. Estava presente, observava, mas parecia que ao procurar um maior contacto com eles, estava a sair da minha função. Era um agente a quem pouca abertura era dada para agir. Dialogava com eles, claro. Estava a par do que faziam, da evolução das suas ideias e propostas de trabalho. Contudo, as informações que fui recolhendo baseavam-se muito mais no exercício da observação do que no real contacto direto com os estudantes. Percebi, em conversa com a professora cooperante, que o motivo desta atitude perante a minha presença seria, possivelmente, o facto do grupo nunca ter tido contacto com a figura de um estagiário. Assim, pela primeira vez, no seu último ano de escolaridade obrigatória, eu era a exceção àquilo que, para eles, seria a regra na dinâmica do paradigma de uma aula. Contudo, compreendi que esta barreira na interação com a turma não me era exclusiva. No seguimento desta conversa, a professora cooperante confessou-me ainda não conhecer como gostaria o grupo de estudantes do 12º ano. Admitiu ter uma relação muito mais próxima com o 11ºL, que já acompanhava desde o ano anterior.

Relativamente à postura da turma durante as aulas, posso dizer que ia variando consoante as horas e o número de alunos que estava presente na sala, uma vez que havia momentos em que o grupo estava dividido por turnos e porque, no geral, não primavam muito pela assiduidade. Segunda-feira de manhã, metade da turma iniciava a semana com Multimédia B. Até às 9:45h, hora do primeiro intervalo, a sala de computadores costumava estar em silêncio. Ouviam-se uns sussurros de vez em quando, fruto de troca de ideias, alguma dúvida que estivesse a ser resolvida entre colegas, e claro, quando a professora Aurora falava a algum estudante. Penso que este silêncio também seria fruto da sonolência natural de uma segunda-feira de manhã. Inevitavelmente, isto ajudava a que estivessem mais concentrados pois ainda não estavam no que comummente designamos de “falatório”. Passado o primeiro intervalo da manhã, o cenário altera-se. Notava-os muito mais agitados, conversavam e olhavam, claro, para os ecrãs dos telemóveis. No entanto, por se encontrarem menos

alunos na sala, acabava sempre por se notar um ambiente mais calmo do que quando estavam todos presentes. Na chegada à sala nunca se mostraram muito efusivos. Consigo contar pelos dedos de uma mão os que sorriam e que realmente cumprimentavam quem já lá estava presente. À semelhança do que se passava com o 11º ano, aqui também se distinguiam diferentes grupos. Porém, não se denota um sentido de união, de coesão de grupo. Para alguns deles, estarem ou não presentes alguns colegas era-lhes indiferente.

Nas reuniões de conselho de turma, pude confirmar que os outros docentes partilhavam da opinião que o 12ºK era uma turma pouco comunicativa. Além disso, era unânime o facto dos professores notarem que os estudantes tinham uma pobre capacidade de interpretação de textos, dificuldade na expressão escrita, demonstravam falta de empenho e pesquisa e muitas vezes até falta de interesse nas matérias ou disciplinas. Por esta razão, existiam diferenças muito acentuadas na média de notas das disciplinas, uma vez que os resultados a Português eram muito baixos. Nas disciplinas artísticas de Oficina das Artes e Multimédia B, e em Educação Física, os resultados iam sendo mais satisfatórios. A propósito disto uma professora comentou: *"Os alunos do 12º ano trabalham menos, mesmo tendo um horário reduzido. (…) Fazem tudo em cima do joelho."* (Notas de diário de estágio). Era visível que, de facto, havia estudantes que se destacavam pela qualidade e criatividade, mas por outro lado, também se salientava os que apresentavam projetos muito pobres. Contudo, não considero que houvesse uma discrepância tão significativa. Existiam sim, dois ou três que se evidenciavam por apresentarem trabalhos tecnicamente mais elaborados e visualmente mais ricos. Aproveito para destacar uma estudante, em particular, que chegava muitas vezes atrasada, não sabia gerir o seu tempo de trabalho nas aulas, conversava bastante com os colegas e entregava os trabalhos sempre, sem exceção com atraso e, por vezes incompletos. Tinha mil e uma justificações na ponta da língua e dizia sempre *"eu prometo que para a próxima vai ser diferente!"*. Nunca foi. Porém, no que concerne às disciplinas que acompanhei, apresentava sempre resultados excelentes! Com domínio técnico, criatividade e que respondiam muito bem às propostas de trabalho. Como esta estudante, não havia muitos. Pude verificar desde cedo que a falta de

curiosidade e consequente falta de hábitos de pesquisa, eram notórios e abrangentes a toda a turma. Ao longo do desenvolvimento de algumas propostas de trabalho que observei, percebi, realmente, que estes estudantes tinham poucas, para não dizer nenhumas referências que os ajudassem no desenvolvimento das mesmas. As únicas referências que iam tendo, eram aquelas que a professora cooperante partilhava com eles na plataforma *Classroom,* que eram anexadas junto com o enunciado das propostas de trabalho. Era nítido que estes jovens necessitavam de, alguma forma, procurar cultivar mais o seu leque de conhecimento, desenvolvê-lo, torná-lo mais complexo, mais rico, para que também se pudessem conhecer um pouco melhor, perceberem quais eram seus seus gostos, o que os representava, com o que se identificavam, e para os ajudar no desenvolvimento das suas capacidades de comunicação, de raciocínio e aumento do seu léxico visual. Fomentar o trabalho de pesquisa é algo que os docentes devem procurar promover frequentemente. Ao cultivarem o seu conhecimento e ao aumentarem o seu leque de referências, os jovens vão necessariamente adquirir ferramentas que os auxiliem a tomar decisões informadas, assim como, melhorar o modo como se comunicam e expressam, tanto na sua vida escolar como, mais tarde, nas suas profissões ou até mesmo na sua vida pessoal.

Há outros dois estudantes que vou destacar: a M e o I. Talvez só me tenha cruzado com a M duas ou três vezes. Por isso, infelizmente, não tive grandes oportunidades para a poder conhecer. Lembro-me de ter estado uns minutos à conversa com ela para lhe explicar a minha proposta de unidade didática, e já nesse momento tinha pensado que há muito não a via. Através de conversas com a professora cooperante percebi que a M já tinha reprovado por faltas no ano anterior e que, no decorrente ano, estaria a ir pelo mesmo caminho. *"Ela tem muitos problemas em casa, sabes? Ela e o irmão. Este ano é maior de idade, conseguia ser ela a justificar as faltas. Mas acho que nem o está a fazer. Só que sem vir às aulas não temos como a avaliar. Eu queria muito passá-la, para ela se livrar disto! Mas eu não a posso passar se não tenho como justificar um 10 na pauta."* (Notas de diário de estágio) Notei que era um caso que realmente preocupava a professora cooperante e os outros docentes. Quando questionei

como poderia a escola ajudar estudantes como a M, disseram-me que tendo a estudante completado já os dezoito anos e sendo a sua própria encarregada de educação, por lei, é a responsável pelas suas ações e, por essa razão, a escola não tinha como agir sobre o assunto. Segundo constou, o diretor de turma procurou contactá-la várias vezes na tentativa de a ajudar. Lamentavelmente, a M voltou a não passar de ano.

O I, foi um estudante que entrou para a turma no início do 2º Período. Desde que chegou, mostrou-se sempre muito tímido, de poucas falas e muito parado. Parado, no sentido literal, pois quando olhava para ele, estava sempre muito quieto, fisicamente imóvel, a olhar para a frente ou para o telemóvel. Quando a professora ou eu falávamos com ele, respondia de forma muito concisa e monocórdica. Nos primeiros tempos julguei que esta postura se devesse ao facto de ser novo na turma e não conhecer ninguém. Além disso, o 12ºK não era uma turma que procurasse ser muito acolhedora. Foi com o decorrer das aulas e com alguns comentários de colegas que, tanto eu como a professora cooperante, nos começámos a aperceber que o I seria taciturno por natureza. Também faltava muito às aulas mas, apesar de alguns atrasos pelo meio e pouca dedicação, ia entregando os trabalhos. Na reunião intercalar do final do período, alguns professores referiram que o I se recusava a fazer testes e a entregar trabalhos, apesar de, até então, em Multimédia B e Oficina das Artes eu nunca ter visto a acontecer. Sobre isto, uma das docentes presentes disse ainda que o estudante tinha “as costas quentes” por parte da encarregada de educação, que arranjava sempre justificações para as faltas dadas nas aulas e nos dias de teste. Foi ainda referido que o I era muitas vezes “insolente” a falar para alguns docentes. O estudante não estava referenciado nem diagnosticado com nada que pudesse justificar a sua dificuldade em socializar. O diretor de turma disse ainda não ter informações sobre o porquê de o I ter mudado de escola e que a encarregada de educação, aparentemente, compactuava com tudo isto e não demonstrava interesse ou preocupação na postura do seu educando. E neste caso? O que podia a escola fazer?

Quis colocar aqui os casos da M e do I para poder compará-los e refletir um pouco sobre eles. Por um lado, temos uma jovem, maior de idade, que se sabe passar dificuldades em casa, sabe-se que não mantém uma relação saudável com os familiares diretos e que, provavelmente o menor dos seus problemas é terminar a escolaridade obrigatória. Por outro, existe um estudante cujo único objetivo é fazer os mínimos possíveis para conseguir completar o 12º ano, propósito que a própria encarregada de educação corrobora e, inclusive, ajuda a concretizar. Este último caso não pode ser considerado como abandono escolar, mas coloco-o aqui por se considerar um absentismo consentido. No artigo *Políticas Públicas de prevenção e combate ao abandono escolar (2013:332),* Miranda Coimbra e Fernandes referem que *"A implementação de estratégias de superação de dificuldades (…) circunscrevem-se a planos de recuperação em que mais uma vez o aluno é encarregue de cumprir um plano não negociado por si, mas imposto por um conselho de turma."* Assim, a escola não pode criar planos de ação e simplesmente "esfregar as mãos" por poder afirmar ter respostas para questões como esta e esperar que estudantes em iminência de abandono escolar, queiram aderir a estes programas quando nunca estiveram envolvidos no processo da sua elaboração. No PE do AE Maia está escrito que o agrupamento *"(…) ambiciona ser uma referência no contexto educativo regional e nacional, através da implementação de práticas inovadoras que preparem os alunos para um futuro pleno de desafios e incertezas."*(PE AE Maia, 2023/26:23) No entanto, na sua análise SWOT, reconhece que há *"Pouca eficácia na implementação de mudanças pedagógicas/administrativas" e "Escassez de RH para responder à crescente diversidade de necessidades dos alunos"*. Se a escola procurar realmente escutar estes alunos e promover um trabalho conjunto para elaborar este tipo de estratégias, talvez estes estivessem dispostos a realmente cumprir e participar nelas, uma vez que foram pensadas coletivamente tendo em conta as suas necessidades e "bagagens" específicas relatadas na primeira pessoa. No caso do estudante I, esta questão complica-se uma vez que se trata de um *"conflito de aspirações entre o ambiente familiar e o contexto escolar"* (Miranda Coimbra; Fernandes, 2013:332) Será possível chegar a melhores soluções se a escola, realmente, colocar em prática o exercício de se repensar e tentar efetivar as ditas mudanças que *"estão emergentes nos*

discursos dos diversos actores educativos, no contexto da relação aberta e dinâmica da "escola" com a "comunidade". O debate implica pensar a escola enquanto organização e questionar a sua capacidade de reconstrução, no sentido de realizar no seu contexto específico as finalidades propostas no âmbito do sistema social e cultural." (Miranda Coimbra; Fernandes, 2013:333)

Voltando ao 12ºK, recordo-me de uma interação em concreto, que me marcou particularmente. No final de uma aula de Oficina das Artes, estávamos à conversa eu, a professora cooperante e um grupo de cerca de seis ou sete estudantes. Conversávamos sobre o trabalho, esforço, dedicação e tempo despendido que implicava a frequência de uma licenciatura, comparativamente ao volume de trabalho e exigência a que eles, estudantes de 12º ano estavam habituados. Eu e a professora Aurora partilhámos algumas experiências pessoais do nosso percurso académico e, algures no meu discurso, um dos que nos ouvia, perguntou-me: *"Ainda está a estudar?"* Aquela questão deixou-me confusa e um pouco preocupada. Todos eles sabiam, ou pensava eu, até à data, que eu era estagiária e que estava ali para obter a profissionalização na docência em Artes Visuais. Mas por algum motivo, este aluno não tinha compreendido que isto estaria associado a um mestrado académico. Será que todos compreendiam de que contexto eu surgia ali? De onde realmente vinha? Teriam muitos deles estado ausentes na aula em que me apresentei? Um não sabia, por isso, certamente mais partilhavam da mesma dúvida. Esta situação, no final do 1º Período letivo, fez-me refletir ainda mais na minha relação com esta turma e nas falhas de comunicação consequentes.

Felizmente, esta situação evoluiu e melhorou até ao final do estágio. Consegui relacionar-me e ficar a conhecer melhor a maior parte deles. Agora, olhando para trás, reconheço que a turma necessitou de tempo para se habituar à minha presença. Apenas comecei a notar uma diferença mais significativa nas suas atitudes comigo sensivelmente a um ou dois meses das aulas terminarem. Possivelmente perceberam que as minhas intervenções e a minha permanência nas suas aulas em nada prejudicaram ou dificultaram a sua vida académica. Ou seja, julgo que, para eles, o conceito de "estagiário" possa ter sido

desmistificado. Talvez tenham compreendido que o meu objetivo ali não era fazer deles uns ratos de laboratório. O meu objeto de estudo não eram eles, mas sim a escola como uma espécie de ecossistema do qual fazem parte e onde ocupam um papel principal.



Fig. 3



Fig.4



Fig.5

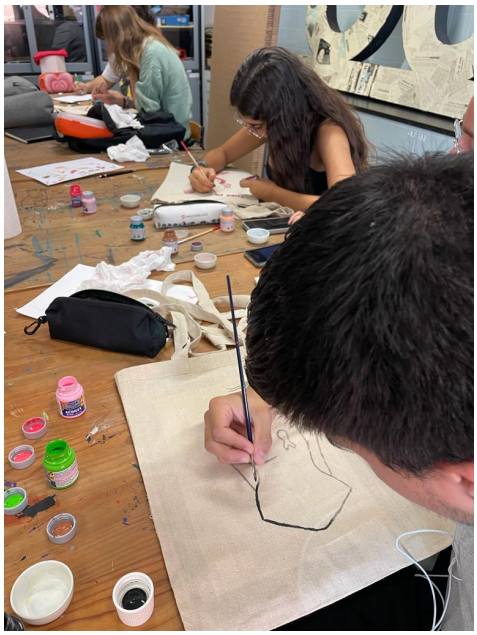


Fig.6



Fig.7



Fig.8

Fig. 3, 4, 5, 6, 7, e 8: Estudantes do 12ºK a trabalhar nas *totes* para o “outubro rosa”.

3. Reflexões sobre contextos de aula

Smartphones e I.A.

As aulas de Oficina Multimédia B, Oficina das Artes e Desenho A, são momentos que funcionam muito numa dinâmica semelhante ao trabalho de ateliê ou de oficina. Depois de uma proposta de trabalho ser apresentada pelo professor, a turma sabe a que objetivo deve chegar e qual o prazo que tem para o executar. Posto isto, e até à data de entrega, as aulas servem como um espaço de trabalho onde os estudantes devem trabalhar, onde se podem entreajudar, tirar dúvidas com o professor e onde se partilham ideais e desbloqueiam pensamentos. Neste tipo de aulas, a liberdade dada aos estudantes é outra. Não lhes é exigido, muito menos esperado, que estejam em constante silêncio enquanto trabalham. Atualmente, dados os avanços tecnológicos e a sua consequente democratização, os telemóveis *"são considerados o canivete suíço da era digital"* (Pinto, A., Couto, Ângela, Barbot, A., Maia Lima, C. M., Aboim, S., & Teles, R., 2023:3) equivalentes a computadores de bolso, e muitas vezes permitidos e utilizados como ferramenta auxiliar de trabalho. Quer seja para efetuar uma pesquisa rápida, para usar como um segundo ecrã (no caso das aulas de Oficina Multimédia B onde a ferramenta principal de trabalho é um computador) ou para ouvir música, que ajuda na concentração e na abstração dos ruídos do exterior. Como pude observar durante o estágio, é evidente que os jovens não usam os telemóveis apenas para trabalhar enquanto estão em tempo de aula, e os professores também sabem disso. A maior parte do tempo fingem não reparar quando notam que os estudantes estão nas redes sociais. Apenas são alertados quando o tempo despendido na distração é muito óbvio e ultrapassa o limite razoável de uma pausa. Mas também pude testemunhar que, de facto, os estudantes recorrem aos telemóveis com regularidade não só como dispositivo auxiliar de trabalho mas também como principal meio de produção e criação do mesmo. Os smartphones eram utilizados como motor de pesquisa online, câmara para captação de imagens estáticas ou em movimento, gravador de áudio e até como meio para edição, através de aplicações específicas para essa função. Esta "democratização do saber" portátil leva a muitas questões e

debates. Especula-se sobre se isto poderá ditar “o fim da era dos especialistas”, se coloca em causa o papel do professor, se ameaça substituir a figura do pedagogo, fisicamente presente.

Segundo Serres, em *Polegarzinha*, o professor, coloca-se perante a sua turma e nada mais faz do que dizer, pelas suas palavras, o que já está descrito nos livros, *“Ele verbalizava o escrito, uma página-matriz.”* (Serres, 2012:44). Assume uma pedagogia estilo “mestre explicador” e espera que os seus aprendizes o escutem e retenham na sua memória o que lhes é dito, sem dar azo a questionamentos sobre a validade do que lhes é transmitido. O problema, hoje, é que os estudantes já não precisam de ouvir as vozes repetidas dos livros e do professor. Eles trazem consigo um dispositivo que lhes proporciona acesso instantâneo ao conhecimento, respostas a todas as perguntas e explicações que não as dos seus professores. Nesse sentido, já não são passivos, eles procuram outro tipo de pedagogia. Por esta razão, Serres afirma, que agora, nas salas de aula, existe um “burburinho permanente” que “torna inaudível a antiga voz do livro” e o “porta-voz” da mesma. O autor compara a escola à lógica do mercado, onde esta parece estar cada vez mais integrada. No que diz respeito à lei da “oferta e da demanda”, quando a procura de determinado produto ou serviço aumenta, sem que a oferta sofra alterações, os preços tendem a subir. Da mesma maneira, se a oferta for maior que a procura, a tendência é que os preços sejam reduzidos. Nesta lógica, a oferta representa o ensino, a escola, cada vez mais vista como uma instituição de mercado e os estudantes, os consumidores que procuram (ou demandam) obter aprendizagens significativas na sala de aula, em busca de formação mais completa e realmente útil para o seu futuro. Com o avanço tecnológico e o acesso rápido à internet, a oferta de meios de obter conhecimento aumenta e, como os estudantes têm diferentes tipos de demandas. Assim, cabe aos docentes encontrar novas formas de estimular essa demanda, encontrar o tipo de “marketing” certo para chamar a atenção do seu público alvo e impedir que este se vire exclusivamente para formas de obter conhecimento mais instantâneas e imediatas, que impedem os estudantes de treinar o seu raciocínio, espírito crítico e autonomia de pensamento. Posto isto, a solução não poderá partir da abolição destes dispositivos nas salas de aula,

como muitos professores defendem. Passa talvez por aceitar as possibilidades subjacentes aos constantes avanços tecnológicos e trabalhar com o auxílio dos mesmos.

Partindo deste ponto de vista, a professora cooperante sempre assumiu uma postura muito positiva relativamente à inclusão dos telemóveis nas aulas. No que concerne a Oficina de Multimédia B, seria uma completa ironia proibir ou desencorajar a presença assumida destes objetos em aula, uma vez que nesta disciplina é fundamental a utilização frequente de meios tecnológicos e isto inclui, sobretudo, computadores com acesso à internet. Assim, nas turmas que segui, o telemóvel foi sempre utilizado como apoio à metodologia de trabalho dos estudantes. O que é curioso é que também a professora cooperante e eu, estagiária, utilizávamos constantemente este dispositivo para nos ajudar. Consultávamo-lo para benefício pessoal, mas também para nos facilitar na busca de respostas rápidas a questões dos estudantes de forma instantânea. Não havia, nestas aulas, um manual com toda a matéria da disciplina e a professora não tinha todas as soluções na ponta da língua. Existe, portanto, aqui uma importante situação a refletir. Se o acesso à internet é por tantos, visto como uma possível ameaça ao papel dos professores, porque razão os estudantes, mesmo tendo acesso a esta fonte de informação tão completa, continuam a dirigir-se à professora para colocar questões? E quando esta não sabe como esclarecer as suas dúvidas, será que recorrer ao telemóvel poderá ser visto como um sinal de ignorância da sua parte? Tanto os estudantes como a professora são capazes de escrever a mesma pergunta num motor de pesquisa online, no entanto é necessário saber que pergunta fazer para obter uma determinada resposta. Não importa ter todas as respostas na palma da mão se não as conseguimos perceber. Da mesma forma que ao realizar um teste com consulta não significa que seremos capazes de encontrar todas as respostas no livro. É preciso saber estabelecer relações de raciocínio, ter conhecimento prévio sobre um determinado tema ou sobre o modo de operar certos mecanismos. Assim, é natural que pela experiência profissional, intelectual e também de vida dos mesmos, se continue a recorrer aos professores, ainda que as soluções possam estar mesmo à nossa frente. Com isto não quero dizer que apenas os

professores são detentores desta capacidade. Principalmente quando falamos de avanço tecnológico, uma vez que os jovens têm mais facilidade em trabalhar com novas tecnologias devido à exposição precoce e constante ao ambiente digital. Os professores devem ser capazes e ter a humildade de reconhecer que não são detentores de todo o conhecimento e que também eles podem aprender com os seus estudantes. Ou seja, a educação não deve ser um processo unidirecional entre professor-aluno, mas sim um processo que envolve a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento, *"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."* (Freire, 1987:68). Com a internet, esta mediação do mundo torna-se mais evidente, uma vez que todos temos acesso a um universo de informações, conhecimentos, interações e partilhas em tempo real, como nunca antes.

Nas aulas de Oficina Multimédia B, a professora cooperante não só permitia o uso dos telemóveis como costumava incentivar frequentemente os estudantes a utilizarem sites ou *softwares* de inteligência artificial. Esta defendia que a IA podia ser uma ferramenta de desbloqueio de ideias e de inspiração. Cópias ou imagens muito semelhantes às geradas artificialmente eram obviamente desencorajadas. Este tema também é controverso, principalmente no contexto educacional. *"A definição básica de inteligência artificial pode ser expressa como a imitação habilidosa do comportamento ou da mente humana por ferramentas ou programas."* (Mohammed e Watson citados por Gocen e Aydemir, 2020:1) Por esta razão, muitos professores, opõem-se e proíbem o uso destas tecnologias. Receiam que a dependência da IA possa prejudicar a criatividade dos seus estudantes ao facilitar o pensamento do seu processo artístico e ao retirar aos seus trabalhos o cunho pessoal e a profundidade emocional que deve ser fruto da experiência e expressão humanas. Mas esta pode ser uma visão muito redutora desta temática no que toca à sua introdução em metodologias de ensino.

A IA não é uma tecnologia recente, há anos que utilizamos diariamente as suas funcionalidades. *"É quase impossível viver numa sociedade moderna sem encontrar aplicações alimentadas por IA"* (Akgun e Greenhow, 2022:431).

Quando abrimos a nossa conta de e-mail, quando utilizamos um motor de busca online ou quando colocamos uma morada no GPS estamos a usufruir dos seus benefícios. Estes facilitam a nossa execução de tarefas quotidianas, mas ainda não as executam por nós, pelo menos na totalidade. Assim sendo, será muito descabido acreditar que seres humanos e máquinas possam trabalhar numa dinâmica de parceria de forma a ampliar e combinar diferentes capacidades num processo criativo? No artigo *Can Machines Create Art?* de 2016, Mark Coeckelbergh defende que os debates sobre criatividade e o estatuto artístico das máquinas são irrelevantes, uma vez que a definição amplamente aceite de criatividade pressupõe inerentemente um agente humano. Este acrescenta ainda que a distinção rígida entre arte criada por humanos e arte criada por não humanos deve ser substituída por uma definição colaborativa em que a tecnologia ajuda no processo criativo. Num outro artigo denominado *Generative AI tools in art education: Exploring prompt engineering and iterative processes for enhanced creativity* de 2023, Hutson e Cotroneo referem que muitos artistas já perceberam as vantagens dos geradores de arte com IA uma vez que lhes permitem testar novas abordagens nos seus trabalhos a partir de sugestões de novas paletas cromáticas, composições, arranjos, entre outros detalhes. Assim sendo, talvez possamos admitir que de facto estas ferramentas podem ser vantajosas quando encaradas como uma ferramenta de trabalho e incluídas numa metodologia de criação e construção de um produto/objeto artístico. No seguimento disto, no contexto da educação, é preciso ter em conta o fator da avaliação. Avaliar trabalhos torna-se mais difícil quando estão envolvidas estas ferramentas de IA. Os professores podem não conseguir determinar o grau de envolvimento dos estudantes nas suas criações, o que se torna complicado quando o objetivo deve (ou deveria) ser sempre o de procurar conferir uma classificação e avaliação justas.

Depois, também existem, por outro lado, considerações éticas a ter em conta que podem contribuir para a renitência dos professores em relação à arte gerada por IA, tais como a questão do plágio e da propriedade intelectual. Dado que a professora cooperante acompanhava regularmente o trabalho que os estudantes realizavam nas aulas, conseguia, por essa razão, verificar que a

tarefa estava a ser realizada pelos mesmos. Agora, é evidente que se pode questionar esta total confiança dada aos estudantes quando lhes é permitido valerem-se de IA, uma vez que eles podem fazer "batota", gerando imagens, online, nas suas casas e, à posteriori, reproduzi-las em aula sem que a professora se perceba que a ideia não era original. Como pode, então, um professor contornar esta possibilidade se este só pode controlar o que acontece durante as suas aulas? Primeiramente, é preciso que o docente esteja disposto a dar esse voto de confiança à turma. Depois, há que notar que as batotas acontecem em diferentes contextos dentro da escola, como quando os estudantes levam consigo cábulas para testes escritos e tentam copiar no momento. Estas situações podem sempre acontecer, é o um modo de *"ultrapassar a situação, em adotar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano."* (Perrenoud, 1995:17). Acima de tudo, os docentes têm que procurar estar informados, por dentro do desenvolvimento dos trabalhos, ou seja, tentar acompanhar todas as fases do processo criativo, entender a sua linha de raciocínio, compreender a tomada de determinadas decisões concetuais e estéticas, perceber a evolução nas diferentes etapas de concretização do projeto, no fundo, garantir que o trabalho que se está a seguir não se altera por completo de um dia para o outro.

É ainda necessário trazer para cima da mesa um assunto que pouco se comenta quando se fala de computação cognitiva e que importa destacar. *"Os desafios éticos e os riscos colocados pelos sistemas de IA parecem contrariar os esforços de marketing que apresentam os algoritmos ao público como se fossem ferramentas objectivas e neutras em termos de valores. No fundo, os algoritmos reflectem os valores dos seus criadores, que detêm posições de poder"* (Akgun e Greenhow, 2022:434) Sempre que se desenvolvem algoritmos também se constroem um conjunto de dados que refletem preconceitos históricos e sistémicos da sociedade contemporânea, o que dá origem a preconceitos algorítmicos. Mesmo que essas intolerâncias sejam incorporadas no modelo algorítmico sem uma intenção explícita, é possível detetar diversos preconceitos raciais e de género. Em relação a este último e tendo como base um estudo conduzido pelo *MIT Media Lab,* Akgun e Greenhow, explicam dando como exemplo o *Google Translate*, que ao utilizar um idioma (Turco), que tem

no seu âmago distinção de géneros na sua sintaxe, a IA atribuiu o género masculino a uma profissão denotada como socialmente mais prestigiante:

"Ela é enfermeira" traduziu corretamente para o feminino.
"Ela é doutora" Traduziu incorretamente para o masculino.

Mais à frente no mesmo artigo, os autores referem que, da mesma forma, há vários casos preocupantes de preconceito racial relacionados com sistemas de reconhecimento facial baseados em IA. *"A pesquisa revela que esse software identificou incorretamente diversos afro-americanos e latino-americanos como criminosos condenados."* (Akgun e Greenhow, 2022:436) Ao autorizar o uso destes algoritmos nas suas aulas, os professores devem procurar estar atentos a este tipo de situações para que possam intervir, alertando os seus estudantes, sempre que observarem algum resultado gerado por IA que aparente ser mais tendencioso. Para o conseguirem fazer da melhor forma, devem tentar estar informados acerca destes temas, caso contrário pode dar-se o caso de não se aperceberem da sua existência.

Assim, tendo tudo isto em consideração, acredito firmemente que a utilização de smartphones e introdução da inteligência artificial nas salas de aula, especialmente nas disciplinas artísticas, pode tornar-se numa mais valia tanto para o trabalho de estudantes como professores. Porém, para que a IA seja utilizada de forma eficaz e ética no ensino, é essencial que os professores estabeleçam um ambiente de confiança, promovendo a exploração criativa enquanto permanecem vigilantes às limitações e riscos associados. Dessa forma, a colaboração entre humanos e máquinas pode enriquecer o processo educativo, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas as suas habilidades técnicas, mas também uma compreensão mais profunda dos desafios éticos que a tecnologia impõe.

Relação estudante-docente

Quando perguntam a um jovem quais as disciplinas na escola que este prefere e as que menos gosta, a resposta, muitas vezes, vai depender de dois fatores. Naturalmente que o interesse pela matéria disciplinar é sem dúvida um agente influente, mas a relação que se estabelece com os professores é, também, de uma importância inegável.

Enquanto estudante, nunca gostei da disciplina de matemática. Para mim, estas aulas eram um autêntico tormento. Contava todos os minutos que faltavam para poder sair dali mas, em matemática, os ponteiros do relógio moviam-se sempre mais devagar. Porém, tive no 9º ano, uma professora que foi capaz de atenuar em mim esta aversão aos números. Nas suas aulas, não estávamos sentados individualmente ou aos pares a olhar para a frente. Sentávamo-nos em grupos de cinco ou seis pessoas à volta de uma mesa numa dinâmica mais descontraída que o habitual. Devido à nossa distribuição no espaço e ao modo como a professora nos propunha os exercícios, parecia que estávamos sempre a jogar jogos uns com os outros. Lembro-me sobretudo de uma coisa extraordinária. Lembro-me de rir. Com os meus colegas, claro, mas também com essa professora. Ela fazia-nos rir! Por vezes, as aulas assemelhavam-se a autênticos momentos de brincadeira, só que em vez de jogarmos ao *stop,* resolvíamos equações. O caminho até ao quadro, outrora paralisante, tornou-se um bocadinho mais leve. Quando errávamos algum cálculo a professora conseguia, quase sempre, pensar noutras formas de nos esclarecer. Se tínhamos bons resultados distribuía *high fives* em cadeia. E quando nos apanhava na tagarelice, repreendia-nos de um modo espirituoso, nunca de forma bruta ou em tom de chacota. E mesmo assim, não guardo na memória nenhuma ocasião em que algum de nós tenha ousado desafiar a sua autoridade. Nessa altura, não fiquei a adorar matemática mas deixei de olhar para o relógio.

No ensino secundário, já no curso de Artes Visuais, tive uma professora de Desenho A, com quem a experiência foi bem diferente. Na verdade, são poucas as lembranças que tenho dessas aulas, mas as que ficaram são de

revirar os olhos. Ninguém guardava muita simpatia por ela. Não se dirigia a nós de forma agressiva mas também nunca foi muito de nos mostrar os dentes. Quem, na sua ótica, realizava trabalhos com mais qualidade ouvia pouco mais do que um *Muito bem!* Os ditos "mais fraquinhos" recebiam umas explicações bem *standard* de como melhorar os desenhos e, por vezes, micro expressões de alguma impaciência e aborrecimento. Para além disto, as aulas e os exercícios propostos eram bastante chatos, focados mais na técnica e pouco na criatividade. Era notório que esta professora não gostava muito do que fazia. Teve, inclusivamente, um momento de incompatibilidade mais fervoroso com uma aluna, minha colega, que na altura teve de ser resolvido através da mediação da direção de turma e da escola. Essa situação deixou-nos, tanto a nós colegas como a outros professores, surpresos, uma vez que essa estudante em particular nos era a todos muito querida e nunca se tinha envolvido em desavenças com ninguém. Escusado será dizer que, nesse ano, nenhum de nós, ia para as aulas de Desenho com muito entusiasmo.

No que pude observar nas aulas da professora cooperante, a sua relação com as turmas foi sempre bastante positiva. As aulas decorriam de forma serena, com uma envolvência aprazível. A professora transmitia uma aura quase maternal, procurava estar atenta, era empática e manifestava preocupação e interesse em relação ao trabalho de todos. Alguns estudantes sentiam que tinham um tipo de relação e abertura suficiente para partilhar os seus desgostos e inquietudes assim como situações caricatas das suas vivências adolescentes com a professora. E como às vezes também se diz às mães, cheguei a ouvir "*Ei oh stora, que seca!"* Julgo que no geral, do outro lado, o apreço em relação à professora, era recíproco. Tanto que no 11º e no 12º ano, havia sempre alguém que, à chegada à sala, a ia cumprimentar com um abraço. De vez em quando, a professora ia perguntando a um ou outro como estavam as coisas em casa, com os pais, se sabia que estava alguém doente ou se estava informada acerca de alguma situação concreta que fosse motivo para estar alerta. Também assisti frequentemente a momentos mútuos de brincadeira e de boa disposição. Este tipo de relação fazia-me lembrar alguns professores com quem tive a sorte de me cruzar, dos quais ficaram momentos que recordo com grande carinho.

Contudo, notava que, aos alunos que eram menos participativos e que, ao mesmo tempo, se desleixavam na concretização dos trabalhos, era dada menos atenção. Quando a professora sentia que as suas tentativas de diálogo e procura de comunicação não eram correspondidas de igual forma, descurava um pouco a interação com esses estudantes, no que toca a um nível mais pessoal. Talvez por sentir que não seria capaz de lutar contra o aparente desinteresse que transparecia do outro lado e por essa razão, não conseguir construir uma relação de afinidade com esses estudantes. Felizmente testemunhei que esses casos eram a exceção e não a regra.

> *"Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aula que conhecera como aluna de graduação e pós-graduação. A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram auto atualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser.*" (Hooks, 2013:13)

É um erro pensar que na escola, alunos e professores devem ter uma relação estritamente profissional, quase equiparada às relações entre colaboradores e chefes numa empresa.

> *"De modo geral, a afetividade e a cognição costumam ser tratadas como faculdades que acontecem de maneira isolada, sobretudo, quando se trata do âmbito escolar (…) criou-se a visão errónea de que as emoções devem ser neutralizadas para não atrapalharem os processos racionais."* (Ferreira, F., & Andrade, N. F. (2018:34)

A afetividade é uma característica intrínseca aos seres humanos que surge da interação entre indivíduos, outras pessoas e o ambiente em que se vive. Assim, se olharmos para a educação como uma atividade humana, conseguimos compreender que a afetividade pode ser geradora de impactos tanto positivos como negativos nos processos de aprendizagem. A sala de aula

é o principal local onde se desenrolam relações de convivência entre docente e estudantes, e onde, por isso, é inevitável lidar com as vontades e desejos do outro, o que pode levar a situações de conflito. Além disso, quando vamos para a sala de aula, carregamos connosco todos os nossos valores, crenças e vivências. Assim, é fundamental procurar construir relações sólidas de parte a parte, onde o respeito deve ser basilar e isso, não é um processo nada fácil. Existem alguns modos de agir que o professor deve procurar praticar para ajudar a fortalecer a sua relação afetiva com os seus estudantes, que depois se vai refletir na sua apreensão dos temas curriculares.

Como professores, sabemos que o modo como os nossos estudantes agem dentro da sala, afeta diretamente a maneira como conduzimos as nossas aulas. O mesmo acontece do lado oposto, *"O comportamento do professor, em sala de aula, expressa as suas intenções, crenças, os seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente."* (Tassoni, 2019:13) Se nos mostramos desmotivados, desacreditados, impacientes e intolerantes, os nossos estudantes vão espelhar esse estado de espírito e refleti-lo em nós, muitas vezes através da utilização de mecanismos de "sobrevivência" mais frequentemente conhecidos como "tagarelice". Isto pode tornar os momentos de aulas em autênticas "câmaras de tortura", tanto para os estudantes como para os professores. Uns sentem-se encurralados num local do qual sabem não se poder ausentar e onde estão sujeitos a determinadas obrigações que quer gostem ou não, têm de cumprir. Outros, sentem-se frustrados por vários fatores como desconexão às matérias a lecionar, superlotamento de trabalho, pressão sobre o cumprimento curricular e problemas pessoais. Sabem que também são obrigados a cumprir determinadas horas confinados naquele espaço com os estudantes, que podem ter uma resposta mais positiva ou negativa consoante a sua predisposição para com a disciplina e com o professor. Pelo contrário, se o professor conseguir transmitir confiança, espírito colaborativo, boa disposição, serenidade e empatia através do modo como está e como se coloca na sala, vai receber por parte dos estudantes uma resposta igualmente positiva. Relativamente à postura dos docentes em sala de aula, Freire (1996) destaca que o professor precisa mostrar a sua personalidade e partilhar as suas ideias

na prática pedagógica, ainda que isso não seja um desafio simples. Esta demonstração deve ter como principal foco o bem-estar dos estudantes, incentivando assim a sua participação ativa na construção do conhecimento.

Retomando a questão da "tagarelice" como método de sobrevivência, esta é uma situação concreta que acontece em praticamente todo o tipo de aulas independentemente da disciplina e do professor. Isto parece incomodar particularmente os professores, pois é associado a posturas desafiadoras e insolentes, o que não é totalmente verdadeiro. Para muitos, a solução passa por procurar o silêncio através da repressão. Mas será que isto realmente resulta? Quando "tagarelam", não significa necessariamente que os estudantes estejam a tentar insurgir contra o docente, não é pessoal. Sobre isto, Perrenoud (1995:176) diz que para escapar aos constrangimentos das relações de poder hierárquicas da escola, os estudantes têm necessidade de encontrar *"espaços próprios"* e *"se o professor não os conceder voluntariamente, os alunos, de uma maneira ou de outra, encontrarão a ocasião para comunicarem o que lhes interessa."* Mais à frente, o autor acrescenta :

> *"Os professores experientes aprendem a conceder um lugar próprio para as conversas paralelas, a "não verem" os alunos que falam baixinho, a não interferirem constantemente, a não negarem ou reprimirem tudo o que possa levar os alunos a falar de outra coisa. (…) É saber que os alunos têm o direito a vivências e comunicações privadas, inclusive mesmo quando essas comunicações estão fora do tema, são frívolas ou totalmente anódinas em relação à aula (…) que está a decorrer."* (Perrenoud, 1995 :177)

É de esperar que os estudantes sejam capazes de se autodisciplinar, compensando os momentos de "pausa" para conversa. Se existir uma boa relação com o professor e apreço pelo seu trabalho, o bom senso ditará este auto controlo. Se, por outro lado, isto não ocorrer, e como cada turma tem características e particularidades diferentes, cabe ao professor arranjar estratégias para mediar estes momentos.

> *"Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. (…) Assim como muda nossa maneira de atuar, também nossa "voz" deve mudar. Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor, escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando."* (Hooks, 2013:21)

O modo como o professor facilita a aprendizagem e a comunicação na sala de aula *"tem a capacidade de aproximar o aluno do professor, e, consequentemente, do objeto de conhecimento, produzindo a confiança, a motivação e fazendo com que ele se dedique mais na sala de aula."* (Barros 2006 citado por Ferreira e Andrade, 2018:41), isto é, uma aula conduzida por um professor que se mostra confiante e aberto para partilhar as suas ideias e sobretudo para ouvir outras, ajuda a criar um ambiente de segurança para os estudantes. "*Na conversa de café, cada um pode dizer o que quiser, expondo-se à crítica mas entre iguais."* (Perrenoud 1995:182) Na escola, a figura do professor é vista como a única detentora do verdadeiro conhecimento e sabedoria e que faz constantes julgamentos acerca de tudo o que é dito pelos seus estudantes. Assim, *"como é que nos podemos admirar que seja desencorajante tomar a palavra em domínios em que o professor "tem sempre razão"?"* (ibidem). Existem também, entre os bons alunos, os "sabichões", que tomam sempre a primeira palavra para intervir e que, normalmente, são os mais notados e acarinhados pelos professores. Isto pode ser inibidor para os restantes, os mais introvertidos. Pode ser motivo para se sentirem inseguros, com medo de dizer algo "errado" e sofrer o julgamento tanto dos professores como desses colegas. Contudo o professor pode amenizar estes receios se for capaz de adotar uma postura mais tolerante, mostrando que as opiniões e ideias de todos são importantes para a construção de conhecimento e que a sala de aula não é um lugar para se tecer juízos mas sim para aprender. Posto isto, como refere Freire (1997:59) *"É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser*

ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também." Para isto acontecer é também importante que os professores consigam revelar humildade no exercício da docência, e que não procurem esconder as suas próprias dúvidas e incertezas. Dar uma aula é um ato de responsabilidade profundo e tudo o que é dito e o modo como é feito vai-se repercutir nos estudantes. A ideia não é passar uma imagem frágil e desacreditada, mas sim, descer um degrau para que os estudantes nos consigam olhar de frente e não de baixo para cima.

> *"A humildade ajuda-nos a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência."* (Freire, 1997:37)

A este fator o autor ainda acrescenta *"é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar."* (Freire, 1997:38). Uma abordagem educacional que realmente valorize os estudantes enquanto indivíduos tem de o fazer em todos os seus aspetos: Intelectual, físico e emocionalmente. A adaptação e flexibilidade no modo de apresentação de conteúdos, sempre que assim se justificar, mostra aos estudantes que os professores realmente se importam com a sua aprendizagem e crescimento individual, ao invés de ignorar ou tomar por "menos capazes" aqueles que encontram maiores obstáculos na compreensão e apreensão de conteúdos. Manifesta também que o ofício de educadores que praticam é levado com seriedade e não estão ali apenas para "picar o ponto". Ao mesmo tempo, o elogio deve ser utilizado não como complemento, mas como parte integrante da ação pedagógica, pois são *"os principais motivadores de emoções positivas que agem de maneira favorável na sala de aula."* (Ferreira e Andrade, 2018:44)

Os docentes esquecem-se muitas vezes que não estão a lidar com estudantes, mas sim com humanos que são estudantes. O exercício desta

profissão na instituição-escola faz com que se criem certos hábitos, posicionamentos e modos de atuação que automatizam algumas posturas e crenças nos professores. Porém, de igual modo, importa referir que os estudantes olham para os seus professores sem refletir que estes também são pessoas, têm problemas, sentem medos, têm inseguranças e que não têm respostas para tudo, não são seres sobrenaturais apesar de a escola os colocar num falso lugar de privilégio, não podem fazer o que lhes apetece só porque são a figura de autoridade. É tudo uma questão de empatia, respeito e de nos sabermos colocar no papel do outro. Para os professores, isto deveria ser até mais simples, uma vez que, em tempos, já estiveram no papel de estudantes. Não se pode esperar respeito de alguém que não se trata como igual. Igual enquanto indivíduo, como pessoa. *"A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, (...) possui sobre o outro um grande poder de contágio."* (Wallon, 1971 citado por Tassoni, 2019:14), assim podemos afirmar que efetivamente o professor contagia e é contagiado pelos seus estudantes. O tipo de relação que se constrói é influente nos processos de ensino aprendizagem, contudo e como sustenta Perrenoud (1995 :177) *"(…) é mais fácil dizer do que assumir na prática."*

A escola como lugar de sensibilização de causas e ativismo

No ano letivo de 2017/2018, no âmbito do Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho, foi colocado em ação, em regime de experiência pedagógica, o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Para as escolas que manifestassem interesse em implementar o PAFC, este permitia-lhes, juntamente com professores e estudantes, ser o centro das suas decisões, dando-lhes livre arbítrio para gerir o currículo de forma flexível, adaptando-o ao contexto específico de cada escola. No ano letivo seguinte, tendo por base Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, de 6 de julho, começou a ser implementado nas escolas públicas e privadas que integrassem o PAFC, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída*

da Escolaridade Obrigatória e com as *Aprendizagens Essenciais*. A ENEC, surgiu com o objetivo de integrar

> *"(…) um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor."* (ENEC, 2017:2)

Para além da disciplina autónoma de Cidadania e Desenvolvimento, a abordagem curricular da Educação para a Cidadania deve também operar a nível geral na escola. Posto isto, no AEM foi elaborado um documento intitulado de *Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola* que *"(…) constitui-se como uma das linhas orientadoras, transversal a toda a prática educativa e ao Projeto Educativo, e segue uma abordagem que se pretende de Whole School Approach (…)"* (PE AE Maia, 2023/26:39), ou seja que ocupe *"um lugar central na vida da escola e na comunidade envolvente.*" Para tal, o AE Maia procura desenvolver projetos articulados com entidades e parcerias externas (locais, nacionais e internacionais) para promover *"(…) competências no âmbito da resolução de problemas e do pensamento crítico e criativo mas, também, de valores e princípios consignados no PE, através de uma abordagem holística (…)"* (*ibidem*). Tendo em conta a implementação de todos estes documentos orientadores torna-se, hoje, muito mais simples para os docentes envolverem-se ou criarem ações/ projetos de sensibilização para a escola onde possam desempenhar um papel ativista em relação a determinados temas que lhes sejam significantes, até mesmo para um professor que nada tenha que ver com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Como já referido anteriormente neste relatório, pude presenciar o entusiasmo da professora cooperante na proposta e concretização da atividade "outubro rosa". Esta atividade integrou o PAA do agrupamento e realizou-se em colaboração com a equipa do Projeto Educar para a Saúde (PES). O movimento

que dá nome à atividade, *"(…) "Pink October" nasceu nos Estados Unidos da América, na década de 90 (…) com o intuito de inspirar a mudança e mobilizar a sociedade para a luta contra o cancro da mama."* (Site Liga Portuguesa contra o Cancro). Desde então, este mês é mundialmente dedicado a homenagear as mulheres com cancro da mama, gerando sensibilizações para a sua prevenção e diagnóstico precoce assim como apoios à investigação nesta área. Tendo a professora cooperante passado e vencido a difícil luta contra este diagnóstico, o cancro da mama é um tema que lhe é muito próximo, e por isso, fazer parte da organização de um evento que procura alertar e prevenir esta doença, é não só de elevada importância de ser apresentado aos jovens mas também é algo que, a nível pessoal, lhe traz grande realização. Sendo que a professora cooperante é vice-presidente da *Testemunhar É Ajudar - Núcleo de Apoio ao Centro de Mama do CHUSJ,* foi simples mediar uma parceria entre esta associação e a Escola Secundária da Maia. Decorriam as primeiras aulas do meu estágio e eu já ouvia falar da organização desta atividade. *Já sabes se vais? Tens que ir! Não podes faltar!,* dizia-me ela todos os dias. Dia 16 de outubro, cheguei à escola o mais cedo que consegui. A professora Aurora já tinha começado a trabalhar com um grupo de estudantes. As *totes* alusivas ao tema, elaboradas durante as aulas de Oficina das Artes pelo 12ºK, recebiam os últimos retoques para serem expostas durante o evento. Os *pins* em que trabalharam as estudantes do 12º, eram distribuídos e colocados em caixas para levar para o auditório da escola. Cortavam-se e enrolavam-se fitas cor de rosa para colocar ao peito. Os *flyers*, elaborados por mim e pela professora cooperante durante as aulas, acertados na guilhotina.

> *Duas professoras selecionam trabalhos de cianotipia de antigos estudantes para oferecer à médica e enfermeira convidadas para a sessão de esclarecimento. Colocam a data, assinam e carimbam com o logotipo do curso de Artes Visuais da escola e colocam em envelopes. Outros estudantes simplesmente aguardam pela hora da atividade.* (notas de diário de estágio)

A sessão de esclarecimento decorreu no auditório principal da escola e foi repetida duas vezes para que um maior número de turmas pudesse assistir. No

início da sessão, a médica convidada, falou um pouco sobre doença, transmitindo alguns dados estatísticos, explicando o que se conhece sobre o cancro e de que formas é combatido. A enfermeira, expôs e exemplificou formas de detecção de possíveis sinais e sintomas da doença, especificamente na mama e, de seguida, uma convidada e membro da *Testemunhar É Ajudar* relatou a sua história e experiência como sobrevivente desta doença. No final, as turmas presentes puderam colocar questões e clarificar as suas dúvidas e as *totes* criadas pelos estudantes de artes visuais foram por eles oferecidas à associação.



08 sociedade

sexta-feira 20 de outubro de 2023 | maiahoje

ONCOLOGIA "Testemunhar é Ajudar" sensibiliza alunos sobre prevenção da doença

Cancro da Mama, um em cada 100 é em homem

MAIA HOJE

A Associação Testemunhar É Ajudar- Núcleo de Apoio ao Centro de Mama do CHUSJ, em colaboração com o PES (projeto educar para a saúde), organizou uma sessão de esclarecimento na Escola Secundária da Maia, para os alunos do décimo segundo ano.

A sessão decorreu esta segunda-feira no âmbito do "Outubro Rosa", movimento que nasceu nos Estados Unidos da América, na década de 90 com o objetivo de inspirar a mudança e mobilizar a sociedade, para a luta contra o cancro da mama.

Aurora Rocha, vice-presidente da Associação fez questão de falar sobre este tema nesta escola onde é docente «cada vez mais há mais casos e é muito importante que as pessoas se previnam».

Maria Helena Teixeira, presidente da Associação dinamizou esta sessão juntamente com a doutora Margarida Aroso e a enfermeira Deolinda Rocha, explicando o significado do cancro da mama, os sinais e como fazer o autoexame. Ao mesmo tempo, perguntaram aos alunos quais os mitos e explicaram as verdades sobre a doença.

No final houve espaço para os alunos questionarem as especialistas e os membros desta associação, que passaram por esta doença «o balanço é positivo (...) foram fazendo perguntas consoante as necessidades que achavam. «Para nós é muito importante estar aqui e passar o nosso testemunho e tirar duvidas» explicou a presidente da Testemunhar É Ajudar.

Rui Duarte, diretor do Agrupamento de Escolas da Maia esteve presente no início da iniciativa «para lhes passar uma mensagem de que a escola deve ser uma escola de causas e fazê-los ver de que devem ter esta consciência, que é uma causa nobre» e acrescentou «temos de ter sempre as portas abertas para estas iniciativas e passar estes testemunhos aos jovens, porque estas situações são cada vez mais precoces».

Causas e sintomas de cancro da mama no sexo masculino

Apesar de representar uma percentagem muito baixa de doentes, o cancro da mama pode atingir o sexo masculino. De acordo com a Liga Portuguesa Contra o Cancro, em Portugal, cerca de 1% dos casos de cancro da mama são nos homens.

Segundo a American Cancer Society, as causas desta doença nos homens ainda não são totalmente conhecidas, porém há vários fatores que podem aumentar o risco de vir a ter cancro da mama, como o envelhecimento, hereditariedade, síndrome de Klinefelter, exposição à radiação, bebidas alcoólicas, doença hepática, obesidade, profissões, entre outros.

Os sintomas estão relacionados com nódulos na mama; alterações no tamanho, forma ou pele da mama; alterações no aspeto do mamilo; descarga mamilar; úlceras mamárias e erupção cutânea. Se diagnosticado e tratado precocemente, o cancro da mama tem uma taxa de cura superior a 90%.

Fig.9 Notícia do Jornal *Maia Hoje acerca da atividade do "outubro rosa".*

Desta atividade tirei várias ilações. As turmas selecionadas para assistir a este momento eram todas do ensino secundário. Dada a faixa etária, pude testemunhar em grande escala a origem da expressão "idade da estupidez" quando se fala de adolescentes. Alguns estudantes, principalmente grupos de rapazes falavam alto, riam, balbuciavam piadas enquanto decorria a sessão. Isto gerou momentos de embaraço por parte dos professores que acompanhavam os acompanhavam e situações de desconforto por parte das convidadas, principalmente quando existiam partilhas muito pessoais de vivências

psicologicamente complicadas associadas à doença. Não é por acaso que estas manifestações, vistas como atos de indisciplina, acontecem com mais frequência quando os estudantes se encontram em grupo e não tanto individualmente. São comportamentos de resistência propositados. Acredito que o objetivo ali não fosse ofender ninguém apesar de ter acontecido. No livro *Aprendendo a ser Trabalhador* de 1991, Paul Willis fala da cultura contra escolar, em que alguns jovens procuram uma constante oposição à autoridade, contrariando a sua posição subordinada de estudantes na instituição-escola e procurando assim agir de forma não passiva. Quando organizados em grupo, sentem-se mais fortes e encontram nos seus pares aprovação para continuar a desempenhar determinados comportamentos de rebelião. Para eles os "bons alunos", conformistas e dóceis, não se sabem divertir, são chatos e apoiam a autoridade e a hierarquia do poder. Posto isto, apesar de ter sido embaraçosamente doloroso de assistir, estes comportamentos são e vão ser sempre naturais e praticados nas escolas, como produções culturais entre tantas que se desenrolam nesta instituição. Para os professores, controlar este tipo de manifestações não é fácil e pode muitas vezes levar à aplicação de punições que em vez de ajudar a travar estes comportamentos só lhes dá mais força e propósito. Felizmente pude ver que para outros jovens este momento foi realmente significante. Muitas das dúvidas expostas pelos estudantes vinham de lugares de profunda preocupação ao nível pessoal e familiar, uma vez que muitos tinham membros da família que passaram ou estariam a passar pelo infortúnio de viver com esta doença. Por esta razão, e contrariamente ao que estaria à espera, muitas das questões colocadas vinham da parte de rapazes. Assisti também a duas estudantes do 12ºK em particular, que terminaram a sessão de esclarecimento profundamente emocionadas. Uma delas tinha perdido a mãe recentemente, precisamente devido ao cancro da mama e outra tinha a mãe a passar pela doença. A representante da associação e a professora cooperante conversaram em privado com elas. Não ouvi a conversa, vi abraços, lágrimas e risos. Por fim, vi *"nos olhos da professora Aurora, o orgulho e o contentamento por ter trazido a sua associação à escola e por ter dado palco a uma causa que lhe é tão próxima."* (notas de diário de estágio).

> "*Um cidadão ou uma cidadã informado/a, ativo/a e responsável deverá estar consciente dos seus direitos e responsabilidades enquanto membro da sociedade; deverá conhecer o mundo social e político; deverá preocupar-se com o seu bem-estar e com o das outras pessoas; deverá mostrar-se congruente em termos de opiniões e práticas; deverá ser capaz de exercer algum tipo de influência sobre o mundo; e deverá ser ativo/a nos seus grupos de pertença, (…)"* (CIG, 2017:54)

É em profissões socialmente mais associadas a mulheres, "que *tradicionalmente estão relacionadas ao cuidado e que pressupõem uma habilidade em mediar conflitos e em lidar com problemas (…)"* (Petrarca, 2016:103) como a docência, que se verificam mais ações de intervenção social e ativismo. Assim, no que toca à educação e ao ensino *"(…) a institucionalização de algumas causas e a sua dinâmica própria de expansão contribui para a formação de um espaço de possibilidades, oferecendo as condições para a realização de carreiras que se constituem pela dupla relação entre profissão e ativismo."* (*ibidem*) Quando os professores se envolvem em causas sociais e políticas, desenvolvem ou dão continuidade a conexões profundas e a fortes comprometimentos com essas questões. Este envolvimento influencia a forma como desempenham as suas funções como educadores, levando-os a reavaliar e a redefinir o seu papel dentro do contexto escolar e social. Posto isto, é relevante pensar que

> *"Não é possível esperar de alguém uma atuação congruente com os princípios da cidadania tendo a igualdade como rota estruturante, se esse alguém for (por ausência de informação, por exemplo) incapaz de tomar decisões informadas e/ou de interpretar criticamente a realidade, se não tiver capacidade de autocrítica, ou se a sua liberdade tiver sido indevidamente sequestrada com base em motivos de índole diversa como estereotipias de género, fundamentalismos religiosos, tradições culturais, etc."* (CIG, 2017:50)

Há uma crença comum de que a educação deve ser imparcial e objetiva. No entanto, a verdade é que um ensino que procura essa neutralidade acaba

por apoiar uma apatia moral e passividade em vez de questionar, desafiar ou tentar transformar o *status quo*. Em *"Pedagogia do Oprimido"* Paulo Freire propõe uma educação que respeite os direitos e a individualidade dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e a autonomia, num ambiente onde as convicções do professor não sejam disfarçadas, mas expressas de forma a enriquecer o processo educativo. A educação, segundo ele, deve ser um ato de amor e respeito mútuo. Falando na primeira pessoa o autor refere:

> *"Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos." (Freire, 1996:28)*

Se definirmos um ativista como alguém que age e atua de forma a sensibilizar ou defender uma determinada causa, os princípios que fundamentam essas posições certamente influenciarão as ações realizadas tanto em sala de aula quanto na comunidade escolar. Deste modo, talvez também se possa considerar como pequenos atos de ativismo a seleção de temáticas a trabalhar, o modo de as introduzir, apresentar e discutir, materiais a utilizar e a forma como isto é articulado com o currículo obrigatório. *"Ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã." (CIG, 2017:54)* Alguns professores, no entanto, podem tirar proveito da sua posição, pressionando, de forma implícita ou explícita, os estudantes a aceitarem determinadas crenças ou pontos de vista. Mas os que realmente trabalham para incutir o espírito crítico nos seus estudantes *"Não prescrevem o que os alunos devem pensar ou como devem atuar"* (Hytten, 2014:391). Não existe uma receita transformadora para a prática de uma pedagogia suscetível a defender lutas e causas. Os estudantes podem sentir-se desconfortáveis ou não se identificar com certos temas. Se a isto juntarmos os encarregados de educação à equação há ainda mais risco de intolerância. Vivemos numa sociedade onde a linha que separa o que é

considerado aceitável do que é ofensivo é extremamente ténue. As pessoas estão cada vez mais sensíveis e extremistas em relação às suas opiniões. Qualquer comentário que não seja meticulosamente ponderado e bem fundamentado corre o risco de ofender determinadas classes ou grupos de pessoas. Por outro lado, muitos desejam expressar-se livremente sem filtros, mas mostram-se incapazes de aceitar críticas ou opiniões divergentes. Este ambiente polarizado torna o diálogo aberto e honesto cada vez mais difícil, exacerbando a divisão e a incompreensão entre diferentes segmentos da sociedade. Se tivermos em conta que escolas são como micro sociedades, onde se distinguem várias classes, vários grupos, vários cargos e ofícios e onde coexistem diferentes gerações, culturas e tradições, estas divisões e tensões são sempre uma constante. Estas situações contribuem para que escola e professores optem por não correr riscos e adotar a tal postura neutra (que nunca o é). A sala de aula, e até mesmo a escola como um todo, podem ser vistas como espaços com potencial transformador onde os docentes devem ser conscientes que têm a oportunidade e a possibilidade de desempenhar um papel importante e facilitador desse potencial. *"O ativismo pedagógico é concebido como uma aprendizagem e desaprendizagem enquanto praxis colectiva. O resultado é aberto, a praxis experimental (…)* (Varela, 2016:54). Ou seja, o ativismo pedagógico envolve tanto aprender novos conceitos quanto desaprender velhos paradigmas através de uma prática coletiva e colaborativa entre professores, estudantes e comunidade escolar. Esta abordagem não tem resultados pré-determinados, mas é sim um processo contínuo de experimentação e adaptação.

A atividade "outubro rosa" na qual estive envolvida na ESM, não tinha como motivação compromissos com valores ou princípios como a justiça, igualdade, direitos humanos ou outros. Nesse sentido, pode até ser considerado como um tema, não neutro, pois está bastante ligado à emancipação feminina e ao empoderamento do corpo da mulher, mas como um assunto consensual por estar relacionado com questões de saúde. Por esta razão, a sua mobilização e aceitação para ser promovido na comunidade escolar é simples. É matéria, à partida, "inofensiva", que não leva a discórdias, nem a polémicas. Se o tema da

atividade envolvesse, por exemplo, direitos LGBTQ+, imigração, igualdade de género, racismo e outras questões de justiça social ou de questionamento de poder, certamente que não seria tão fácil. A preparação e elaboração da atividade teria de ser muito mais bem pensada e calculada e, talvez, não fosse tão rapidamente aceite pela direção da escola. Estas são questões que trariam à tona muitas divisões e complexidades da sociedade atual e, por isso, seria imperativo ter atenção para não correr o risco de propagar desinformação e fomentar mais intolerâncias.

> *"No âmbito da educação para a cidadania, espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários." (CIG, 2017:49)*

Considero que esta atividade foi um ato de ativismo na medida em que procurou aumentar a consciencialização pública sobre uma causa específica, educar os jovens sobre um problema, envolveu uma ação coletiva entre diferentes entidades para informar, esclarecer e oferecer apoio e acabou por ser uma forma de dar visibilidade a uma associação que tem como fim apoiar doentes oncológicos e respetivas famílias e amigos. Se foi uma experiência da qual todos os jovens retiraram o mesmo? Não. Se foi útil e ajudou a educar sobre o tema? Para uma parte sim. Se ajudou a estabelecer relações de empatia e solidariedade emocional. Tenho a certeza.

Professores que se julgam e agem como ativistas acreditam que é essencial ser tanto um idealista quanto alguém que age. Transmitem aos seus estudantes que é importante sonhar, mas também lutar constantemente para transformar e realizar esses ideais, lutando para um mundo mais justo e sobretudo mais esclarecido.

4. A Proposta de Unidade Didática:

Planeamento, justificação e objetivos

A ideia do tema para a unidade didática surge devido a vários fatores. A escolha da disciplina onde intervim, Oficina de Multimédia B, foi consequência de uma necessidade logística de horários, uma vez que usufruo do estatuto de trabalhadora estudante, aliada à feliz coincidência de se tratar de uma matéria ligada diretamente à minha área de formação. Posto isto, soube desde cedo que gostaria de utilizar a ferramenta video na minha proposta didática, um formato com o qual sempre gostei de trabalhar e experimentar.

Ao conversar com a professora cooperante, concluímos que a melhor altura para iniciar a minha didática seria no 2º Período, após o módulo de áudio, por volta de meados de fevereiro. Estando isto alinhado, após de mais algumas semanas de observação e, tendo em conta algumas características já referidas anteriormente sobre a turma, concluí que seria uma boa ideia levá-los para um caminho mais experimental, que promovesse a pesquisa e que, em simultâneo, desse aos estudantes liberdade para serem criativos a vários níveis.

As primeiras propostas de trabalho, iniciadas pela turma no 2º Período, nas disciplinas de Oficina de Multimédia B e Oficina de Artes, utilizaram conceitos técnicos que me interessaram. Em Oficina das Artes estiveram a trabalhar a técnica da assemblagem para criar um objeto escultórico com um tema da sua preferência. Em Multimédia B trabalharam em projetos de áudio, onde o objetivo era a criação de um ficheiro WAV, com um mínimo de 3 faixas sobrepostas, num software de edição de som, e uma duração precisa de 2 minutos. Os estudantes tinham de incluir a sua voz como narração (podendo escolher ler um texto, um poema, ou serem eles mesmos a escrever algo para dizer), uma música de fundo e sons ambiente, podiam descarregar em bibliotecas de sons online ou serem eles a produzir. A partir destas propostas achei que podia ser oportuno fazer uma ponte para a Unidade Didática que viria a propor. “Cut-up video”, foi o nome que dei à Unidade Didática e tinha como

objetivo utilizar a técnica, com o mesmo nome, aplicada à produção e edição de video. Esta técnica consiste na criação de um filme, video, gravação ou texto utilizando materiais pré-existentes (*found footage*, som, imagens, etc). Através de cortes, sobreposições, repetições entre outros recursos de edição, o resultado final vai culminar numa composição caótica, sem qualquer significado ou, pelo contrário, com o objetivo de passar uma mensagem ou tecer alguma crítica.

O conceito de *Cut-up* remete a um método experimental desenvolvido por William Burroughs e Brion Gysin por volta de 1959. Começou por ser desenvolvido com texto, onde eram utilizados artigos de jornais cortados em secções e reagrupados de forma aleatória, numa atitude aproximada ao *dadaísmo*. Este método foi na altura muito usado por escritores e poetas e mais tarde alargou-se a outras áreas como a fotografia, som e imagens em movimento. Assim sendo, no caso das imagens em movimento, o método consiste na associação de filmes/ vídeos e sons diferentes, e através de edição, criar uma nova composição, redefinindo o propósito original dos media utilizados para o efeito. Um dos mais conhecidos exemplos desta técnica é o trabalho desenvolvido pelo próprio Burroughs intitulado de *The cut-ups* de 1966. Em colaboração com o cineasta Antony Balch, este é um trabalho de montagem audiovisual que combina filmagens feitas em Paris, Tânger e Nova York entre os anos de 1961 e 1965. O som consiste num loop das palavras e frases faladas "*yes*", "*hello*", "*look at that picture*", "*good*", "*thank you*", "*how does it seem to you now?*", "*doesn´t seem to be persisting*", "*where are we now?*" entre outras. A nível visual vemos um conjunto de cenas onde aparecem pessoas, incluindo o próprio Burroughs e Brion Gysin, a desempenhar várias ações, imagens de cenas exteriores e interiores, a ação de escrever, cenas urbanas e à medida que as imagens vão surgindo, as expressões que se ouvem, seguem a cadência em que passam as imagens. Neste método experimental, Burroughs descobriu que uma nova dimensão pode ser dada às imagens. Estas vistas como matéria prima de uma colagem e justaposição de cenas. Este método quebrou com as convenções da video art como algo disperso de noções de linearidade, um método aleatório, sem narrativa concreta que tanto pode começar a ser visto no

início, como no meio ou já no fim. Nunca se vai perder conteúdo porque este está em constante repetição. Nesta obra é notório um tempo de insistência, o som não pertence efetivamente a nenhuma das cenas, contudo, funciona em paralelo passando a fazer parte das imagens.

Entre as décadas de 60 e 70, os artistas começaram a olhar para o video com outra atenção. O cinema e a televisão eram alvo de constante censura. A arte estava presa a convenções por parte de instituições, como os museus, e os artistas tinham sede de liberdade e de produzir conteúdos novos e fora do que era, na altura, a arte convencional. Uma arte feita para agradar o público e os críticos mas que no fundo não satisfazia os artistas. Estes queriam mais, queriam fazer arte sem barreiras e o vídeo foi um aliado bastante importante neste contexto. Era um media barato, doméstico, menos sujeito a censura, contrariamente ao cinema que por ser destinado às massas não estava livre de controlo e tabus. O vídeo era uma ferramenta democrática e tornava acessível a sua utilização para as mais diversas artes. Pintores, escultores, bailarinos, fotógrafos, entre muitos outros, viam no vídeo um meio de experimentação artística e uma oportunidade de alargar os seus horizontes e diversificarem a sua linguagem nos seus trabalhos.

> *"Como técnica experimental, o método cut-up, tal como aplicado por William Burroughs no seu trabalho a partir do final dos anos 50, já tinha uma história rica. De facto, a arte na era da reprodução mecânica teria sido impensável sem ele. O recorte de material pré-existente em justaposições radicais acompanhou de perto o desenvolvimento de uma cultura de massas que, desde o início do século XX, se registava a si própria em fotografia, papel de jornal, som e imagens em movimento."* (*BBC News,* 2015)

Posto isto, esta Unidade Didática surge, então, na tentativa de incentivar a expressão criativa e pessoal dos estudantes do 12ºK, tornando-os decisores autónomos sobre a escolha de temas e abordagens que reflitam as suas perspetivas individuais e que permitam que se expressem através da arte audiovisual. Tem ainda o intuito de promover a auto reflexão que contribui para

o desenvolvimento e maior consciencialização da identidade individual e coletiva de cada um.

A adolescência é a fase da vida mais importante para a descoberta e construção da identidade individual. É neste período que se começam a definir gostos, objetivos, ideais, crenças, modelos e procuram significar-se através de experiências passadas e presentes. A nível psicológico, os adolescentes têm necessidade de se compreender na sua individualidade e, ao mesmo tempo, a nível social, sofrem constantes pressões externas para escolher e definir papeis. Esta constante pressão, pode gerar nos jovens confusões no desenvolvimento da sua identidade, uma vez que são instigados precocemente a tomar decisões valiosas no que concerne à sua futura vida adulta. A escola, enquanto instituição, pode facilitar ou complicar este processo, sendo a sua ação e influência essencial durante este período. O Desenvolvimento de identidade na escola faz-se através dos processos de ensino-aprendizagem, do currículo explícito e, em grande parte, do *currículo oculto* que diz respeito *aos* ensinamentos e valores não explícitos, não formalizados e muitas vezes não intencionais se aprendem através da experiência escolar. A formação da identidade pessoal está intimamente ligada ao reconhecimento da mesma pelos outros. Nós precisamos dos outros para reconhecer e validar quem somos, ao mesmo tempo, o nosso entendimento do outro é mediado pelo nosso próprio conhecimento. *"A construção de uma identidade numa perspetiva anti essencialista, surge na e pela interação com os outros"* (Azevedo, 2000:168). No que toca aos professores, estes têm em mãos uma grande responsabilidade no que toca a ajudar os seus estudantes a passar por esta fase de autodescoberta. A sua postura e as suas ações dentro da sala de aula têm um real poder de influência, podendo esta revelar-se positiva e transformadora para os jovens como, pelo contrário, e se quisermos se extremistas, ativar gatilhos que se podem desenrolar em verdadeiros traumas e complexos psicológicos. Do mesmo modo, a forma como os docentes abordam o currículo formal, também é influente na formação da identidade individual dos jovens. Práticas pedagógicas onde a transmissão de conhecimentos é unidirecional, os estudantes recetores passivos de informação e onde não existe qualquer tipo de reflexão e pensamento crítico

individual e/ou coletivo sobre as matérias, não promovem o desenvolvimento da identidade os adolescentes. Para promover o pensamento reflexivo é importante mostrar aos jovens múltiplas perspectivas e respostas para diferentes questões, "*Quanto mais diversificadas são as alternativas a que os estudantes são expostos, maior é a probabilidade de encontrarem interesses que podem servir de base para os seus investimentos"* (Costa, 1997:162)

Posto isto, a Unidade Didática que propus foi pensada de modo a criar um espaço onde os adolescentes pudessem explorar e expressar a sua identidade de forma segura e construtiva. Ao mesmo tempo procura contrabalançar as pressões externas mencionadas, permitindo que os jovens reflitam sobre si mesmos, dando-lhes liberdade para explorar e escolher os temas e as imagens que melhor entenderem consoante aquilo que pretendam transmitir. Desta forma, ao pensar no seu projeto, os estudantes deveriam procurar responder a questões como *"O que desejo transmitir/comunicar?", "Porquê estas imagens?", "De que forma este vídeo se relaciona comigo?"* O resultado poderia ser tanto cómico, como satírico, biográfico ou simplesmente confuso.

Para realizar esta proposta didática, os estudantes necessitaram de ter acesso a uma câmara para filmar e/ou fotografar. Uma vez que a escola não possuía este tipo de equipamento, estes poderiam utilizar os seus smartphones, tanto como ferramenta de captação de imagens assim como de som. No que toca a softwares de edição de vídeo, tinham disponível uma opção para o efeito nos computadores da escola para que todos pudessem utilizar. No entanto, os estudantes poderiam optar por um outro qualquer editor de vídeo, sendo que não era permitido piratear nenhum tipo de programa de edição nos computadores da escola.

No decorrer desta unidade didática pretendia-se que os estudantes:

- Explorassem diferentes meios de narrativa e composição visual;
- Utilizassem a experimentação para desenvolver aprendizagens significativas;

- Desenvolvessem competências de comunicação através do modo como se expressam artisticamente por meio da ferramenta vídeo;
- Explorassem a inclusão de elementos multimédia, como som, música, imagem estática e imagem em movimento de modo a significar a narrativa que elegessem para o seu trabalho;
- Desenvolvessem métodos e hábitos de pesquisa para que aprofundassem o seu conhecimento em áreas especificas, permitindo enriquecer o seu léxico intelectual, artístico e visual;
- Desenvolvessem capacidades de análise e reflexão crítica;
- Se apropriassem de material já existente, redefinindo-o e dando-lhe uma nova intenção/propósito;

A unidade didática foi planeada de modo a ir ao encontro das aprendizagens essenciais da disciplina de Multimédia B relativas aos domínios do video. São estas, *"Conhecer o enquadramento de planos e ângulos de captação de vídeo. Saber editar vídeo. Criar um guião com narrativa para vídeo."* (Aprendizagens Essenciais 12º ano do Ensino secundário, Oficina de Multimédia B, 2018.

O vídeo produzido teria de incluir obrigatoriamente:

- Título no início do vídeo (legenda)
- Proporção de ecrã: 16:9
- Duração: entre 2 a 3 min.;
- Imagens | clipes de vídeo gravados pelos estudantes;
- Imagens | clipes de vídeo obtidos através de outras fontes;
- Som (dos excertos de vídeo usados e/ou outros)

Esta didática relaciona-se muito com a noção de arquivo. Isto é, o resultado final dos projetos de vídeo acaba por se definir num agrupar de diversos clipes e imagens, com múltiplas e distintas origens. É sua seleção e organização que vai ditar o tipo narrativa que cada estudante pretende criar/transmitir. A recolha e produção das imagens com as quais cada um

escolhe trabalhar, refletem o modo como olham para as mesmas e os significados que lhes atribuem. Da mesma forma, as imagens que um escolhe com um determinado objetivo, podem ter significados diferentes para outro que as olha.

> *"Nunca nos limitamos a olhar para uma coisa: estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmos. (…) O modo de ver do fotógrafo reflete-se na sua escolha do tema. O modo de ver do pintor é reconstituído pelas marcas que ele faz na tela ou no papel. E ainda assim, (…) a nossa percepção ou a nossa apreciação de uma imagem depende também do nosso próprio modo de ver."* (Berger, 2018:18;20)

Ao longo do processo de conceção dos vídeos, os estudantes tiveram ainda de criar um *Padlet,* onde deveriam colocar, na íntegra, os vídeos que incluíssem no seu projeto, tanto os gravados por eles, como os apropriados de outras fontes. Nos seus *Padlets* poderiam ainda incluir outro tipo de referências que tivessem encontrado nas suas pesquisas e que, de alguma forma, considerassem importantes para o desenvolvimento do seu trabalho. Para que conseguissem captar imagens noutros locais sem ser no espaço da escola, teriam de produzir as gravações dos seus clipes de vídeo fora do tempo de aulas.

A tabela abaixo representa como foi planeada e inicialmente apresentada à professora cooperante e à turma, a proposta da unidade didática:

z

19 fevereiro - T1 e T2 90+45 min	Apresentação da UD | Exercício a pares
20 fevereiro - 45 min	Visualização dos resultados do exercício e conversa com a turma
26 fevereiro - T1 e T2 90+45 min	Início dos projetos individuais para a UD (*Brainstorm*, pesquisa autónoma, começo de edição)
27 fevereiro - 45 min	Trabalho individual no projeto da UD

5 março - 45 min	Ponto de situação com a turma (conversação/debate coletivo sobre os projetos)
11 março - T1 e T2 90+45 min	Trabalho individual no projeto da UD
12 março - 45 min	Trabalho individual no projeto da UD (conclusão)
18 março - T1 e T2 90+45 min	Visualização dos vídeos concluídos. Conversa sobre os trabalhos desenvolvidos.
19 março - 90 min	Balanço final acerca da UD. Debate sobre a avaliação dos projetos. Autoavaliação.

Proposta de avaliação para a Unidade Didática

Desde o início do estágio que sempre foi de minha vontade, procurar colocar em prática uma metodologia de avaliação formativa e formadora, isto é, uma avaliação contínua, reguladora, orientadora, de reforço, diagnóstica e partilhada. Queria que os processos que dessem origem ao produto final fossem destacados como tão ou mais importantes do que os resultados, e que os estudantes compreendessem que podem ser os principais agentes da sua aprendizagem e aquisição de competências. Uma avaliação formativa e formadora permite que estes tomem consciência de que as suas aprendizagens não são apenas um produto que se adquire como forma de responder a uma necessidade, mas antes, um produto que deve estar em constante construção e evolução. Desta forma, os estudantes conseguem auto regular as suas aprendizagens e vêem-se responsáveis por traçar os caminhos da sua formação, enquanto estudantes e cidadãos. Estes passam a refletir e a tomar mais consciência das suas decisões, sucessos e fracassos. Assim, gostaria que os estudantes participassem na avaliação, passando por um processo auto avaliativo, reflexivo e, também, por uma reflexão coletiva, ao mesmo tempo que têm acesso aos critérios de avaliação e respetivas percentagens base. Assim, se for da vontade do grupo, têm a oportunidade de as alterar e ajustar, consoante acordado por todos.

Esta abordagem surge da tentativa de procurar contornar um pouco o que habitualmente é praticado no sistema escolar. A prática de uma avaliação mais formativa e formadora não é algo novo. Contudo, também não é propriamente comum. Haverá certamente mais professores a querer implementar este tipo de avaliação nas suas aulas do que efetivamente acontece. É bastante mais simples para o trabalho dos docentes seguir um método de avaliação mais sumativo, baseado nas percentagens de motivos de avaliação concretos como o domínio de conhecimentos e capacidades dos estudantes, assim como em percentagens atribuídas a objetivos comportamentais e a atitudes e valores. No entanto, com toda a burocracia com a qual os professores têm de lidar, nomeadamente o ter de gerir um currículo e extensos programas escolares, acaba por se tornar ainda mais desafiador conseguir aplicar uma avaliaçã que seja verdadeiramente formativa. É necessário tempo. Mais tempo para pensar e planear estratégias pedagógicas adequadas ao contexto específico das turmas que permitam guiar os estudantes no regulamento do processo das suas aprendizagens. Que os motivem. Onde o foco seja o processo e não o resultado. Que façam com que os estudantes se apercebam de que, a sala de aula, é um lugar onde todos podem aprender e evoluir e, acima de tudo, onde todos podem ter acesso às mesmas condições e ferramentas de trabalho. O que habitualmente acontece é que a avaliação acaba por ser muito pouco ou nada assim. Métodos pedagógicos mais centrados nos estudantes, como a avaliação formativa, exigem uma maior personalização e acompanhamento contínuo. Estes métodos são mais difíceis de implementar em larga escala e requerem uma mudança significativa na abordagem do ensino e avaliação. Ora professores já sobrecarregados com tarefas administrativas e turmas grandes muitas vezes sentem que não têm tempo ou energia para explorar e implementar novas abordagens, rendendo-se assim aos métodos mais tradicionais que são mais simples de aplicar. Enquanto professora estagiária e não tendo que responder diretamente às exigências burocráticas da instituição, usufruo de uma liberdade de experimentação que os outros professores não têm. Docentes já sobrecarregados com tarefas administrativas e turmas grandes podem sentir que não têm tempo ou energia para explorar e implementar novas abordagens, optando assim por métodos mais tradicionais que são mais rápidos de aplicar.

Assim, é-me possível tentar subverter as metodologias avaliativas convencionais, e apresentar aos estudantes novas possibilidades às quais não estão acostumados.

Independentemente de ter este pensamento em consideração, precisei de reunir uma lista de instrumentos/ critérios de avaliação base, para ajudar os estudantes a organizar o seu processo de trabalho. No fundo, é um modo de ser transparente e mostrar quais eram para mim os pontos que considerava mais relevantes, merecedores de maior atenção e dedicação. Para isso, utilizei como guia a tabela referencial de avaliação da disciplina da escola, à qual tive acesso através da professora cooperante. Assim sendo, defini os seguintes critérios:

- ***Padlet*** (organização e pertinência de conteúdos) - 20%
- **Exercício de pares** - 15%
- **Trabalho individual** (domínio, criatividade na edição, conceito) - 30%
- **Autonomia e pensamento crítico** - 15%
- **Participação, empenho e atitudes** - 10%
- **Prazo de entrega** - 10%

Expectativas e receios em relação à Unidade Didática

(redigido no início de fevereiro de 2024)

Enquanto professora estagiária, o pensar, elaborar e organizar a Unidade Didática é causador de uma grande ansiedade, resultante de dúvidas, medos e incertezas. Ao criar uma didática, espero que esta seja interessante para os estudantes, que lhes desperte o desejo de trabalhar em algo que realmente os preencha, que promova a sua autonomia criativa, que lhes permita encontrar novas formas de comunicar o que pensam ou de mostrar como percecionam a sua realidade. Espero também que possa ser vista como uma proposta de trabalho diferente das que habitualmente os estudantes estão acostumados na escola, isto é, que não seja apenas mais uma tarefa para cumprir com a

finalidade de ser avaliada no final. Ao mesmo tempo, existe o receio de falhar com estas expetativas. Se isto não acontecer, quererá dizer que falhei? Que a minha proposta não foi suficientemente boa? Que a minha prestação enquanto estagiária fica aquém do que seria esperado de mim? Que pode ser prejudicial para a minha nota de estágio? Creio que todas estas questões são naturais de quem está ou alguma vez esteve na posição de estagiário.

É curioso como nós, que estudamos para exercer a profissão da docência no futuro, nos esforçamos para não seguir os padrões do sistema de ensino actual e, depois, acabamos por cair nas mesmas narrativas a que fomos sendo expostos toda a vida enquanto estudantes. Na posição de professora estagiária, gostaria que os estudantes se focassem mais no seu processo de criação, nas reflexões que desse processo possam surgir e no prazer que desse caminho podem retirar. No entanto, também eu estou no lugar de estudante e, no final, serei avaliada e também a mim me será atribuída uma nota consoante a minha prestação no estágio e na escrita deste relatório. Assim, não será coerente da minha parte esperar que os estudantes não se deixem influenciar pela questão da avaliação quando estão em processo de desenvolvimento de algum trabalho. Ainda que lhes seja comunicado por mim que este fator não deve ser o seu principal foco, é só natural e previsível que esta questão condicione o modo como irão elaborar uma resposta à proposta de trabalho que lhes for feita. Tendo isto em conta, a forma que encontrei para tentar aliviar um pouco o peso da avaliação final da proposta foi propor à turma um método avaliativo partilhado entre todos, para que entendam que não tenho que ser apenas eu, professora, a decidir os valores a atribuir aos vários aspetos dos seus trabalhos. Tive de estipular critérios de avaliação e percentagens base sim, por uma questão de organização e para mais tarde poder fazê-los corresponder a percentagens avaliativas obrigatórias da disciplina de Oficina de Multimédia B. No entanto, os estudantes têm acesso a esta informação desde início e sabem que, numa fase final, em diálogo coletivo, alterações a estes parâmetros possam ser feitas por eles, com base numa reflexão conjunta de todo o trabalho realizado até ao momento da avaliação. Espero que isto possa contribuir para que os estudantes

sintam menos pressão neste sentido e que desta forma sejam capazes de distribuir o seu foco para outros pontos no desenvolvimento do seu trabalho.

Quer esta experiência termine conforme imaginei ou, pelo contrário, quer tenha um resultado menos positivo, acredito que se revelará como um exercício importante para a turma. Nos trabalhos propostos na escola, independentemente da disciplina, existem sempre bastantes limitações, exigências e regras para cumprir. Creio que com a didática "Cut-up Video" vou ser capaz de lhes proporcionar uma oportunidade invulgar de se exprimirem e serem realmente criativos. Espaço para partilharem um pouco daquilo que são, do que gostavam ser, daquilo que gostam ou aquilo que recusam. Para experimentar, e se for o caso, para falhar. No que me diz respeito, esta proposta didática, servirá certamente para refletir sobre a minha prática pedagógica, analisar o que funciona, compreender o que não resulta e colecionar uma série de outras questões para fazer companhia às que já trago comigo na bagagem.

Desenvolvimento da Unidade Didática "Cut-up Vídeo"

19 fevereiro
Apresentação da UD | Exercício a pares

Entrei de manhã cedo na sala de Multimédia para dar início à minha unidade didática. Como era habitual, às segundas feiras ao primeiro tempo, não estava quase ninguém na sala, apenas a professora cooperante e meia dúzia de estudantes. É certo que a turma inicia a semana dividida por turnos mas, como se não bastasse, era ainda costume muitos chegarem atrasados. Sentei-me em frente ao computador e comecei a organizar os conteúdos que trazia comigo para lhes apresentar a proposta, enquanto aguardava que chegassem mais uns quantos. Ao fim de 15 minutos, a professora cooperante sugeriu que desse início à exposição da didática. Distribuí uns *folders* complementares acerca do que ia apresentar e assim o fiz.

Iniciei a apresentação com uma pequena introdução à história da video arte, dando-lhes a conhecer alguns exemplos de trabalhos de vídeo de artistas como Joan Jonas, Bruce Nauman e John Baldessari. De seguida abordei a questão do vídeo enquanto arquivo, utilizando como exemplo *"Film IST"* de 1998 de Gustav Deutsch. Um filme experimental onde Deutsch utiliza partes de filmes de arquivo para explorar aspectos fundamentais do cinema, como movimento, luz e narrativa. Para fazer o filme, o cineasta passou anos a reunir material em arquivos cinematográficos, museus e coleções privadas, ou seja, filmes que não fizessem parte do circuito comercial, mas que tivessem importância histórica e estética. O filme está organizado em 12 capítulos, onde cada um explora diferentes aspetos do cinema como "Luz e Escuridão", "Imagem e Movimento" e "O Piscar de Olhos". Estes capítulos funcionam quase como uma reflexão sobre a essência do cinema, as suas possibilidades estéticas e os elementos que o compõem. Deutsch convida o público a repensar o que o cinema pode ser, explorando como ele representa e manipula a realidade. Na edição, Deutsch utilizou a técnica de "found footage" que consiste em pegar trechos de filmes que já existem e reorganizá-los de forma a criar novas associações visuais e significados e, neste caso, sem seguir uma narrativa linear. A banda sonora do filme mistura música contemporânea e sonoridades de filmes antigos. Em momentos específicos o som foi recriado para coincidir com as imagens, ajudando a criar a atmosfera que Deutsch queria transmitir. Após este exemplo, introduzi finalmente a técnica que dá nome à proposta didática, "cut-up", os seus criadores William Burroughs e Brion Gysin e o filme *The cut-ups* (1966) produzido pelos mesmos. A seguir, mostrei-lhes os trabalhos *Qaeda Quality Question Quickly Quickly Quiet* (2004) de Lenka Clayton, *Live Excerpts* 1 e 2 (2002- 2007) de Vicky Bennett e *Cameron's Conference Rap* (2014) de Cassetteboy. Estes videos são exemplos de como os seus autores conseguiram satirizar e brincar com eventos mediáticos, alterando-os através da edição com objetivos muito específicos e conferindo-lhes, no fim, um tom humorístico e de crítica sociopolítica.

De forma a disponibilizar uma referência que lhes fosse familiar, relativamente reconhecida na cultura adolescente da agora tão denominada *Gen*

Z, juntei ao leque de exemplos o videoclipe da música *Video Games* (2012) da cantora Lana del Rey. Este videoclipe, criado pela própria, combina através da edição de vídeo, imagens encontradas online, vídeos de arquivo e cenas pessoais gravadas pela cantora. Esta abordagem, também baseada na questão do trabalho com arquivo de vídeo, resultou numa estética nostálgica e melancólica que se relaciona com o tipo de melodia da música. O vídeo procura abordar o tema do amor e da perda, através de imagens vintage, clipes antigos de celebridades hollywoodescas e paisagens urbanas americanas que, juntamente com filmagens da própria cantora, criam uma sensação de memória distante e agridoce. Em vez de seguir uma narrativa linear ou utilizar grandes produções, Lana del Rey apostou no minimalismo visual para focar a atenção na música e na emoção que ela transmite. Este videoclipe é exemplo do que poderia ser uma possível resposta à proposta desta unidade didática, uma vez que combina apropriação de imagens com outras de autoria própria.

Por fim, concluí a apresentação de referências com dois vídeos da minha autoria, produzidos durante o 3º ano da minha licenciatura, quando fui introduzida à técnica de Burroughs. Um dos vídeos é composto por uma compilação de imagens produzidas por mim, em salas de escultura e pintura da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Este, mostra em detalhe movimentos e técnicas manuais de trabalho em atelier, como as cerdas de um pincel que envolvem e recolhem tinta de uma paleta ou as mãos de uma rapariga que enche um molde com gesso. A estas imagens juntei um excerto de um video do qual me apropriei, que mostra em pormenor as mãos de uma peixeira a preparar um peixe, tirando-lhe as escamas e extraindo-lhe as vísceras. As imagens não aparecem em nenhuma sequência específica. O que procurei fazer através da utilização do *rewind*, do *slow motion* e do f*ast forward*, foi brincar com os movimentos e encontrar gestos parecidos nas diferentes técnicas de trabalho, tornando visível o facto de ofícios distintos performarem as mesmas mímicas. O outro vídeo que partilhei com a turma foi produzido, na mesma altura que o anterior. Enquanto o primeiro não pretendia expressar nenhuma mensagem ou reflexão em concreto, o segundo deriva de uma introspeção pessoal de um momento frágil, de quando passei por uma depressão. Para representar este período da minha vida, utilizei três obras do artista Bill Viola, *He weeps for you*

(1976), *Ascension* (2000) e T*ristan´s Ascension* (2005). *He weeps for you* é uma videoinstalação onde a boca de uma torneira é filmada e a sua imagem projetada num ecrã em tempo real. As gotas surgem lentamente e caem na membrana de um tambor, provocando um ruído grave que reverbera por algum tempo. Com este trabalho, Viola explora a dor e o sofrimento humanos, simbolizando a compaixão e o luto. "Ascension" mostra em *slow motion*, um homem que cai dentro de água de braços abertos e que lentamente se deixa boiar até à superfície. Este vídeo trata a ideia de transcendência e elevação espiritual, onde a água simboliza a purificação e a transformação. Por sua vez, em *Tristan's Ascension* vê-se um homem vestido de branco deitado sobre um colchão da mesma cor que se eleva acompanhado por um feixe de água e luz. Á medida que o seu corpo se vai erguendo no ar, a intensidade de luz e água aumentam, até que desaparecem junto com o corpo. A obra representa a passagem da morte, para um plano espiritual, capturando a transformação da matéria física em espírito. A estes trabalhos de Viola, através de edição, juntei mais dois videos, partes do videoclipe de *Rocket Man (I think it's going to be a long, long time)* (2007) do músico David Fonseca e auto filmagens minhas a chorar. A água e a luz em contacto com o corpo humano nos videos de Bill Viola, permitiam-me, de alguma forma, representar a tristeza e o sufoco que sentia nessa altura e, ao mesmo tempo, a melancolia e tristeza que dominavam o meu estado de espírito. As gotas de água de *He weeps for you* comparei-as às gotas do meu choro. Quanto a *Rocket Man* de David Fonseca, esta era uma antiga referência que guardava desde a primeira vez que vi este vídeo na televisão. Neste videoclipe, todo em *rewind e* gravado em apenas um *take,* o músico surge completamente encharcado, repleto de várias substâncias viscosas. À medida que o vídeo vai decorrendo, estes líquidos saem do plano e do corpo do cantor, em direção ascendente, desvendando assim todas as camadas de matérias líquidas e sólidas que teriam sido despejadas sobre o seu corpo. No final, David Fonseca termina, como terá começado, limpo, de peruca e maquilhado. Não tendo conseguido encontrar informação sobre o conceito que o músico procurou passar com este videoclipe, utilizei-o na minha montagem-vídeo porque se assemelhava aos trabalhos de Viola na utilização do *rewind* e na presença de um corpo singular e substâncias líquidas. No novo contexto em que o inseri, usei

este vídeo para simbolizar as várias fases, emoções e tensões com as quais alguém com depressão convive. Com a apropriação, junção e edição de todos estes clipes, procurei explorar as emoções que sentia, tentando ressignificar os seus contextos e finalidades originais para relatar visualmente uma condição psicológica íntima e pessoal. Considerei importante exibir estes dois vídeos como exemplos por representarem outras opções de possíveis respostas à unidade didática e para mostrar aos estudantes que se eu lhes proponho que partilhem comigo algo criado por eles, também eu devo fazer o mesmo. Se a didática lhes pede para colocar em formato vídeo algo que lhes interesse explorar para ser posteriormente apresentado à turma, também eu enquanto professora devo assumir o compromisso de me expor dessa forma. Principalmente se gostaria que me mostrassem algo que representasse uma dimensão sua mais pessoal e privada. Em *Ensinando a Transgredir* (2013), Bell Hooks afirma que para se praticar uma educação que procure a prática da liberdade, os estudantes não devem ser os únicos chamados a partilhar. A prática de uma pedagogia holística é tanto benéfica para a aprendizagem dos estudantes como para a evolução profissional dos professores. Assim, não nos podemos recusar a demonstrar abertura e sinceridade com as nossas turmas se ao mesmo tempo lhes pedimos para agirem dessa forma connosco.

> *"Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (…) Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais as discussões académicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material académico."* (Hooks, 2013:35)

Estes últimos exemplos foram tentativas de despertar o interesse e a motivação da turma, assim como uma forma de promover uma atmosfera de confiança e respeito mútuo. Quis que percebessem o real interesse que tinha

em conhece-los e em ajuda-los a explorar diferentes abordagens no processo da sua expressão artística. Além disso, foram uma forma de contextualizar a didática, para que vissem a aplicação prática do que lhes estava a propor e para que se tornasse mais relevante e fácil de compreender.

Após a apresentação da unidade didática expliquei-lhes como poderiam usar a aplicação *padlet* para criarem o seu próprio arquivo de referências. Para isso, aproveitei para lhes mostrar o mural, que criei na aplicação, para partilhar com a turma. Ali podiam ter acesso não só a referências apresentadas nesta aula introdutória, como a outras novas, artigos, entrevistas e outro tipo de informações relacionadas com a temática da unidade didática. Além disso, como os murais do *padlet* não são locais de arquivo definitivos disse-lhes que sempre que o consultassem, em dias diferentes, seria possível que encontrassem novidades, pois comprometi-me a ir adicionando mais material ao longo da proposta. Depois disto, houve tempo para esclarecimento de dúvidas e para explicar melhor a proposta de trabalho aos estudantes que chegaram atrasados. Através do *folder* que distribuí como complemento da minha apresentação, eles teriam acesso a tudo o que lhes havia mostrado naquela aula.

Passado o momento introdutório da unidade didática, já o peso da responsabilidade se havia tornado mais leve, tocou a campainha para o intervalo. *"Oh Marta, só agora é que me apercebi que tens que apresentar outra vez!"*, concluiu a professora cooperante, enquanto ria. *"Pois, isso sei eu."*, respondi retribuindo o riso. Teria, de facto, sido mais prático ter iniciado a proposta da unidade didática numa altura em que toda a turma estivesse reunida na mesma aula. No entanto, a aula em que a turma se encontra dividida por turnos era a única da semana na qual teria a oportunidade de estar com eles mais tempo, a alternativa teria sido um tempo de 45 minutos, muito curto para conseguir explicar tudo com calma. Tendo então este facto em conta, às 10:45h entrava a segunda metade do 12ºK, desta vez como menos atrasos. Após os dois momentos de apresentação e exposição de referências, pedia à turma que iniciasse o exercício de pares. O objetivo era que trabalhassem em pares e que em conjunto escolhessem um tema. Depois, deveriam pesquisar um ou mais vídeos sobre essa temática para que os reeditassem, conferindo-lhes uma nova

narrativa ou intenção. O vídeo deveria ter uma duração entre 30 segundos e 1 minuto. De seguida, solicitei que enviassem o ficheiro para o *classroom*, em formato MP4, com o nome dos participantes, até ao final da aula para que, na aula do dia seguinte, visualizássemos os resultados e debatêssemos sobre eles.

No que diz respeito a esta manhã de apresentação da proposta da unidade didática, escrevi as seguintes anotações:

- *Durante a primeira vez a apresentar a UD senti-me um pouco nervosa, contudo, acho que se só estivessem presentes estudantes, não estaria tão insegura. Provavelmente isto acontece porque, estando a professora cooperante presente, automaticamente penso que uma pessoa com mais experiência que eu, vai perceber tanto ou mais sobre o que estou a apresentar.*

- *No final desta primeira apresentação, a professora Aurora disse que deveria ter feito uma pequena introdução ao vídeo. Isto é, formatos, planos, etc. Por isso combinámos fazer isso rapidamente na aula de amanhã. Ela disse já ter powerpoints com essa informação resumida.*

- *Alguns estudantes dizem já ter ideias para o trabalho final, o que me deixou mais tranquila, no sentido em que pode ser um sinal de que fui capaz de ser clara na exposição da proposta. Se estivessem confusos, provavelmente nesta altura não haveria ninguém com grandes ideias. A professora Aurora disse ter ficado com vontade de também participar.*

- *Da segunda vez a apresentar já me senti mais segura. Ter tido a turma dividida por turnos tem a desvantagem de ter de passar pelo momento da apresentação duas vezes, porém, dá azo a poder melhorar e alterar qualquer coisa que achemos que poderíamos ter feito de outra maneira.*

- *Os estudantes queixam-se (como já é habitual) da questão da velocidade da internet nos computadores. Por isso, começaram a trabalhar nos telemóveis. A professora Aurora repetiu, mais uma vez, que no início do ano, a todos foi fornecido um código para aceder à internet nos computadores da sala.*

- *Vejo alguns a trabalhar e já com ideias. Também vejo pares de estudantes divertidos com a edição do exercício conjunto.*

- *A professora Aurora propôs que a turma participasse num concurso em paralelo à unidade didática. Um concurso da BP sobre segurança rodoviária onde eles têm de criar um vídeo sobre o tema. Como os prémios são apelativos (bilhetes para festivais de verão), muitos estudantes disseram logo que gostariam de participar. A condição será então a de trabalhar nos dois projetos em simultâneo. A professora Aurora já me tinha falado anteriormente na possibilidade de eu realizar a minha unidade didática através de um destes concursos, nos quais, aparentemente, ela diz participar com as suas turmas todos os anos. Desde logo lhe disse que isso, para mim, não seria uma opção pois seria muito limitador. Se assim fosse eu não poderia decidir temas e teria de elaborar toda a UD segundo prazos e regras não pensadas e estruturadas por mim. Embora sempre tenha me sentido muito apoiada pela professora cooperante, tive a impressão de que essa proposta talvez tenha sido uma forma de aproveitar a minha posição de estagiária para realizar uma tarefa que não estava inicialmente prevista. Ainda assim, esta quis sugerir, de qualquer forma, a possibilidade participação à turma para que, segundo ela, estes tenham a oportunidade de ganhar prémios e para que se comecem a habituar a concorrer com os seus trabalhos, a iniciativas deste género, uma vez que futuramente poderão que fazer o mesmo nas suas profissões.*

- *Um par já terminou! Já colocaram no classroom. Amanhã veremos como ficou.*

(Notas em diário de estágio)

20 de fevereiro

Visualização dos resultados do exercício e conversa com a turma

Iniciámos esta aula a aguardar que todos os pares tivessem terminado o exercício proposto na aula anterior. Apesar da aula ser curta, como os vídeos eram de pouca duração e tinham sido realizados em duplas, tivemos tempo suficiente para ver todos. Decidimos que a melhor forma para nos organizarmos na visualização dos exercícios seria seguir a ordem em que estavam sentados. Víamos primeiramente o vídeo, de seguida tentávamos perceber em conjunto

qual seria o tema ou a finalidade do mesmo, depois o par responsável pelo video explicaria o que tinha feito e o porquê e, finalmente, haveria a oportunidade de fazer comentários.

Após esta aula, foi tempo de refletir acerca do que vi. Conseguia quase que dividir os videos em duas categorias: os que foram pensados e nos quais a edição foi calculada para responder a um fim concreto e os que resultaram de uma mera resposta à proposta do exercício, como popularmente se diz “feito às três pancadas”. Uns, aproveitaram alguns clipes que tinham guardados nas galerias dos telemóveis, de concertos e de momentos entre amigos, para fazer uma montagem simples, com música de fundo genérica, quase em modo de apresentação de slides, sem atenção em procurar colocar todos clipes no mesmo formato. Outros escolheram um tema específico, utilizaram clipes relacionados com o mesmo e através da edição e da música, foram brincando com as imagens. Gostava de destacar alguns que considerei particularmente interessantes. Um dos pares, percebeu que tinha em comum o gosto pelos jogos online e, por isso, decidiu trabalhar com imagens de vários jogos, misturando paisagens e personagens de mundos diferentes num só, na tentativa de criar uma espécie de novo jogo, ou nova história. Outra dupla decidiu que, por estarmos em ano de realização de campeonato europeu de futebol, queriam trabalhar esta temática. Selecionaram alguns clipes de momentos relacionados com o *Euro,* dando destaque, claro, ao jogador português Cristiano Ronaldo. Embora não considere o tema particularmente interessante, reconheço que conseguiram alcançar um resultado cómico. Percebi que procuraram estabelecer relações de diferentes momentos entre clipes e que a música de fundo complementava bem a edição. Num outro exemplo, umas estudantes escolheram trabalhar apenas um vídeo, o genérico da serie infantil da Disney *Phineas e Pherb*. Para compreender a brincadeira que fizeram, foi relevante o fato de eu pertencer a uma geração não tão distante da delas, o que me permite afirmar que esta série ainda "é do meu tempo" e, consequentemente, conhecia a letra da música de cor. Dito isso, as estudantes concentraram-se precisamente na letra, reorganizando palavras e frases para criar uma canção distinta da original.

Por último, tenho que salientar um vídeo em particular. Estas estudantes escolheram 3 ou 4 filmes, e selecionaram apenas excertos em que personagens estivessem a correr. Como música de fundo utilizaram *Dog days are over* de *Florence + The Machine,* onde algures na letra se pode ouvir diversas vezes a palavra "corre": "*(…) Run fast for your mother, Run fast for your father, Run for your children, For your sisters and brothers, Leave all your love and your longing behind (…)"* Para além da música complementar muito bem os clipes, conseguiram sincronizar momentos específicos de cenas com a cadência rítmica da música. Desta dupla fazia parte a D, estudante da qual falei num anterior capítulo. No geral, senti que grande parte das edições eram profundamente influenciadas pela estética dos vídeos da rede social *Tik Tok*, diria que das mais populares entre os adolescentes, algo que notei principalmente pela escolha das músicas.

26 de fevereiro

Início dos projetos Individuais para a proposta da Unidade Didática "Cut-Up Vídeo"

Nesta aula os estudantes deveriam dar início aos seus projetos individuais de vídeo. No começo da aula, vi-os sentados em pequenos grupos, a conversar, sobre temas que em nada se relacionavam com a unidade didática. Algo comum, uma vez que era segunda-feira. Ligeiramente atrasada, entra uma estudante, vou chama-la de L, que diz já ter uma ideia do que pretende fazer no seu trabalho. No entanto, dirige-se a nós, a mim e à professora cooperante, com uma atitude um pouco passivo-agressiva. Na verdade, falou a olhar para a professora Aurora e não a mim. "*O que é que é suposto fazermos nesta aula?",* perguntou. "*Não conseguimos trabalhar com os computadores. Não funcionam, não dá para trabalhar"*, continuou. Tanto eu como a professora cooperante ficámos a olhar uma para a outra de olhos arregalados. Novamente a questão dos computadores da escola. Perante isto eu respondi que poderia ser então, tempo de planear a

proposta. Pensar no conceito, no objetivo do tema escolhido, fazer um mapa mental, no fundo, um *brainstorm,* e talvez pegar numa folha e esquematizar tudo isso. Entretanto, quis perceber, se realmente haveria motivo para tal indignação, no que tocava aos computadores da sala. Liguei um dos computadores e testei. Fiz uma pesquisa simples, abri o *youtube*, concluí que conseguia ter acesso a vídeos sem interrupções, tudo estava a funcionar com normalidade. Aproveitei e avisei toda a turma que podiam utilizar os computadores. A L, continuou sem se dirigir a nenhum computador. Questionei em voz alta se já haveriam mais ideias e se quereriam já partilhar alguma comigo. Nada. Apenas ouvi uns *mais ou menos*. Entretanto a L permaneceu em silêncio. Nisto, a professora cooperante questionou, "*Não tinhas já uma ideia para falar com a Marta?"* Apenas assim, e quase com um revirar de olhos, falou comigo. Disse-me que gostava de utilizar o seu trabalho de áudio, realizado anteriormente a esta didática, para de algum modo lhe dar significado através do vídeo. O áudio baseava-se na leitura, da própria, de um poema de Álvaro de Campos. A ideia deixou-me ligeiramente de nariz torcido. Aquilo soou-me um pouco a um certo facilitismo. Reciclar um trabalho proposto pela professora cooperante em vez de pensar em algo novo. Não partilhei com ela a minha renitência. Se o meu objetivo com a unidade didática é permitir que se expressem criativamente com o mínimo de limitações, porque não esperar para ver o que dali pode surgir? Ouvi-a e, como não tinha ainda nada concreto para me mostrar, relembrei-a apenas do que o vídeo deveria incluir e deixei-a pensar sobre ele.

Entretanto, reparei que os restantes estudantes já estavam em frente aos computadores a realizar pesquisa para a sua proposta de trabalho. Na realidade, quase todos. Consegui perceber que alguns estariam a pensar no vídeo para o concurso da BP. Quando a participação neste concurso foi sugerida pela professora cooperante, a mesma deixou claro que teriam de realizar as filmagens fora do tempo de aula. Contudo, vi que tinham trazido esse material para a aula. Deveria importar-me? Os jovens já passam tanto tempo na escola e tantas vezes sufocados com tarefas e obrigações para cumprir. O tempo em que estão na escola deve ser-lhes e fazer-se útil. Confesso que não fiquei muito agradada com a ideia de lhes ter sido proposto participar num concurso em

simultâneo à da unidade didática mas, se assim aconteceu, mais vale então que se permita que aprendam a auto gerir o seu tempo de trabalho para que, fora da escola, estejam mais disponíveis para se dedicar a outro tipo de vivências, experiências e *hobbies* pessoais.

Antes do final da aula, houve mais uma estudante que veio partilhar comigo a sua ideia de resposta à proposta. Pareceu-me logo muito entusiasmada. O mote seria uma das suas músicas preferidas, que se prontificou logo a procurar no computador para me apresentar. Apesar de não ter assistido a grandes desenvolvimentos nos trabalhos, terminei esta aula, no geral, satisfeita. A comunicação foi ténue e foi acontecendo lentamente. Mas de alguma forma, o trabalho foi avançando e, no fim, ainda fiquei a conhecer uma nova canção. A aula seguinte, com o segundo turno da turma, foi semelhante à primeira. Sobre esta escrevi:

A aula começou com dois estudantes a partilharem comigo as suas ideias. Relembrei a turma da criação dos seus Padlets individuais. Os mesmos estudantes que vieram falar comigo no início, foram logo inscrever-se na plataforma. Os restantes mexem nos telemóveis. Mais uma vez, poucos são os que vão para os computadores. Ouço-os a discutir ideias entre si. No final, consegui ouvir o plano de trabalho de mais alguns. (Notas em diário de estágio)

27 de fevereiro
Trabalho individual no projeto da Unidade Didática "Cut-Up Vídeo"

Nesta curta aula de 45 minutos, os estudantes estiveram a trabalhar nas suas pesquisas, entre conversas paralelas. Esta dinâmica pode, por vezes, levar a alguma frustração por parte do professor, pois há um certo descontrolo no tempo que dispõem a conversar e, como consequência, o trabalho não avança com o ritmo que se esperaria. Consigo, porém, reconhecer que destas conversas surgem partilhas importantes para o desenvolvimento das propostas de cada um. Nesta aula não houveram grandes desenvolvimentos porque a professora

cooperante quis apresentar o conceito de *storyboard* à turma, uma vez que pretendia que estes elaborassem um, relativo ao vídeo do concurso de segurança rodoviária da BP. Ainda assim, consegui conversar com alguns estudantes que ainda não tinha tido oportunidade, sobre a unidade didática.

04 de março

Trabalho individual no projeto da Unidade Didática "Cut-Up Vídeo" e sessão de esclarecimento com a *Inspiring Future*

Esta aula não estava planeada acontecer e por essa razão não entrou no planeamento inicial da proposta da unidade didática. Este dia estava reservado para o 12ºK ir à semana aberta da Escola Superior de Artes e Design. Evento anual que permite aos 12º anos do ensino secundário conhecer a escola, os seus cursos, projetos, participar em atividades e *workshops*, realizar visitas guiadas às instalações e participar em sessões de esclarecimento sobre saídas profissionais e oportunidades que a faculdade possibilita. Felizmente, como o dia da visita foi alterado, ganhámos tempo extra para a turma se poder dedicar à didática. Já fui conseguindo acompanhar alguns trabalhos e edições dos mesmos. Comecei a aperceber-me que existia na turma um padrão. Grande parte dos temas escolhidos pelos estudantes eram todos relacionados com memórias passadas e com as suas experiências enquanto adolescentes. Ou seja, dentro desta temática, em vez de procurarem focar-se num assunto específico, a maioria deles, dedica-se a refletir na sua adolescência de forma muito mais superficial, no resumo do todo, formado por vários momentos e diferentes acontecimentos que consideram relevantes. Tirando um ou outro caso, vi que aquilo a que mais atribuem importância são as amizades, os amores e os desamores. Na minha cabeça, a de alguém que já passou por esta fase de vida, é-me possível pensar nuns quantos temas, completamente distanciados, que poderia gostar de abordar se estivesse no lugar deles. Mas, pensado bem, fazendo um exercício, não muito complexo, para voltar atrás no tempo, com 18 anos, os meus interesses eram exatamente estes. Um dos pontos mais importantes para um jovem adolescente é, sem dúvida, a parte social e tudo o

que dela advém, ou seja, as relações que estabelece com os seus pares. Estas são parte fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, na formação da sua identidade. Assim, não é de admirar que este padrão se manifeste. No entanto, apesar de expectável, só ao contactar com eles nesta fase do trabalho é que realmente comecei a tomar consciência desta questão.

O segundo turno do 12ºK não teve oportunidade de aproveitar esta aula extra ao plano pois às 11:45h dirigimo-nos todos ao auditório da biblioteca da escola para assistir a uma sessão de esclarecimento do projeto *Inspiring Future*, acerca das inscrições nos exames nacionais e ao acesso ao ensino superior. Esta iniciativa partiu do Serviço de Psicologia e Orientação juntamente com a direção e outros docentes da escola. Este projeto apoia estudantes do ensino secundário em Portugal na escolha do seu futuro académico e profissional. Através de feiras de orientação, workshops, palestras e consultoria personalizada, oferece recursos e informação para ajudar os jovens a fazer escolhas informadas sobre o ensino superior e o mercado de trabalho. O objetivo é capacitar os estudantes a planearem o seu futuro de forma consciente e adequada aos seus interesses. A sessão de esclarecimento foi conduzida de forma muito dinâmica e notei que cativou bastante todas as turmas presentes. Nesta fase, a três meses de iniciar a época dos exames nacionais e num ano em que têm de decidir o que fazer a seguir a terminar o 12º ano, os estudantes sentem-se mais ansiosos e baralhados. A incerteza de não saber onde irão ficar colocados, as dúvidas de não se saber o que se quer seguir, a pressão social e familiar para frequentar o ensino superior, o medo de cometer erros neste processo repleto de prazos e burocracias. Neste sentido, reconheço que esta sessão foi muito importante para os estudantes pois proporcionou acesso a informação clara e relevante sobre todas estas questões. Além disso, o projeto dispõe de uma plataforma online e um e-mail que visa esclarecer dúvidas deste âmbito, a qualquer momento. Pessoalmente, fiquei surpresa ao perceber tudo aquilo que os estudantes têm de fazer só para se inscreverem em exames e em faculdades. Não me recordo de ter sido assim quando foi a minha vez. Não é de admirar que estes meses sejam tão intensos para eles.

05 de março

Ponto de situação com a turma e continuação do trabalho individual na proposta da Unidade Didática "Cut-Up Vídeo"

Mais uma aula de 45 minutos mas, desta vez, foi tempo de parar para pensar e conversar em grupo. Todos falaram um bocadinho, transmitindo em que ponto do trabalho se encontravam e colocaram algumas dúvidas. Poucas. Como já referi anteriormente, já tinha notado um certo padrão nas temáticas escolhidas para trabalhar. Partilhei esta observação com os estudantes e, de forma honesta, expressei a minha expectativa de que surgissem temas um pouco mais específicos e concretos. Contudo, não pretendia com isto que, nesta altura, mudassem aquilo que já haviam planeado trabalhar. *"Eu gostava de olhar para o vosso vídeo e ver-vos nele. Incrível seria até ver o vídeo sem saber o seu autor e adivinhar quem o fez"*, disse-lhes. O tipo de edição e o material selecionado a incluir no projeto são os fatores de maior importância. O assunto, só por si, pode denunciar a identidade de quem por ele optou mas não a reflete. Todos conhecemos a história do capuchinho vermelho mas se tivermos de a contar não existe ninguém que o faça da mesma forma. No que toca à arte, é o modo como nos expressamos que faz a diferença.

Questionei sobre a criação dos seus arquivos de referências no *padlet*. Só 4 ou 5 é que o tinham feito. Relembrei-os da importância da criação desse arquivo e que era tão ou mais relevante do que o resultado final. Tentei que compreendessem que para além de ser um modo de os auxiliar na organização de diferentes materiais e no estabelecimento de relações entre eles, era também a forma que eu tinha de ir acompanhando a sua linha de pensamento, a par dos momentos de diálogo que íamos tendo. Para tentar quebrar um pouco esta inércia na questão do arquivo individual das suas pesquisas, sugeri que, o *padlet* que criei inicialmente para que fossem consultando ao longo da proposta didática, se tornasse um espaço coletivo, que todos podiam ajudar a enriquecer. Fosse com um vídeo, uma imagem, um comentário, questões, desenhos, esquemas, o que considerassem relevante. No processo criativo, as referências funcionam como pontos de partida que inspiram novas ideias. Essas novas

ideias, por sua vez, conectam-se a outras referências que já conhecemos ou que descobrimos ao longo do caminho, criando um ciclo contínuo de inspiração. Assim, uma referência inicial pode levar a uma rede de outras referências, enriquecendo e ampliando o processo criativo. Posto isto, através da construção coletiva de um objeto de consulta comum seria, talvez, mais simples começar a fazer uma outra construção, semelhante, individualmente.

11 e 12 de março

Trabalho individual na proposta da Unidade Didática "Cut-Up Vídeo"

Nestas duas aulas o foco principal esteve na conclusão do vídeo da proposta didática. Estas sessões foram predominantemente práticas, com os estudantes a trabalharem de forma autónoma nos computadores, focados na edição. A minha função centrou-se, essencialmente, em acompanhar o progresso individual, oferecendo orientação e sugerindo melhorias sempre que necessário. No entanto, constatei com alguma preocupação que muitos alunos ainda se encontravam numa fase bastante embrionária deste processo. O seu foco parece estar excessivamente centrado na entrega do produto final, o que compromete a devida reflexão sobre o processo criativo. Esta abordagem revela uma falta de valorização do percurso, em detrimento da meta a ser atingida. Nesse sentido, não posso culpabilizá-los, uma vez que essa atitude de trabalhar orientados para o resultado parece refletir o modo como os estudantes estão habituados a agir no contexto escolar. No seguimento desta observação, decidi verificar quantos *padlets* haviam sido adicionados ao *classroom* da disciplina. Neste ponto, não fiquei surpreendida ao constatar que, numa turma de 19 estudantes, apenas 12 padlets tinham sido partilhados. Ainda assim, numa perspetiva mais otimista, mais de metade dos estudantes conseguiram concentrar-se na organização do seu arquivo individual. No entanto, até ao momento, as contribuições para o *padlet* coletivo da turma foram escassas.

18 março

Visualização dos vídeos da proposta da Unidade Didática "Cut-Up Vídeo" e conversa sobre os mesmos

Chegou finalmente o momento de visualizar os vídeos, o culminar de várias semanas de estágio em que o foco principal foi o projeto que propus ao 12ºK. Entrei na sala com grande entusiasmo e expectativas elevadas, embora com um leve nervosismo, receando uma possível deceção. Apesar de estar consciente de que devo encarar esta experiência com serenidade, reconhecendo-a como uma oportunidade de aprendizagem para o meu futuro profissional, não pude evitar sentir que, caso as minhas expectativas não fossem correspondidas, a responsabilidade pela falha seria minha, e não dos estudantes. A professora cooperante fez questão de que, antes de apresentarem os vídeos, cada aluno dissesse algumas palavras sobre o seu trabalho. *"Ei, oh stôra, temos de ir aí à frente?"*, ouviu-se na sala. A esta questão, a professora Aurora respondeu afirmativamente, explicando que seria uma oportunidade para se habituarem a falar diante de uma plateia, algo que se tornaria frequente no ensino superior. Para os tranquilizar, eu acrescentei que não precisariam de se aprofundar muito, bastaria uma breve introdução ao vídeo, mencionando o tema e, talvez, o título. Após a visualização do trabalho, haveria tempo para uma discussão mais detalhada.

Como mencionado anteriormente, cinco estudantes decidiram focar-se na temática das suas vivências adolescentes, abordando o assunto de formas distintas. Contudo, apenas num destes seis vídeos, considerei que a autora não se dedicou devidamente à edição nem à representação do tema proposto. O seu vídeo apresentava uma notável falta de fluidez e cadência; não houve atenção em uniformizar os clipes no mesmo formato (sendo o indicado o formato 16:9) e, no geral, o resultado assemelhava-se a uma apresentação de diapositivos de *PowerPoint*, com transições pouco elegantes entre os clipes. Os vídeos utilizados pareciam ter sido resgatados das profundezas da galeria de imagens do telemóvel, o que, em si, não seria um problema se tivessem sido integrados de forma coerente. Por outro lado, os restantes cinco trabalhos captaram com

sucesso as nuances da entrada e vivência no período da adolescência. Dois destes vídeos conseguiram estabelecer uma ponte entre a infância e a puberdade, utilizando contrastes muito interessantes. Por exemplo, numa das transições, uma imagem da estudante a comer um chupa-chupa era abruptamente substituída por uma imagem de uma mulher a fumar um cigarro. Noutras passagens, excertos de filmes retratavam a inocência de crianças que, entre brincadeiras, se beijam e abraçam, seguidos por imagens que exploravam as primeiras experiências amorosas na juventude. Nestes trabalhos, notava-se um cuidado evidente na edição. As imagens eram coerentes e era claro que nada na montagem estava lá por acaso, tudo era cuidadosamente pensado. Destaco, entre os cinco vídeos, o trabalho de um dos estudantes, que iniciou o seu vídeo com um plano dele próprio a desenhar uma flor num caderno. À medida que o plano se aproximava do caderno, este transformava-se num ecrã onde o vídeo começava a correr. A flor, segundo ele, simbolizava o crescimento físico, a evolução e a transformação da criança no jovem adolescente. Outro vídeo, dentro deste grupo e ainda no âmbito das vivências da juventude, nasce a partir de uma música. A estudante que produziu este projeto mencionou desde o início que desejava fazer algo que incluísse aquela canção, pois esta lhe trazia à memória “bons momentos”. O tema explorado no vídeo foi, assim, as diversas formas de amor que vivenciamos ao longo das diferentes fases da vida. O vídeo estava muito bem elaborado, demonstrando cuidado na criação de relações entre a letra da música e os clipes de imagens selecionados. Além disso, houve uma preocupação formal evidente na utilização e combinação de vários planos de filmagem, o que conferiu ao trabalho uma qualidade visual distinta.

Saliento agora mais dois trabalhos que, embora utilizem um conceito semelhante, expressam-no de maneiras distintas. Duas estudantes decidiram usar o estilo com que se vestem para comunicar diferentes aspetos das suas experiências pessoais. Uma das estudantes representou o ato de trocar de roupa como uma forma de autodescoberta. Utilizando vídeos seus em frente a um espelho, experimentando roupas de diversos estilos, ela relacionou essas imagens com cenas de filmes que mostravam adolescentes com estilos igualmente variados. A edição do vídeo revelou-se muito original, pois a

estudante desenhou sobre alguns *frames*, enfatizando a confusão e o desassossego da procura pela identidade, o desejo de se integrar e parecer-se com os seus colegas de escola, sem, no entanto, abandonar os seus próprios gostos e crenças. A outra estudante abordou a cor da roupa como um reflexo dos diferentes estados de espírito. No seu trabalho, ela aparece vestida com várias paletas cromáticas e, entre *looks*, associa as cores a vídeos de cenas que refletem diferentes humores. Embora a edição não tenha demonstrado a mesma originalidade, reconheço que a ideia se destacou pela sua singularidade. A estudante explicou posteriormente que pretendia manifestar a importância que atribui à cor na forma como se expressa diariamente através do seu estilo.

Dois trabalhos não respeitaram o limite de tempo previamente estipulado de três minutos. Embora para mim isso não seja necessariamente um problema, a professora cooperante sublinhou que é um fator importante a ter em consideração, lembrando sempre: *"No futuro, quando um cliente vos pedir um trabalho que tenha que obedecer a certos critérios, não podem fazer como vos apetece, têm de os cumprir."* Um desses trabalhos revelou-se uma agradável surpresa. Pertencia a um estudante que já tinha a reputação de ser desmazelado, atrasado, distraído e irresponsável, muitas vezes deixando trabalhos por entregar ou simplesmente não os entregando. Contudo, devido à sua personalidade sociável e carismática, era uma figura simpática a todos, incluindo os professores. Este estudante apresentou um vídeo intitulado *O Herdeiro*, sendo o primeiro e único da turma a optar por uma abordagem mais cómica e satírica de si mesmo. Nele o estudante expressa o seu desejo de herdar uma grande fortuna, que lhe permitiria viver sem preocupações, levando uma vida boémia e luxuosa. Embora a edição tenha deixado muito a desejar, o vídeo destacou-se pela originalidade do conteúdo e expressou de forma eficaz o lado brincalhão e também desleixado do estudante. O outro trabalho refletiu o conhecido ditado "matar dois coelhos de uma cajadada só", servindo para responder a duas necessidades em simultâneo, infelizmente sem grande sucesso no que toca à unidade didática. O vídeo, curiosamente também sobre moda, apresentava a marca de roupa criada pelo estudante em questão. Este não se apropriou de qualquer vídeo alheio à marca e as imagens utilizadas

continham filmagens onde ele próprio aparecia, mas que não tinham sido captadas por ele. A edição seguiu um estilo comercial, com o objetivo claro de publicitar a marca. O estudante justificou o seu trabalho alegando que este se relacionava consigo por se tratar de um negócio recente em que estava envolvido. Tanto eu como a professora cooperante ficámos sem saber bem como reagir a este ato de ousadia. Assistíamos à astúcia de um jovem que procurou tornar a tarefa da disciplina verdadeiramente útil. Às oito aulas dedicadas a esta proposta didática, este estudante compareceu a apenas duas, incluindo a aula do dia da entrega e apresentação. Explicámos-lhe que o seu trabalho, além de não cumprir os parâmetros inicialmente definidos, não refletia nada sobre ele enquanto indivíduo, mas apenas sobre a sua marca de roupa. No final, ele ficou indignado com as nossas observações e não voltou a tecer comentários.

Gostaria de destacar um tema particularmente sensível, que emergiu durante os diálogos estabelecidos com uma estudante em particular. Esta, decidiu utilizar a proposta didática para abordar uma experiência traumática da sua infância. No seu trabalho, refletiu sobre os sentimentos em torno da violência doméstica, da qual a sua mãe foi vítima e, por consequência, ela própria também. Embora os materiais utilizados e a edição do vídeo não apresentassem a melhor qualidade, reconheço-lhe a coragem demonstrada ao expor um tema tão delicado. Revisitar essas memórias e recordar certos momentos não deve ser, certamente, fácil. No entanto, escolheu trabalhar sobre este assunto porque o considera uma experiência marcante que, infelizmente, acabou por influenciar alguns aspetos da sua personalidade.

Para concluir esta aula de apresentações, gostaria de salientar o trabalho intitulado *Draw My Social Life*. A estudante que o desenvolveu demonstra uma grande paixão pela arte da dobragem, ou seja, a gravação de vozes para personagens em filmes, séries e outros tipos de conteúdos audiovisuais. No seu vídeo, a estudante optou por narrar a história da sua vida social de forma divertida, utilizando um tom que combinava comédia e ironia. Em vez de recorrer a filmagens tradicionais para incluir as imagens de autoria própria, ela criou uma

animação com desenhos para se autorrepresentar. Este trabalho conseguiu transmitir, de forma eficaz, a personalidade extrovertida e comunicativa da estudante, bem como o seu talento para o trabalho no mundo da animação.

No final de cada apresentação, tanto eu, a professora cooperante como a restante turma procurávamos comentar os trabalhos apresentados. O nosso objetivo era estabelecer relações entre as referências e os materiais utilizados nos vídeos, bem como formular questões sobre aspetos técnicos e formais que despertavam a nossa curiosidade. Esta abordagem ajudou os estudantes a desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre os motivos e decisões que influenciaram tanto os aspetos técnicos como a escolha dos temas. No entanto, gostaria de ter observado uma maior participação dos estudantes nesta parte da aula, para que a discussão pudesse evoluir para um debate mais dinâmico, em vez de uma conversa unidirecional, que ocorreu predominantemente entre mim e cada estudante de forma individual. Embora tenha tentado instigar mais envolvimento através de perguntas abertas, como *"Como resolveriam esta questão?", "Que pormenores vos chamam mais a atenção?"*, e *"Identificam o/a [nome do estudante] neste vídeo?"*, a participação coletiva foi aquém do esperado. No geral, faço um balanço positivo desta manhã. Embora os trabalhos apresentados não tenham exatamente correspondido às minhas expectativas, também não me dececionaram. Fui agradavelmente surpreendida por algumas produções e considero que consegui propor uma atividade distinta, com um certo grau de complexidade. Apesar de inicialmente ter sido recebida com alguma estranheza, a proposta da unidade didática acabou por se revelar desafiadora, mas cativante para a grande maioria da turma. Ficaram por entregar e apresentar seis trabalhos, sendo que dois desses pertenciam a estudantes que deixaram de comparecer à disciplina de Oficina Multimédia B.

19 março
Balanço final acerca da UD. Debate sobre a avaliação dos projetos
Autoavaliação

Após a aula do dia anterior, ainda restavam alguns trabalhos por serem apresentados. Dos que ainda não haviam sido mostrados, apenas dois foram entregues e visualizados nesta sessão. Um desses trabalhos pertencia à estudante D, sobre quem já havia falado anteriormente na descrição da turma 12ºK. D optou por criar um vídeo semelhante a um videoclipe, uma espécie de curta-metragem que acompanha uma música, proporcionando uma experiência visual que complementa a canção. Utilizando a música *Boa Memória*, da banda Capitão Fausto, a estudante conseguiu capturar a essência da canção de forma eficaz. A música transmite uma atmosfera de nostalgia e explora o desejo de escapar das pressões do quotidiano e das responsabilidades da vida adulta. A letra reflete sobre a importância de viver o momento presente com intensidade, mesmo que isso possa resultar em memórias turvas ou na perda de controlo. A canção celebra a juventude, a amizade e a procura por momentos de alegria, mesmo que fugazes, perante as incertezas da vida. Considerando o momento decisivo em que estes jovens se encontram, repleto de dúvidas sobre o futuro, esta música faz uma ponte certeira entre os momentos alegres e descontraídos vividos durante o tempo escolar e as inevitáveis responsabilidades da preparação para a vida adulta. Os clipes e imagens selecionadas por D para compor o vídeo misturam referências de filmes, desenhos animados, documentários, curtas-metragens, e filmagens captadas por ela própria, com um aspeto amador, de momentos passados com amigos, além de mensagens de WhatsApp partilhadas entre eles. A estudante demonstrou habilidade em estabelecer conexões virtuosas, atribuindo novos significados a essas imagens que, no conjunto, se adequaram perfeitamente ao propósito desta unidade didática. Com este trabalho, D também revela a sua tendência a ser uma pessoa distraída e descontraída face às responsabilidades iminentes, frequentemente colocando-as em segundo plano em prol de outras vivências. Pelo que fui conseguindo observar durante os quase cinco meses em que a fui acompanhando, tanto o atraso na entrega como a qualidade do resultado do trabalho, não me causaram admiração.

Após a entrega e apresentação dos últimos trabalhos, abordei a questão dos arquivos de referências, tanto individuais como coletivos, no *padlet*. Desde a última vez que discutimos este assunto, poucos novos *padlets* foram adicionados à plataforma *classroom*. Aqueles que foram inseridos demonstravam, na sua maioria, terem sido elaborados às pressas, sem grande critério, aparentando ter sido feitos apenas para cumprir a tarefa e marcar a entrega. Os arquivos que já estavam em desenvolvimento há algum tempo também não apresentaram evoluções significativas. No que diz respeito ao padlet coletivo da turma, pude contar pelos dedos de uma mão a quantidade de estudantes que contribuíram com material para o arquivo. Conversei com eles sobre esta situação, questionando o motivo de não terem enriquecido mais os seus arquivos individuais ou o arquivo coletivo. Notei que, em alguns dos trabalhos apresentados, foram utilizados materiais que não estavam presentes no *padlet*, o que me levou a perguntar por que esses recursos não foram adicionados à plataforma. As respostas que obtive não foram muito esclarecedoras; entre silêncios, ouvi justificações como *"Oh, porque me esqueci"* e *"Porque estava a trabalhar no vídeo e não me lembrei de pôr"*. Aproveitando o balanço, expliquei à turma que, quando se trata de criar um trabalho, especialmente nas artes visuais, o processo de criação é tão ou mais importante do que o resultado final. Utilizei como exemplo o experimentar olhar para a criação artística como um passeio turístico a uma cidade. Cada etapa do caminho, desde a inspiração inicial até às escolhas feitas durante a execução, influenciam o resultado final. Por vezes, o que se aprende com o que se observa durante o percurso até a um monumento é mais importante do que a chagada ao destino. O processo é onde a criatividade é desenvolvida, onde a capacidade de resolver problemas e a habilidade de expressar ideias são aprimoradas. A arte não é apenas sobre o produto final, mas sobre todas as experiências e decisões que fazem parte do caminho até lá. Assim como todas as aprendizagens que se desse processo resultam, incluindo ideias e execuções falhadas. Destaquei novamente que, ao avaliar o trabalho, não iria apenas a olhar para o produto final, mas para todo o percurso realizado. Quis que entendessem que o maior interesse está em perceber como enfrentaram os desafios, como exploraram diferentes ideias e como evoluíram ao longo do

processo. Assim, concluí explicando novamente que a construção do arquivo de referências tinha como objetivo proporcionar-lhes um espaço onde pudessem guardar todas as ideias, materiais e inspirações. Ao armazenarem e organizarem as suas referências, poderiam revisitar esses materiais sempre que necessário, ajudando-os a refinar e enriquecer o processo criativo. No meu caso, como professora, este tipo de ferramentas permite-me acompanhar o progresso dos trabalhos que estão a ser realizados por eles, sem a necessidade de estar constantemente a policiar ou supervisionar diretamente todas as suas atividades durante as aulas. Funciona como uma ferramenta que facilita a comunicação e a monitorização do desenvolvimento dos projetos, procurando que os estudantes tenham uma maior liberdade para explorar as suas ideias enquanto me mantenho informada sobre o que está a ser feito.

Como forma de encerrar a unidade didática, solicitei à turma que fizesse um balanço sobre o trabalho proposto. As respostas não foram muito detalhadas, começaram por descrever a experiência como "normal". Interpretei essa resposta como uma indicação de que o trabalho foi percebido como apenas mais uma das muitas tarefas escolares que precisam de ser cumpridas. Entretanto, um estudante comentou que considerou o trabalho diferente, na medida em que puderam utilizar conteúdos que não eram da sua própria autoria para incluir na elaboração do projeto, algo que não era comum noutras disciplinas. Normalmente, estavam habituados a utilizar obras ou textos de outras autorias apenas como inspiração ou ponto de partida para criar algo novo, mas não diretamente no produto final. Outro estudante mencionou que o tipo de trabalho proposto ajudou a estimular a criatividade, especialmente no que diz respeito à edição de vídeo, uma vez que foi necessário criar relações entre materiais de diferentes origens e contextos para que fizessem sentido juntos no mesmo vídeo. A turma também comentou sobre os *padlets*, referindo que consideraram essa tarefa como algo apenas complementar e, por isso, não lhe dedicaram a devida atenção. Quando questionei o que considerariam que eu deveria ter feito de forma diferente, caso voltássemos ao início, eles mencionaram que, embora compreendessem a minha explicação sobre a utilidade dos arquivos de referências, achavam que, dado o nível empenho geral da turma demonstrado

na sua elaboração, talvez não fizesse tanto sentido incluir esse fator como obrigatório na proposta. Embora este momento de feedback não tenha sido muito extenso, fiquei satisfeita com algumas das opiniões expressas. Senti que a proposta não foi em vão e que os alunos compreenderam o meu objetivo de os introduzir a novas perspetivas e metodologias de trabalho.

De seguida, passámos para o momento da avaliação. Como previamente combinado, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre o trabalho produzido até então. Com base nos instrumentos de avaliação apresentados no início da proposta da unidade didática, foi-lhes dada a possibilidade de alterar as percentagens atribuídas a cada critério de avaliação, caso essa fosse a vontade da maioria. Após a discussão, foi acordado modificar os valores de importância atribuídos aos *padlets* e ao vídeo, retirando valor percentual a um e acrescentando a outro, respetivamente.

Avaliação Final da Proposta da Unidade Didática:

Quando inicialmente apresentei à professora cooperante os critérios de avaliação que defini para a proposta didática, ela concordou com a estrutura proposta e não sugeriu grandes alterações. No entanto, quando nos reunimos para avaliar a turma, ela informou-me que, para preenchermos adequadamente a tabela de avaliações, seria necessário dividir os meus critérios em três domínios distintos:

- **Domínio 1 - Apropriação e Reflexão:** 10%
- **Domínio 2 - Experimentação e Criação:** 50%
- **Domínio 3 - Interpretação e Comunicação:** 20%
- (os 20% sobrantes estariam incluídos em parâmetros gerais da disciplina)

Assim, no Domínio 1, incluí o exercício em pares e os *padlets*. O exercício em duplas, que inicialmente estava previsto valer 10%, teve a sua importância percentual reduzida para 5%. Quanto aos *padlets*, a percentagem inicial de 20% foi diminuída para apenas 5%. Embora já tivesse decidido reduzir a sua importância avaliativa após dialogar com a turma, não esperava que essa

redução fosse superior a metade. No Domínio 2, incluí o trabalho individual, que manteve a sua percentagem de 30%. Contudo, neste domínio, foram considerados parâmetros como o desenvolvimento da proposta, a edição, e as conversas realizadas entre mim e os estudantes. O critério de autonomia e pensamento crítico, que inicialmente tinha uma importância de 15%, foi reduzido para 10%, enquanto o valor atribuído ao empenho e atitudes manteve-se em 10%. Finalmente, no Domínio 3, foram incluídos os 10% referentes ao parâmetro do cumprimento do prazo de entrega. Além disso, a título de sugestão da professora cooperante, e considerando a relevância que a turma atribuiu ao produto final da proposta, foi acrescentado o critério de "resultado final da proposta didática", com um valor de 10%.

Após alinharmos os critérios e, depois dos estudantes partilharem a sua autoavaliação, prossegui com a avaliação individual dos mesmos, juntamente com a professora cooperante. Esta não foi a primeira vez que decidimos avaliações em conjunto. No primeiro período, a professora Aurora e eu já tínhamos realizado esta tarefa em simultâneo para classificar outros trabalhos. Na visão da professora, como a avaliação nas disciplinas artísticas é, por natureza, bastante subjetiva, a minha colaboração nesta tarefa ajuda-a a garantir que os juízos são justos. Além disso, a minha participação oferece uma perspetiva adicional sobre a coerência dos trabalhos dos estudantes. O modo como procedemos geralmente é o seguinte: cada uma de nós avalia individualmente e, posteriormente, comparamos os valores atribuídos. Quando algum desses valores não está em concordância, cada uma partilha a sua justificação para a atribuição daquela nota e, em seguida, chegamos a uma nota final consensual. Posto isto, o mesmo foi feito na avaliação dos vídeos da unidade didática. Durante a comparação das classificações, percebi que o meu nível de exigência era consideravelmente superior ao da professora cooperante. De um modo geral, as notas que atribuí eram sempre mais baixas em comparação às da professora Aurora. Fiquei a questionar-me se essa diferença se devia ao facto de o trabalho ter sido concebido por mim, o que poderia ter aumentado a minha exigência em relação à resposta da turma, ou se estava simplesmente habituada, enquanto estudante, a outro tipo de classificações. Na

minha perspetiva, a professora cooperante tendia a atribuir valores muito elevados, mesmo em casos onde o empenho dos estudantes era limitado e isso se refletia claramente nos resultados. Quando discutimos esta questão, a professora Aurora justificou esses valores elevados como uma forma de ajudar os estudantes a melhorar as suas médias para a entrada no ensino superior. Como a disciplina de Oficina de Multimédia B não é sujeita a exame, não existe o risco de os estudantes terminarem com uma nota de exame significativamente inferior à da pauta, o que poderia criar discrepâncias acentuadas e obrigar a justificações para a diferença nos resultados. Desta forma, ao comparar todas as avaliações, assegurámos que as classificações atribuídas fossem justas e equilibradas. O método utilizado consistiu em destacar as melhores respostas à proposta, atribuindo-lhes uma classificação superior, e ajustando gradualmente as notas de acordo com os critérios, as circunstâncias e o contexto de cada trabalho. Assim, posso afirmar que as classificações mais baixas situaram-se nos 16 valores, enquanto as mais altas alcançaram os 20 valores. Avaliar é sempre um processo complexo, especialmente nas disciplinas artísticas, onde não existem respostas absolutamente certas ou erradas. A natureza dessas disciplinas é inerentemente ambígua. Como docente, sinto a responsabilidade de ser justa, mas também estou ciente de que não posso agir de acordo com preferências pessoais. Existem grelhas de avaliação que devem ser preenchidas de forma específica e dentro de certas limitações, e é essencial que tudo o que se faz em aula seja devidamente registado. Na escola, todas estas questões precisam de ser rigorosamente justificadas.

Reflexões acerca da implementação e desenvolvimento da Unidade Didática:

Após a conclusão e encerramento desta etapa crucial do estágio, é essencial realizar uma avaliação dos eventos que ocorreram paralelamente ao desenvolvimento da unidade didática, com o intuito de resumir as aprendizagens adquiridas e refletir sobre o que poderia ter sido feito de maneira diferente. Tal como disse Perrenoud (1995:208):

"É difícil organizar planos didáticos coerentes, jogando com a natureza da tarefa, a clareza das instruções, a composição, a dinâmica dos grupos, os recursos e o tempo disponíveis. E é ainda mais incerto antecipar o sentido que os atores construirão em situação e em interação."

O meu foco foi, desde início procurar colocar em prática uma abordagem pedagógica mais alternativa, que procurasse contrariar alguns padrões pedagógicos tradicionais. Acredito que os conteúdos apresentados à turma, utilizados como suporte introdutório à temática do vídeo, foram pertinentes. No entanto, ao me entusiasmar e assumir a responsabilidade de enriquecer o vocabulário visual dos estudantes, acabei por negligenciar uma parte fundamental da introdução ao meio audiovisual com o qual iríamos trabalhar, a explicação formal do vídeo. Ou seja, deixei de abordar aspetos importantes, como os formatos de arquivo e tipos de resolução disponíveis, as proporções de tela mais comuns e as suas respectivas finalidades, os diversos planos de filmagem e movimentos de câmara, acompanhados de exemplos, e, evidentemente, a questão da edição de vídeo, incluindo como o som, a composição e o ritmo influenciam o ambiente que se pretende transmitir. Talvez pudesse ter dedicado uma aula de três tempos para abordar todos estes tópicos, permitindo que a turma adquirisse noções e compreessões mais aprofundadas sobre o uso desta ferramenta antes de iniciar o trabalho prático com a mesma. Ainda assim, muitas dessas questões foram abordadas ao longo das semanas de trabalho, com o auxílio da professora cooperante, e essa lacuna foi sendo gradualmente corrigida. No que concerne a edição, percebi que os estudantes já possuíam algum conhecimento prévio sobre o assunto, pois já haviam editado som num trabalho de áudio realizado anteriormente a esta unidade didática. Sendo que muitos utilizaram *softwares* de edição de vídeo, o que lhes proporcionou familiaridade com algumas das suas funções. Diante disso, a minha constante preocupação foi orientá-los nessas questões enquanto acompanhava o desenvolvimento do seu trabalho, aproveitando dúvidas específicas de cada estudante para esclarecer todo o grupo. Este processo foi, portanto, um esforço colaborativo, ao invés de ter sido explicado de forma expositiva a toda a turma desde o início. O único momento expositivo, ocorreu durante a aula de apresentação da proposta didática, quando compartilhei

referências selecionadas por mim para dar a conhecer outra dimensão da ferramenta vídeo, ou seja, um pouco da história da sua utilização no mundo artístico. Acredito que, consegui introduzir alguns artistas e metodologias de uso do vídeo que eram desconhecidos pelos estudantes, oferecendo-lhes novas perspetivas sobre as possibilidades de expressão que essa ferramenta proporciona, além daquelas com as quais eles se deparam diariamente através das redes sociais e da cultura *pop*.

Ao longo destas aulas, consegui estabelecer uma relação com a turma que não havia sido possível nos quatro meses anteriores. Embora essa conexão não tenha ocorrido de maneira uniforme com todos, já que alguns permaneceram reservados e com pouca abertura para a comunicação, observei uma mudança significativa quando, no 3º Período letivo, voltei a estar com a turma. Os estudantes demonstravam mais à vontade em relação à minha presença e maior iniciativa para se aproximarem para falar comigo.

Uma das maiores dificuldades que enfrentei foi a de transmitir à turma a importância de valorizar o processo criativo, não apenas para eles, na sua posição como autores, mas também para aqueles que, como os professores, têm a responsabilidade de avaliar os resultados de seu trabalho. A maior parte da turma, se não a totalidade, trabalhou sempre sob uma lógica de busca de respostas concretas para a tarefa solicitada, deixando de lado a partilha da dimensão mais reflexiva do processo. Desde que entram na escola até o final da sua vida académica, os jovens são constantemente moldados pelas instituições para trabalhar em função de resultados, em detrimento de aprendizagens significativas. Ainda que o termo "aprendizagens essenciais" esteja presente nos documentos orientadores do currículo de cada disciplina, essas aprendizagens muitas vezes resultam de exercícios de memória dos estudantes ou estratégias para jogar contra o sistema, em vez de aquisições efetivas de conhecimento. Assim, quando as regras do jogo são alteradas, os estudantes encontram-se em uma situação quase desconfortável, pois não sabem como operar nesse novo contexto. Diante disso, a proposta de construção de arquivos por meio do *Padlet* foi uma tentativa de responder a duas necessidades: primeiro, obrigar os estudantes a organizar e relacionar os materiais resultantes de suas pesquisas,

para que os auxiliasse no processo de construção da narrativa (ou da ausência dela) que desejavam transmitir; segundo, oferecer-me um meio de me manter informada sobre suas ideias sem precisar realizar uma vigilância mais rígida e intrusiva no espaço de trabalho dos estudantes. Reconheço que essa estratégia também se configura como um meio de controlo. Quer queiramos ou não, como docentes, somos obrigados a avaliar nossos estudantes, e, por isso, quer façamos isso de forma mais ou menos tradicional, é sempre necessário criar meios para realizar essa avaliação da melhor maneira possível. Mesmo ao solicitar a realização desta tarefa, tentei que ela fosse o mais aberta possível, sem impor limites ou formatos específicos para os conteúdos adicionados à plataforma. Da mesma forma, na proposta da unidade didática, procurei sempre proporcionar a maior liberdade possível (na escolha dos temas, no tipo de edição e nos conteúdos a serem trabalhados), ainda que seja necessário estabelecer limites para essa liberdade.

> *"Num sistema didático como este, os aprendentes são postos frente a escolhas muito mais abertas, mas também mais complexas e para alguns mais perturbadoras. (…) Pede-se-lhes que sejam ativos, inventivos, que tragam ideias, que tomem iniciativas, que assumam responsabilidades, que sejam simultaneamente autónomos (…) Mesmo quando estas exigências não se acumulam constantemente, definem todo um outro ofício de aluno, que apela a outras estratégias"* (Perrenoud, 1995:130)

Perante esta abordagem, percebi uma natural confusão inicial por parte da turma. No entanto, os estudantes foram compreendendo gradualmente como poderiam responder à proposta. Isso incluiu, também, o desenvolvimento de novas estratégias para utilizar as regras existentes a seu favor, como no caso da estudante que quis reutilizar o áudio de um trabalho anterior, a meu ver para reduzir o esforço necessário, ou do estudante que aproveitou a proposta para se focar na edição de um vídeo promocional para sua marca de roupa. Considerando tudo isto, a postura da turma em relação a certos aspetos da unidade didática era previsível, embora só me tenha apercebido disso mais tarde, após refletir criticamente sobre essa experiência.

Como professora, muitas vezes terei de realizar várias tarefas simultaneamente, algo com o qual precisei lidar durante essas semanas. Assim como Perrenoud (1995:174) afirma, *"todo o tempo disponível na escola deve ser aproveitado para 'dar o programa', sabendo-se, de antemão, que isso nunca será plenamente alcançado, mas há uma pressão para fingir que sim, para avançar o máximo possível."* Durante essas semanas, além da proposta da unidade didática ter sido trabalhada em paralelo ao concurso de segurança rodoviária da BP, outros projetos, não mencionados anteriormente, foram sendo incluídos na lista de tarefas a serem realizadas nas mesmas aulas, como as propostas de trabalho relacionadas com a comemoração dos 50 anos do 25 de abril, tema central das atividades previstas nos Domínios de Autonomia Curricular do AE Maia.

O balanço que faço, após a implementação e conclusão desta unidade didática, é, em geral, satisfatório. Embora, durante o processo, as coisas nem sempre tenham corrido como eu esperava, nada me surpreendeu, considerando as observações que já havia feito sobre a turma. Ao propor um trabalho cujo método de execução foi menos tradicional, percebi que desafiei esses jovens de uma forma diferente, ainda que não inovadora, mas distinta das abordagens com as quais eles estavam mais familiarizados. E, embora a receção da turma em relação à construção e valorização dos arquivos de referências não tenha sido exatamente a que eu esperava, acredito que tenha, pelo menos, semeado a ideia de que, muitas vezes, o caminho é mais valioso que o destino.

Considerações Finais

A experiência de estágio pedagógico representou uma etapa crucial no meu desenvolvimento como futura docente, proporcionando-me uma compreensão mais profunda das complexidades inerentes ao exercício da docência. Ao longo da escrita deste relatório fui-me recordando de diversas situações que testaram a minha capacidade de adaptação, reflexão crítica e resiliência, elementos que são fundamentais na construção de uma prática educativa significativa e transformadora. Procurei nunca elevar as minhas expetativas pois, devido à minha curta experiência na área da educação, de turmas de uma faixa etária inferior, sou ciente de que imprevisibilidades acontecem a todo o momento e são o que de mais certo existe nesta profissão.

Ao longo do estágio, percebi que a construção da minha relação com os estudantes foi mais desafiadora do que inicialmente previ. Acostumada a uma comunicação mais fluida e próxima com crianças, esperava que esse à vontade se traduzisse de forma natural também no trabalho com adolescentes. Contudo, ao entrar em contacto com as turmas do 11º e 12º anos, fui confrontada com um impacto distinto: os adolescentes revelaram-se mais reservados e com menos predisposição para interagir com adultos. Esta diferença foi particularmente evidente na turma do 12º ano, que apresentou uma maior dificuldade em estabelecer um diálogo mais aberto, em comparação com a turma do 11º ano. Diante desse contexto, fui ajustando a minha abordagem de forma consciente, tentando perceber como poderia estabelecer uma ligação mais significativa com os estudantes. Através de observações, conversas informais e diálogos sobre temas fora do âmbito estritamente escolar, procurei criar momentos de proximidade e confiança. Apesar de não ter atingido o nível de relação que idealizei inicialmente, reconheço que o tempo e uma maior frequência semanal poderiam ter contribuído para um acompanhamento mais eficaz. No entanto, considero que, à medida que o estágio foi avançando, a relação com os estudantes se foi consolidando, terminando de forma mais sólida e estruturada do que nos primeiros meses de contacto.

A proposta de unidade didática que desenvolvi foi concebida, sobretudo, com o intuito de procurar uma articulação com aquilo que denominamos de identidade, assim como com o conjunto de questões inerentes à sua construção e constituição. O meu objetivo foi permitir que os estudantes estabelecessem uma ligação mais próxima com a proposta, de modo a que esta os entusiasmasse e os inspirasse de alguma forma. Esta preocupação surgiu das minhas observações e diálogos com as turmas, que, de forma unânime, expressaram que alguns dos trabalhos propostos eram repetitivos, recorrendo à expressão "mais do mesmo". *"Mantêm-se hoje os métodos tradicionais, fonéticos ou globais de ensino para crianças"* (Ramos do Ó, 2016:215) Neste contexto, torna-se essencial refletir sobre a origem destas abordagens e questionar o que constitui e como se organiza este conhecimento escolar, que parece estar cristalizado no tempo. O currículo escolar deve ser entendido como uma forma de conhecimento, e não como o único saber existente. No entanto, a escola tende a perpetuar e transmitir um saber universal, rígido, que raramente se debruça sobre questões mais individuais ou identitárias dos seus estudantes, bem como sobre as vivências das novas gerações que passam pelo sistema educativo. O corpo estudantil encontra-se em constante evolução, acompanhando as transformações da sociedade e do mundo.

A instituição escolar permanece quase inalterada no que diz respeito às suas práticas e aos currículos, que se conservam inalterados, não são reformulados há anos, e onde a educação artística estará provavelmente entre os grupos pedagógicos mais esquecidos neste sentido. Existe uma desconexão entre o conhecimento formal escolarizado com aquilo que é o mundo atual e com as aprendizagens voluntárias dos estudantes. Em *Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo,* Jorge Ramos do Ó comenta esta problemática dizendo:

> *"Nós hoje temos mais consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e económica, a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências e por ambiguidades múltiplas que todos enfrentamos. Ora, parece-me que a escola tem refletido pouco sobre essa mudança; ela continua a funcionar a partir de ideias claras*

> *e distintas sobre o que é certo e errado. (…) O modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX. De maneira que, parece-me, há um desencontro. Com isso não digo que a escola não tenha mudado, acho que mudou. Mas esta estrutura de que falei penso que se mantém intacta, lamentavelmente."* (Ramos do Ó, 2007:110)

Na mesma entrevista, em relação à evolução tecnológica e ao modo como os jovens têm uma predisposição natural para se envolver e aprender a trabalhar com a mais recente tecnologia, Marisa Vorraber Costa comenta que "*O que a gente poderia pensar, refletindo um pouco, seria que se a escola se abrisse um pouco mais, se tornasse mais permeável a estes modos de ser contemporâneos, experimentasse mais essas novas formas de viver, poderia, quem sabe, inventar outras formas de educar."* (Vorraber Costa, 2007:116)

Desta forma, perante estudantes desmotivados em grande parte devido a determinadas propostas ou metodologias de trabalho, mais do que pensar em estratégias para tornar essas tarefas mais atrativas, talvez seja mais pertinente questionar o porquê de existirem tantas propostas de trabalho desmotivadoras no contexto escolar. Seria fundamental que os professores e a instituição escolar aprendessem a fazer uma pausa para, de facto, ouvir os estudantes. É necessário acolher as suas frustrações, dúvidas, críticas e sugestões, com o objetivo de refletir sobre a estrutura da escola e a organização do conhecimento que nela se transmite.

> *"Para compreendermos bem o que queremos fazer, e de que modo o podemos fazer, há que conhecer, ao detalhe e em profundidade, como se estruturam e funcionam os poderes, como se alimentaram e se fortaleceram as lógicas de conservação que operam e que têm resistido muito bem a todas as tentativas de construir uma outra escola, uma escola-outra."* (Ramos do Ó, 2016:215)

Assim, pensar e repensar propostas de trabalho a aplicar em sala de aula, com o objetivo de tornar as metodologias de aprendizagem menos aborrecidas

e repetitivas, não constitui, por si só, a solução. Esta deve ser uma preocupação constante dos docentes, mas deve integrar-se num conjunto mais amplo de estratégias pedagógicas que a escola, como um todo, necessita de adotar. As verdadeiras respostas poderão ser encontradas quando o foco principal de atenção incidir sobre a estrutura organizacional da instituição escolar. Referindo-se à escola, Jorge Ramos do Ó conclui *"defendo que o seu amanhã impõe um confronto com o que ela tem sido"* (ibidem)

Com esta experiência compreendi que, de fato, não será fácil romper ou tentar subverter o sistema escolar. Embora exista uma narrativa de que a escola hoje busca incessantemente a inovação, a modernização, e o fortalecimento do sentido de comunidade e interdisciplinaridade, muitas dessas propostas são impostas sob a fachada de planos criativos e inclusivos. Esses planos e documentos orientadores, apesar de bem intencionados, acabam por instituir procedimentos limitadores que devem ser rigorosamente seguidos. Passei mais da metade da minha vida a estudar dentro desta mecânica e, apenas um ano no MEAV. Muito graças ao meu primeiro ano de mestrado, sou capaz de observar a escola com uma lente mais crítica e questionadora, algo que antes não possuía. Não obstante, é inevitável ter enraizadas em mim uma serie de práticas educacionais às quais fui sendo exposta ao longo do tempo e que, por isso, ainda que de um modo inconsciente, possa retornar a esses modos de agir e pensar.

Concluo esta etapa com a certeza de que, na verdade, no que diz respeito à profissão docente jamais saberei tudo. A profissionalização pode apenas conferir-me, por meio de um documento, a legitimidade para estar numa sala de aula, diante de uma turma. No entanto, não me torna professora. Essa transformação só poderá ocorrer com o tempo e com experiência. Assim como tentei transmitir aos estudantes, é o percurso que mais importa, e, na verdade, não existe um ponto de chegada concreto. O que existe é um forte desejo de evoluir e fazer a diferença no percurso escolar, e, talvez, na vida dos estudantes que se cruzarem meu caminho. O concretizar deste desejo será, talvez, a minha grande meta. Com este estágio pude, uma vez mais, comprovar que cada escola, turma e estudante têm características únicas e diferentes. Assim, os sapatos da docência nunca irão servir de igual forma.

Termino este relatório com uma citação de Perrenoud, autor que desempenhou um papel fundamental no meu processo de reflexão crítica no contexto pedagógico, pois considero que resume claramente o que implica aprender a ser-se professor:

> *"Esta organização da escolaridade de massas define a condição e o ofício de um professor que se vê envolvido num sistema que o ultrapassa. É verdade que uma certa autonomia lhe permite 'fazer batota' com os programas e a avaliação, estabelecer a relação e o contrato pedagógico, praticar uma autoridade mais ou menos negociada, fazer experiências, didáticas originais, construir laços estreitos de relação com os alunos, prosseguir algumas necessidades educativas pessoais, criar espaço para os seus próprios valores, exprimir a sua personalidade. É por isso que o ofício é atraente, ou até mesmo invejável, para uma parte daqueles que o exercerem."* (Perrenoud, 1995:223)

Bibliografia:

- Agrupamento de Escolas da Maia. (2022-2025). ***Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola***. Disponível em https://www.aemaia.pt/images/ficheiros-em-artigos/agrupamento/EECE_2022_25.pdf
- Agrupamento de Escolas da Maia. (2023-2026). ***Regulamento Interno***. Disponível em https://www.aemaia.pt/images/ficheiros-em-artigos/agrupamento/doc_orientadores/AEMaia_RI_2023-26.pdf
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). ***Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings***. *AI Ethics*, 2, 431–440. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7
- Aprendizagens Essenciais 11º ano do Ensino Secundário. (2018). ***Desenho A***. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf
- Aprendizagens Essenciais 12º ano do Ensino Secundário. (2018). ***Oficina de Artes***. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/12_oficina_de_artes.pdf
- Aprendizagens Essenciais 12º ano do Ensino Secundário. (2018). ***Oficina de Multimédia B***. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_multimedia_b.pdf
- Azevedo, J. (2000*).* ***Culturas: A construção das identidades***. *Africana Studia*, 3, 165-180. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20906/2/joseazevedoafricanastudia032000000087375.pdf
- Berger, J. (2018). ***Modos de ver***. Lisboa: Antígona Editores.
- Boulay, B. (2023). ***Inteligência artificial na educação e ética***. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 6 (1). Disponível.em.https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/14808
- Brasileiro, A. M. M. (2018). ***A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*** (p.1-29). Campinas, SP: Mercado de Letras. Disponível em https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-08-04-19-18-12-01.pdf

- Coeckelbergh, M. (2017). ***Can machines create art?*** *Philosophy & Technology*, 30, 285–303. https://doi.org/10.1007/s13347-016-0231-5
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2017). ***Guião de Educação: Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário***. Lisboa. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Conhecimento_Genero_e_Cidadania_Ensino_Secundario_Versao_Digital.pdf
- Costa, M. E. (1997). ***Desenvolvimento da identidade em contexto escolar***. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56476/2/85106.pdf
- Costa, A., Marques da Silva, S., & Barata Fernandes, F. (2015). ***O envolvimento de jovens no ambiente construído na escola. Do espaço físico ao espaço educativo***. *Educação, Sociedade e Culturas*, 44, 67-85. Disponível em https://hdl.handle.net/10216/81203
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I. Com as alterações introduzidas por Lei n.º 116/2019; Declaração de Retificação n.º 47/2019; Decreto-Lei n.º 62/2023.
- Dufourmantelle, A. (2003*).* ***Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade***. São Paulo: Editora Escuta.
- Erikson, E. (1976). ***Identidade, juventude e crise***. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ***Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.*** (2017). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- Faria, L., Costa, M., & Lima-Santos, N. (2011). ***A eficácia coletiva da escola como expressão de cidadania***. *Revista Antropológicas*, 12, 60-66. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63824/2/87172.pdf
- Fernandes, P., Leite, C., & Marinho, P. (2013). ***A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de "Testinite"***. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 304-334. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/68844/2/88074.pdf

- Ferreira, F., & Andrade, N. F. (2018). ***Afetividade e ensino-aprendizagem: Influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento***. Disponível em http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/2056
- Foucault, M. (1999). ***Vigiar e punir*** (20ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (1987). ***Pedagogia do oprimido*** (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997*). **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar***. São Paulo: Editora Olho D'Água.
- Freire, P. (1996). ***Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa****.* São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, M., Sobral, F., & Menezes, I. (2007). ***Adolescência na escola: O desafio do desenvolvimento integral: Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana***. *Interações*, 5, 82-109..Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6930/2/83306.pdf
- Hernández, F., Terrasêca, M., & Paiva, J. (2013). ***Contemporaneidade e Educação Artística: Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos****. Educação, Sociedade e Culturas*, 07-13. Disponível em https://hdl.handle.net/10216/72766
- Hooks, B. (2013). ***Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade***. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Hutson, J., & Cotroneo, P. (2023). ***Generative AI tools in art education: Exploring prompt engineering and iterative processes for enhanced creativity in Metaverse***, vol.4. Disponível em https://aber.apacsci.com/index.php/met/article/viewFile/2164/2573
- Hytten, K. (2014). ***Teaching as and for activism: Challenges and possibilities****. Philosophy of Education*, 385-394. Urbana, IL: University of Illinois. Disponível em https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/4896.pdf
- Liga Portuguesa contra o Cancro. (2015). ***Outubro Rosa: Mês de prevenção do cancro da mama***. Disponível em https://www.ligacontracancro.pt/outubrorosa/

- McGregor, J. (2003). ***Making spaces: Teacher workplace topologies***. *Pedagogy, Culture & Society*, vol 11, nº3, p.353-377. Disponível em https://doi.org/10.1080/14681360300200179
- Miranda Coimbra, B., & Fernandes, E. (2013). ***Políticas públicas de prevenção e combate ao abandono escolar: Estudo de uma medida educativa para jovens pouco escolarizados em Portugal***. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, p.329-335. Disponível em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5618/1/pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_abandono_escolar.pdf
- Norberto, R., Neves, T., & Menezes, I. (2014). **Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, vol.14, nº3, p.12-31. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf
- Parque Escolar. (2017*).* ***Especificações técnicas de arquitetura (versão 2.2)***. Disponível em https://construcaopublica.gov.pt/docs/site/pt/programa/Parque-Escolar-Manual-Especificacoes-Tecnicas-Arquitetura.pdf
- Ministério da Educação, DGE. (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
- Perrenoud, P. (1995). ***Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar***. Porto: Porto Editora.
- Petrarca, F. (2016). ***Carreira profissional e ativismo social: As lógicas do engajamento na defesa de causas***. *Estudos Sociológicos Revista Araraquara*, vol.21, nº40, p.99-116. Disponível em https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/7575/5798
- Pimenta, S., & Lima, M. (2005/06*).* ***Estágio e docência: Diferentes concepções***. *Revista Poíesis*, vol.3, p.5-24. Disponível em https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf
- Pinto, A., Couto, Â., Barbot, A., Maia Lima, C. M., Aboim, S., & Teles, R. (2023). ***Professores e telemóveis: Da utilização pessoal à integração na sala de aula***. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.36. Disponível em https://doi.org/10.21814/rpe.26306

- Programa de Oficina de Multimédia B - 12º ano. (2006). ***Programa de Oficina de Multimédia B - 12º ano*** (revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/oficina_multimedia_b_12.pdf
- Agrupamento de Escolas da Maia. (2023-2026). ***Projeto Educativo Agrupamento de Escolas da Maia***. Disponível em https://www.aemaia.pt/images/ficheiros-em-artigos/agrupamento/PE_AEMaia_23_26.pdf
- Ramos do Ó, J. (2016*).* ***Sobre o tradicional cerco à inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais. Nós pensamos todos em nós****.* Lisboa: CCB - Fábrica das Artes, p.213-219.
- Ramos do Ó, J., & Vorraber Costa, M. (2007). ***Desafios à escola contemporânea: Um diálogo***. *Educação & Realidade*, vol.32, nº2, p.109-116.
- Rancière, J. (2002). ***O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual***. Belo Horizonte: Autentica.
- Serres, M. (2012). ***Polegarzinha***. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Tassoni, E. C. (2019). ***Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno***. Disponível em http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF
- Varela, M. M. (2016). ***Pedagogic activism vs pedagogic paternalism***. P.43-54.
- Wendt, D. (2010). ***Professor e artista: Uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística****. Eletras*, 20(20), 17-23. Disponível em https://pt.scribd.com/document/232457057/Artigo-20-2-Professor-e-Artista-Uma-Reflexao-Sobre-a-Pratica-Docente-DENISE-WENDT
- ***What is the cut-up method?*** (2015, junho). Artigo online. *BBC News*. Disponível em https://www.bbc.com/news/magazine-33254672
- Willis, P. (1991). ***Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução,*** p. 23-29. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexos:

Anexo 1 – Página da frente do desdobrável explicativo da Proposta da Unidade Didática entregue aos estudantes do 12ºK

AVALIAÇÃO

Propõe-se uma metodologia de avaliação formativa e formadora. Este tipo de avaliação permite-vos que tomem consciência de que as vossas aprendizagens são um produto que deve estar em constante construção e evolução. É pretendido que reflitam e tomem mais consciência das vossas decisões, sucessos e fracassos. Assim, gostava que participassem na avaliação, passando por um processo auto-avaliativo, reflexivo e, também, por uma reflexão coletiva. Ao ter acesso aos critérios de avaliação e respetivas percentagens base, se for da vontade do grupo, terão a oportunidade de as alterar e ajustar, consoante acordado por todos.

INSTRUMENTOS | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Exercício de pares - 15%

Padlet - 20%

Trabalho individual - 30%

Autonomia e pensamento crítico - 15%

Participação, empenho e atitudes - 10%

Prazo de entrega - 10%

CALENDARIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

19 Fevereiro - 90+45 min	Apresentação da UD | Exercício a pares
20 Fevereiro - 45 min	Visualização dos resultados do exercício e conversa com a turma
26 Fevereiro - 90+45 min	Início dos projetos individuais para a UD (Brainstorm, pesquisa autónoma, começo de elaboração dos padlets e da edição do vídeo)
27 Fevereiro - 45 min	Trabalho individual no projeto da UD
5 Março - 45 min	Ponto de situação com a turma (conversação/debate coletivo sobre os projetos)
11 Março - 90+45 min	Trabalho individual no projeto da UD
12 Março - 45 min	Trabalho individual no projeto da UD (conclusão)
18 Março - 90+45 min	Visualização dos vídeos concluídos. Conversa sobre os trabalhos desenvolvidos.
19 Março - 90 min	Balanço final acerca da UD. Debate sobre a avaliação dos projetos. Auto-avaliação.

CUT-UP

Vídeo

PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Oficina Multimédia B | 12º K

ESCOLA SECUNDÁRIA DA MAIA

Fevereiro - Março 2024

Estagiária | Marta Lopes

Docente | Aurora Rocha



"A vida é uma série de cortes e recortes (cut-up). Todas as vezes que caminhas pela rua ou olhas para uma janela, a tua consciência é interrompida por uma série de fatores aleatórios e depois começas a aperceber -te que eles não são tão aleatórios assim, estes dizem-te alguma coisa"

(Burroughs, em entrevista conduzida por John Walters, 1982)

O VIDEO PRODUZIDO DEVE INCLUIR OBRIGATORIAMENTE:

- Título;
- Duração entre 2 a 3 min.;
- Imagens | clipes de vídeo gravados por vocês;
- Imagens | clipes de vídeo obtidos através de outras fontes;
- Som (dos excertos de vídeo usados e/ou outros)

O conceito de Cut-up é um método experimental desenvolvido por William Burroughs por volta de 1959.

Burroughs descobriu uma nova dimensão que pode ser dada às imagens, sendo estas vistas como matéria prima de uma colagem e justaposição de cenas. Este método quebrou com as convenções da video art como algo disperso de noções de linearidade, um método aleatório, sem narrativa concreta que pode começar a ser visto tanto no inicio, meio ou fim pois nunca se vai perder conteúdo, sendo que este está em constante repetição.

Vejam, através deste código QR, os exemplos que separei para vocês!

Esta Unidade Didática pretende incentivar-vos a expressarem-se de forma criativa e pessoal, tornando-vos decisores autónomos sobre a escolha de temas e abordagens que reflitam as vossas perspetivas individuais e que permitam que se exprimam através da arte audiovisual. O resultado final pode ser mais cómico, mais satírico, mais biográfico ou mais confuso.

Ao pensar no vosso projeto devem procurar responder a questões como **"O que desejo transmitir/comunicar?", "Porquê estas imagens?", "De que forma se relaciona comigo este vídeo?"**

Ao longo do processo de concepção dos videos, terão de criar um Padlet, onde irão colocar na íntegra, os videos que incluírem no vosso projeto, quer aqueles dos quais se vão apropriar, quer os gravados por vocês. Podem ainda incluir outro tipo de referências que encontrem nas vossas pesquisas e que, de alguma forma, considerem importantes para o desenvolvimento do vosso trabalho.

OBJETIVOS

01 Explorar diferentes meios de narrativa e composição visual;

02 Utilizar a experimentação para desenvolver aprendizagens significativas;

03 Desenvolver competências de comunicação através do modo como se expressam artisticamente por meio da ferramenta video;

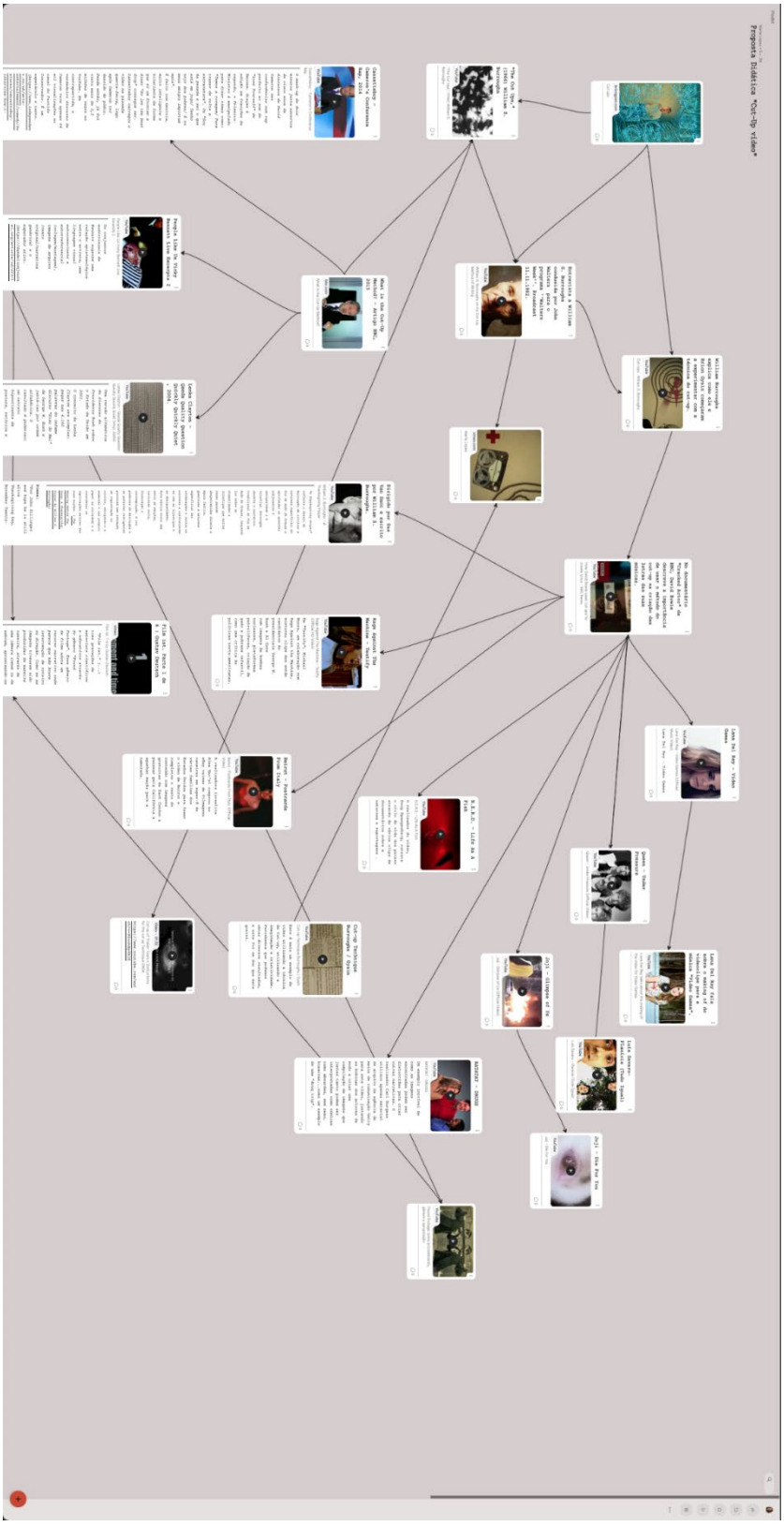
04 Explorar a inclusão de elementos multimédia (som, música, imagem estática e imagem em movimento) de forma a dar significado à narrativa elegida para o trabalho;

05 Desenvolver métodos e hábitos de pesquisa para aprofundar conhecimentos em áreas especificas, permitindo enriquecer o léxico intelectual, artístico e visual;

06 Desenvolver capacidades de análise e reflexão crítica;

07 Utilizar conscientemente material já existente, redefinindo-o e conferindo-lhe uma nova intenção/propósito;

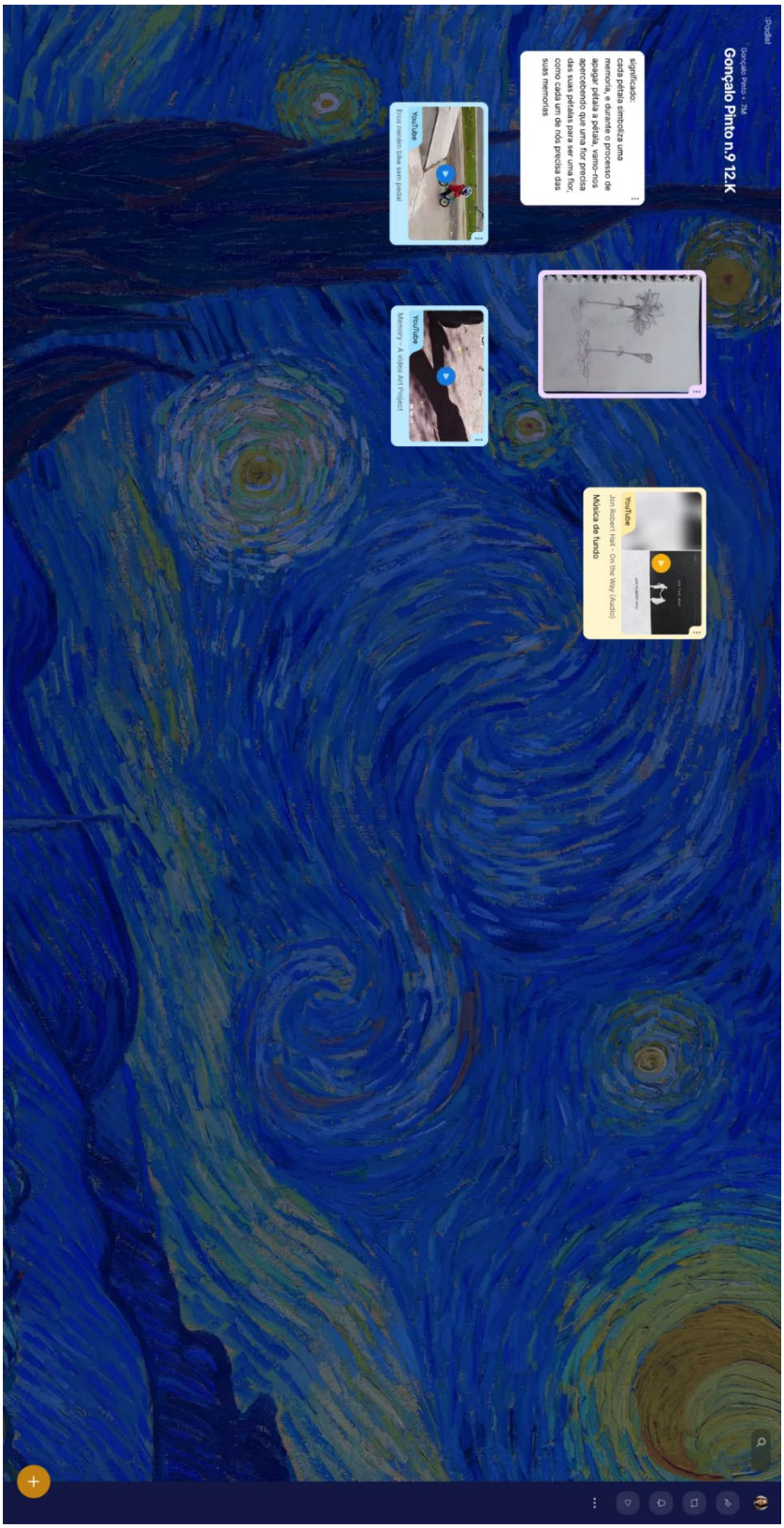
Anexo 3 – *Print Scren* de *Padlet* Coletivo de referências/materiais de apoio à Unidade Didática



Anexo 4 – *Print Scren* de *Padlet* de estudante do 12ºK (exemplo 1)



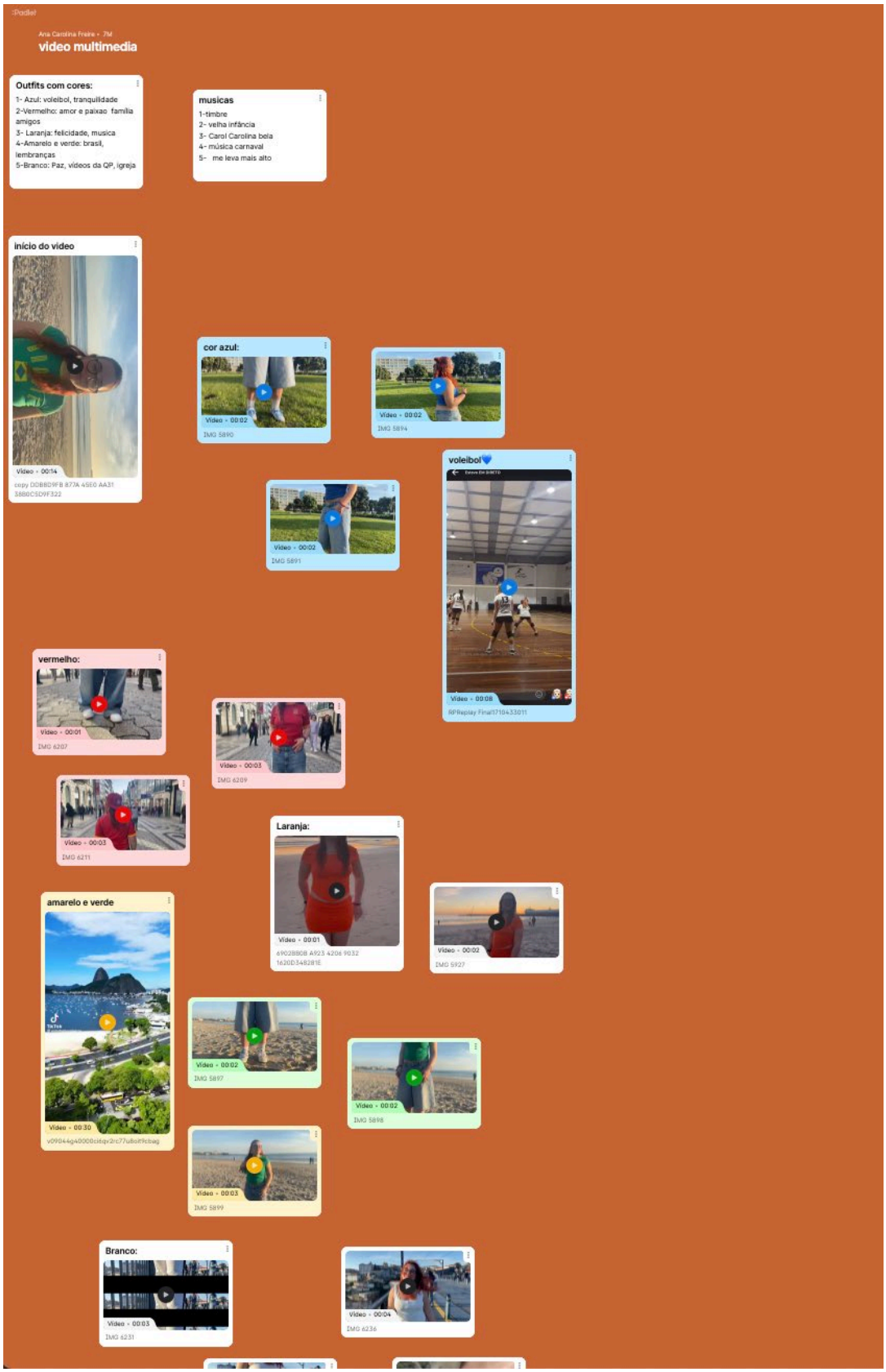
Anexo 5 – *Print Scren* de *Padlet* de estudante do 12ºK (exemplo 2)



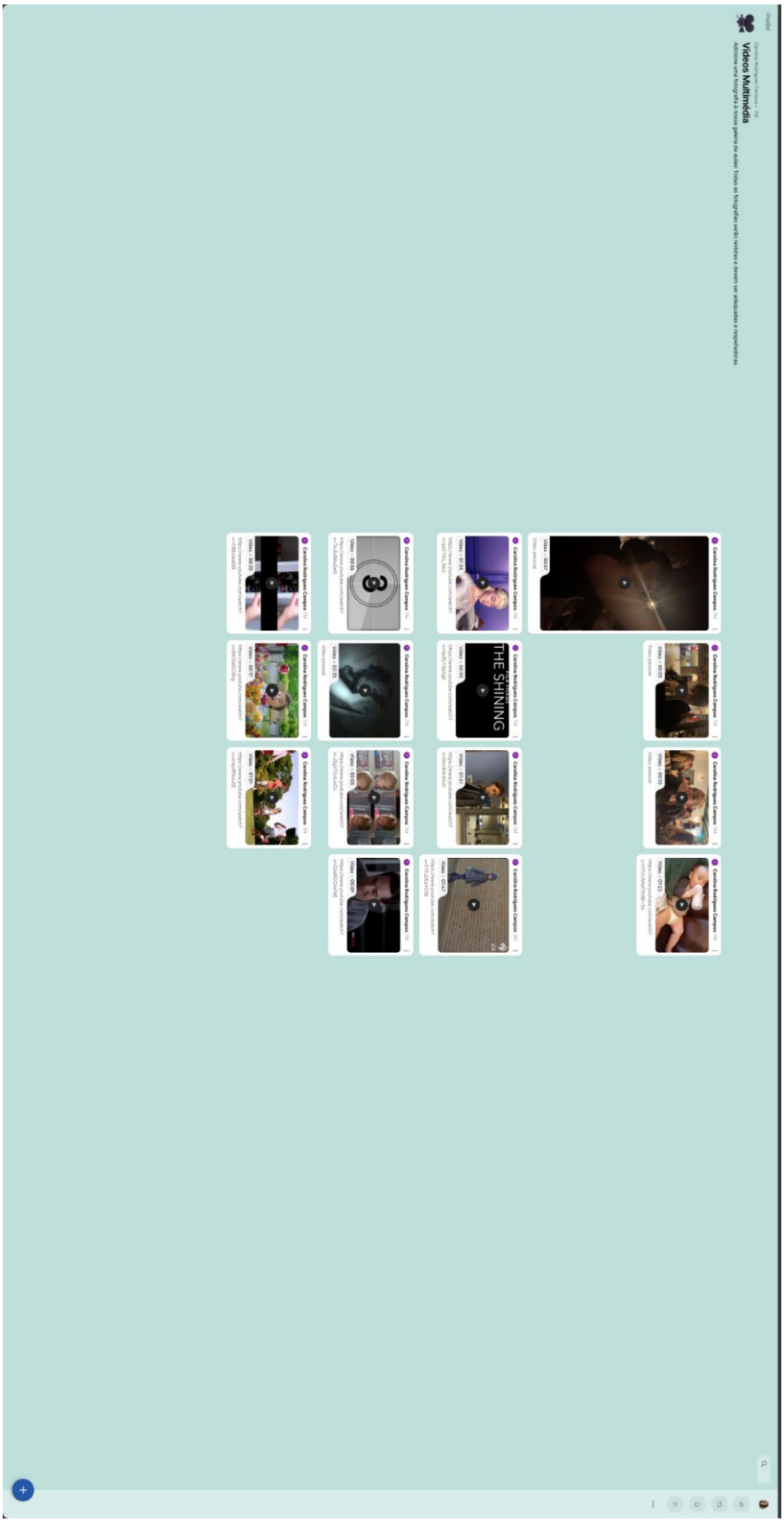
Anexo 6 – *Print Scren* de *Padlet* de estudante do 12ºK (exemplo 3)



Anexo 7 – *Print Scren* de *Padlet* de estudante do 12ºK (exemplo 4)



Anexo 8 – *Print Scren* de *Padlet* de estudante do 12ºK (exemplo 5)



Anexo 9 – *Print Scren* de *Padlet* de estudante do 12ºK (exemplo 6)

