

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

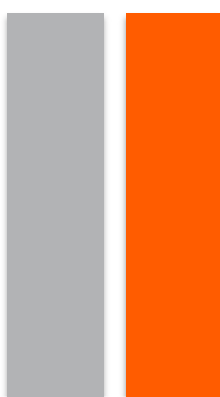
A mulher (não) desenhada

Percursos de criação, escuta e afirmação no ensino das artes visuais

Érica Roda

M

2025



A mulher (não) desenhada

Percursos de criação, escuta e afirmação no ensino das artes visuais

ÉRICA RODA

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Angélica Maria Reis Monteiro e da Professora Cooperante Maria do Carmo Almeida, na Escola Secundária José Falcão.

Professora Orientadora: Doutora Angélica Monteiro

Professora Cooperante: Maria do Carmo Almeida

Instituição de acolhimento: Escola Secundária José Falcão - Coimbra

Aviso

Este relatório resulta de um processo de construção pessoal e profissional desenvolvido ao longo do meu estágio pedagógico. O que aqui se apresenta traduz o meu olhar, as escolhas feitas e as interpretações que fui desenvolvendo ao longo do percurso. Naturalmente, trata-se de um documento situado no tempo, refletindo a etapa formativa em que me encontro. É possível que, com o distanciamento ou a evolução futura, algumas ideias ou abordagens aqui expostas venham a ser revistas ou aprofundadas.

Comprometo-me, neste documento, com os princípios de rigor e honestidade intelectual. Todo o conteúdo foi produzido por mim, com base em experiências vividas no contexto de estágio e em leituras e referências que procurei mobilizar de forma crítica e fundamentada. As fontes consultadas são devidamente assinaladas ao longo do texto e identificadas na bibliografia final. Assim como respeitei os direitos de autor e a legislação aplicável, não incluindo neste relatório qualquer material cuja reprodução seja limitada ou que comprometa os princípios de ética académica.

Resumo

O presente relatório de estágio integra o Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Porto, e resulta de um processo de formação desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024/2025, na Escola Secundária José Falcão, em Coimbra. Estruturado em três capítulos principais, o relatório articula a experiência de observação, a construção e aplicação de uma proposta didática e o acompanhamento do trabalho artístico desenvolvido pelos alunos no âmbito da disciplina de Desenho A, sob orientação da professora cooperante.

A proposta pedagógica criada teve como ponto de partida a inquietação sentida face à invisibilidade das mulheres na história da arte e à ausência de referências artísticas diversificadas nos discursos e práticas dos alunos. A questão “O que significa ser mulher artista?” serviu de eixo conceptual para desenvolver atividades centradas na escuta, na experimentação gráfica e na construção de uma consciência crítica e estética. A proposta incorporou momentos de desenho de observação e criação livre, análise de obras de artistas mulheres e culminou numa exposição final intitulada *A mulher não... A mulher sim!!*, concebida e montada com os trabalhos realizados pelos alunos.

O relatório discute, ainda, o papel do espaço físico e simbólico da escola no processo educativo, refletindo sobre a importância da memória, da participação e da criação artística como forma de mediação pedagógica. São analisadas as metodologias utilizadas, os critérios de avaliação partilhados com a professora cooperante, bem como os desafios e aprendizagens surgidos ao longo do percurso. O relatório conclui com uma reflexão sobre o crescimento pessoal e profissional da autora, reafirmando o compromisso com um ensino das artes crítico, inclusivo e sensível à diversidade.

Palavras-chave: Ensino das Artes Visuais; Mulher Artista; Inquietação; Desenho crítico; Criação Artística.

Abstract

This internship report is part of the Master's Degree in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and in High Education at the University of Porto, and results from a training process developed throughout the 2024/2025 school year, at Escola Secundária José Falcão, in Coimbra. Structured in three main chapters, the report articulates the observation experience, the construction and implementation of a didactic proposal, and the monitoring of the artistic work developed by students within the subject of *Desenho A*, under the guidance of the cooperating teacher.

The pedagogical proposal created had as its starting point the unease felt regarding the invisibility of women in art history and the absence of diverse artistic references in the students' discourses and practices. The question "What does it mean to be a woman artist?" served as a conceptual axis for the development of activities focused on listening, graphic experimentation, and the construction of a critical and aesthetic awareness. The proposal incorporated moments of observational drawing and free creation, analysis of works by women artists, and culminated in a final exhibition entitled *A mulher não... A mulher sim!!*, conceived and assembled with the works produced by the students.

The report also discusses the role of the physical and symbolic space of the school in the educational process, reflecting on the importance of memory, participation, and artistic creation as forms of pedagogical mediation. The methodologies used, the assessment criteria shared with the cooperating teacher, as well as the challenges and learnings that emerged throughout the process, are analysed. The report concludes with a reflection on the author's personal and professional growth, reaffirming a commitment to a critical, inclusive, and diversity-sensitive arts education.

Keywords: Teaching Visual Arts; Woman artist; Restlessness; Critical Drawing; Artistic Creation.

Resumé

Ce rapport de stage s'inscrit dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels pour le 3^e cycle de l'Enseignement Fondamental et l'Enseignement Secondaire à l'Université de Porto, et résulte d'un processus de formation développé tout au long de l'année scolaire 2024/2025, à l'École Secondaire José Falcão, à Coimbra. Structuré en trois chapitres principaux, le rapport articule l'expérience d'observation, la conception et la mise en œuvre d'une proposition didactique, ainsi que le suivi du travail artistique réalisé par les élèves dans le cadre de la discipline *Desenho A*, sous la direction de l'enseignante tutrice.

La proposition pédagogique créée a eu comme point de départ l'inquiétude ressentie face à l'invisibilité des femmes dans l'histoire de l'art et à l'absence de références artistiques diversifiées dans les discours et les pratiques des élèves. La question « Que signifie être une femme artiste ? » a servi d'axe conceptuel pour développer des activités centrées sur l'écoute, l'expérimentation graphique et la construction d'une conscience critique et esthétique. La proposition a intégré des moments de dessin d'observation et de création libre, l'analyse d'œuvres de femmes artistes, et a culminé avec une exposition finale intitulée *A mulher não... A mulher sim!!*, conçue et installée avec les travaux réalisés par les élèves.

Le rapport aborde également le rôle de l'espace physique et symbolique de l'école dans le processus éducatif, en réfléchissant à l'importance de la mémoire, de la participation et de la création artistique comme formes de médiation pédagogique. Les méthodologies utilisées, les critères d'évaluation partagés avec l'enseignante tutrice, ainsi que les défis et apprentissages apparus au cours du parcours, sont analysés. Le rapport se conclut par une réflexion sur le développement personnel et professionnel de l'auteure, réaffirmant l'engagement envers un enseignement des arts critique, inclusif et sensible à la diversité.

Mots clés: Enseignement des Arts Visuels; Femme Artiste; Inquiétude; Dessin Critique; Création Artistique.

Agradecimentos

Em memória do Paulo.

Ao João que nunca me deixou desistir e me dá força e amor todos os dias.

À Amélia que me faz ter ainda mais orgulho nas mulheres e que me incentiva a querer ser melhor, mais presente e confiante.

À Miká pela forma como me amparou, ensinou e inspirou.

À minha orientadora, Doutora Angélica Monteiro pela disponibilidade, aconselhamento e acompanhamento dedicado.

Aos alunos, todos eles, por me fazerem acreditar que o ato de ensinar não acontece sem a partilha mútua do aprender. E é tanto que nos dão!

À comunidade escolar da ESJF pelo carinho com que me acolheram.

Abreviaturas

MEAV – Mestrado em Ensino das Artes Visuais

ESJF – Escola Secundária José Falcão

GDA – Geometria Descritiva A

PAA – Plano Anual de Atividades

PNA – Plano Nacional das Artes

PCE – Plano Cultural de Escola

UP – Universidade do Porto

DARQ – Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DGE – Direção Geral de Educação

UD – Unidade Didática

UT – Unidade de Trabalho

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular.

ME – Ministério da Educação

Índice

Nota Introdutória	08
Introdução	12
Capítulo I – Retratos de um espaço vivo	16
Onde tudo se cruza	17
Entre o conhecer e o compreender	22
Capítulo II – Traçar caminhos, abrir sentidos	33
A inquietação como ponto de partida	34
O que significa ser mulher artista?	36
Ver, pensar, criar: o desenho como linguagem crítica	40
Prática, processo e resistência	43
Desenhar (com) outras perspectivas	50
Capítulo III – Do papel à parede	53
A exposição final como lugar de memória, expressão e afirmação	63
Conclusão	69
Pontos de chegada, pontos de partida	70
Referências Bibliográficas	74
Anexos	79

Índice de Anexos

1 ENUNCIADO DA PROPOSTA DIDÁTICA	79
2 FOLHETO COMPLETO DO PROGRAMA DA VISITA DE ESTUDO AO PORTO – 12.12.2024	85
3 GRELHAS DA AVALIAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE DESENHO A – 10ºANO	86
4 FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO SOBRE O HOLOCAUSTO QUE AJUDEI A MONTAR, MAS QUE FOI IDEALIZADA PELA CRISTINA JANICAS NO AMBITO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA	91
5 APRESENTAÇÃO MOSTRADA AOS ALUNOS NO INICIO DA UD DO DIA 13.01.2025	92
6 DIGITALIZAÇÃO DOS DESENHOS PRODUZIDOS DURANTE A UD – 13.01.2025	97

Nota Introdutória

As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir das nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 21)

As palavras dominam um relatório de estágio, estágio esse que se quer prático e que de praticidade tem pouco... As palavras escritas no relatório demoram o seu tempo, assim como o estágio também tem a obrigatoriedade de perfazer 284 horas... As palavras, como escreve Jorge Larrosa Bondía, servem para dar sentido ao que sou e ao que me aconteceu no estágio na Escola Secundária José Falcão, em Coimbra. Por isso, também é importante que um pouco de mim conte como tudo começou no dia 15 de outubro de 2024, a data limite possível para iniciar o estágio.

Não foi por acaso que “comecei no limite” — no início desse mês a minha filha completava quatro meses e a decisão de iniciar o estágio nesse momento da minha vida foi o culminar de um caminho difícil: o primeiro ano do mestrado foi feito comigo grávida na totalidade dos semestres, a viver em Leiria, com deslocações regulares ao Porto e, ao mesmo tempo, com um contrato de escola em Ourém. Com o coração apertado por separar-me da minha filha, mas determinada a cumprir o compromisso que assumi comigo mesma, com a Universidade e com o meu percurso profissional, apresentei-me na ESJF.

O impacto desse primeiro dia foi, sem dúvida, avassalador! Chovia intensamente e levei a minha bebé comigo. Logo na primeira reunião, o professor cooperante atribuído, Paulo Ferreira, informou-me de que esperava a minha presença numa reunião para a eleição dos representantes de pais — marcada para as 18h30 desse mesmo dia. Tive de respirar fundo para conter o pânico que me atravessou. Não fazia ideia de como iria estar em Coimbra até tão tarde, com uma bebé de colo. Valeu-me a presença da minha família na cidade, que naquele momento foi absolutamente essencial, mas ainda assim, saí daquele dia com “um nó na garganta” e com muitas dúvidas sobre como tudo aquilo iria funcionar.

Superado o primeiro impacto, veio a dureza quotidiana: deixar a minha filha no infantário, quando para mim ela tinha ainda "nascido ontem", e fazer 70 quilómetros de distância até Coimbra, enfrentando um trânsito caótico, agravado pelas obras do metro de superfície. E, apesar de tudo, continuei — porque já tinha feito demasiados sacrifícios para recuar e porque, na verdade, esta não era a minha primeira experiência numa escola, o que me permitiu encarar cada desafio com alguma serenidade e sentido de compromisso.

O trabalho com o professor cooperante foi inicialmente pautado por alguma rigidez. Apenas podia assistir às aulas de Geometria Descritiva A da turma 9 do 10.º ano, uma vez que para o professor cooperante o 11.º ano era “demasiado importante” para haver distrações das/os alunas/os. Acompanhei-o nas reuniões de PAA, na Direção de Turma e no PCE, mas senti, naquela altura, pouca abertura para assistir a outras aulas do grupo das artes visuais. Ainda assim, mantive-me firme e presente, consistente nas horas acordadas e, com o tempo, começámos a construir uma relação de trabalho mais colaborativa, com dinâmicas de entreajuda e partilha profissional.

Foi quando essa ligação começava a consolidar-se que a tragédia inesperada se abateu: o professor Paulo sentiu-se mal na escola e, pouco tempo depois, faleceu subitamente. O choque foi profundo. Perdi não apenas um professor cooperante, mas alguém que se tornara uma presença amiga e com quem começava a construir um percurso conjunto. Senti o chão a fugir. Perguntei-me se poderia continuar o estágio e questione-me se todo o esforço até ali teria sido em vão!

No entanto, a Sra. Diretora da ESJF, Isabel Amoroso Lopes, com quem terei sempre uma enorme gratidão, revelou-se uma figura fundamental. Recebeu-me — como sempre fez — com empatia, generosidade e abertura. As suas palavras tranquilizadoras foram um ponto de apoio: garantiu-me que a escola iria assegurar o compromisso do Paulo para comigo e para com a UP, e que todos os docentes do grupo 600 estavam dispostos a acolher-me e a dar continuidade ao estágio.

É assim que, em novembro de 2024, início uma nova etapa com a Professora Maria do Carmo Almeida, que lecionava, entre outras, a disciplina de Desenho A à turma 9 do 10.º ano — precisamente a mesma turma que eu já acompanhava nas aulas

de Geometria Descritiva. Com a Carmo, a transição fez-se de forma fluida e afetuosa. Além dessa turma, pude também acompanhá-la em História da Cultura e das Artes, no curso profissional de Turismo, e em Design, Comunicação e Audiovisuais, do curso profissional de Multimédia. A partir daí, o estágio tornou-se mais do que um requisito curricular: passou a ser uma experiência verdadeiramente formativa, onde pude integrar os meus interesses, os meus valores e os meus afetos.

Parece-me essencial registar aqui esta nota introdutória, profundamente pessoal, porque nem sempre as coisas são como começam — mas sim como acabam. E, no fim, o que vivi foi uma experiência de estágio intensa, desafiante e transformadora, da qual partilho, nas páginas seguintes, não só os registos do que fiz, mas também aquilo em que me tornei.

Introdução

Este relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Porto. Estrutura-se como um percurso reflexivo e crítico sobre a experiência vivida na Escola Secundária José Falcão, em Coimbra, durante o ano letivo de 2024/2025. Para além de constituir uma exigência curricular, este relatório assume-se como espaço de encontro entre a prática e a teoria, entre o vivido e o pensado, entre o gesto docente e o olhar investigativo. Ao longo das páginas que se seguem, delineiam-se os momentos e as camadas que foram dando forma a este processo de formação: da entrada na escola à conceção e desenvolvimento da proposta didática, da observação à ação, do papel à parede.

No **Capítulo I – Retratos de um espaço vivo**, começa-se por situar o lugar onde tudo se cruza: a Escola Secundária José Falcão, espaço carregado de história, arquitetura e simbolismo. Esta contextualização não se limita à descrição física ou institucional da escola; propõe-se compreender a forma como os espaços influenciam as vivências, os percursos e os afetos. No segundo ponto, “Entre o conhecer e o compreender”, procede-se à caracterização da turma do 10.º ano, nº 9, com quem decorreu a intervenção didática. A aproximação à turma, as dinâmicas iniciais de observação, a diversidade das/os alunas/os e os momentos de partilha que foram fundamentais para delinear os caminhos pedagógicos que viriam a ser seguidos. Este capítulo é, assim, o ponto de partida de uma escuta atenta e de uma presença ativa. Tal como nos lembram Pinho e Souza (2015), o tempo escolar nem sempre acolhe os ritmos da vida: “Se, olhando para os tempos sociais, que correm do lado de fora da escola, já é possível notar o emaranhado de interações aí estabelecidas, quando se toma o interior da escola como referência, essa complexidade se aprofunda, porque inclui nessa rede de relações as temporalidades dos diferentes sujeitos, que, ao mesmo tempo em que apresentam características dos diferentes tempos sociais, exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo.” (p. 668). Ao conhecer a escola e a sua comunidade, fui confrontada com esses descompassos — entre o tempo externo e o tempo interno, entre o calendário institucional e o tempo do encontro.

O **Capítulo II – Traçar caminhos, abrir sentidos** é mais focado no detalhe da proposta didática construída e desenvolvida ao longo do estágio. O ponto de

partida foi a inquietação – pessoal, artística e educativa – despertada pelo contacto com a turma, pelas conversas geradas em sala de aula e pelas experiências vividas, como a ida ao teatro. Deste ponto emergiu a pergunta: o que significa ser mulher artista? Através da leitura de textos teóricos e da pesquisa partilhada com os alunos, problematizou-se a invisibilidade das mulheres na história da arte, bem como os modos de representar e pensar o corpo, a autoria e o gesto. Neste capítulo reflete-se também sobre “o desenho como linguagem crítica”, articulando os objetivos da proposta com as Aprendizagens Essenciais e os contributos de diversos autores. A descrição detalhada do que aconteceu em sala de aula é apresentada em “Prática, processo e resistência”. Por fim, o ponto “desenhar (com) outras perspetivas” centra-se na análise dos trabalhos realizados, nos critérios de avaliação construídos com a professora cooperante e no balanço crítico da proposta.

O **Capítulo III – Do papel à parede** explora o prolongamento e a expansão da proposta didática para além da unidade de ensino inicial. Em articulação com os conteúdos programados pela professora cooperante, as atividades seguintes – como os exercícios sobre figura-fundo, projeções de sombras e contrastes cromáticos – mantiveram a linha de pensamento iniciada na proposta: refletir sobre as figuras esquecidas da arte, exercitar o olhar e fortalecer a consciência crítica. Este capítulo culmina na descrição da exposição final, “*A mulher não... A mulher sim!!*”, concebida como lugar de memória, afirmação e celebração da produção artística das/os alunas/os. A montagem da exposição, o envolvimento da comunidade escolar e a importância simbólica da sua inauguração são aqui relatados como um dos momentos mais significativos do estágio.

A **Conclusão – Pontos de chegada, pontos de partida** encerra este relatório com uma reflexão pessoal e profissional sobre a experiência vivida. Retomam-se os desafios enfrentados, os encontros transformadores e as aprendizagens construídas ao longo do caminho. Mais do que um ponto final, este encerramento propõe-se como um lugar de continuidade, onde as inquietações permanecem como motor de uma prática docente em constante construção. Como escreve John Berger (2016), “o tempo não mede, o tempo permite” (s/p) — e foi precisamente nesse tempo que se criou espaço para experimentar, errar e reinventar. Num contexto de crescente

normalização e esgotamento das instituições escolares, faz ainda mais sentido retomar as palavras de Nóvoa (2024): “A escola é uma das poucas, talvez mesmo a única instituição que ainda nos resta para construirmos um mundo comum, em comum, para ainda tentarmos uma sociedade convivial, uma vida juntos, uma democracia plena.” (p. 12). É nessa abertura ao mundo que este estágio se inscreve, e é com ela que pretendo continuar a ensinar.

I. Retratos de um espaço vivo

Onde tudo se cruza

Contextualizar a Escola Secundária José Falcão (ESJF), em Coimbra, não é uma tarefa simples para mim, não por falta de informação ou referências históricas, mas pela forte carga simbólica e emocional que esta instituição representa — tanto para a cidade como para o meu próprio percurso académico e profissional.



FIGURA 1

Logotipo da ESJF – Pensado e concebido pelo Professor Paulo Ferreira

A ESJF, fundada em 1836, é uma das instituições de ensino mais antigas e prestigiadas do país. Desde 1936, ocupa o atual edifício, um exemplo notável da arquitetura modernista portuguesa, classificado como Monumento de Interesse Público em 2010. Ao longo da sua história, acolheu e formou figuras de grande relevo da cultura e sociedade portuguesas, como Almada Negreiros, Fernando Namora, Miguel Torga e Bissaya Barreto, o que reforça ainda mais o seu papel enquanto espaço de excelência no ensino e na produção de conhecimento.

O momento atual da Escola Secundária José Falcão é, também ele, particularmente significativo. A escola encontra-se na fase preparatória de um processo de reabilitação profunda, resultado da aprovação de um anteprojeto coordenado por uma equipa do Departamento de Arquitetura da Universidade de Coimbra (DARQ), que por acaso, foi onde estudei arquitetura. Este cruzamento entre a minha identidade enquanto arquiteta e a minha prática como professora estagiária intensifica a minha relação com o lugar e desperta em mim uma reflexão permanente sobre o papel do espaço físico na experiência educativa. Como afirma Henri Lefebvre (2006), “o espaço é um produto social” (p.32), carregado de significados, práticas e relações de poder. Para além disso, Lefebvre sublinha que o espaço não deve ser

entendido apenas como aquilo que é concebido por arquitetos e planificadores, mas também como aquilo que é vivido e apropriado:

“O espaço é ao mesmo tempo resultado e causa, produto e produtor; ele reproduz as relações sociais”. (Lefebvre, 1974, p. 41)

É nesse sentido que acompanhar um projeto de reabilitação num lugar onde agora ensino representa, para mim, muito mais do que uma coincidência — é um reencontro com duas dimensões fundamentais do meu percurso: o espaço e a aprendizagem.

O projeto de reabilitação da Escola Secundária José Falcão propõe-se a preservar as qualidades arquitetónicas essenciais do edifício modernista, revertendo intervenções que, ao longo das décadas, foram descaracterizando a sua imagem original. Mais do que uma operação estética, esta intervenção visa restituir coerência formal ao edifício, ao mesmo tempo que o projeta para os desafios pedagógicos do presente e do futuro. A proposta contempla a reorganização e requalificação dos espaços existentes, tornando-os mais funcionais, inclusivos e adaptados às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem.

Além do respeito pelo património arquitetónico, o projeto destaca-se por incorporar uma forte componente participativa, envolvendo desde o início professores, alunos, funcionários e antigos estudantes, através de processos de escuta ativa como questionários, reuniões abertas e oficinas colaborativas. Esta abordagem é particularmente relevante numa escola com uma história longa e afetivamente marcante para a cidade, reconhecendo que os espaços educativos não são neutros — são lugares de memória, identidade e pertença. Requalificar uma escola não significa apenas modernizar instalações ou aplicar novas normas de eficiência: significa também preservar as histórias que nela se inscrevem, os objetos que a compõem e os modos de vida que se entrelaçam entre os corredores, mobiliário e salas de aula.

“Exmos Srs. Professores,

Exmos Srs. Assistentes Técnicos,

Exmos Srs. Assistentes Operacionais,

Estimados Alunos,

A realização do "Projeto de Intervenção e Investigação para a Reabilitação da Escola Secundária José Falcão" constitui uma oportunidade para desenvolver um processo de envolvimento da comunidade escolar que irá apoiar e validar as opções de projeto, de modo a garantir o cumprimento dos mais exigentes critérios de reabilitação de um edifício representativo da arquitetura moderna portuguesa. Pretende-se assim realizar uma reflexão conjunta sobre os espaços de aprendizagem formal e informal e sobre a relação da escola com a cidade de Coimbra.

Neste sentido, a equipa de investigação da Universidade de Coimbra vai empreender nos próximos três meses um conjunto de atividades com a comunidade escolar - questionários, reuniões, caminhadas, oficinas e uma assembleia -, onde participarão estudantes, professores, funcionários, antigos alunos e órgãos da escola. Paralelamente, a equipa vai também realizar um levantamento técnico das patologias do edifício, através de visitas sistemáticas a todos os espaços da escola.

Assim, vimos apelar à vossa participação ativa neste projeto inclusivo de uma Escola para todos. Solicitamos ainda a vossa compreensão para eventuais inconvenientes que estas atividades possam causar no desenvolvimento quotidiano das vossas atividades.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

A equipa de investigadores do Projeto de Intervenção e Investigação para a Reabilitação da

Escola Secundária José Falcão” (Escola Secundária José Falcão, s.d.)

FIGURA 2 – Comunicado enviado à comunidade escolar por parte da equipa do projeto.

Foi precisamente essa dimensão de cuidado com a memória e com o património que acabou por emergir, de forma espontânea, na última ação participativa promovida entre a comunidade escolar e a equipa de arquitetura, dedicada à apresentação pública do projeto aprovado em reunião de Câmara a 20 de janeiro de 2025. Embora a sessão tivesse como principal objetivo partilhar com a comunidade escolar a proposta final de reabilitação, a Professora Carmo aproveitou o momento para expressar uma preocupação legítima: o que acontecerá ao vasto património móvel da escola — ao mobiliário antigo, trabalhado com detalhe, ou ao espólio das ciências, que inclui materiais didáticos e instrumentos com valor histórico e educativo? Essa interpelação — que partilho e reitero — levantou uma questão crítica nos processos contemporâneos de reabilitação: o risco de descaracterização total, onde “tudo vai para o lixo” em nome da funcionalidade, da eficiência ou da aparência de modernidade.

É fundamental pensar a escola como um espaço que não apenas acolhe o novo, mas que dialoga com o passado. Integrar objetos antigos — mesas, cadeiras, mapas, aparelhos científicos — numa arquitetura renovada não é um gesto de nostalgia, mas de pedagogia. Ensina-se, assim, aos alunos que a memória material também educa, e que práticas sustentáveis passam por valorizar o que já existe, recusando a lógica descartável do consumo. Em tempos de emergência climática e saturação ambiental, trabalhar a consciência do reaproveitamento e do respeito pelo que já foi construído é uma forma de ensinar ética, estética e cidadania.

A escola deve ser concebida como um espaço que ensina, não apenas através dos conteúdos, mas também através da forma como organiza o tempo, o corpo e o movimento. Como sublinha Andrea Ceciliani (2019), o projeto arquitetónico de uma escola não pode ser um adorno estético, mas deve nascer de uma articulação com a pedagogia. O autor afirma que a escola deve ser vista como um centro cívico, um ambiente que derruba muros, integra a comunidade e permite aprender com o corpo, as emoções e a ação.

A arquitetura escolar, neste sentido, deve ser sensível ao modo como os alunos vivem, habitam e se relacionam com os espaços. É esse princípio que norteia a proposta: criar uma escola que não apenas contenha práticas educativas, mas que as incentive, amplifique e transforme.

Com um orçamento estimado de 23,5 milhões de euros (acrescido de IVA) e um prazo de execução previsto de 42 meses, esta intervenção representa um marco significativo tanto para a rede pública de ensino como para o próprio tecido urbano de Coimbra. A elaboração do projeto foi atribuída à UC, no âmbito de um contrato interadministrativo de cooperação com a Câmara Municipal, estando a ser desenvolvido por uma equipa multidisciplinar liderada pelos arquitetos João Mendes Ribeiro e Gonçalo Canto Moniz.

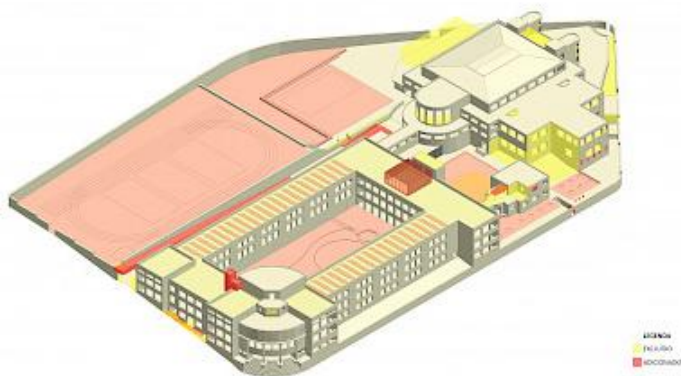


FIGURA 3

3D do projeto de reabilitação da ESJF.
Imagem disponibilizada em:
<https://www.uc.pt/cearq-td/destaques/projeto-de-reabilitacao-da-escola-secundaria-jose-falcao/>

“À arquitetura cabe a tarefa de imaginar a adequação dos lugares, justamente porque ela também vive no presente enquanto imagina o futuro. Muitas vezes, apenas os arquitetos, com os seus projetos tão utópicos quanto reais, são ainda hoje aqueles que podem pensar em modificar a idealidade dos usos e modos habituais de vida, questionar razões profundamente enraizadas na tradição e propor novos caminhos em prol de um futuro melhor, considerando a qualidade do espaço e, neste caso, de encenar os princípios fundadores das hipóteses pedagógicas e educativas mais atuais.” (Ferrari, 2019, p.85)

Reformular a escola não é apenas reorganizar os seus espaços — é também reimaginar as relações que nela se constroem entre pessoas, saberes e tempos.

Durante os meus anos de estudante da UC, passei pela José Falcão vezes sem conta e momentos diversos, nomeadamente porque algumas das suas tradições académicas têm ligações com os alunos do ensino secundário, como por exemplo, “levar o nabo” ou festas como a “noite dos horários” que nos meus anos de universitária, tinham sempre lugar na ESJF. Por tudo isto, a verdade é que voltar agora ao mesmo espaço, integrando a comunidade educativa como estagiária, é uma experiência densa e emocional, marcada por um misto de fascínio, responsabilidade e pertença. Este reencontro com a escola — agora de dentro — torna a tarefa de a descrever num relatório um exercício mais pessoal do que técnico.

Neste sentido, esta contextualização pretende não só enquadrar a escola no seu valor histórico e arquitetónico, mas também reconhecer o impacto que o seu espaço físico, a sua identidade institucional e o momento de transição que vive exercem sobre

a minha formação como docente. A ESJF representa, para mim, uma confluência rara entre o passado, o presente e o futuro, entre o património e a renovação, entre a arquitetura e o ensino.

Atualmente, a escola acolhe alunas/os do ensino secundário regular, bem como do ensino profissional, abrangendo uma faixa etária e uma diversidade de percursos académicos significativa. A comunidade educativa é composta por um corpo docente experiente e qualificado, pessoal não docente dedicado, e uma direção que tem promovido uma visão estratégica voltada para a inovação pedagógica e a valorização do património da escola.

As instalações da Escola Secundária José Falcão, embora estruturalmente funcionais, refletem já a passagem do tempo, acumulando marcas de um uso contínuo e de alterações sucessivas que, em muitos casos, descaracterizaram o edifício original. O projeto de reabilitação em curso representa, por isso, uma oportunidade essencial para reconfigurar os espaços escolares em coerência com a missão educativa da escola. Tal como se afirma no Projeto Educativo da ESJF (2022), a escola deve ser um lugar de “desenvolvimento pessoal e cultural, de construção de saberes, de responsabilidade e de cidadania”, e isso passa, inevitavelmente, por uma reflexão crítica sobre o modo como o espaço físico pode facilitar — ou comprometer — esses objetivos. A requalificação prevista procura, assim, aliar a preservação do património arquitetónico a uma modernização efetiva das infraestruturas, criando ambientes de aprendizagem mais acessíveis, inspiradores e adaptados às práticas pedagógicas contemporâneas. Esta é uma visão partilhada por diferentes atores da comunidade escolar, que reconhecem na renovação da escola não apenas uma melhoria funcional, mas também um gesto de valorização simbólica da identidade coletiva que nela se constrói todos os dias.

Entre o conhecer e o compreender

Conheci a turma 9 do 10.º ano da Escola Secundária José Falcão em outubro de 2024, no contexto das aulas de Geometria Descritiva. As primeiras semanas foram marcadas por um ambiente letivo exigente, não apenas pela natureza da disciplina,

que requer um elevado nível de concentração e rigor técnico, mas também pelo estilo de condução das aulas do professor cooperante com quem iniciei o estágio. Este contexto inicial moldou as minhas primeiras perceções da turma: um grupo aparentemente silencioso, disciplinado e reservado, onde o foco estava centrado no cumprimento rigoroso das tarefas propostas.

Na altura, a turma era composta por 23 alunos — 21 raparigas e 2 rapazes — com uma composição bastante heterogénea em termos de origem, percurso académico e experiências escolares. Duas alunas eram portuguesas regressadas de França, a viver pela primeira vez o quotidiano escolar em Portugal; três outras alunas eram ucranianas, em fase de adaptação a uma nova língua, cultura e sistema educativo; as/os restantes alunas/os, maioritariamente portuguesas/es, apresentavam diferentes níveis de familiaridade com a escola. Alguns já se conheciam de ciclos anteriores, uma vez que a Escola Secundária José Falcão integra também o ensino básico, mas muitas/os estavam a iniciar ali o seu percurso no ensino secundário artístico.

Este reconhecimento da diversidade foi essencial para a construção de uma intervenção educativa consciente e significativa. Como destaca o Projeto PASEO (2017), o conhecimento das turmas deve ser sustentado por uma “observação atenta e intencional dos contextos e dos sujeitos”, promovendo uma aproximação às trajetórias individuais e coletivas dos alunos. Neste sentido, “conhecer bem os alunos e os seus percursos de vida é condição essencial para uma ação pedagógica eficaz e humanizada” (PASEO, 2017, p. 15). Esta postura de escuta ativa e análise contextual permite que o trabalho em sala de aula se desenhe a partir de uma real compreensão das especificidades do grupo, respeitando a pluralidade de experiências e favorecendo o sentimento de pertença e inclusão.

Em novembro, deu-se a alteração do professor cooperante, no entanto mantive o acompanhamento da mesma turma, agora com a professora Maria do Carmo, que se revelou uma figura determinante para o meu percurso enquanto estagiária. Além de Desenho A, passei a acompanhá-la também nas aulas de História e Cultura das Artes e de Design, Comunicação e Audiovisuais, lecionadas nos cursos profissionais de Multimédia e de Turismo. Esta mudança marcou um ponto de

viragem no meu estágio, não só pelo alargamento das áreas observadas, mas sobretudo pela forma como fui acolhida e envolvida no quotidiano escolar.

Desde o primeiro dia em que entrei na escola, nunca me senti deslocada ou subvalorizada na minha posição de professora estagiária. Pelo contrário, fui sempre tratada como parte da equipa. Docentes, auxiliares e estudantes acolheram-me com naturalidade e respeito, sem qualquer distinção entre mim e a professora cooperante. Essa confiança atribuída à minha presença foi fundamental para que eu pudesse viver este estágio com autenticidade, responsabilidade e entrega.

O verdadeiro ponto de transformação, no entanto, começou a desenhar-se com uma visita ao Teatro da Cerca de São Bernardo, no dia 5 de dezembro de 2024, onde assistimos ao *Ensaio para a Desordem*.



FIGURA 4

Ensaio para a Desordem | MENTE DE CÃO

Informação disponível em:

<https://weblog.aescoladanoite.pt/ensaio-para-a-desordem-mente-de-cao/>

FIGURA 5

Fotografia captada pela autora no final do ensaio.



Esta peça de teatro acrobático entrelaçava arte e ciência em torno do conceito de entropia e lançava uma pergunta inquietante: é possível ensaiar a desordem ou é a desordem que nos ensaia a nós? Através de acrobacias, teatro físico, dança e manipulação de objetos, a peça provocava tensões e levantava questões profundas sobre o tempo, o caos e a inquietude humana perante o irreversível. A experiência foi impactante, tanto para mim como para os alunos.

Esta proposta artística veio ao encontro do que já se vinha a traçar no âmbito do Plano Cultural de Escola (PCE) da ESJF, cujo lema para o ano letivo 2024-25 é “Tornar visível [dar voz] o invisível [minorias]”. Tal como se lê no site da escola, pretende-se “acolher o diferente, continuamente em minoria, esquecido e marginalizado”, fazendo da escola um polo cultural da cidade e promovendo uma cidadania crítica, ativa e participativa, através de processos artísticos. Esta visita ao teatro, tal como outros momentos vivenciados com a turma, revelou a pertinência dessa missão. Afinal, como sublinha o próprio PCE, a arte pode — e deve — ser um catalisador para pensar o mundo, reconhecer a diferença e intervir eticamente na realidade. Ao regressarmos à sala de aula, senti que algo se tinha deslocado. As/os alunas/os estavam mais abertos à reflexão, mais dispostos a partilhar o que sentiram, e foi a partir daí que o conceito de inquietação — e, mais tarde, a figura da mulher artista — começou a emergir como linha de força da proposta didática.

Na aula seguinte, no dia 9 de dezembro, reservei os primeiros vinte minutos para conversar com a turma sobre a peça. Questionei-as/os: O que é a inquietude? Conseguimos ser inquietos nas artes? O que sentiram na relação entre corpos? Conseguem relacionar o vosso corpo e mente com a forma de produzir arte? As respostas surgiram com surpreendente profundidade, tanto na oralidade como nos relatórios que escreveram após a visita. Alguns testemunhos das/os alunas/os ficaram especialmente gravados na minha memória:

“Acho que também consigo ser inquieta na arte, pois a inquietude pode inspirar criatividade e buscar novas formas de expressão.” - D.A.

“Gostei que pudéssemos ver outra forma de arte, porque querendo ou não, o teatro é uma maneira de nos expressarmos, só que em vez de ser num papel ou numa tela é através do corpo.” - M.L.

“A peça é uma crítica à falta de sentido e de ordem nas nossas vidas, onde a lógica e a razão muitas vezes se perdem no meio do caos.” - A.L.M.

“Acho que tem tudo a ver com o curso que frequento, porque também é arte e devemos sempre explorar mais campos da arte.” - B.S.

Foi a partir desta conversa e destes testemunhos que a ideia da inquietação se começou a enraizar na minha mente como ponto de partida para uma futura proposta didática. Percebi que, apesar da diversidade da turma, havia um ponto comum: a inquietude existia, mas ainda não tinha sido plenamente nomeada, nem canalizada de forma criativa. Tornei-me particularmente atenta à relação das/os alunas/os com a sua identidade artística — e, em especial, com a ideia da mulher artista.

Num grupo tão heterogéneo, percebia-se que muitas/os alunas/os ainda não se sentiam artistas. Para a maioria das alunas, colocarem-se no papel de mulher artista era algo que ainda não tinha surgido enquanto possibilidade. Também para os dois rapazes, o exercício de se colocarem nesse papel — de questionar as representações femininas na arte — era um território ainda pouco explorado.

Com o tempo, compreendi que muitos das/os estudantes daquela turma tinham poucas expectativas definidas para o futuro. Alguns manifestavam interesse em áreas como arquitetura ou design, mas muitas/os ainda não sabiam ao certo o que queriam seguir. Havia também quem tivesse escolhido a área artística por considerar que seria uma via mais facilitadora para completar o ensino secundário.

A 12 de dezembro, poucos dias após essa conversa em aula, realizou-se uma visita de estudo ao Porto que viria a consolidar ainda mais este processo de aproximação à turma e de construção da proposta didática. A visita envolveu todas as turmas do ensino artístico (10.º, 11.º e 12.º anos), bem como a turma do curso profissional de Multimédia. A minha proposta já estava praticamente finalizada nessa altura, e por isso, ao longo do dia, a minha atenção dirigia-se especialmente para as

oportunidades de reflexão estética e crítica que os alunos podiam retirar daquilo que estávamos a ver.



FIGURA 6 – Panfleto da visita de estudo – criado por Luís Reis – Diretor do Curso Técnico de Multimédia da ESJF.

Durante a visita, a turma do 10.º ano esteve sempre comigo. Visitámos a exposição temporária de Francis Alÿs na Fundação de Serralves, explorámos a Casa do Cinema Manoel de Oliveira e participámos numa visita guiada à Casa da Música. Desde o início, senti a importância de estimular nas/os alunas/os um olhar mais atento e questionador — não apenas ver, mas observar e pensar as obras, os espaços, a arquitetura, as atmosferas. Tinha já notado, desde o início do estágio, que, de forma quase generalizada, as/os alunas/os não manifestavam uma vontade constante de produzir elementos artísticos fora do contexto das tarefas escolares. Entre os 23, seriam talvez sete aqueles que mantinham cadernos de desenho com anotações, explorações técnicas e esboços. O interesse pela descoberta de artistas, estilos ou discursos era geralmente substituído pela tentativa de replicar imagens encontradas em redes sociais como o Instagram ou o Pinterest.



FIGURA 7 – Tendo em linha de conto os tempos atuais – Jean-Luc Godard – obra plástica – Serralves – Fotografia captada pela autora.



FIGURA 8 – Casa do cinema Manoel de Oliveira – Serralves – Fotografia captada pela autora.

Esta realidade levou-me a refletir sobre os modos como os jovens hoje se relacionam com a produção artística e com os processos criativos. Num tempo em que o corpo é mediatizado por máquinas e algoritmos, o gesto criador tende a ser substituído pelo gesto de apropriação e a arte deixa, muitas vezes, de ser espaço de invenção e torna-se uma superfície de colagem de estéticas disponíveis. Este contexto pós-humano, em que o humano e o digital já não se distinguem com clareza, desafia o ensino artístico a repensar-se.

É importante termos em mente que o ensino da arte, em particular, mas na realidade, todo o ensino, não pode ignorar a tecnosfera onde os alunos se formam e deve criar tensões que reabram a experiência estética ao pensamento e à experimentação. Foi com essa consciência que procurei, ao longo desta visita, fomentar o contacto direto com obras, espaços e atmosferas, propondo aos alunos um tipo de atenção diferente — mais demorada, mais sensível, mais dissonante do que a experiência visual habitual no ambiente digital.

Foi por isso fundamental, para mim, aproveitar este momento fora da sala para lhes propor uma outra forma de experienciar a arte. Nos relatórios que elaboraram após a visita, surgiram reflexões que mostravam o impacto desta deslocação e a abertura de novas possibilidades:

“A minha parte favorita foi a exposição das obras do Francis Alÿs, pois ajudou-me a ver outros aspetos da vida ao redor do mundo e que nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades.” - M.L.

“O Museu de Serralves foca na arte contemporânea, que leva-nos a refletir sobre arte. Obras que muitas vezes desafiam as convenções tradicionais da pintura, escultura ou fotografia, propondo novas formas de experimentar a arte.” - M.N.

“A minha parte favorita foi as obras de Godard. As representações cinematográficas do mesmo marcaram-me e os seus desenhos, pinturas, tudo, deu-me curiosidade para pesquisar sobre o mesmo e fez-me ver que mesmo as artes mais simples têm uma grande beleza e significado. Gostei imenso.” - R.S.

Importa também referir que esta visita só foi possível graças à dedicação incansável da professora Maria do Carmo, que tratou de toda a logística e planeamento: desde os roteiros à organização dos grupos, do contacto com as instituições culturais aos autocarros, das autorizações aos formulários do PCE, dos pagamentos às faturas. Fê-lo com rigor e clareza, sempre disposta a explicar-me cada passo do processo e a ensinar-me toda a rede de articulação necessária para concretizar uma visita de estudo. Foi mais um exemplo da forma como se entrega de corpo e alma ao ensino — e do quanto valoriza proporcionar experiências transformadoras aos seus alunos.

O início do segundo período trouxe novas alterações na constituição da turma. Uma das alunas portuguesas oriunda de França deixou a escola, passando a integrar a turma uma aluna russa e um rapaz que se desloca diariamente de Cantanhede a Coimbra para frequentar o ensino artístico na ESJF. Esta escolha, aparentemente simples, é profundamente reveladora do reconhecimento do projeto educativo da escola, e da forma como o seu currículo artístico é valorizado além do contexto local.

De facto, a ESJF define-se como “uma escola que aposta numa educação humanista, onde se fomenta o espírito crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia” (ESJF, 2025, p. 4), afirmando a inclusão e a diversidade como pilares do seu funcionamento. A integração de alunos de diferentes contextos geográficos e culturais, bem como o compromisso assumido com a educação artística, não são acasos, mas antes expressões coerentes com a identidade da escola enquanto espaço plural, culturalmente ativo e pedagogicamente comprometido. Ainda segundo o seu projeto educativo, a escola procura “favorecer práticas pedagógicas ativas e significativas, onde o saber, o saber fazer e o saber ser se articulam no desenvolvimento integral do aluno” (ESJF, 2025, p. 10). Esta visão transversal da educação está presente, não só nas intenções pedagógicas, mas também nas práticas e nas escolhas de quem, mesmo vindo de longe, opta por fazer da ESJF o seu lugar de aprendizagem.

A minha perceção da turma foi evoluindo com o tempo. O distanciamento inicial deu lugar à escuta, à observação atenta, ao envolvimento. O momento em que

inicie o estágio com a professora Carmo na disciplina de Desenho A marcou um ponto de inflexão. O seu modo de ensinar — com entrega, sensibilidade e compromisso — espelhou a minha própria forma de ver a escola como espaço de pensamento, criação e transformação. Com ela senti-me verdadeiramente acolhida, e foi nesse acolhimento que a minha forma de olhar a turma mudou. Foi aí que comecei, verdadeiramente, a compreender.

O processo de conhecer a escola e, em particular, a turma do 10.º 9, revelou-se uma experiência profundamente formativa. Aquilo que começou como um exercício de observação externa e sistemática foi-se transformando, gradualmente, num envolvimento ativo, afetivo e profissional. As primeiras impressões, marcadas por um certo silêncio e contenção, deram lugar ao reconhecimento de múltiplas vozes, ritmos e formas de estar. À medida que o tempo passava, deixava de observar apenas comportamentos ou dinâmicas de grupo e começava a compreender contextos, subjetividades e histórias individuais que habitam o espaço escolar.

A observação, neste contexto, foi-se revelando não como um registo passivo do que acontecia, mas como uma forma de escuta atenta e relacional. Como refere João Amado (2014), “o observador tem de procurar modos de avançar na observação e na análise que evitem que a sua subjetividade, modos de vida e pensamento, ‘desnaturem’ as qualidades do mundo observado em que ele mergulha” (p. 140), sendo este um processo que implica empatia, abertura e disponibilidade para compreender o outro a partir do seu lugar. Também Bogdan e Biklen (1994) sublinham que a observação em investigação qualitativa exige mais do que a captação de comportamentos visíveis: implica uma escuta sensível e interpretativa do ambiente, permitindo “recolher os significados atribuídos pelas pessoas ao mundo em que vivem” (p. 44).

Foi precisamente nesse processo de escuta e presença — que exige, como lembra Amado (2014), uma postura simultaneamente reflexiva e ética — que se foram desvelando camadas de complexidade na relação das/os alunas/os com a escola, com a arte e consigo mesmos. E foi aí, nesse espaço de encontro, que a minha própria prática pedagógica começou a enraizar-se.

As vivências dentro e fora da sala de aula — das aulas mais técnicas às conversas espontâneas, da ida ao teatro à visita de estudo ao Porto — permitiram-me aceder à dimensão humana e criativa de cada aluna/o, mesmo nos momentos em que essa dimensão ainda se encontrava em gestação. A diversidade cultural, as dúvidas vocacionais, a tímida relação com a produção artística, tudo isso se tornou matéria viva para pensar o ensino, a prática pedagógica e o papel da/o professor/a enquanto facilitador de experiências significativas.

Foi neste contexto — feito de inquietações, escutas e pequenas descobertas — que se começou a desenhar, com cada vez mais nitidez, a proposta didática que apresentarei no capítulo seguinte. Uma proposta nascida da vontade de provocar o olhar, de despertar a escuta e de libertar, dentro de cada aluno, a possibilidade de se reconhecer artista.

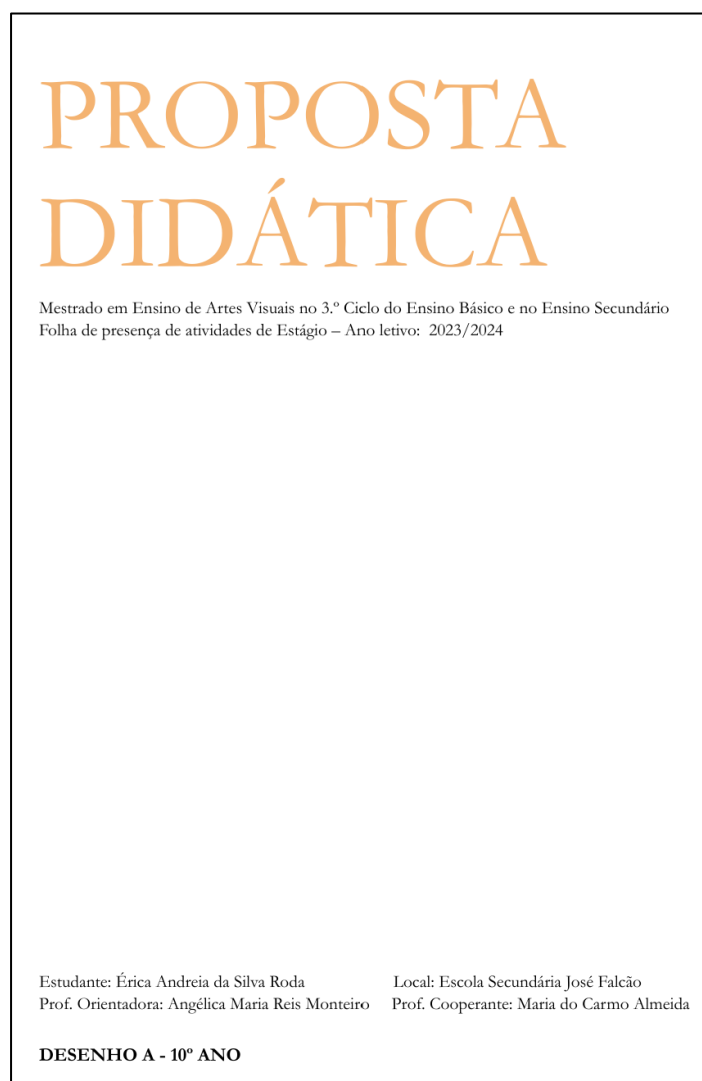


FIGURA 09

Proposta didática enviada a 09 de janeiro de 2025 à Professora Orientadora.

II. Traçar caminhos, abrir sentidos

A inquietação como ponto de partida

A proposta didática que desenvolvi ao longo do estágio não surgiu de forma imediata nem isolada. Foi sendo construída lentamente, à medida que fui conhecendo a turma, observando as suas dinâmicas e escutando as suas vozes — mesmo quando essas vozes ainda não se expressavam plenamente em palavras ou em gestos artísticos.

Desde cedo, reparei numa certa contenção no modo como as/os alunas/os se relacionavam com a produção artística. Apesar de estarem inseridos num percurso educativo de artes visuais, poucos eram as/os que exploravam de forma espontânea os seus cadernos de desenho, investigavam novas linguagens ou demonstravam curiosidade em aprofundar o contacto com referências artísticas. Tal como já referi, a prática era, muitas vezes, substituída pela reprodução de imagens retiradas de redes sociais e o ato de criar parecia, para muitas/os, mais uma tarefa escolar do que uma experiência expressiva e pessoal.

Este cenário provocou em mim uma inquietação crescente:

Como é que jovens num curso artístico, com tanto potencial e tanta diversidade de percursos, mantinham uma relação tão tímida com a arte?

O que é que estava por detrás desse silêncio criativo?

Que perguntas ainda não estavam a ser feitas?

Foi ao revisitar o conceito de lugar de fala, proposto por Djamila Ribeiro (2017), que estas perguntas ganharam novas camadas de sentido. A autora sublinha que todas as pessoas têm lugar de fala, mas nem todas têm as mesmas condições sociais para que esse lugar seja reconhecido, escutado e validado. No contexto da sala de aula, comecei a interrogar-me se a dificuldade em se expressar artisticamente não estaria, em parte, relacionada com a ausência de reconhecimento das experiências e identidades dos próprios alunos — em especial das alunas — como referências legítimas para a criação.

O que significa, para uma jovem mulher, sentir-se autorizada a falar através da arte?

Que histórias lhe foram contadas sobre quem pode ocupar esse lugar?

A proposta didática que começava a ser construída acabaria por nascer, assim, de uma vontade de abrir espaço. Espaço para o gesto, para a palavra, para o pensamento, mas sobretudo para o reconhecimento de que as experiências vividas por cada aluna e aluno podem — e devem — tornar-se matéria artística e crítica. Como refere Ribeiro (2017), não se trata de limitar quem pode falar sobre o quê, mas sim de reconhecer que há lugares a partir dos quais se fala com mais legitimidade, justamente porque se fala a partir da experiência vivida.

Essas inquietações ganharam ainda mais corpo com dois momentos particularmente marcantes: a ida ao teatro, com a peça *Ensaio para a Desordem*, e a visita de estudo ao Porto, que permitiu o contacto direto com várias linguagens artísticas e arquitetónicas. Ambas as experiências revelaram uma vontade latente de expressão e reflexão por parte das/os alunas/os — uma vontade que, quando estimulada, se traduzia em testemunhos ricos, observações atentas e questionamentos profundos.

Foi a partir desses momentos — e, sobretudo, das conversas que se seguiram com a turma — que a ideia da *inquietação* impôs-se como conceito estruturante. Não apenas a inquietação enquanto característica da adolescência, mas a inquietação enquanto motor da criação artística. Comecei a interrogar-me:

Poderá a inquietação ser um ponto de partida para o desenho?

Neste processo, o contacto com o texto *O olhar predador: a arte e a violência do olhar* de Angélica Lima Cruz (2010), foi fundamental para aprofundar esta reflexão. A autora propõe uma leitura crítica da história da arte e do modo como o olhar, historicamente moldado por estruturas de poder, opera sobre os corpos e as representações. Tal como escreve, “as mulheres têm sido um dos ‘outros’, tanto no discurso sobre as artes, como na produção artística” (p. 71), denunciando a forma como o feminino foi sistematicamente marginalizado, quer como sujeito produtor, quer como objeto de representação. Esta constatação ressoava fortemente nas

práticas e discursos das/os minhas/meus alunas/os — e, em especial, na ausência de identificação das alunas com o lugar da artista, como se essa figura estivesse fora do seu horizonte de possibilidades criativas. A proposta didática que desenvolvi nasce precisamente deste desconforto, como tentativa de contrariar esse apagamento histórico e simbólico.

A proposta didática que estava a nascer procurava, por isso, criar espaço para o gesto artístico como afirmação de identidade e de voz — contrariando esse olhar predador de que fala Angélica Lima Cruz (2010) e resgatando, para dentro da sala de aula, olhares desviantes, inquietos, femininos, interpelativos. Como refere a autora, “olhamos como mulheres, do ponto de vista de um ‘outro’ que não tem estado lá” (p. 71), sublinhando a importância de habitar o lugar do olhar a partir de uma consciência crítica sobre a exclusão histórica dos sujeitos femininos na produção e no discurso das artes. E era exatamente isso que eu procurava: provocar, através do desenho, um reposicionamento — de dentro para fora e de fora para dentro — do olhar artístico e da experiência de ser (ou tornar-se) artista.

Foi neste contexto que emergiu, com cada vez mais clareza, a questão que orientaria a proposta didática:

O que significa ser mulher artista?

Uma questão que surgiu da escuta atenta — não só das palavras ditas, mas também do que permanecia por dizer. Uma questão que procurava dar nome à ausência, trazer à superfície aquilo que, tantas vezes, permanece invisível. Uma proposta que queria, acima de tudo, inquietar.

O que significa ser mulher artista?

A pergunta que deu origem a esta proposta didática — o que significa ser mulher artista? — nasce da constatação de uma ausência: a ausência de referências, de nomeações, de discursos que legitimem, na história da arte e no quotidiano da sala de aula, a figura da artista mulher. Mais do que um exercício meramente académico,

trata-se de um convite à consciência crítica e à construção de uma identidade artística que integre género, corpo e voz.

A história da arte, como várias autoras têm vindo a demonstrar, não é um campo neutro. Pelo contrário, foi construída a partir de exclusões sistemáticas, operadas por critérios de classe, género e poder. Como afirma Linda Nochlin no já clássico ensaio *Why Have There Been No Great Women Artists?*, a pergunta deve ser reformulada: não se trata de procurar mulheres “grandes artistas”, mas de questionar os sistemas que impediram que as mulheres acessem às mesmas oportunidades de formação, reconhecimento e produção artística que os homens. Nochlin escreve:

“If there actually were large numbers of 'hidden' great women artists, or if there really should be different standards for women's art as opposed to men's—and one can't have it both ways—then what are feminists fighting for?” (Nochlin, 1971, p. 5)

Em Portugal, esse processo de exclusão seguiu dinâmicas semelhantes. Tal como analisa Manuela Hargreaves no texto *Breve história das mulheres artistas*, as artistas portuguesas enfrentaram durante séculos restrições institucionais, sociais e familiares, sendo frequentemente empurradas para percursos alternativos ou marginais. Muitas foram reconhecidas apenas tardiamente — ou nunca —, e quando o foram, o destaque dado ao seu trabalho raramente esteve dissociado da sua condição de “exceção” num universo masculino. Hargreaves (2020) observa que:

“foi preciso chegarmos ao século XX para que esse encontro se fizesse, e porventura esse processo ainda está em curso. O que é ser mulher na plena aceção do termo e neste particular o que significa ser mulher artista? Durante centenas de anos e na opinião generalizada da sociedade, foi equivalente a uma função acessória, decorativa, com traços de amadorismo, olhada com condescendência pela sociedade em geral, e pelas instituições vigentes. Um bom passatempo para horas intermináveis de confinamento doméstico, uma mais valia que acompanhava as artes do bem fazer, a par dos bordados ou do domínio do piano.” (p.1).

Whitney Chadwick, por sua vez, defende que pensar a mulher artista implica compreender os modos como a feminilidade foi representada e construída no

discurso visual ocidental. A artista mulher não é apenas alguém que cria obras de arte, mas alguém que constantemente tem de se posicionar num campo que historicamente a viu como objeto de contemplação, e não como sujeito criador. Esta tensão entre ser vista e fazer ver é um dos núcleos do desafio de pensar o lugar da mulher na arte. Chadwick (2002) argumenta que *“feminist artists, critics, and historians began to question the apparently systematic exclusion of women from mainstream art. They challenged the values of a masculinist history of heroic art which happened to be produced by men and which had so powerfully transformed the image of woman into one of possession and consumption”* (p.8), desafiando a suposição de que as grandes mulheres artistas são exceções que transcenderam o seu género.

Também Fernando Rosa Dias (2012) sublinha que o percurso das mulheres artistas em Portugal se fez muitas vezes à margem dos discursos dominantes, exigindo uma afirmação persistente num meio ainda largamente masculinizado. Criar, para muitas destas mulheres, significou não apenas desenvolver uma linguagem artística própria, mas também conquistar espaço e legitimidade num campo que historicamente as excluiu ou silenciou. Este mesmo autor analisa a forma como essa presença feminina se foi construindo de forma progressiva, revelando estratégias de resistência, afirmação e, em muitos casos, reinvenção das narrativas da modernidade artística portuguesa.

Foi com estas ideias em mente — e com as inquietações provocadas pelos momentos vividos com a turma — que a questão “o que significa ser mulher artista?” ganhou contornos mais densos e interpelantes. Não se tratava de oferecer respostas, mas de abrir espaço à pergunta: espaço para refletir, investigar, observar, ouvir, sentir e criar a partir dessa provocação.

Na sala de aula, esta questão tornou-se uma lente para pensar o papel da arte na construção de identidades, e para convocar as/os alunas/os — todos, não apenas as raparigas — a reconhecerem e a confrontarem as estruturas que moldam o campo artístico e social. Era essencial criar oportunidades para que cada aluna e aluno pudesse colocar-se no lugar de quem cria — e perceber que, nesse lugar, existem silenciamentos, mas também potencialidades por descobrir.

É precisamente nesse contexto que importa alargar a reflexão e reconhecer que a marginalização das mulheres artistas não é apenas um desvio histórico ou curricular, mas parte de um sistema mais profundo de exclusão e controlo simbólico.

Pensar o lugar da mulher na história da arte é também reconhecer os mecanismos de silenciamento e marginalização que moldaram — e continuam a moldar — os espaços de legitimação cultural. A invisibilidade das mulheres artistas ao longo da história não é uma consequência natural da sua ausência de talento ou interesse, mas sim o reflexo de um sistema que lhes negou o acesso à formação, à circulação das suas obras, ao reconhecimento e à memória.

Como nos alerta Linda Nochlin (1971), no anteriormente referido ensaio, não devemos questionar as capacidades das mulheres, mas sim as estruturas que condicionam o seu reconhecimento. Para a autora o que está em causa não é a genialidade, mas o acesso às condições sociais e materiais de produção artística, profundamente moldadas pelas relações de poder entre os géneros.

Neste sentido, torna-se evidente que a exclusão das mulheres da história da arte é parte de uma lógica mais ampla. Carole Pateman, na sua análise crítica da modernidade ocidental, argumenta que o contrato social — base das democracias liberais — exclui estruturalmente as mulheres como sujeitos autónomos. A autora afirma:

“Para que as relações políticas percam toda a semelhança com a escravatura, mulheres e homens livres têm de voluntariamente concordar manter as condições sociais da sua autonomia .” (Pateman, 2003, p. 41)

Esta subalternização repercute-se nos contratos não apenas políticos ou jurídicos, mas também culturais e simbólicos, como aquele que define quem é — ou pode ser — artista. A ausência das mulheres nos museus, nos manuais escolares e nas narrativas hegemónicas da arte é também um efeito desse contrato social não escrito, mas amplamente instituído.

Whitney Chadwick, ao longo da obra *Women, Art and Society*, documenta de forma exaustiva a forma como a história da arte foi escrita a partir de uma perspectiva masculina e eurocêntrica, que relegou as mulheres para a categoria do “amador”, da musa ou da exceção. O seu trabalho revela que, mesmo quando as mulheres participaram ativamente em movimentos artísticos e culturais, foram frequentemente apagadas, ignoradas ou interpretadas a partir de olhares masculinos.

Em Portugal, Cristina Prates Cruzeiro (2012) tem sublinhado que as mulheres artistas foram historicamente reduzidas a “modos periféricos de produção”, muitas vezes associados à esfera do privado ou do decorativo. Para a autora, esta invisibilidade está diretamente ligada a uma conceção androcêntrica da criação, em que o génio artístico foi, durante séculos, exclusivamente masculino.

É à luz destas reflexões que a proposta didática aqui apresentada toma forma: dar a ver, dar a conhecer e dar a pensar o lugar da mulher na arte, não apenas como objeto de estudo, mas como sujeito criador. Convidar os alunos a escolherem, representarem e investigarem mulheres artistas que não foram reconhecidas no seu tempo é também um exercício de reposicionamento crítico — na arte e na escola.

Se a escola deve ser um lugar de justiça e transformação, então é essencial que seja capaz de ampliar os seus currículos, escutar outras vozes e permitir que cada aluno — e, neste caso, cada aluna — se reveja nas histórias que ali se contam.

Ver, pensar, criar: o desenho como linguagem crítica

A proposta didática delineada ao longo deste estágio teve como eixo central a ideia de que o desenho é, antes de mais, uma forma de pensar o mundo — uma linguagem que articula a observação com a interpretação, a análise com a invenção. Ao longo das primeiras semanas de trabalho com a turma, fui-me apercebendo de que muitos alunos, embora inscritos num percurso artístico, viam o desenho sobretudo como uma tarefa a cumprir, muitas vezes desprovida de significado pessoal ou expressivo.

Era necessário, portanto, recentrar o foco da disciplina no seu papel fundamental enquanto espaço de experimentação e descoberta. Como referem as Aprendizagens Essenciais de Desenho A, importa desenvolver “competências ao nível da observação, análise e interpretação da realidade visível e imaginada, da experimentação de materiais, técnicas e suportes” e, sobretudo, promover “a utilização do desenho como linguagem expressiva, crítica e comunicacional” (DGE, 2018). Esta perspetiva foi essencial para pensar a proposta como um território onde os alunos pudessem ver com mais atenção, pensar com mais profundidade e criar com mais autonomia.

Mais do que ensinar técnicas, pretendia criar um espaço onde os alunos pudessem sentir-se artistas — onde o gesto criativo não fosse apenas funcional, mas também íntimo e questionador. A experiência artística exige treino, mas também coragem e persistência. Como afirma Fayga Ostrower (1976):

“os processos de criação interligam-se intimamente com nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é património de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade.” (p. 3).

Criar arte não é um ato gratuito: exige resiliência, compromisso e presença, e foi precisamente essa a ética que procurei transmitir em cada proposta e em cada momento de partilha em sala de aula.

Neste contexto, o erro deixou de ser falha e passou a ser parte do processo, a experimentação foi valorizada acima do resultado imediato, e o diário gráfico tornou-se não apenas um repositório de exercícios, mas um espaço de pensamento e de escuta visual. Era fundamental que as/os alunas/os entendessem que o desenho não é uma meta, mas um percurso — e que esse percurso se constrói com dedicação, com intenção, com camadas de tentativa e risco.

“O erro possui uma multiplicidade de conceitos, que podem ser de inclusão, de construção ou de uma ideologia da incompetência do outro, refletindo diretamente no processo de aprendizagem, sendo fator decisivo para o sucesso ou fracasso. O conceito de erro é fundamental no processo avaliativo.” (Granella e Nogaro, 2004, p. 3)

Reforçando esta perspectiva, importa sublinhar que a forma como o erro é entendido no espaço educativo condiciona profundamente o modo como os alunos se envolvem na aprendizagem. Tal como apontam Granella e Nogaro (2004), reconhecer o erro como elemento de construção e não como evidência de incompetência transforma a sala de aula num lugar mais aberto à curiosidade, à autonomia e à experimentação. Ao invés de gerar bloqueios e medos, o erro torna-se motor de dúvidas e revisões, favorecendo uma postura crítica. Neste quadro, o ato de desenhar deixa de ser uma prática orientada por um ideal de correção formal para se afirmar como processo vivo, onde o pensar e o fazer se entrelaçam e onde cada tentativa falhada pode ser o início de uma nova descoberta.

Ao mesmo tempo, a minha proposta trazia consigo uma intencionalidade política e simbólica clara: questionar a ausência de protagonismo das mulheres na história da arte e dar visibilidade a narrativas que foram sistematicamente silenciadas. Como sublinha Andreia Valqueresma e Joaquim Luís Coimbra (2013), “a educação artística poderá ocupar um lugar de destaque, permitindo à criança o exercício da criatividade e da imaginação como forma de alcançar uma compreensão mais clara da realidade.” (p. 141). Educar pela arte é, assim, também um gesto de resistência — uma forma de confrontar as ausências, descolonizar o olhar e expandir os horizontes do que é possível imaginar e criar.

A proposta foi pensada para ajudar as/os alunas/os a reconhecer as desigualdades estruturais no campo da arte, e, nesse sentido, foi essencial sensibilizá-las/os para o facto de que, até aos dias de hoje, as mulheres artistas raramente foram tratadas como protagonistas da história da arte. Os seus nomes foram apagados, as suas obras ignoradas ou atribuídas a outros, e as suas trajetórias muitas vezes marcadas por percursos alternativos e invisibilizados. Esta tomada de consciência tornou-se também um convite à pesquisa, à curiosidade e à escuta — e a compreender que o

que se aprende com as mãos também transforma o modo como se vê e se age no mundo.

A proposta didática, portanto, não se esgotava no plano formal ou técnico. Era um exercício de construção de linguagem e de mundo. Ao desenhar, as/os alunas/os eram convidados a posicionar-se, a olhar de novo, a pensar criticamente e a dizer com linhas o que ainda não sabiam dizer com palavras. E foi aí que, mais do que imagens, começaram a surgir intenções.

Prática, processo e resistência

A unidade didática que aqui descrevo foi desenvolvida ao longo de três tempos de aula, com duração de 50 minutos cada, no dia 13 de janeiro de 2025. A proposta nasceu da vontade de transformar o espaço da sala de aula num território simbólico e sensível, onde o desenho pudesse ser vivido como prática expressiva e reflexiva. Desde o início, o objetivo não foi o domínio técnico nem a reprodução fiel do real, mas antes estimular nas/os alunas/os a consciência de que criar é também um ato de subjetividade, de escuta e de posicionamento no mundo.

Ao entrarem na sala, as/os alunas/os depararam-se com uma disposição espacial diferente da habitual. As mesas, em vez de estarem organizadas em filas, formavam agora um círculo fechado. Ao centro, sobre uma única mesa, repousava um boneco articulado de desenho. Esta mudança visava evocar os ambientes clássicos de ensino das Belas-Artes, em que os artistas se posicionam ao redor de um modelo vivo. Contudo, aqui, o desafio era outro: não se tratava de copiar o modelo, mas de usá-lo como ponto de partida para libertar o traço e deixar emergir o artista que cada um é.



FIGURA 10 - Imagem de uma sala de aula da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Retirada do vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LM_C0mvhcOY



FIGURA 11 e 12 – Disposição das mesas na sala de aula e exemplo de posição do modelo para desenho – Fotografias captadas pela autora.

Antes do início do exercício, foi apresentada uma breve seleção de obras de mulheres artistas portuguesas — Emília dos Santos Braga, Maria Helena Vieira da Silva, Sarah Affonso, Ofélia Marques, Maria Keil, Paula Rego, Helena Almeida, Lourdes Castro e Joana Vasconcelos — com o objetivo de dar visibilidade a percursos artísticos femininos muitas vezes esquecidos na história oficial da arte. Esta introdução procurou reforçar a ideia de que a criação artística não se faz apenas de técnica e figura, mas também de contexto, de luta e de presença.



FIGURA 13 – Fotografia da apresentação feita aos alunos – fotografia captar pela autora.

Cada aluna/o foi então convidado a desenhar o manequim a partir da sua perspetiva no círculo. A cada 15 minutos, a posição do manequim era alterada. Ao longo da aula, foi reiterado que não se pretendia uma representação anatómica exata, mas sim uma abordagem mais livre, pessoal e expressiva, capaz de ir para lá da forma observada. Essa intenção dialoga com o que Maria do Céu de Melo (2000) afirma que a/o aluna/o artista encara o ato de criar também como um ato de crescimento pessoal (p. 122). A coexistência com o tempo e o espaço que rodeiam as/os alunas/os, levam a que simultaneamente a criação seja feita entre o espaço íntimo e o tempo pessoal, fazendo com que a ideia do “desenhar”, nesta proposta, tenha sido também um exercício de escuta interior e de libertação do olhar condicionado.

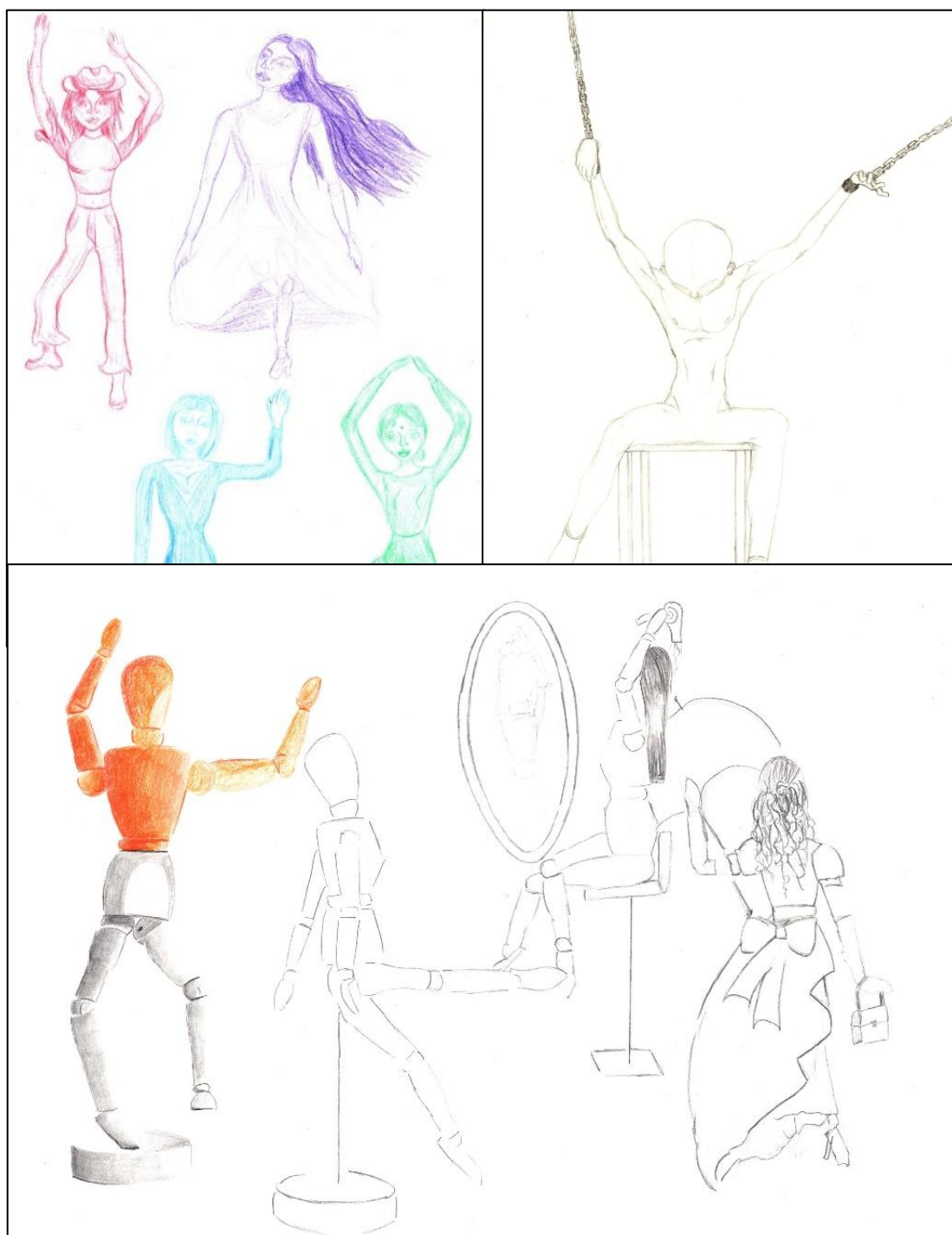


FIGURA 14 – Os alunos durante o processo de criação na UD – Fotografia captada pela autora.

No entanto, apesar dos esforços e da preparação, a proposta enfrentou resistências. A maioria das/os alunas/os não conseguiu abstrair-se da figura do manequim. Apenas dois, entre os 23 presentes, iniciaram o trabalho alinhados com a proposta desde o início. Ao longo da aula, mais alguns foram arriscando traços menos presos à forma, mas a verdade é que a maioria permaneceu fixada numa representação literal do que via — mesmo após os exemplos e os estímulos visuais apresentados. No final, estimo que apenas oito alunas/os conseguiram verdadeiramente explorar uma abordagem mais autoral, expressiva e fluida, aproximando-se da intencionalidade proposta.

Esta dificuldade não é estranha ao processo artístico, como refere Arnheim (2005), citando Pablo Picasso: "Lute sempre pela perfeição. Por exemplo, tente desenhar um círculo perfeito; e se não puder desenhá-lo perfeito a imperfeição involuntária revelará sua personalidade. Mas se você quiser revelar a sua personalidade desenhando um círculo imperfeito — seu círculo — você estragará tudo". (p. 128). A criação raramente é linear — ela implica avanços, retrocessos, hesitações e ruturas, elementos que nem sempre se tornam visíveis no produto final, mas que são constituintes essenciais do processo.

Tal como propõe Cecília Almeida Salles (1998), a criação artística é um gesto inacabado, marcado por deslocamentos de atenção e reformulações constantes: “Em toda a prática criadora há fios condutores relacionados à produção de uma obra específica que, por sua vez, atam a obra daquele criador, como um todo.” (p. 37a). No contexto desta aula, ficou evidente que muitos alunos ainda operam sob um foco de atenção dirigido ao exterior — ao modelo, à forma — e que a transição para um foco interno, expressivo e autoral, exige treino, tempo, confiança e coragem.



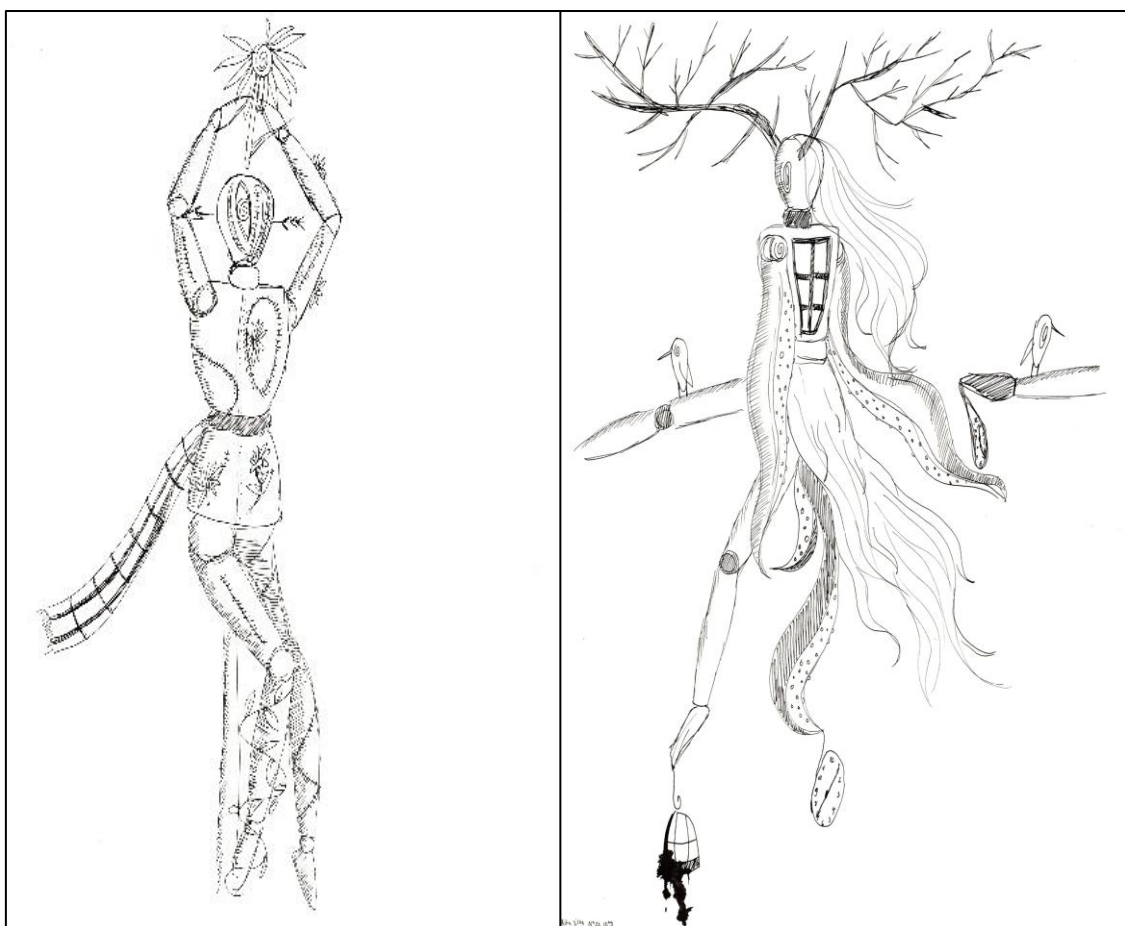
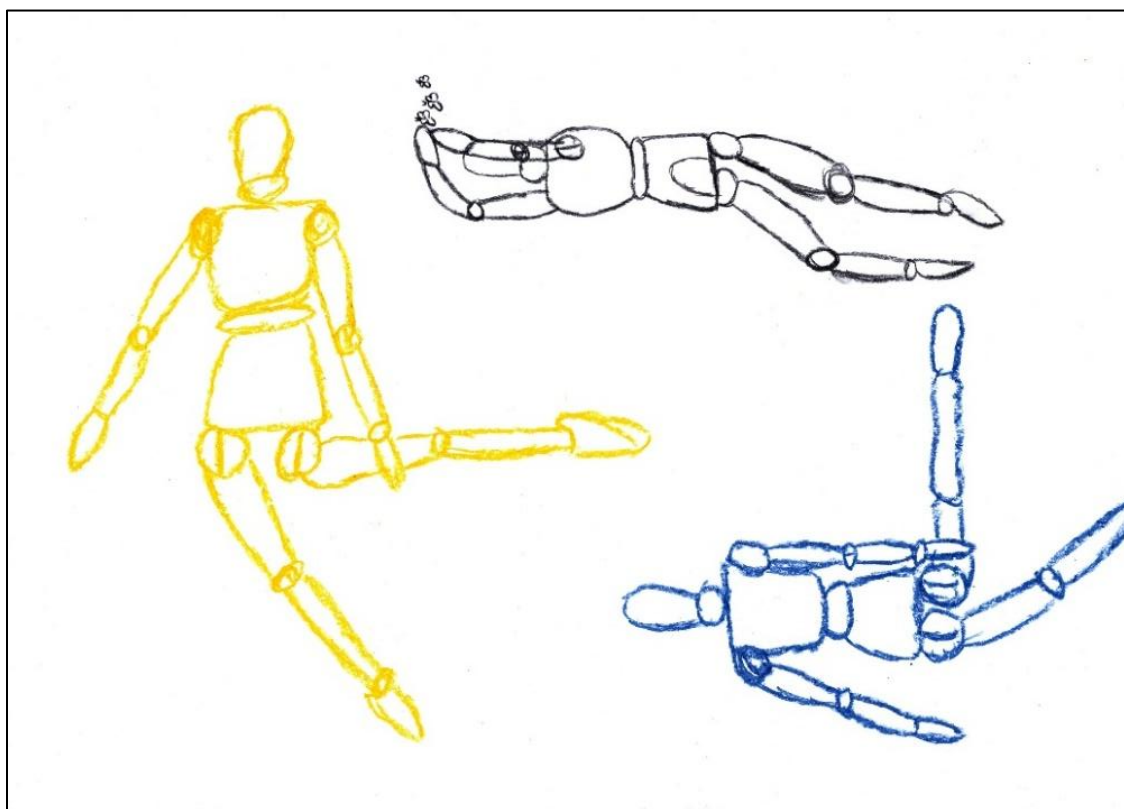


FIGURA 15, 16, 17, 18 e 19 - Exemplos de desenhos produzidos durante a UD - Os dois primeiros foram feitos logo à partida e os três seguintes foram compreendendo e evoluindo ao longo da aula.



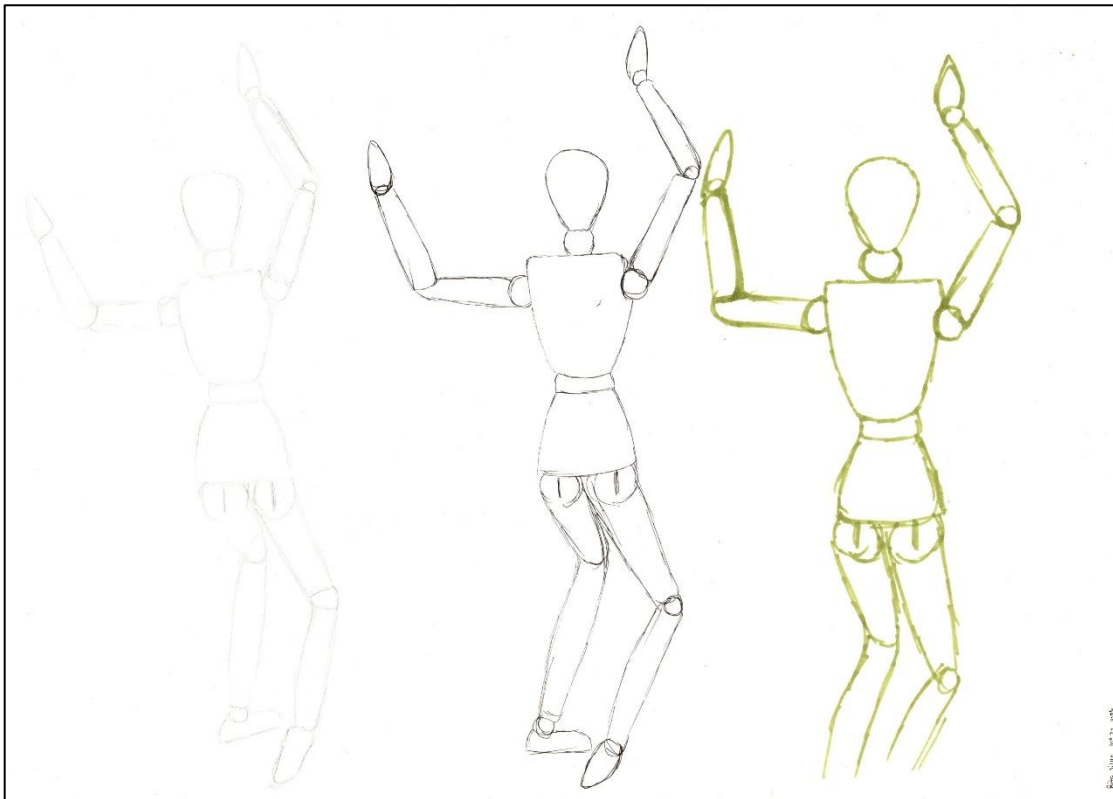


FIGURA 20 e 21- Exemplos de desenhos produzidos durante a UD. Desenhos de alunos que durante toda a aula, apesar da utilização de materiais diversos, cingiram-se à representação do que viam. .

Apesar das dificuldades, a proposta não terminou nos papéis desenhados. Ao longo do restante período letivo, e em articulação com a professora cooperante, foi possível dar continuidade à reflexão em torno da mulher artista não reconhecida no seu tempo e à valorização da criação como lugar de afirmação pessoal e coletiva. Ainda que os resultados práticos tenham sido desiguais, o processo pedagógico colocou questões importantes em aberto:

Quem desenha?

A partir de onde se desenha?

Quem merece ser visto como artista?

São perguntas que não se respondem numa só aula, mas que precisam de ser feitas — e revisitadas — para que o ensino artístico não seja apenas reprodutivo, mas transformador.

Desenhar (com) outras perspectivas

A avaliação da proposta didática desenvolvida partiu de uma reflexão conjunta com a professora Carmo, integrando a grelha de critérios estabelecida para todo o ano letivo. A estrutura avaliativa definida procurava equilibrar a objetividade da análise técnica com o reconhecimento da expressividade, da participação e da autonomia criativa de cada aluna/o.

Para cada trabalho realizado — incluindo os exercícios da unidade didática — os alunos recebiam uma nota de 0 a 20 valores, organizada segundo quatro dimensões principais: técnica (20%), realização dos trabalhos (40%), criatividade (20%) e comportamento (20%). A média aritmética dos trabalhos ao longo do período correspondia a 60% da nota final, enquanto os restantes 40% eram atribuídos com base na observação contínua e nas dinâmicas de aula, com critérios definidos nos subpontos da grelha (como empenho, assiduidade, atitude em sala, originalidade, capacidade de reinvenção ou resolução de problemas).

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																
UT - FICHA 1																
TÉCNICA - 20%								Realização de trabalhos – 40%								CLASSIFICAÇÃO FINAL
Captação da morfologia dos objetos	Domínio técnico a agraphite e Domínio técnico a cores	Relação Claro/escuro e valores luminosos	Meios alternativos/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Representação objetiva e alienia (contorno, detalhe, geométrico...	Estrutura/proporção do objeto	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos	Esboços /vários pontos de vista	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método/ Metodologia	Cumprimento de prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos	TOTAL DOMÍNIO 2:			
Nº	Nome:	0	6	2	4	5	3	20	5	0	5	4	3	3	20	
1		0	3	2	3	3	3	14	5	0	4	4	3	3	19	10,4
2		0	4	2	3	5	3	17	5	0	5	4	3	3	20	11,4
3		0	3	2	3	3	3	14	5	0	4	4	3	3	19	10,4
4		0	5	2	3	4	3	17	5	0	5	4	3	3	20	11,4
5		0	4	2	3	3	3	15	5	0	5	4	3	3	20	11
6		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
7		0	5	2	4	4	3	18	5	0	5	4	3	3	20	11,6
8		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
9		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
10		0	4	1	3	3	2	13	5	0	5	4	3	3	20	10,6
11		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
12		0	3	2	3	3	2	13	5	0	4	4	3	3	19	10,2
13		0	3	2	3	2	2	12	5	0	4	4	3	3	19	10
14		0	2	2	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	9,6
15		0	4	2	3	4	3	16	5	0	5	4	3	3	20	11,2
16		0	3	2	2	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
17		0	5	2	3	4	3	17	5	0	4	4	3	3	19	11
18		0	6	2	4	4	3	19	5	0	4	4	3	3	19	11,4
19		0	4	2	4	4	3	17	5	0	5	4	3	3	20	11,4
20		0	3	1	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	9,6
21		0	2	2	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	9,6
22		0	4	2	3	3	2	14	5	0	5	4	3	3	20	10,8
23		0	3	1	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8

FIGURA 22 – Exemplo de grelha de avaliação de uma unidade de trabalho.

Nº	Nome:	MÉDIA FINAL DAS FICHAS
1		10,4
2		13,93333333
3		9,46666667
4		11,93333333
5		13,2
6		9,26666667
7		14,33333333
8		9,46666667
9		9,2
10		12,73333333
11		11,2
12		11,33333333
13		10,66666667
14		9,6
15		13,66666667
16		12,66666667
17		12,86666667
18		13,53333333
19		13,53333333
20		12,93333333
21		9,4
22		13,66666667
23		10,73333333

FIGURA 23 e 24

Exemplo de grelha de média final das unidades de trabalho no final de um período letivo.

Grelha com todos os parâmetros avaliados no final do período letivo.

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																
		Técnica - 20% e R.T. + 40% = 60%		CRIATIVIDADE - 20%					COMPORTAMENTO - 20%						TOTAL DOMÍNIO 4:	CLASSIFICAÇÃO FINAL
Nº	Nome:	Média final das fichas	TOTAL DOMÍNIO 1 e 2:	Metodologia / Planeamento / organização	Participação / empenho	Domínio da linguagem específica	Espírito crítico / curiosidade científica ou artística	TOTAL DOMÍNIO 3:	Assiduidade	pontualidade	Respeito / cooperação com os outros	Autonomia	Responsabilidade de material /	cumprimento de prazos de entrega		
		20	20	5	5	5	5	20	3	2	3	5	4	3	20	20
1		10,4	10,4	4	4	4	4	16	3	1	3	3	4	3	17	12,84
2		13,9	13,9	5	5	4	4	18	3	2	3	3	4	3	18	15,54
3		9,5	9,5	3	3	4	2	12	2	1	3	4	4	3	17	11,5
4		11,9	11,9	4	4	4	4	16	2	2	3	5	4	3	19	14,14
5		13,2	13,2	4	5	4	4	17	3	2	3	4	4	3	19	15,12
6		9,3	9,3	1	3	4	3	11	3	2	3	4	4	3	19	11,58
7		14,3	14,3	5	5	5	5	20	3	2	3	5	4	3	20	16,58
8		9,5	9,5	3	2	3	2	10	3	2	3	4	4	3	19	11,5
9		9,2	9,2	3	3	4	4	14	3	1	3	3	4	3	17	11,72
10		12,7	12,7	5	5	4	4	18	3	2	3	5	4	3	20	15,22
11		11,2	11,2	3	4	4	4	15	3	1	3	3	4	3	17	13,12
12		11,3	11,3	3	3	4	5	15	3	1	3	3	4	3	17	13,18
13		10,7	10,7	3	4	4	3	14	3	2	3	2	4	3	17	12,62
14		9,6	9,6	3	3	4	3	13	3	1	3	3	3	3	16	11,56
15		13,7	13,7	5	5	4	5	19	3	2	3	5	4	3	20	16,02
16		12,7	12,7	5	4	4	4	17	3	2	3	3	4	3	18	14,62
17		12,9	12,9	4	4	4	4	16	2	2	3	4	4	3	18	14,54
18		13,5	13,5	5	5	4	5	19	3	2	3	5	4	2	19	15,7
19		13,5	13,5	5	5	4	4	18	3	2	3	4	4	3	19	15,5
20		12,9	12,9	5	5	4	4	18	3	2	3	3	4	3	18	14,94
21		9,4	9,4	1	3	4	3	11	3	2	3	4	4	3	19	11,64
22		13,7	13,7	5	5	4	4	18	3	2	3	5	4	3	20	15,82
23		10,7	10,7	3	4	4	3	14	3	1	3	3	4	3	17	12,62

Esta matriz de avaliação, ao mesmo tempo rigorosa e aberta à diversidade de percursos, permitiu observar como os alunos se posicionaram face a uma proposta menos convencional. A tarefa, que exigia uma abordagem subjetiva e simbólica ao desenho do corpo, trouxe à tona diferentes modos de resposta — alguns mais próximos da literalidade da observação, outros com tentativas claras de abstração e experimentação.

Neste processo, ficou evidente a importância do feedback enquanto elemento regulador da aprendizagem, tal como defende Eusébio André Machado no âmbito do Projeto MAIA, ao sublinhar que “o feedback formativo é uma das ferramentas pedagógicas mais poderosas para envolver os alunos no seu processo de aprendizagem e ajudá-los a perceber o que estão a fazer, porque o estão a fazer e como o podem melhorar” (Machado, 2021). Esta dimensão do acompanhamento contínuo foi essencial para orientar as/os alunas/os e tornar mais visível o percurso que cada um ia construindo — com dúvidas, com riscos, com descobertas.

Apesar do estímulo criativo apresentado no início da aula, a maioria das/os alunas/os demonstrou dificuldade em romper com a lógica da imitação. Apenas oito dos vinte e três alunos conseguiram, de forma clara, apropriar-se da proposta, deixando que a intuição, o gesto e a subjetividade guiassem o processo de desenho. Os restantes mantiveram-se presos ao modelo visível, como se o “desenhar bem” dependesse da fidelidade ao real, e não da liberdade de o reinventar.

Rudolf Arnheim (2005) chama a atenção para o facto de que os hábitos visuais moldam profundamente a forma como percebemos o mundo, dificultando por vezes uma apreensão mais aberta e plena da realidade. Esta ideia ajuda a compreender por que motivo, mesmo quando convidados à liberdade criativa, muitos alunos mantiveram-se presos ao registo da reprodução: porque o manequim era visto como um limite, e não como uma possibilidade de exploração.

Cecília Almeida Salles (1998) destaca que o processo criativo não segue um trajeto previsível ou linear, mas desenvolve-se num campo marcado por escolhas, hesitações e desvios. Esta compreensão esteve subjacente à proposta desenvolvida em aula, que valorizava precisamente essa dimensão processual do fazer artístico. No entanto, nem todos os alunos conseguiram percorrer esse caminho com plena consciência da sua complexidade — talvez por falta de treino, talvez por não se sentirem legitimados na sua própria capacidade de criar.

No balanço final, a experiência revelou-se desafiante, tanto para os alunos como para mim, enquanto professora estagiária. Desafiou-nos a todos a pensar o desenho não apenas como representação, mas como possibilidade. E permitiu-me perceber com mais clareza que ensinar arte é, acima de tudo, criar espaços de escuta, de risco e de descoberta.

As tabelas de avaliação desenvolvidas em conjunto com a professora cooperante serão apresentadas em anexo, ilustrando os parâmetros utilizados e os subcritérios que nos permitiram realizar uma análise mais fina e contextualizada de cada aluno.

III. Do papel à parede

A proposta didática implementada no âmbito deste estágio não foi um acontecimento isolado no tempo letivo. Pelo contrário, teve impacto direto na organização e desenvolvimento das unidades de trabalho subsequentes, delineadas pela professora cooperante Maria do Carmo. A intencionalidade de explorar o papel da mulher artista e de incentivar o reconhecimento do gesto criativo enquanto forma de questionamento e posicionamento estético e social passou a ser transversal ao planeamento da disciplina de Desenho A, contribuindo para uma continuidade pedagógica e conceptual no decorrer do 2.º período.

A unidade de trabalho seguinte — *Forma Fundo* — iniciou-se em janeiro de 2025 e constituiu-se como um prolongamento natural da proposta anterior. Explorando a relação figura-fundo e as propriedades plásticas da silhueta, a unidade permitiu aos alunos aprofundar a relação entre corpo, forma e espaço, tendo como referências artísticas nomes como Georges Braque, Manuel Baptista e Lourdes Castro. Esta escolha não foi inocente: a presença de Lourdes Castro, por exemplo, remete para uma prática artística ancorada no conceito de sombra, projeção e ausência — uma poética que ressoava com as ideias de visibilidade e invisibilidade que tinham sido trabalhadas anteriormente.

No plano teórico, explicou-se aos alunos que, perante um conjunto de formas visuais, o nosso sistema perceptivo é capaz de reconhecer contornos e agrupar elementos através de proximidade, contraste ou semelhança. O contorno foi trabalhado enquanto propriedade essencial da figura, fundamental para o reconhecimento visual. Quando as formas estão fechadas, conferem unidade à figura, facilitando a sua leitura como tal. As atividades práticas propostas partiram dessa base para explorar, de modo progressivo, diferentes camadas de experimentação: silhuetas recortadas, perfis projetados por fontes de luz, e composições visuais com contrastes tonais ou cromáticos.

Os exercícios estavam organizados em três fases:

1. Exploração da silhueta como forma plástica, com referência ao corpo humano, a objetos do quotidiano e a formas abstratas;

2. Estudos de perfis projetados, com manipulação da luz e registos de contorno diretos na folha;
3. Composições visuais a partir da relação figura-fundo, aplicando contrastes tonais e cromáticos e integrando os estudos anteriores.

A progressão desta unidade permitiu não só desenvolver competências técnicas (observação, desenho de contorno, variação tonal), mas também fomentar a consciência compositiva e a percepção espacial. Estava igualmente em linha com as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A, que propõem que os alunos saibam “utilizar diferentes modos de registo”, reconhecer e aplicar “o desenho de observação, de memória e de criação” e mobilizar “os elementos estruturais da linguagem plástica” em diversas situações.



FIGURA 25 – Exemplo trabalho produzido pela aluna M.L. para a UT Forma Fundo. - fotografia captada pela Carmo.

Mais do que responder a um programa, esta unidade procurava consolidar uma metodologia baseada na autonomia, na experimentação e na construção de linguagem visual própria. Tal como refere Cecília Almeida Salles (1998), “uma mente em ação mostra reflexões de toda a espécie. É o artista falando com ele mesmo. São diálogos

internos; devaneios desejando se tornar operantes; ideias sendo armazenadas; obras em desenvolvimento; reflexões; desejos dialogando.” (p. 43). Foi precisamente essa escuta — entre forma e fundo, entre figura e sombra — que se procurou incentivar nas/os alunas/os, desafiando-as/os a construir, compor e transformar, mesmo dentro de um conjunto de regras ou limites formais.

Por outro lado, esta proposta inscreve-se também nos princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular, que reforçam a importância de práticas pedagógicas que se articulem com as especificidades de cada contexto, promovendo aprendizagens significativas e ajustadas ao ritmo e identidade de cada turma. O documento orientador da AFC defende a “valorização da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem” (DGE, 2018), incentivando práticas que favoreçam a criatividade, a reflexão crítica e a resolução de problemas em situações reais e artísticas.

Como salienta Maria do Céu de Melo (2000), o processo criativo desenvolve-se na tensão entre a estrutura e a liberdade, entre a intenção e o inesperado. Cada gesto, por mais controlado que seja, contém uma zona de incerteza — e é dessa oscilação entre domínio e imprevisto que a criação artística ganha densidade. Nesse sentido, esta unidade não visou apenas treinar competências técnicas, mas construir, em continuidade com a proposta anterior, um espaço onde os alunos pudessem perceber que o seu olhar, o seu gesto e a sua sensibilidade são matéria de arte e pensamento.

A partir da *Forma Fundo* seguimos para a uma nova etapa do percurso desenvolvido na disciplina de Desenho A: a unidade *Alto Contraste*. Esta nova proposta deu continuidade à reflexão visual e compositiva em torno da figura, do fundo e da percepção do corpo — agora através da introdução da noção de contraste acentuado, tanto em registo acromático como cromático.

As/os alunas/os foram introduzidos ao conceito de contraste enquanto oposição visual entre elementos, quer por separação de valores tonais (preto e branco), quer por variações de cor, saturação e luminosidade. Foram-lhes explicados os fundamentos da linguagem visual que sustenta este conceito, nomeadamente:

- O valor tonal, como medida de claridade ou obscuridade de uma superfície;
- O contraste acromático, obtido pela oposição entre branco e preto;
- O contraste cromático, criado por variações de intensidade luminosa ou por esquemas de complementaridade e temperatura (quente/frio).

A fase inicial da unidade focou-se na produção de imagens de alto contraste acromático. As/os alunas/os foram desafiados a selecionar o rosto de uma mulher artista que não tenha tido reconhecimento no seu tempo — uma escolha que reforçava a intencionalidade crítica e de visibilidade que já vinha da proposta didática anterior. A imagem escolhida era depois editada digitalmente (luminosidade, contraste, brilho), reduzida a preto e branco e transferida para o suporte de desenho. A técnica da serigrafia foi referida como possibilidade de transposição da imagem, acentuando a dimensão gráfica e de reprodução.

Seguiu-se a fase cromática, onde as/os alunas/os exploraram esquemas de contraste forte através da cor — manipulando os valores de claridade e saturação, contrastes complementares e oposições térmicas. A imagem escolhida podia ter origem fotográfica ou desenhada, e era reduzida a formas fundamentais que permitissem um trabalho controlado de contraste e de composição.

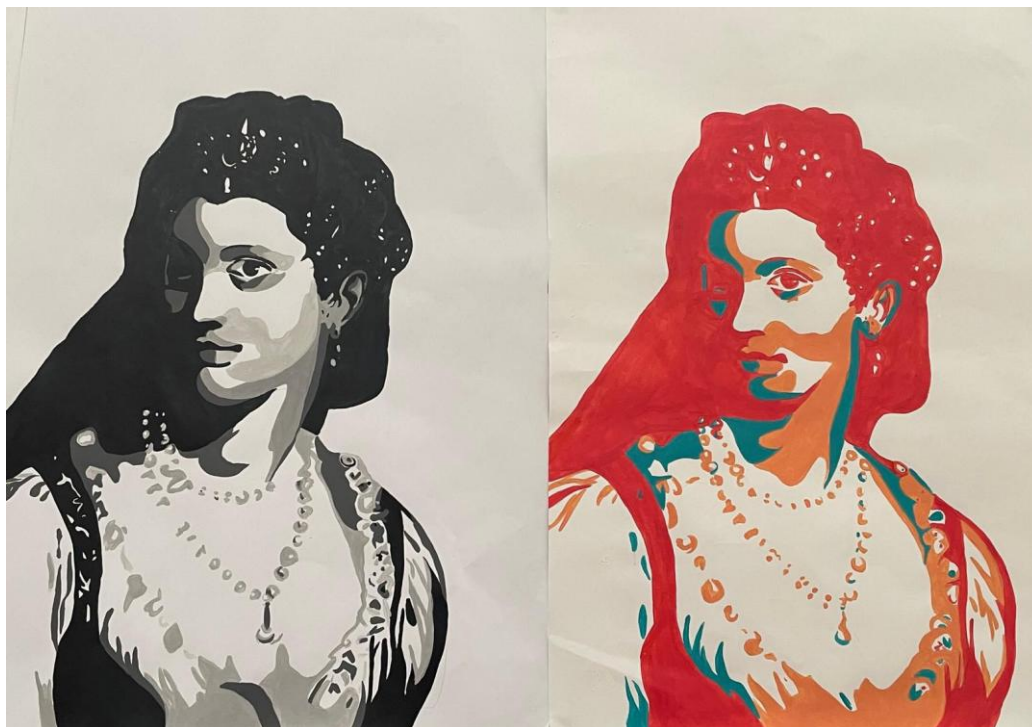


FIGURA 26 - Exemplo trabalho produzido pela aluna L.D. para a UT Alto Contraste - fotografia captada pela Carmo.

Durante ambas as fases, foi valorizada a capacidade de síntese visual, o domínio técnico na definição das formas e a intencionalidade estética nas escolhas cromáticas ou tonais. A proposta exigia uma articulação consciente entre análise e criação — competências que se alinham diretamente com as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A, nomeadamente:

“Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação e de os trabalhar de diferentes modos, através de desenho de contorno e detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, esboços objetivos/subjetivos, figurativos/abstratos, entre outros”;

“Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações” (DGE, 2018).

Esta unidade foi particularmente importante no desenvolvimento da autonomia técnica e criativa das/os alunas/os, proporcionando-lhes um conjunto de ferramentas que não se limitavam ao domínio técnico, mas que serviam também a construção de um olhar mais crítico e expressivo.

Como lembra Cecília Almeida Salles (1998), o fazer artístico é antes de tudo uma prática de construção de sentido, e essa construção só se concretiza quando o aluno é chamado a fazer escolhas, a justificar percursos, a compreender o que vê e o que faz ver. A própria estrutura da proposta — dividida em fases, com momentos de experimentação digital e manual — reforçou esta ideia de percurso, com momentos de tentativa, erro, seleção e reformulação.

Neste contexto, ganha ainda mais sentido a referência ao PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que defende o desenvolvimento de competências como a criatividade, o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e a autonomia no processo de aprendizagem. O documento da AFC reforça esta visão ao afirmar que “o conhecimento deve ser construído em contextos significativos, através da articulação entre saberes e do desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto sujeito ativo da sua aprendizagem” (ME, 2017).

A unidade *Alto Contraste* representou, assim, não apenas um momento de exploração técnica e visual, mas também um aprofundamento do olhar criador. O contraste — visual, simbólico, narrativo — passou a ser também uma forma de pensar. Pensar quem se representa, como se representa, e o que se revela ou se apaga nas imagens que criamos.

Em paralelo com os trabalhos de *Alto Contraste*, foi proposta aos alunos uma nova tarefa: a criação de uma composição visual orientada para fins aplicativos, culminando na exposição coletiva que eu, enquanto professora estagiária, preparava com a professora Carmo. Esta composição, desenvolvida como um padrão decorativo para papel ou tecido, serviria de suporte para a posterior impressão da figura feminina escolhida e trabalhada em serigrafia.

O exercício começou com estudos de cor: misturas cromáticas que exploravam opacidade, transparência, manipulação de luminosidade e saturação, sempre com intenção expressiva e compositiva. Com base nestes estudos, as/os alunas/os pintaram manualmente uma tela de 30x30 cm, que serviria de fundo à imagem serigrafada.



FIGURA 27 - Exemplo trabalho produzido pela aluna L.D. para o estudo do padrão decorativo. - fotografia captada pela Carmo.

Foi neste momento do processo — ao ver estas composições a ganharem forma — que percebi, uma vez mais, o lugar singular que a Carmo ocupa na minha formação. Com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência real com a técnica de serigrafia, convidou o artista Hamilton Francisco (Babu) — artista angolano, multidisciplinar, com residência na Casa da Esquina em Coimbra — para orientar duas aulas com as/os alunas/os. Na primeira sessão, explicou em detalhe o processo técnico de preparação de fotolitos e de impressão. A segunda aula, no entanto, dependia da existência de 23 quadros de serigrafia, um por aluna/o — e a escola não os possuía!

Com uma determinação que me marcou profundamente, a Carmo mobilizou recursos, procurou alternativas, localizou quadros danificados e enviou-os para Lisboa para serem reparados. Em tempo recorde, conseguiu garantir que a segunda sessão pudesse acontecer, com todos as/os alunas/os a imprimirem as suas composições com a imagem da mulher artista escolhida. O resultado final foi tecnicamente desafiante, visualmente expressivo e simbolicamente poderoso.



FIGURA 28 e 29 - Processo de produção das serigrafias – fotolitos e processo de produção das serigrafias – Impressão. - fotografias captadas pela Carmo.



FIGURA 30 e 31 - O artista Babu durante o processo de serigrafia e o resultado dos testes de serigrafia.
– fotografias captadas pela Carmo.

Este gesto é o reflexo do que Jorge Larrosa (2018) define como o verdadeiro ofício do professor — um ofício feito de espera, de presença, de pequenas ações invisíveis que preparam condições para que algo aconteça. O professor é aquele que espera. Espera que algo aconteça, que algo se diga, que algo se revele, que algo se transforme. Mas a sua espera não é passiva: é feita de gestos minuciosos, de uma atenção silenciosa, de um compromisso com o possível.

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos.” (Larrosa, 2018, s/p)

Foi também neste momento que, enquanto observava as/os alunas/os a imprimir, me dei conta de uma realidade mais profunda — e inquietante: a memória do que uma escola permite fazer depende demasiado das pessoas que por ela passam. As condições físicas e logísticas da ESJF, sobretudo no ensino das artes, são marcadas por dispersão, fragilidade e descontinuidade.

Apesar de existirem oficinas, materiais técnicos e salas especializadas, estes estão espalhados pelo edifício, dificultando o seu uso. A câmara escura, a mesa de luz, os túneis de secagem, os fornos de cerâmica — muitos destes equipamentos estão esquecidos, danificados, cobertos por objetos, escondidos pela rotina. E o mais desconcertante é que ninguém os apresenta, os cataloga ou os reivindica.



FIGURA 32 - Exemplo da desordem e da falta de cuidado dos espaços de conservação dos materiais existentes nas salas destinadas às artes visuais. — Fotografia captada pela autora.

Como sublinha Rui Canário (2008), a escola é um espaço de contradições, atravessado por discursos que defendem inovação, mas onde as práticas permanecem prisioneiras de estruturas herdadas. Diz o autor que a escola, tal como existe, está

estruturada por rotinas e segmentações que inibem a criação, a experimentação e o cruzamento entre saberes. Não é que a escola não tenha futuro; é que esse futuro não virá se não se alterarem os processos”.

Foi precisamente esta contradição que me perturbou: existe um futuro possível para o ensino das artes na ESJF, mas ele exige um trabalho consciente sobre a herança material e simbólica da escola. Porque só quando procurámos soluções para a serigrafia foi que descobrimos muitos dos recursos que ali estavam — não ausentes, mas calados. Equipamento que um dia serviu, mas que hoje se tornou invisível por falta de uso, de manutenção e de conhecimento.

Este ano, as/os alunas/os tiveram a sorte de contar com uma professora que olha para os recursos existentes e vê possibilidades. Mas no próximo ano, talvez não. E se não existir uma rede de cuidado, de memória e de transmissão, esses recursos desaparecerão — não fisicamente, mas funcionalmente. O que está em jogo não é apenas a presença dos materiais, mas a preservação dos gestos que lhes dão sentido.

Ensinar arte é também cuidar do lugar onde ela acontece. E esse lugar não é apenas uma sala com mesas e cadeiras. É uma oficina viva, uma memória partilhada, uma disponibilidade para escutar o que ainda pode ser feito com o que já está ali. A escola, se quiser ter futuro, precisa de espaço — mas também de escuta, de compromisso e de professores que continuem a explorar o desconhecido e se prepararem para o que tiver de acontecer.

A exposição final como lugar de memória, expressão e afirmação

A concretização da exposição final assumiu um papel central neste percurso de estágio, não apenas como culminar da prática letiva, mas como gesto simbólico e afetivo. Desde o início, o Professor Paulo — meu primeiro cooperante — transmitiu-me a sua dedicação à sala de exposições da ESJF, espaço que apelidava de "o seu biju". A curadoria e calendarização de exposições faziam parte do seu projeto pessoal e pedagógico, de tal forma que, por decisão posterior, a sala foi integrada no plano de requalificação da escola e será batizada com o seu nome.

Ainda em outubro, o Paulo incentivou-me:

“ - Tens de fazer uma exposição tua! Vou já colocar no calendário! Daqui a duas semanas vamos fazer uma exposição coletiva de professores (e tu tens de entrar também) e depois pensa bem se queres convidar algum artista a expor aqui ou o que vais fazer, mas terás de organizar uma!”

Com o decorrer do tempo e a transição para a cooperação com a Professora Carmo, a ideia da exposição permaneceu presente, embora eu questionasse a minha capacidade de preencher a sala. Em conversas com a Cristina Janicas, Coordenadora do PNC e PCE/PNA da Escola Secundária José Falcão, e com o Paulo Pereira, que continua a manter o legado das exposições iniciado pelo Paulo., descobri que havia uma exposição agendada para o Dia da Mulher, intitulada “*A mulher não...*”.

Foi com base nesse legado que decidi dar continuidade e reconfigurar a proposta, mantendo o título, mas estendendo a exibição para o período de 3 a 24 de abril, e acrescentando-lhe uma afirmação:

“A mulher não... A mulher sim!!”



FIGURA 33 – Fotografia da autora aos cartazes, flyers e postais a colocar na sala da exposição.

A exposição reuniu os trabalhos desenvolvidos em sala de aula durante as unidades “*Mulheres Artistas*”, “*Forma Fundo*” e “*Alto Contraste*”, bem como os padrões pictóricos realizados como suporte para a impressão em serigrafia. A exposição

apresenta os trabalhos realizados pelas/os alunas/os, centrando-se na temática da mulher artista, especialmente aquelas que não foram reconhecidas no seu tempo. Ao longo do processo, as/os alunas/os começaram também a acreditar em si mesmos como artistas.

Através das imagens, surgiu uma narrativa que acompanhava os visitantes numa reflexão sequencial:

- A mulher (não) é artista...
- A mulher (não) tem palavra...
- A mulher (não) tem segredos...
- A mulher (não) é professora...

Culminava em duas obras — uma da minha autoria, outra da Professora Maria do Carmo — afirmando a possibilidade e a legitimidade da mulher ser artista, professora e criadora de mundos. A exposição afirmava, assim, que a mulher pode ser o que quiser ser — no tempo, na escola e na arte.

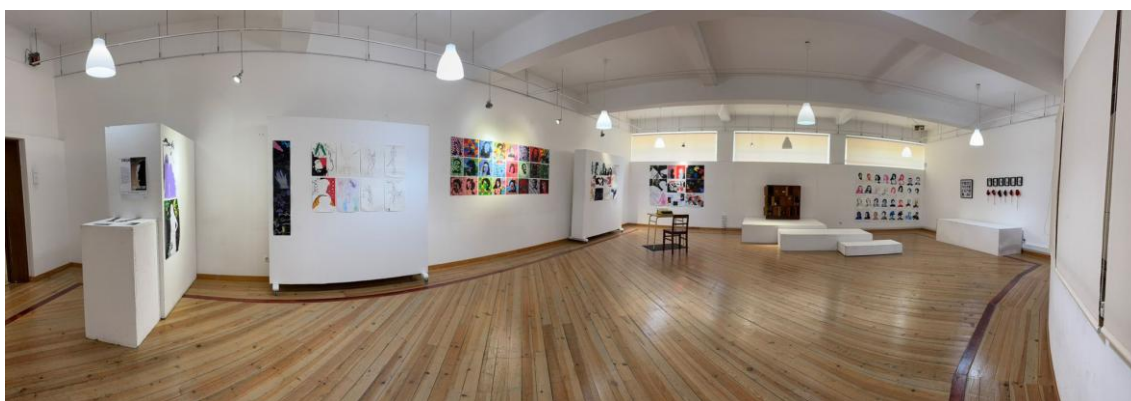


FIGURA 34 – Fotografia panorâmica da exposição montada. – fotografia captada pela autora.

A ideia de que a mulher pode ser o que quiser, expressa através da produção artística, culminou num momento inaugural no intervalo das 10h30 do dia 3 de abril, marcando também o término das minhas horas de estágio na ESJF. Foi um momento muito emotivo, onde acredito ter deixado a minha marca.

Durante a inauguração, os alunos, colegas e membros da comunidade escolar compareceram em grande número na sala de exposições. A Cristina declamou

maravilhosamente a sétima parte do texto *Elas* de Maria Velho da Costa, intitulada “7. Revolução”:

“Elas fizeram greves de braços caídos. Elas brigaram em casa para ir ao sindicato e à junta. Elas gritaram à vizinha que era fascista. Elas souberam dizer salário igual e creches e cantinas. Elas vieram para a rua de encarnado. Elas encheram as ruas de cravos. Elas disseram à mãe e à sogra que isso era dantes. Elas trouxeram alento e sopa aos quartéis e à rua. Elas foram para as portas de armas com os filhos ao colo. Elas ouviram falar de uma grande mudança que ia entrar pelas casas. Elas choraram no cais agarradas aos filhos que vinham da guerra. Elas choraram de ver o pai a guerrear com o filho. Elas tiveram medo e foram e não foram. Elas aprenderam a mexer nos livros de contas e nas alfaias das herdades abandonadas. Elas dobraram em quatro um papel que levava dentro uma cruzinha laboriosa. Elas sentaram-se a falar à roda de uma mesa a ver como podia ser sem os patrões. Elas levantaram o braço nas grandes assembleias. Elas costuraram bandeiras e bordaram a fio amarelo pequenas foices e martelos. Elas disseram à mãe, segure-me aqui os cachopos, senhora, que a gente vai de camioneta a Lisboa dizer-lhes como é. Elas vieram dos arrabaldes com o fogão à cabeça ocupar uma parte de casa fechada. Elas estenderam roupa a cantar, com as armas que temos na mão. Elas diziam tu às pessoas com estudos e aos outros homens. Elas iam e não sabiam para onde, mas que iam. Elas acendem o lume. Elas cortam o pão e aquecem o café esfriado. São elas que acordam pela manhã as bestas, os homens e as crianças adormecidas.”

(Velho da Costa, 1976, Parte VII – Revolução)

Este texto, tecido de coragem, luta e persistência, ecoou na sala e em todos os que ali estavam, reforçando o propósito da exposição: dar voz, forma e lugar à mulher como agente criador — no passado, no presente e no porvir.



FIGURA 35 e 36 - Fotografia da Professora Cristina Janicas a declamar o texto “Elas” - Eu e a Professora Cooperante Carmo, na exposição. Ambas as fotografias foram captadas pela Carmo.

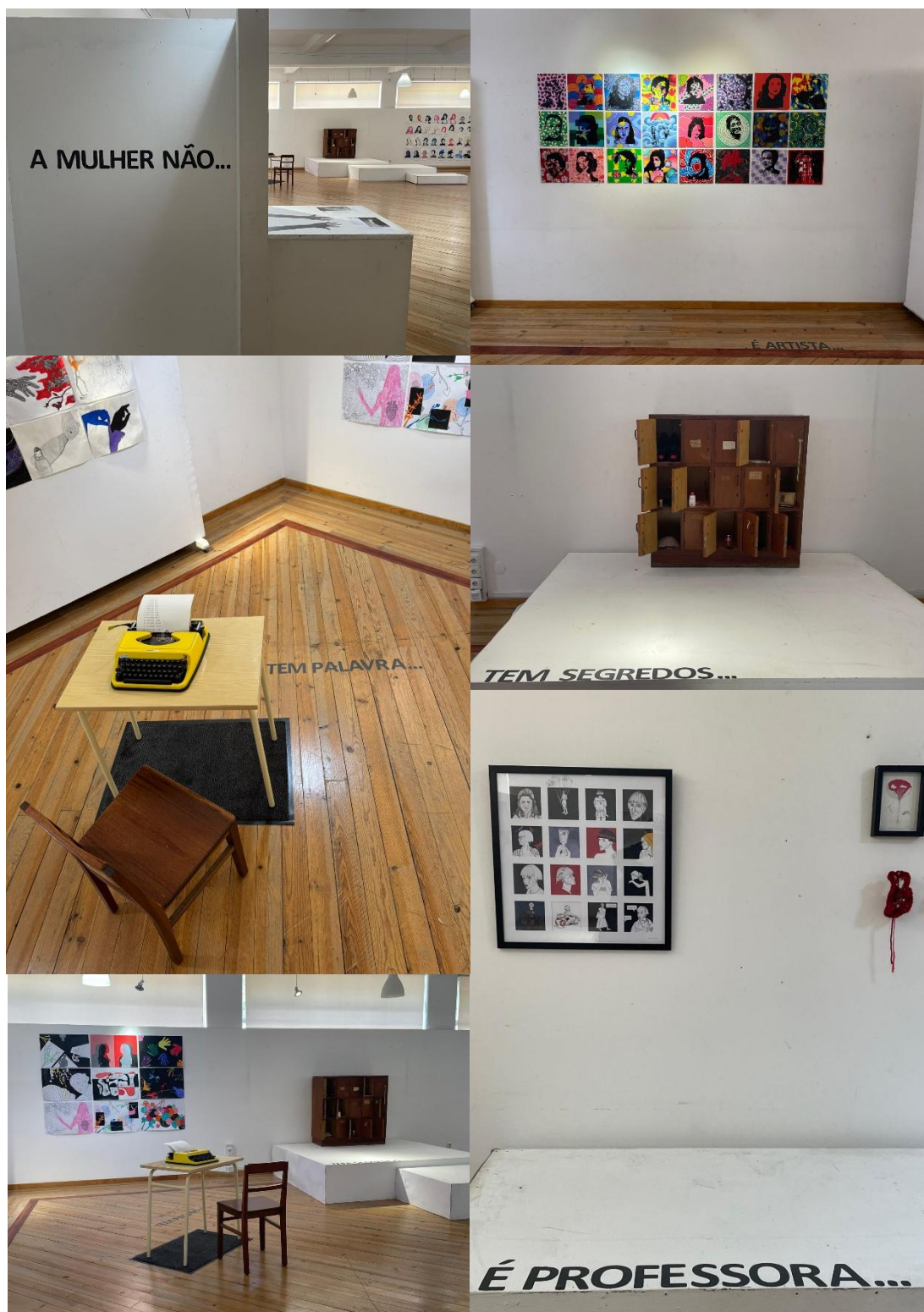


FIGURA 37, 38, 39, 40, 41 e 42 – Fotografias das várias fases da exposição. – fotografias captadas pela autora.

Conclusão

Pontos de chegada, pontos de partida

A dificuldade do processo de estágio e da escrita deste relatório já foi referida na nota introdutória. Não é fácil sentar-me, após meses de observação, preparação, ação e reflexão, e pensar: "agora tenho de concluir". Este é um documento que exige rigor e estrutura, como é próprio das dissertações e relatórios académicos. Mas chegar pela terceira vez a uma fase de criação formal — depois de duas dissertações de mestrado escritos em ciclos de vida distintos — não significa que a tarefa se torne mais fácil. Pelo contrário: a exigência que cresce em mim, com o tempo e a experiência, parece ampliar a dúvida constante sobre o que é suficiente.

O que deve mesmo ser dito?

O que pode ainda ser acrescentado?

O relatório exigiu rigor e estrutura, como é próprio da escrita académica, mas foi também um exercício de escuta — escuta de mim, dos outros, da escola, dos alunos. A cada passo, a cada aula, fui atravessada por questões: Quem desenha? A partir de onde se desenha? Quem merece ser visto como artista? Estas perguntas não têm respostas absolutas, mas mostraram-me que o papel da escola não é apenas ensinar técnicas ou conteúdos. É criar espaço para que cada aluna/o se reconheça como sujeito criador, legítimo no seu fazer, no seu dizer e no seu sentir.

Quando questiono: O que significa, para uma jovem mulher, sentir-se autorizada a expressar-se através da arte?, descubro que muitas alunas nunca foram convidadas a reconhecer-se enquanto artistas — não por falta de talento, mas por ausência de referências e por um silêncio estruturante. Segundo mostra Teixeira Falcão de Oliveira (2024) e Coutinho & Loponte (2015), a permanência de referências patriarcais nos currículos e práticas docentes contribui para uma invisibilidade persistente do feminino. Esta lacuna estrutural, como evidencia a Teixeira Falcão de Oliveira (2024), é perpetuada em manuais escolares onde as mulheres artistas, quando referidas, aparecem apenas como adição às narrativas dominadas por nomes masculinos. Mesmo quando presentes, não protagonizam a história, nem são exploradas em profundidade. Isso limita o reconhecimento e a identificação das

alunas com os percursos artísticos. É preciso, como reforça Milek (2021), propor uma pedagogia comprometida com a justiça de gênero, capaz de reposicionar a arte como um campo plural e inclusivo.

Poderá a inquietação ser um ponto de partida para o desenho? A resposta, para mim, é sim. A inquietação foi o motor que me moveu desde o início: inquietude frente ao silêncio da turma, aos gestos contidos e às representações dominantes. Foi ela que me levou a propor experiências que desafiassem as/os alunas/os a ver, sentir e pensar o desenho para além da mera forma — como lugar de encontro entre corpo e mundo. Em sala, a inquietação despontou uma pedagogia dissonante, sensível aos silêncios, às ausências visuais e às estruturas de poder que permanecem invisíveis e é precisamente no confronto com esses vazios que se encontra o potencial educativo da arte.

O que deve mesmo ser dito? O que pode ainda ser acrescentado? Talvez, o que levo deste relatório seja a convicção de que a escola é um local de interrogação e transformação. Ser professor — e sobretudo professora de arte — é habitar as incertezas, sustentar o desconforto e provocar deslocações verdadeiras. Este compromisso tem urgência quando olhamos para os materiais didáticos: enquanto predominam imagens de artistas do gênero masculino, reproduzimos estereótipos e excluimos outras narrativas. É urgente incluir mulheres artistas nos currículos e nas publicações de arte, não como apêndice, mas como protagonistas (Teixeira Falcão de Oliveira, 2024).

Acredito que este relatório é também um reflexo do caminho que me trouxe até aqui. Um caminho que nunca foi reto, nunca linear. E ainda bem. Acredito que há muitas formas de se viver — mas a minha, sem dúvida, não segue uma linha reta. Talvez seja mais parecida com uma elipse, ou uma espiral, onde os sentidos se entrelaçam e se voltam a perder, para logo depois se encontrarem de novo. E está tudo bem com isso.

Quando entrei para Estudos Artísticos, em 2006, queria ser professora. Mas fascinei-me com a teoria da arte e da arquitetura e por isso, segui um mestrado em Crítica, depois entrei no doutoramento de Arte Contemporânea e mais tarde

Arquitetura... E fui-me construindo entre camadas, algumas sólidas, outras frágeis, mas todas reais. Trabalhei como arquiteta, mas fui percebendo que a prática do ofício não me preenchia tanto como a sua história, o seu pensamento e, sobretudo, a sua possibilidade de ser ensinada. Quando decidi enveredar pela via do ensino a transição não foi fácil, mas foi fecunda: percebi que a inquietação — a persistência de não me encaixar — pode ser um motor potente de criatividade pedagógica.

Como me disse a Carmo, a professora cooperante que me acompanhou:

“ - Eu não sei estar quieta! Vejo coisas por aí e estou sempre a imaginar o que posso fazer!”

Reconheci-me nessas palavras. Reconheci aí o desejo de mover, de experimentar, de propor. Neste estágio, aprendi que essa energia — que tantas vezes me parece caótica — pode ser canalizada para a prática docente como lugar de criação e escuta.

Como afirma António Nóvoa (2017) “Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas.” (p.1129) Para Nóvoa não haverá mudança educativa sem uma nova identidade docente, capaz de pensar, saber, criar e envolver-se ativamente com o mundo.

Compreendi que a energia da sala de aula, se torna criação. E essa criação só se perpetua quando resiste à norma e aos limites do currículo.

Ao longo deste estágio senti, a cada aula, a cada conversa com as/os alunas/os, que não estava só a aplicar conteúdos. Estava a criar espaço — espaço para pensar, para perguntar, para perturbar. Estava a envolver-me com o mundo escolar de forma inteira, trazendo comigo dúvidas, inquietações e possibilidades. E foi nesse envolvimento criativo e reflexivo que a experiência se tornou verdadeiramente transformadora.

Bárbara Pontes do Carmo (2022) lembra que a prática em educação artística é feita de desnorte e experimentação — e foi nesse espaço incerto que encontrei o lugar

onde quero estar. E Jorge Larrosa Bondía (2002) confirma: é na experiência, no que nos toca, que acontecemos.

Este estágio passou por mim. Passou por dentro. E transformou.

Saio desta experiência com mais dúvidas do que certezas — e, para mim, isso é um sinal de que o caminho é o certo. Porque ensinar arte é, para mim, mais do que ensinar técnicas. É ensinar a ver o mundo — e a reposicionarmo-nos nele. No campo atual, em que as mulheres ainda lutam para ocupar espaços reais nas histórias da arte e nas salas de aula, o ensino artístico é uma plataforma de combate e afirmação. É encontro, escuta, relação — e por isso, profundamente político, ético e estético. Quero continuar a habitar esse espaço, a provocar deslocações e desenha outros mundos — lugares onde toda sociedade se reconheça como criadora.

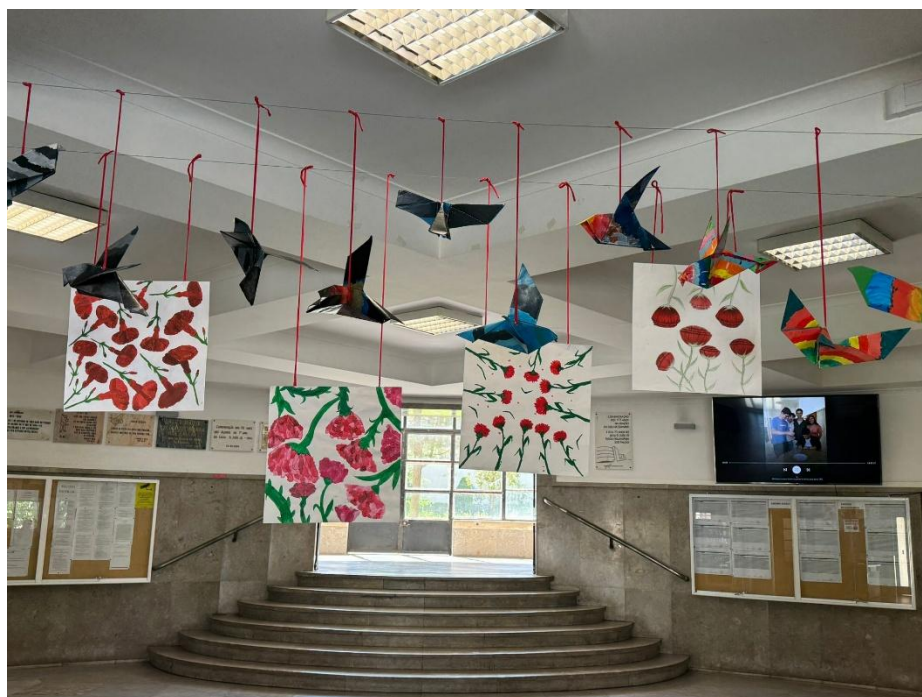


FIGURA 43 – Fotografia do Hall da escola, um lugar de partidas e chegadas... Captada no dia 24 de Abril 2025, após desmontar a exposição “A mulher não... A mulher sim!”, ajudei a montar este apontamento de memória ao 25 de Abril de 1974. – fotografia captada pela autora.

Referências Bibliográficas

- Amado, J.** (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arnheim, R.** (2005). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. (Terezinha de Faria, I. Trans.). Pioneira Thomson.
- Berger, J.** (2016). *What time is it?*. Notting Hill Editions.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K.** (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Álvarez, S. B. Santos & T. M. Batista, Trans.). Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação)
- Bondía, J. L.** (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20–28. Em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
- Ceciliani, A.** (2017). *Spazi e attività per una scuola innovativa. Formazione & Insegnamento*. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(1, Parte II), 61–68. Em:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/3571/3320/13421>
- Câmara Municipal de Coimbra.** (2025, 22 de janeiro). CM de Coimbra aprova anteprojeto de reabilitação da Escola José Falcão. Em:
<https://www.coimbra.pt/2025/01/cm-de-coimbra-aprova-anteprojeto-de-reabilitacao-da-escola-jose-falcao/>
- Canário, R.** (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*. *Educação Unisinos*, vol. 12, núm. 2, p.77-81. Em:
<http://www.sossirb.jigsy.com/files/documents/Rui%20Can%C3%A1rio.pdf>
- Carmo, B. P.** (2022). *Desnorte(ar): Práticas em Educação Artística*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Em:
https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2022/10/DESASSOSSEGOS_At-Expandida-do-8oEPRAE_web.pdf
- Coutinho, A. S., & Loponte, L. G.** (2015). *Artes Visuais e Feminismos: Implicações Pedagógicas*. In *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(1): 312, p.181-190. Em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37471/28767>
- Cruz, A. L.** (2010). *O olhar predador: A arte e a violência do olhar*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (89), 71–87. Em: <https://doi.org/10.4000/rccs.3685>
- Cruzeiro, C. P.** (2012). *“A Humanidade não está em ruínas. Está em obras”*: *Dara Birnbaum e a construção da realidade social*. In *Arte e Género: Mulheres e criação artística*. (pp. 208-230). CIEBA / Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Granella, E. & Nogaro, A. (2004). *O erro no processo de ensino e aprendizagem*. Revista de Ciências Humanas, 5(5). Em:
<https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/244/445>

Dias, S. S. (2012). *Corpos estranhos ou (des) igualdades inscritas na película*. In R. O. Lopes & C. P. Cruzeiro (Orgs.), *Arte e género: Mulheres e criação artística* (pp. 230–242). CIEBA / Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Diário de Coimbra. (2025, 6 de fevereiro). Comunidade escolar conhece anteprojecto da Escola José Falcão. Em:
<https://www.diariocoimbra.pt/2025/02/06/comunidade-escolar-conhece-anteprojecto-da-escola-jose-falcao/>

Direção-Geral da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Desenho A.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular: Referencial para a educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_AFC/referencial_afc_2018.pdf

Escola Secundária José Falcão. (s.d.). Projeto.
<https://www.esjf.edu.pt/index.php/projeto>

Escola Secundária José Falcão. (2021). Projeto de Intervenção 2021–2025.
https://esjf.edu.pt/images/site/documentos/estruturantes/Projeto_Intervencao.pdf

Escola Secundária José Falcão. (2025). Projeto Educativo 2025.
https://www.esjf.edu.pt/images/site/documentos/24_25/Projeto_Educativo_2025_aprovadoCG.pdf

França, H. (2024, 28 de março). A Escola José Falcão está a dar uma lição da participação cidadã. Coimbra Colectiva. Em:
<https://coimbracolectiva.pt/historias/temas/comunidade/a-escola-jose-falcao-deu-uma-licao-da-participacao-cidada/>

Guimarães, M. M. (2021). *Autorrepresentação: Histórias das mulheres e histórias feministas*. Palíndromo, v.13, n.31 p. 231-247 Em:
<https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/16589>

- Hargreaves, M.** (2020). *Breve história das mulheres artistas, condicionalismos e percursos alternativos, em Portugal e fora*. In. FLUP – Biblioteca Digital Em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18321.pdf>
- Larrosa, J.** (2018). *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Autêntica Editora. <https://pdfcoffee.com/esperando-nao-se-sabe-o-que-pdf-free.html>
- Lefebvre, H.** (2006). *A produção do espaço*. (R. E. Frias, Trans.). Centauro. (Obra original publicada em 1974)
- Machado, E. A.** (2021). Feedback e participação dos alunos no trabalho pedagógico. Seminário Nacional do Projeto MAIA. Em: <https://maia.dge.mec.pt/>
- Melo, M. do C.** (2000). *O processo de criação artística: O rasto dos seus passos*. In V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia – Actas – n.º4 V.6. Em: <http://hdl.handle.net/2183/6800>
- Milek, B.** (2021). *Artes visuais e feminismos: Um campo para pensar o ensino da arte a partir das mulheres*. Revista aMARGEM, 2(2), 75-94. <https://seer.ufu.br/index.php/amargem/article/view/62726>
- Nochlin, L.** (1971). *Why have there been no great women artists?* ARTnews, 69(9), 22–39, 67–71. Em: https://www.writing.upenn.edu/library/Nochlin-Linda_Why-Have-There-Been-No-Great-Women-Artists.pdf
- Nóvoa, A.** (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, 47(166), 1106–1133. Em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y.** (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira.
- Nóvoa, A.** (2024). *Formação de professores: Uma terceira revolução?* ESC/ CIIE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Revista Electrónica, (edição especial). Em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/download/777/525/2972>
- Ostrower, F.** (1977). *Criatividade e processos de criação*. Vozes. <https://docente.ifsc.edu.br/ana.martins/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Gest%C3%A3o%20Educacional/CriatividadeeProcessosdeCria%C3%A7%C3%A3o-FaygaOstrower.pdf>
- Pateman, C.** (2003). *O contrato sexual: O fim da História?* (M. C. Freitas, Trad.). Edições Afrontamento.
- Pereira, M. E.** (2023). “—QUE HORROR, O MEU DESENHO! ...Quando é que vamos desenhar a sério?” [Relatório de estágio, Universidade do Porto].
- Pinho, A. R., & Souza, E. C.** (2015). *O tempo escolar e o encontro com o outro: Do ritmo padrão às simultaneidades*. Educação & Pesquisa, 41(3), 663–678. Em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/WLwx6XYnJX8YZybHSWKhvDk/?format=pdf&lang=pt>

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.

Salles, C. A. (1998). *Gesto inacabado: Processo de criação artística*. Annablume. Em: https://www.academia.edu/10982636/SALLES_Cecilia_Almeida_Gesto_inacabado_processo_de_cria%C3%A7%C3%A3o_art%C3%ADstica

Silva, D. C. M. (2024). *Talvez tudo esteja no tempo: Ritmos e durações na Educação Artística* [Relatório de estágio, Universidade do Porto].

Sousa, C. M. G. (2024). *Ensino de Artes Visuais: Desafios e práticas* [Relatório de estágio, Universidade do Porto].

Teixeira Falcão de Oliveira, D. (2024). *A presença (ou ausência) das mulheres artistas nos livros de História da Arte e seu impacto na abertura de espaços e oportunidades para mulheres hoje*. Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes, 4 (1). Em: <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/219/218>

Universidade de Coimbra. (2025a). Projeto de Reabilitação da Escola Secundária José Falcão. CEARQ-TD. Em: <https://www.uc.pt/cearq-td/destaques/projeto-de-reabilitacao-da-escola-secundaria-jose-falcao/>

Universidade de Coimbra. (2025b). Campeão Digital – Edição 1183. Em: <https://www.uc.pt/site/assets/files/2041721/campeaodigital1183.pdf>

Universidade de Coimbra. (2025c). Diário da Reabilitação – Escola Secundária José Falcão. Em: https://www.uc.pt/site/assets/files/2041721/6g4liy-diario_php.pdf

Valquesma, A., & Coimbra, J. L. (2013). *Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro?* Educação, Sociedade & Culturas, (40), 131–146. Em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/download/306/286/504>

Anexos

1 | ENUNCIADO DA PROPOSTA DIDÁTICA

1. Introdução

Caracterização da turma 10º - 9 ESJF:

Género	Feminino	Masculino	Total
	21	2	23

Analisando uma forte característica da turma 10º-9 da Escola Secundária José Falcão, é possível verificar que a mesma é caracterizada por um contingente significativo de alunos de género feminino. O que levou a que fosse também esta disparidade de géneros uma das componentes de observação feita ao longo das aulas. Levando a duas questões estruturantes da proposta de Unidade Didática:

- 1) O QUE É A MULHER ARTISTA?
- 2) O QUE É A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA ARTE?

2. Objetivos/ Competências essenciais DESENHO

- No 10.º ano de escolaridade, a disciplina de Desenho A deverá proporcionar uma mobilização de conteúdos, através da exploração das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação e um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos da arte e da comunicação visual.

“A disciplina de Desenho A deve estabelecer uma relação dinâmica entre o aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar, conjugando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê, com a experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais e técnicas, modos de registo e a utilização de diferentes suportes. Esta inter-relação deve ter em conta os diversos processos criativos que gradualmente vão conduzindo à apropriação de diferentes modos de ver e pensar e que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística...”

Aprendizagens Essenciais - Secundário
Desenho A - 10º ano de escolaridade

Segundo as aprendizagens essenciais existem 3 Domínios Organizadores:

- 1) Apropriação e Reflexão;
- 2) Interpretação e Comunicação;
- 3) Experimentação e Criação.

Dentro da **Apropriação e Reflexão**, as Ações Estratégicas de Ensino preveem exemplos que considero ativados nesta proposta, tais como:

- Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.
- Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática assim como o questionamento e a reflexão crítica sobre o desenho.

Interpretação e Comunicação:

- Da reflexão crítica sobre os conhecimentos e suas interpretações possíveis.
- Do estímulo da capacidade de agir utilizando processos de pensar e de fazer artísticos como forma de ação e de participação cívica.

Experimentação e criação:

- A compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença.
- A partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros.

3. Desenvolvimento

A 05.12.24 60 minutos	 «Ensaio para a Desordem é uma peça de teatro acrobático que entrelaça arte e ciência para explorar um conceito que revolucionou as bases da física moderna: a entropia. Este ensaio, inspirado no pensamento científico, põe em jogo a pergunta: é possível ensaiar a desordem ou é a desordem que nos ensaia a nós? Com uma componente de interação com o público, a peça desenvolve um vocabulário baseado em acrobacias, teatro físico, dança e manipulação de objetos, para revelar tensões e perguntas sobre o tempo e a inquietude humana perante o irreversível.»
B 09.12.24 20 minutos	Conversa com a turma sobre o que acharam da peça. O que é a inquietude? Conseguimos ser inquietos nas artes? O que sentiram na relação entre corpos? Conseguem relacionar o vosso corpo e mente com a forma de produzir arte?
C 12.12.24 dia todo	Visita de Estudo - Serralves, Casa do Cinema Manuel de Oliveira e Casa da Música 

D	
08.01.25	Apresentação das obras e da forma de trabalho da artista portuguesa Lourdes Castro, como mote para o início da Unidade Trabalho “Figura-Fundo” para a compreensão da relação figura-fundo a partir de contornos definidos por contrastes tonais e/ou cromáticos.
50 minutos	Importância das obras da artista portuguesa, na produção artística e na compreensão da forma, exploração das silhuetas como forma e o contorno.
E	
13.01.25	Aula: O que significa ser mulher artista?
90 minutos	Com a introdução do módulo de desenho do corpo a proposta de atividade foca-se em criar um espaço de desenho que tente romper a corrente clássica do desenho do corpo! No centro das mesas está um boneco/manequim articulado próprio para explorar o desenho e os alunos são convidados a olhar para aquele modelo não apenas como um manequim e o representarem fielmente, mas que tentem contornar o que vêm e com materiais riscadores transportem para o papel a sua visão enquanto artistas!

4. Discussão

- Colocar todos os alunos a pensar e refletir nas exigências sociais do que é ser mulher artista.

5. Exercício

- As mulheres foram sempre excluídas dos grandes cânones da legitimação artística? Que artistas portuguesas conhecem? E internacionais?
 - mostrar exemplos de obras e artistas mulheres.
- Há dificuldade em distinguir as formas de olhar e observar a subjetividade feminina! Conseguem ir além da identificação do corpo da mulher e das simbologias a que está ligado?
- Existe no discurso das mulheres uma aceitação/subjugação de que o homem na arte é e pode ser privilegiado?
- Continuará a fazer sentido relacionarmo-nos com a história da arte sem a reescrever com nomes femininos que estiveram sempre presentes?
- Quantos pontos de vista pode haver sobre um mesmo assunto?
- É possível representar um corpo através das palavras?

6. Descrições

Depois de uma apresentação sobre mulheres artistas com enfoque nas mulheres artistas portuguesas, a proposta de unidade didática centrar-se-á no trabalho produzido em sala. Os alunos vão estar a desenhar nas suas mesas, mas com uma disposição clássica das salas de desenho das Belas Artes. Ao centro estará o modelo articulado de desenho e cada aluno irá desenhar aquele corpo ali presente, abstraindo-se das formas rigorosas e deixando fluir o artista que cada um é.

Algumas das artistas a apresentar:

- A) Emília dos Santos Braga
- B) Maria Helena Vieira da Silva
- C) Sarah Affonso
- D) Ofélia Marques
- E) Maria Keil
- F) Paula Rego
- G) Helena Almeida
- H) Lourdes Castro
- I) Joana Vasconcelos

7. Critérios de Avaliação

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4														
UT - FICHA 1														
TÉCNICA - 20%														
Realização de trabalhos - 40%														
Captação da morfologia dos objetos	Domínio técnico e gráfico	Relação claro/escuro e valores luminosos	Mãos atentas/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Representação objetiva e atenta (contornos, detalhes, geométrico...)	Estrutura/ proporção do objeto	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos	Esboço / linhas / pontos de vista	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método / Metodologia	Comprometo de parte do conteúdo	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos	TOTAL DOMÍNIO 2:	CLASSIFICAÇÃO FINAL
1	0	0	2	4	5	3	20	5	0	5	4	3	3	20
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														

MÉDIA FINAL DAS FICHAS														
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																											
		Técnica - 20% e R.T. + 40% = 60%				CRIATIVIDADE - 20%				COMPORTAMENTO- 20%						CLASSIFICAÇÃO FINAL											
Média final das fichas		TOTAL DOMÍNIO 1 e 2				Domínio de linguagem específica/				Espírito crítico / curiosidade científica na prática		TOTAL DOMÍNIO 3		Assiduidade			pontualidade		Respeito/ cooperação com os outros		Autonomia		Responsabilidade de material/		cumprimento de prazos de entrega		TOTAL DOMÍNIO 4
Nº	Nome	20	20	5	5	5	5	5	20	3	2	3	5	4	3	20	20										
1																											
2																											
3																											
4																											
5																											
6																											
7																											
8																											
9																											
10																											
11																											
12																											
13																											
14																											
15																											
16																											
17																											
18																											
19																											
20																											
21																											
22																											
23																											
</																											

Estas tabelas Excel foram elaboradas em parceria com a Professora Cooperante, dividindo-se em 3 fases:

1. Tabela com parâmetros para a avaliação de cada ficha de trabalho 20% + 40%.
2. Tabela com a média das fichas de avaliação
3. Tabela para a nota final de período - soma da avaliação das fichas de trabalho 60% (unidades de trabalho 20% para técnica + 40% para realização de trabalhos) + 20% criatividade + 20% comportamento.

9. Objetivos Pedagógicos

Acho que é importante mencionar que esta proposta foi desenvolvida a partir daquilo que fui observando da turma 10º 9 da Escola Secundária José Falcão, que tenho observado. Em outubro, quando iniciei o meu estágio, deparei-me com uma turma com 92% de alunos do sexo feminino e a cada conversa e observação, deparei-me que existe pouca convicção nas suas capacidades ou na forma como o cultivavam as artistas que são. Talvez tenha sido aí o meu primeiro *click* para realizar a proposta que mais tarde fui construindo.

Notei que esta turma realiza trabalhos ou tarefas, sem que se questionem o porquê de o estarem a fazer. É sintoma que a Professora Cooperante incentiva estes alunos a compreender a arte para além da pintura e do desenho, fazendo o esforço para os levar ao teatro, a museus e galerias e a abrirem as portas a novas formas de expressão e novos artistas. Quando no dia 05 de dezembro fomos ver a performance artística intitulada ensaio da desordem, conversei na aula seguinte com os alunos, para compreender como é que eles se sentiam enquanto artistas, se a corporalidade da desordem a que tínhamos assistido também se adequava a eles. Grande parte dos alunos afirmou sentir-se “inquieto” Daí ter surgido também a questão: Conseguimos ser inquietos nas artes? Conseguem relacionar o vosso corpo e mente com a forma de produzir arte?

É a partir da relação humana, dos sentimentos de cada aluno para com a arte que eu pretendo construir a minha Unidade Didática, sendo também importante não descurar as Unidades de Trabalho preparadas para o ano letivo da Professora Cooperante, pois para mim é importante realizar uma proposta que lhes

“fale” pessoalmente e que os coloque na pele de artistas, femininas, inclusive os dois rapazes, colocarem-se na pele da “mulher artista”, de forma a que no fim possa existir uma conversa crítica e construtiva em relação ao que foi produzido e aprendido em aula.

10. Referências

- **Documento PDF do Ministério da Educação de Portugal:**
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf
- **Pesquisa de obras e artistas:** https://gulbenkian.pt/cam/artists/
- **Artigo MULHERES ARTISTAS: HÁ DESIGUALDADE DE GÊNERO NO MERCADO DAS ARTES PLÁSTICAS NO SÉCULO XXI? em:**
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.cult.ufba.br/wordpress/wp-content/uploads/Mulheres-Artistas-revisado-2.pdf
- **Mulheres na Arte - Sociedade Portuguesa de Belas Artes em:**
https://snba.pt/cursos/mulheres-na-arte-arte-das-mulheres/
- **Breve história das mulheres artistas, condicionalismos e percursos alternativos, em Portugal e fora, em:**
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18321.pdf

2 | FOLHETO COMPLETO DO PROGRAMA DA VISITA DE ESTUDO AO PORTO – 12.12.2024

O QUE VESTIR?

ROUPA
Leve
Fresca
Em camadas
Confortável

SUGESTÃO
T-shirt
Moody
Curtos de ganga
Casaco leve
ou
Corta-vento

CALECADO
Confortável
Para andar
Sapatilhas

O QUE LEVAR?

DOCUMENTOS
Identificação
Folheto Guia
Bolso/Lápis

PEQUENA TOILETA
Powerbank
Auriculares
Tecnologia

ALIMENTAÇÃO
Água
Biscoitos
Sandes

HIGIENE
Lenços de Papel
Guardanapos

ARTES

CT MULTIMÉDIA

SERRAVES

Serralves é um centro de arte contemporânea que abriga uma ampla gama de exposições e eventos ao longo do ano. Visita-lo permite observar obras de arte contemporânea em primeira mão e estudar diferentes estilos artísticos e técnicos. Para além das exposições de arte, Serralves oferece uma experiência cultural completa, incluindo jardins, arquitetura, etc. Essa ampla variedade de experiências permite expandir os nossos horizontes culturais, inspirando-nos a criar obras de arte que refletem essas influências.

casa da música

É um dos mais aclamados e icónicos edifícios da arquitetura contemporânea mundial. Inaugurado em 2005 e projetado pelo Arq. neerlandês **Rem Koolhaas**, espelha-nos o sentido crítico, estético, a criatividade e a imaginação. Poderemos analisar o edifício sob diferentes perspetivas, discutir as suas impressões, opiniões, e refletir sobre como a arquitetura e a arte podem ser usadas para expressar ideias e conceitos.

A sua visita permite aprender sobre o processo de construção do edifício, os desafios enfrentados por engenheiros e arquiteto, bem como as soluções criativas que foram encontradas para os superar.

SIC tem sido uma das principais referências da televisão portuguesa, destacando-se pela sua adaptação às novas formas de consumo de conteúdo. Com a evolução das tecnologias, a estação tem investido no multimédia, expandindo a sua presença para plataformas digitais, reunindo um conjunto de sites e multiplataformas online em constante renovação.

CONTACTOS

TELEFONE
239 487 170

ES José Falcão - Coimbra
Professora - Maria Carmo
Professor - Luís Reis

ANOTAÇÕES

GUIA **Visita de estudo**

Esta visita de estudo proporciona uma experiência singular para os alunos das Artes e de Técnicas de Multimédia, ao conduzi-los por espaços emblemáticos como Serralves, Casa do Cinema, estúdios de televisão e a Casa da Música.

Cada um destes locais oferece uma janela única para a criação e expressão artística, convidando-nos a refletir.

Que esta experiência seja vivida com alegria, mas também com a responsabilidade de aproveitar cada momento irrepetível.

3 | GRELHAS DA AVALIAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA DE DESENHO A – 10ºANO

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																												
UT - FICHA 1																												
TÉCNICA - 20%									Realização de trabalhos – 40%																			
Captação da morfologia dos objetos		Domínio técnico a grafite e Domínio técnico a cores		Relação Claro/escuro e valores luminosos		Meios atuentes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica		Representação objetiva e atenta (contorno, detalhe, geométrico...		Estrutura/ proporção do objeto		TOTAL DOMÍNIO 1:		Seleção dos objetos		Esboços /vários pontos de vista		Compreensão e aplicação correta do solicitado		Trabalho com método/ Metodologia		Cumprimento de prazos de entrega		Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos		TOTAL DOMÍNIO 2:		
Nº	Nome:	0	6	2	4	5	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
1		0	3	2	3	3	3	14	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
2		0	4	2	3	5	3	17	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
3		0	3	2	3	3	3	14	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
4		0	5	2	3	4	3	17	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
5		0	4	2	3	3	3	15	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
6		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
7		0	5	2	4	4	3	18	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
8		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
9		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
10		0	4	1	3	3	2	13	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
11		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
12		0	3	2	3	3	2	13	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
13		0	3	2	3	2	2	12	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
14		0	2	2	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
15		0	4	2	3	4	3	16	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
16		0	3	2	2	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
17		0	5	2	3	4	3	17	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
18		0	6	2	4	4	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
19		0	4	2	4	4	3	17	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
20		0	3	1	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
21		0	2	2	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19
22		0	4	2	3	3	2	14	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	3	20	5	0	5	4	3	20
23		0	3	1	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	3	19	5	0	4	4	3	19

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4															
UT - FICHA 2															
TÉCNICA - 20%								Realização de trabalhos – 40%							
Captação da morfologia dos objetos		Domínio técnico a grafite e Domínio técnico a cores	Relação Claro/escuro e valores luminosos	Meios atuantes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Representação objetiva e atenta (contorno, detalhe, geométrico...	Estrutura/ proporção do objeto	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos	Esboços /vários pontos de vista	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com métodos/ Metodologia	Cumprimento prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos	TOTAL DOMÍNIO 2:	CLASSIFICAÇÃO FINAL
Nº	Nome:	3	5	3	3	3	20	3	5	3	3	3	3	20	
1		3	3	1	1	2	3	13	1	2	1	1	3	11	7
2		3	3	1	1	1	3	12	3	5	3	3	3	20	10,4
3		3	2	1	1	1	2	10	1	2	2	1	3	12	6,8
4		3	2	1	2	2	3	13	1	4	2	1	3	14	8,2
5		3	3	1	2	2	3	14	2	4	3	3	3	18	10
6		1	1	0	1	0	2	5	1	1	1	0	3	9	4,8
7		3	3	2	3	3	3	17	3	5	3	3	3	20	11,4
8		1	2	2	1	1	2	9	1	2	2	0	3	11	6,2
9		2	1	1	1	2	2	9	2	1	1	0	3	10	5,8
10		2	2	1	2	1	3	11	3	3	3	3	3	18	9,4
11		3	3	0	2	2	1	11	2	3	3	2	3	16	8,6
12		1	2	2	1	2	2	10	2	4	2	1	3	15	8
13		2	2	1	2	2	1	10	2	4	2	1	3	15	8
14		1	2	0	1	2	1	7	1	1	1	1	3	10	5,4
15		3	3	2	3	2	3	16	3	4	3	3	3	19	10,8
16		2	1	1	3	1	2	10	3	5	2	2	3	18	9,2
17		3	3	2	3	2	3	16	1	5	3	2	3	17	10
18		3	4	3	2	3	3	18	2	5	3	2	3	19	10,8
19		3	2	1	3	2	3	14	2	5	2	3	3	18	10
20		3	2	1	3	2	2	13	3	5	3	3	3	20	10,6
21		1	1	0	1	1	2	6	1	2	1	1	3	11	5,6
22		3	4	2	3	3	3	18	3	4	3	3	3	19	11,2
23		2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	1	3	14	7,6

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4															
UT - FICHA 3															
TÉCNICA - 20%															
Realização de trabalhos - 40%															
CLASSIFICAÇÃO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															
CLASSIFICAÇÃO AO FINAL															

		MÉDIA FINAL DAS FICHAS
Nº	Nome:	
1		10,4
2		13,93333333
3		9,466666667
4		11,93333333
5		13,2
6		9,266666667
7		14,33333333
8		9,466666667
9		9,2
10		12,73333333
11		11,2
12		11,33333333
13		10,66666667
14		9,6
15		13,66666667
16		12,66666667
17		12,86666667
18		13,53333333
19		13,53333333
20		12,93333333
21		9,4
22		13,66666667
23		10,73333333

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																
		Técnica - 20% e R.T + 40% = 60%		CRIATIVIDADE - 20%						COMPORTAMENTO- 20%						
		Média final das fichas	TOTAL DOMÍNIO 1 e 2:	Metodologia/ Planejamento/ organização	Participação/ empenho	Domínio da linguagem específica/	Espírito crítico / curiosidade científica ou artística	TOTAL DOMÍNIO 3:	Assiduidade	pontualidade	Respeito/ cooperação com os outros	Autonomia	Responsabilidade de material/	cumprimento de prazos de entrega	TOTAL DOMÍNIO 4:	CLASSIFICAÇÃO FINAL
Nº	Nome:	20	20	5	5	5	5	20	3	2	3	5	4	3	20	20
1		10,4	10,4	4	4	4	4	16	3	1	3	3	4	3	17	17,84
2		13,9	13,9	5	5	4	4	18	3	2	3	3	4	3	18	15,54
3		9,5	9,5	3	3	4	2	12	2	1	3	4	4	3	17	11,5
4		11,9	11,9	4	4	4	4	16	2	2	3	5	4	3	19	14,14
5		13,2	13,2	4	5	4	4	17	3	2	3	4	4	3	19	15,12
6		9,3	9,3	1	3	4	3	11	3	2	3	4	4	3	19	11,58
7		14,3	14,3	5	5	5	5	20	3	2	3	5	4	3	20	16,58
8		9,5	9,5	3	2	3	2	10	3	2	3	4	4	3	19	11,5
9		9,2	9,2	3	3	4	4	14	3	1	3	3	4	3	17	11,72
10		12,7	12,7	5	5	4	4	18	3	2	3	5	4	3	20	15,22
11		11,2	11,2	3	4	4	4	15	3	1	3	3	4	3	17	13,12
12		11,3	11,3	3	3	4	5	15	3	1	3	3	4	3	17	13,18
13		10,7	10,7	3	4	4	3	14	3	2	3	2	4	3	17	12,62
14		9,6	9,6	3	3	4	3	13	3	1	3	3	3	3	16	11,56
15		13,7	13,7	5	5	4	5	19	3	2	3	5	4	3	20	16,02
16		12,7	12,7	5	4	4	4	17	3	2	3	3	4	3	18	14,62
17		12,9	12,9	4	4	4	4	16	2	2	3	4	4	3	18	14,54
18		13,5	13,5	5	5	4	5	19	3	2	3	5	4	2	19	15,7
19		13,5	13,5	5	5	4	4	18	3	2	3	4	4	3	19	15,5
20		12,9	12,9	5	5	4	4	18	3	2	3	3	4	3	18	14,94
21		9,4	9,4	1	3	4	3	11	3	2	3	4	4	3	19	11,64
22		13,7	13,7	5	5	4	4	18	3	2	3	5	4	3	20	15,82
23		10,7	10,7	3	4	4	3	14	3	1	3	3	4	3	17	12,62

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																
UT2 - FICHA 1- 2P																
		TÉCNICA - 20%							Realização de trabalhos - 40%							CLASSIFICAÇÃO FINAL
		Captação da morfologia dos objetos	Domínio técnico a grafite e Domínio técnico a cores	Relação Claro/escuro e valores luminícos	Meios atuantes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Representação objetiva e atenta (contorno, detalhe, geométrico...	Estrutura/ proporção do objeto	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos	Esboços /vários pontos de vista	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método/ Metodologia	Cumprimento de prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos	TOTAL DOMÍNIO 2:	
Nº	Nome:	0	6	2	4	5	3	20	5	0	5	4	3	3	20	12
1		0	3	2	3	3	3	14	5	0	4	4	3	3	19	10,4
2		0	4	2	3	5	3	17	5	0	5	4	3	3	20	11,4
3		0	3	2	3	3	3	14	5	0	4	4	3	3	19	10,4
4		0	5	2	3	4	3	17	5	0	5	4	3	3	20	11,4
5		0	4	2	3	3	3	15	5	0	5	4	3	3	20	11
6		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
7		0	5	2	4	4	3	18	5	0	5	4	3	3	20	11,6
8		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
9		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
10		0	4	1	3	3	2	13	5	0	5	4	3	3	20	10,6
11		0	2	2	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
12		0	3	2	3	3	2	13	5	0	4	4	3	3	19	10,2
13		0	3	2	3	2	2	12	5	0	4	4	3	3	19	10
14		0	2	2	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	9,6
15		0	4	2	3	4	3	16	5	0	5	4	3	3	20	11,2
16		0	3	2	2	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8
17		0	5	2	3	4	3	17	5	0	4	4	3	3	19	11
18		0	6	2	4	4	4	19	5	0	4	4	3	3	19	11,4
19		0	4	2	4	4	3	17	5	0	5	4	3	3	20	11,4
20		0	3	1	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	9,6
21		0	2	2	2	2	2	10	5	0	4	4	3	3	19	9,6
22		0	4	2	3	3	2	14	5	0	5	4	3	3	20	10,8
23		0	3	1	3	2	2	11	5	0	4	4	3	3	19	9,8

+ ≡ **FICHA 1** FICHA 2 FICHA 3 FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																	
UT - FICHA 2 - 2P																	
TÉCNICA - 20%																	
Captação da morfologia dos objetos		Domínio técnico a grafite e Domínio técnico a cores		Relação Claro/escuro e valores luminícos		Meios atuentes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica		Representação objetiva e atenta (contorno, detalhe, geométrico...		Estrutura/ proporção do objeto		TOTAL DOMÍNIO 1:		Seleção dos objetos		Realização de trabalhos - 40%	
Nº	Nome:	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
1		3	3	1	1	1	2	3	13	1	2	1	1	3	3	11	7
2		3	3	1	1	1	1	3	12	3	5	3	3	3	3	20	10,4
3		3	2	1	1	1	1	2	10	1	2	2	1	3	3	12	6,8
4		3	2	1	2	2	2	3	13	1	4	2	1	3	3	14	8,2
5		3	3	1	2	2	2	3	14	2	4	3	3	3	3	18	10
6		1	1	0	1	0	2	5	1	1	1	0	3	3	9	4,6	
7		3	3	2	3	3	3	3	17	3	5	3	3	3	3	20	11,4
8		1	2	2	1	1	1	2	9	1	2	2	0	3	3	11	6,2
9		2	1	1	1	2	2	9	2	1	1	0	3	3	3	10	5,8
10		2	2	1	2	1	3	11	3	3	3	3	3	3	3	18	9,4
11		3	3	0	2	2	1	11	2	3	3	2	3	3	3	16	8,6
12		1	2	2	1	2	2	10	2	4	2	1	3	3	15	8	
13		2	2	1	2	2	1	10	2	4	2	1	3	3	15	8	
14		1	2	0	1	2	1	7	1	1	1	1	3	3	10	5,4	
15		3	3	2	3	2	3	16	3	4	3	3	3	3	19	10,8	
16		2	1	1	3	1	2	10	3	5	2	2	3	3	18	9,2	
17		3	3	2	3	2	3	16	1	5	3	2	3	3	17	10	
18		3	4	3	2	3	3	18	2	5	3	2	3	3	18	10,8	
19		3	2	1	3	2	3	14	2	5	2	3	3	3	18	10	
20		3	2	1	3	2	2	13	3	5	3	3	3	3	20	10,6	
21		1	1	0	1	1	2	6	1	2	1	1	3	3	11	5,6	
22		3	4	2	3	3	3	18	3	4	3	3	3	3	19	11,2	
23		2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	1	3	3	14	7,6	

+ ≡ FICHA 1 **FICHA 2** FICHA 3 FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																	
UT - FICHA 3 - 2P																	
		TÉCNICA - 20%							Realização de trabalhos - 40%								
		Captação da morfologia dos objetos	Domínio técnico a grafite e Domínio técnico a cores	Relação Claro/escuro e valores luminícos	Meios atuantes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Representação objetiva e atenta (contorno, detalhe, geométrico...	Estrutura/ proporção do objeto	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos	Esboços /vários pontos de vista	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método/ Metodologia	Cumprimento de prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos	TOTAL DOMÍNIO 2:	CLASSIFICAÇÃO FINAL	
Nº	Nome:	3	5	3	3	3	3	20	3	5	3	3	3	3	20	20	
1		3	3	3	2	2	2	3	15	2	4	2	3	3	3	17	9,8
2		3	4	2	2	2	2	3	16	3	4	2	3	3	3	18	10,4
3		2	2	1	2	1	2	10	2	1	1	1	1	3	2	10	6
4		2	4	2	2	2	2	14	3	4	3	3	3	3	3	19	10,4
5		3	4	2	3	2	3	17	3	4	2	3	3	3	3	18	10,6
6		2	3	2	2	2	2	13	3	4	2	2	3	3	2	16	9
7		3	4	2	3	2	3	17	3	5	3	3	3	3	3	20	11,4
8		2	3	3	2	2	2	14	1	4	1	1	1	3	2	12	7,6
9		2	2	1	2	2	2	11	2	3	2	2	3	3	2	14	7,8
10		2	3	2	3	2	2	14	3	3	2	3	3	3	3	17	9,6
11		2	3	2	2	2	2	13	2	1	2	3	3	3	2	13	7,8
12		2	3	2	3	2	2	14	2	3	2	3	3	3	2	15	8,8
13		2	1	1	2	1	2	9	2	2	2	2	2	3	2	13	7
14		3	3	2	3	1	2	14	2	3	2	3	3	3	3	16	9,2
15		2	4	2	2	3	3	16	3	4	3	3	3	3	3	19	10,8
16		3	3	2	3	2	2	15	3	4	3	3	3	3	2	18	10,2
17		3	3	2	3	3	3	17	3	4	3	2	3	3	3	18	10,6
18		3	5	2	2	3	3	18	3	5	3	2	3	3	3	19	11,2
19		3	4	3	2	3	3	18	3	4	3	3	3	3	3	19	11,2
20		2	3	1	2	1	3	12	2	4	3	3	3	3	2	17	9,2
21		1	2	0	1	1	3	8	2	5	1	2	3	3	2	15	7,6
22		3	4	2	3	3	3	18	3	4	3	3	3	3	3	19	11,2
23		2	3	2	2	2	3	14	3	1	2	3	3	3	2	14	8,4

+ ≡ FICHA 1 FICHA 2 **FICHA 3** FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4														
UT 3- FICHA 4_ Figura fundo														
Nº	Nome:	TÉCNICA - 20%						Realização de trabalhos - 40%						
		Captação da morfologia dos objetos	Domínio dos materiais	Relação figura/fundo	Meios atuantes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Equilíbrio da composição visual	Estrutura/ proporção dos objetos/ silhueta/ contorno	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos / diferenciação	Esboços /formatos de papel diferentes tamanho	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método/ Metodologia	Cumprimento de prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos
		1	4	5	5	3	2	20	3	5	3	3	3	20
1		1	3	3	2	2	1	12	1,5	2	2	1,5	2	11
2		1	3	3,5	4	2,5	1,7	15,7	2,5	3	3	2	3	15,5
3		1	1,5	3	2	2	1,4	10,9	1	1,5	2	1,5	2	10
4		1	3	3,5	3,5	2	1	14	1,5	2,5	3	1,5	2	12,5
5		1	3	4	4,5	2,5	2	17	2	3,5	2,5	3	2	16
6		1	3	4	3,5	2,3	1,5	15,3	2,5	3,5	3	2	3	17
7		1	4	3	4,5	2,5	1,7	16,7	1,5	1	1,5	2	3	11
8		1	2,5	1,5	2	1,3	1,5	9,8	1,3	2	1,5	1,5	2	10,3
9		1	3,3	3,5	2,7	3	2	15,5	2	3	2,5	2	2	13,5
10		1	4	4	3,5	2,5	2	17	2,5	3,5	3	3	2,5	16,5
11		1	2	3	3	1	2	12	1,5	3	2,5	2,5	2	13,5
12		1	3	3	3	1,8	1,5	13,3	1,5	3	2,5	2,5	2	13,5
13		-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0
14		1	2,7	3	2,8	1,5	2	12,8	1,8	2,8	1,5	1,5	2	11,6
15		1	4	5	5	3	2	20	2	4	3	3	3	17
16		1	3	3,5	3,5	3	2	16	1,6	2	2,5	3	2	13,1
17		1	2,5	2,7	3	2	1,5	12,7	3	2,5	2	2	2	13,5
18		1	4	4	4	3	2	18	2	4	2	1,5	2	13
19		1	4	4	4	3	2	18	2	4	3	3	2	16
20		1	3	4	4	2,8	2	16,6	3	2,8	2	3	2,5	16,1
21		1	2	2	3,8	2	1	11,6	1	2,5	2	2,5	2	12
22		1	3,6	4	4,5	2,5	1	16,6	3	3	3	3	3	17
23		1	2,5	3	2,8	2	2	13,1	1,5	2,4	2,5	1,5	2	11,9
24		1	3	3	3	2	1,7	13,7	1,5	2,5	2	2	2	12
25		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

+ FICHA 1 FICHA 2 FICHA 3 FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4														
UT 3- FICHA 4_ Alto Contraste e Cor-2P														
Nº	Nome:	TÉCNICA - 20%						Realização de trabalhos - 40%						
		Alto Contraste de base cromática/ Alto Contraste de base cromática	Alto Contraste: captação da linha de contorno da figura	Alto Contraste: Qualidade gráfica/ domínio dos materiais	Estudos de Cor: misturas cromáticas e manipulação da cor	COR (padrão textil)/ Equilíbrio da composição visual	COR Criatividade e aplicação plástica/ domínio materiais	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos / diferenciação	Esboços/ estudos prévios/ formatos de papel	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método/ Metodologia	Cumprimento de prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos
		2	1	3	5	5	4	20	3	5	3	3	3	20
1		2	1	1,5	2,5	3,5	3	13,5	2	1,5	2	1,5	1,5	10
2		2	1	2,5	4	5	4	18,5	3	4,5	3	3	3	19,5
3		2	1	2,5	3,5	1	2,5	12,5	2	3	2	2	2	13
4		2	1	2	5	2,5	2,5	15	1,5	1,5	1,5	1,5	2	10
5		2	0,7	2,3	4	4	3,5	16,5	2,3	4	3	2,5	2,3	17,1
6		2	0,5	2	4	4	2,5	15	2	0	3	2,5	2,5	12
7		2	1	3	4	5	4	19	3	5	3	2,5	3	19
8		2	1	3	4	3	2,5	15,5	3	5	2	1,5	2	15,5
9		2	1	1,7	2,7	3	3	13,4	2	2,7	2,3	1,7	2,3	13
10		2	0,5	2,7	4	4,5	4	17,7	3	5	3	3	3	20
11		1	1	3	3	3,5	3	11,5	2	3,5	3	3	3	16,5
12		2	1	3	4	3,5	3,2	16,7	2,3	5	3	2,5	2	16,8
13		-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0
14		1	1	3	0	4	3,5	12,5	2,5	1	3	1,5	1,5	12
15		2	1	3	5	5	4	20	3	5	3	3	3	20
16		2	1	2,5	4	5	3,5	18	3	5	3	3	2	19
17		1	0,5	2,5	5	4	4	17	3	5	3	2	2	17
18		1	1	3	4	3,7	2,8	15,5	2,7	4	2,5	1,5	1,5	14,2
19		2	1	3	5	5	4	20	3	5	3	3	2	19
20		2	0,5	1,8	3	4	3,5	14,8	2	3	3	2,5	3	16,5
21		1	0,5	3	4	3	3	14,5	2	1	3	2	2	12
22		2	1	3	5	4	4	19	2	4	3	3	3	18
23		2	0,5	1,5	4	4	3	15	3	4	2,5	1,5	2	15
24		2	0,5	1,5	1,5	2	1	8,5	2	1	3	2	3	13
25		1	0,5	1	0	0	0,5	3	0	0	3	0,5	0,5	4,2

+ FICHA 1 FICHA 2 FICHA 3 FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período

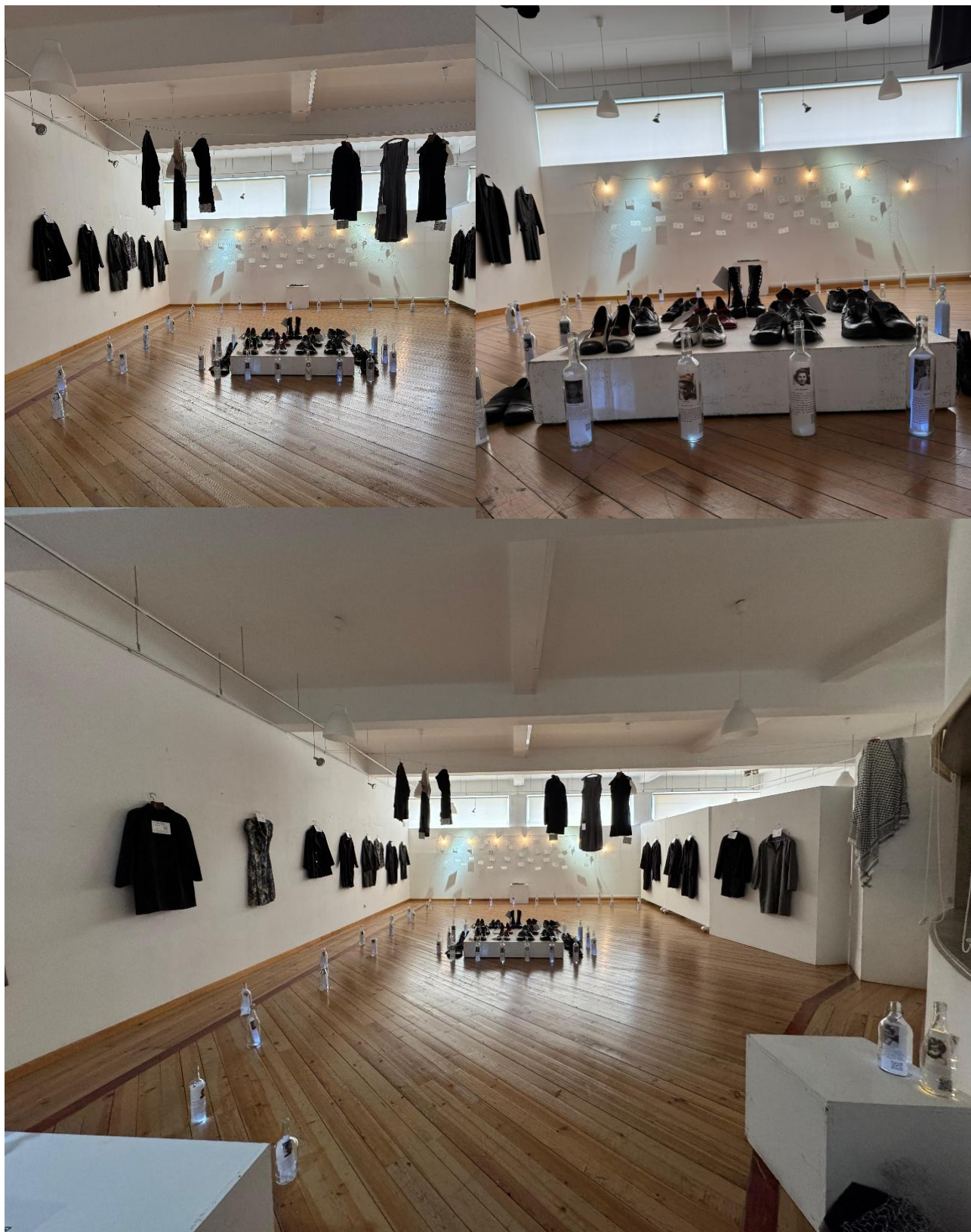
Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4														
UT - aula1 - UD Érica														
Nº	Nome:	TÉCNICA - 20%						Realização de trabalhos - 40%						
		Captação da morfologia dos objetos	Domínio técnica a grante e Domínio técnica a cores	Relação Claro/escuro e valores luminosos	Meios atuantes/ exploração de potencialidades / Qualidade gráfica	Representação objetiva e abstrata (contorno, detalhe, geométrico...)	Estrutura/ proporção do objeto	TOTAL DOMÍNIO 1:	Seleção dos objetos	Esboços /vários pontos de vista	Compreensão e aplicação correta do solicitado	Trabalho com método/ Metodologia	Cumprimento de prazos de entrega	Auto avaliação / Mobilização de conhecimentos
		5	0	0	5	5	5	20	3	5	4	4	0	4
1		1			2	2	1	6	1	2	1,5	2		3
2		5			4	4	4	17	3	5	3	3		17
3		4			3	3	3	13	2	3	3	2		13
4		2			2	2	2	8	1	2	2	1		8
5		3			3	3	3	13	2	2	3	3		13
6		1			2	2	1	6	1	3	1	2		9
7		4			4	4	4	16	3	5	4	4		20
8		4			3	4	4	15	2	3	3	2		12
9		4			2	3	2	11	1	2	2	3		10
10		2			4	3	3	12	2	2	3	2		11
11		4			3	2	3	13	2	4	1	2		11
12		4			3	3	3	13	2	4	2	2		12
13								0						0
14		2			2	2	2	8	2	2	3	2		11
15		5			5	5	5	20	3	5	4	4		20
16		4			3	4	4	15	3	4	2	3		15
17		4			3	3	4	14	3	4	3	3		16
18		4			4	4	4	16	2	2	4	3		14
19		5			4	5	4	18	2	4	4	4		18
20		3			3	3	2	11	2	4	2	4		15
21		3			3	4	4	14	2	3	1	2		10
22					5	5	5	20	3	5	4	4		20
23		4			3	2	3	12	2	4	1	2		11
24														
25														

+ FICHA 1 FICHA 2 FICHA 3 FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período

		MÉDIA FINAL DAS FICHAS
Nº	Nome:	
1		10,35
2		15,58
3		10,76
4		11,48333333
5		14,31
6		10,85333333
7		15,61333333
8		11,2
9		10,91
10		14,23
11		12,06666667
12		12,76333333
13		5,333333333
14		10,48
15		16,53333333
16		14,31
17		13,99666667
18		14,18666667
19		15,8
20		14,05333333
21		10,77333333
22		16,04
23		11,83
24		11,94
25		4,2

Parâmetro de avaliação Cotações - Domínio 1, 2, 3 e 4																
		Técnica - 20% e R.T + 40% = 60%		CRIATIVIDADE - 30%					COMPORTAMENTO - 30%							
Nº	Nome:	Média final das fichas	TOTAL DOMÍNIO 1 e 2:	Metodologia / Planeamento / organização	Participação / empenho / trabalho aula	Domínio da linguagem específica /	Espírito crítico / curiosidade científica ou artística	TOTAL DOMÍNIO 3:	Assiduidade e pontualidade	TPC	Respeito / cooperação com os outros	Autonomia / domínio gráfico	Responsabilidade de material /	Cumprimento de prazos de entrega	TOTAL DOMÍNIO 4:	CLASSIFICAÇÃO FINAL
		20	20	5	5	5	5	20	3	2	3	5	4	3	20	20
1		10,4	10,4	3	3	3	3,5	12,5	3	0	3	2	4	2	14	11,54
2		15,6	15,6	5	5	3,5	5	18,5	3	1	3	3	4	3	17	16,46
3		10,8	10,8	2	4	3	3,5	12,5	3	1,5	3	4	4	2	17,5	12,48
4		11,5	11,5	1,5	2	3,5	3	10	2	0,5	3	3	3	3	14,5	11,8
5		14,3	14,3	4	3,5	2	2	11,5	2,8	1,5	3	4	4	3	18,1	14,5
6		10,9	10,9	3	3,7	4	4	14,7	3	0	3	3	3	3	15	12,48
7		15,6	15,6	4,2	4,5	5	5	18,7	2	1	3	5	4	2	17	16,5
8		11,2	11,2	3	3,5	1,5	3	11	2	0,5	3	4,5	3	2	15	11,92
9		10,9	10,9	3,5	4,2	3,5	3,5	14,7	2	0,5	3	3	3,5	3	15	12,48
10		14,2	14,2	5	4,5	4	4	17,5	3	0,5	3	4	4	3	17,5	15,52
11		12,1	12,1	4	4	4	3,5	15,5	3	0	3	3	4	3	16	13,56
12		12,8	12,8	3	4	4	4	15	2	0	3	3	4	2	14	13,48
		0													0	
14		10,5	10,5	2	3	4	2,5	11,5	2	0,5	3	4	4	1,5	15	11,6
15		16,5	16,5	5	5	5	5	20	3	1	3	5	4	3	19	17,7
16		14,3	14,3	5	4,5	4	5	18,5	3	2	3	3	2	3	16	15,48
17		14	14	3,5	3,5	4	4	16	2	2	3	3	4	2	16	14,6
3		14,2	14,2	1,5	2	4	4	11,5	3	0,5	3	4	2	1	13,5	13,52
19		15,8	15,8	5	5	4	4	18	3	1,5	3	3	4	3	17,5	16,58
20		14	14	3	4	3	4	14	3	0,5	3	3	4	3	16,5	14,5
21		10,8	10,8	2,5	3	4	3,5	13	3	0	3	2,5	4	2	14,5	11,98
22		16	16	5	5	5	5	20	3	1,5	3	5	4	3	19,5	17,5
23		11,8	11,8	4	4	3,5	3	14,5	3	0	3	3,5	4	3	16,5	13,28
24		11,9	11,9	2	3	2,5	3	10,5	2	0,5	3	4	3	2	14,5	12,14
25		4,2	4,2	0,5	1	0,5	1	3	3	0,5	1	0,5	2	1	8	4,72
		+ FICHA 1 FICHA 2 FICHA 3 FICHA 4 FICHA 5 Aula 1 MÉDIA FINAL FICHAS Avaliação final período														

4| FOTOGRAFIAS DA EXPOSIÇÃO SOBRE O HOLOCAUSTO QUE AJUDEI A MONTAR, MAS QUE FOI IDEALIZADA PELA CRISTINA JANICAS NO AMBITO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA



Mulheres Artistas

Compreensão corporal e reflexão sobre as exigências sociais do
que é ser mulher artista

Artistas Portuguesas

- 1 Emília dos Santos Braga
- 2 Maria Helena Vieira da Silva
- 3 Sarah Affonso
- 4 Ofélia Marques
- 5 Maria Keil
- 6 Paula Rego
- 7 Helena Almeida
- 8 Lourdes Castro
- 9 Joana Vasconcelos

Emília dos Santos Braga



O descanso do modelo, Emília dos Santos Braga, 1905



Fumadora de Ópio, de Emilia dos Santos Braga, 1912.

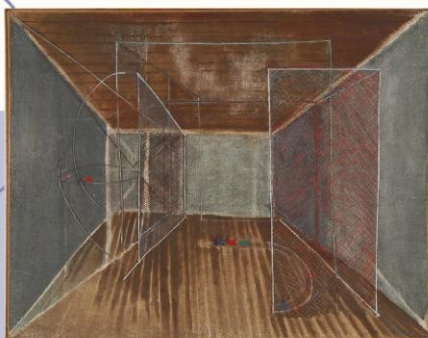


Nu de Emilia dos Santos Braga, s.d.

Maria Helena Vieira da Silva



La chambre a carreaux' (1935) - Vieira da Silva



Atelier Lisbonne, 1934-1935 - Vieira da Silva



La Machine optique 1937 - Vieira da Silva

Sarah Affonso



Sarah Affonso
Retrato de Matilde
1932



Sarah Affonso
S/ Título
S.D.



Sarah Affonso
Girl
1930

Ofélia Marques



Maria Keil



Maria Keil, Sem título e S.D.

Paula Rego



GOOSEY GOOSEY GANDER 1935



Paula Rego, The Girdle, 1995



Snow White and Her Stepmother, 1995

Helena Almeida

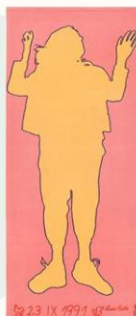


Listen to me [Ouve-me] (1979)



O Perdão, 1993

Lourdes Castro





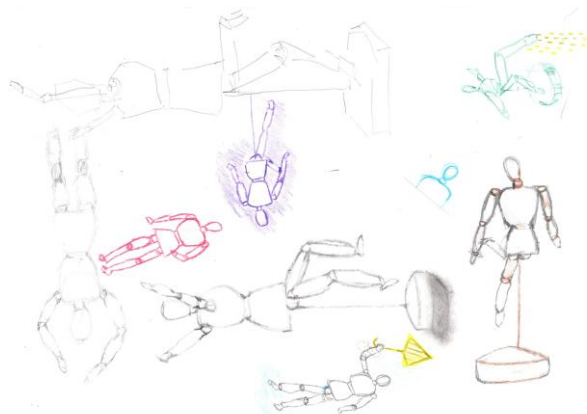
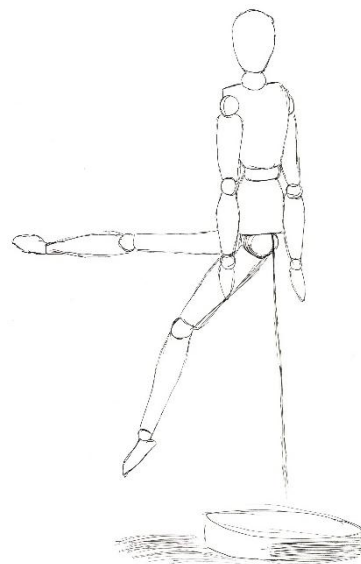
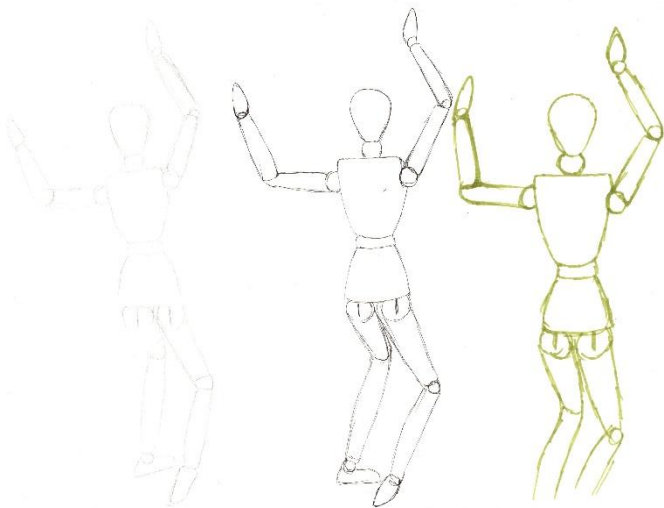
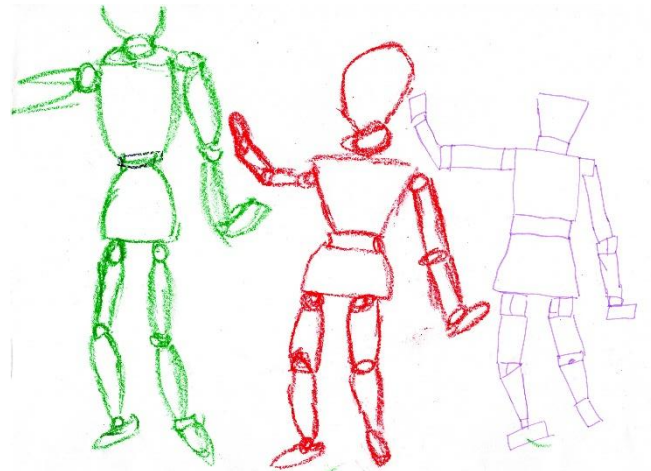
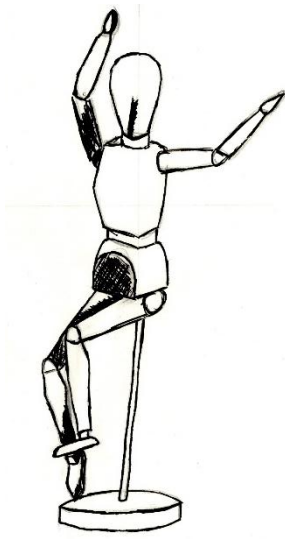
Joana
Vasconcelos

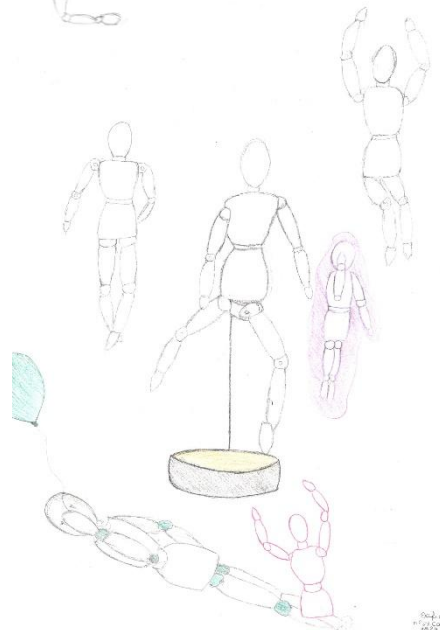
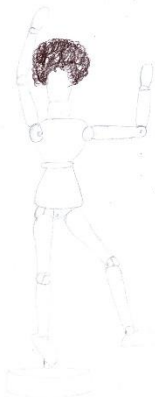
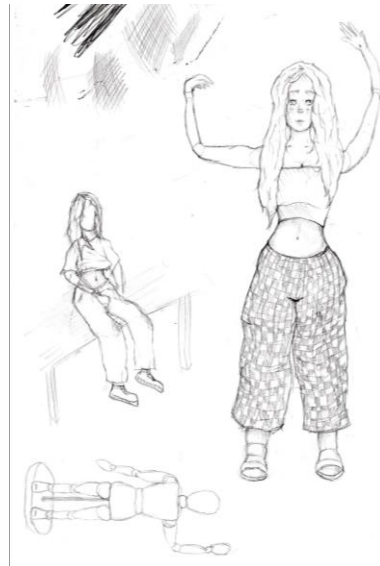
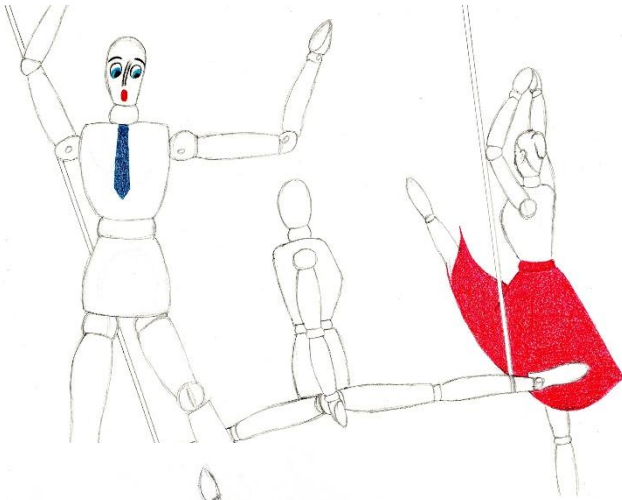
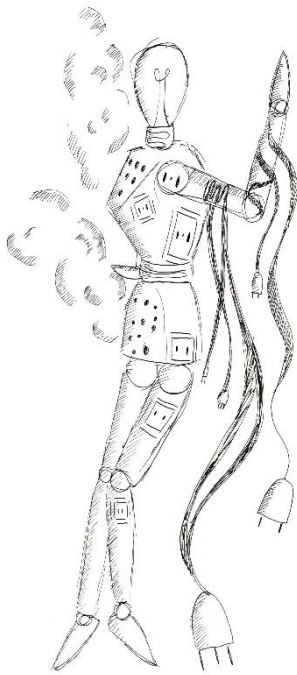
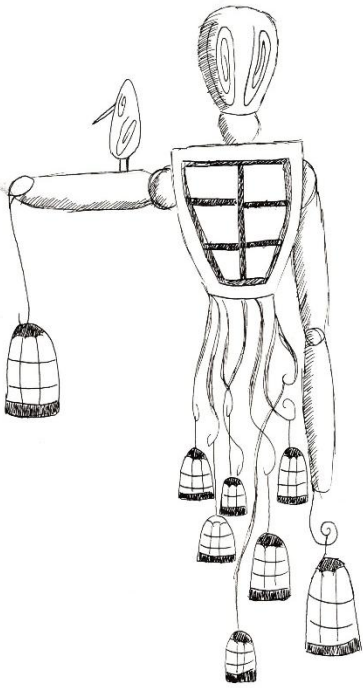


Vamos agora fazer um exercício!

Os alunos vão estar a desenhar nas suas mesas, mas com uma disposição clássica das salas de desenho das Belas Artes. Ao centro estará o modelo articulado de desenho e cada aluno irá desenhar aquele corpo ali presente, abstraindo-se das formas rigorosas e deixando fluir o artista que cada um é.







SEDE ADMINISTRATIVA

FACULDADE DE **PSICOLOGIA** E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

