

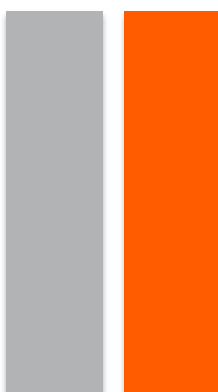
**MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º. CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO
RELATÓRIO**

Reflexões sobre o(s) gesto(s) no espaço escolar

Inês Silva Gouveia

M

2025



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 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professora Orientadora: Catarina Almeida

Professor Cooperante: António Pinto

Instituição de acolhimento: Escola Secundária Almeida Garrett

Resumo

A Escola enquanto lugar constituído por pessoas e para pessoas, enquadra em si mesmo uma dimensão social e relacional que inevitavelmente interfere nas dinâmicas escolares, nomeadamente nos atos de ensinar e aprender. Na construção de cada relação, os nossos gestos tomam especial destaque na medida em que se constituem como gatilhos que poderão contribuir ou não para sua estrutura e composição.

Este relatório de estágio reflete sobre um conjunto de gestos – colaborar, participar, programar e (co)construir – que se destacaram pela sua repetição nos discursos e dinâmicas vividas durante o estágio realizado na Escola Secundária Almeida Garrett. Tomando como palco principal as aulas de História e Cultura das Artes a uma turma do 10º ano, procurou-se entender como é que, sendo estes gestos reconhecidos em sede legislativa, foram transportados para aquela realidade escolar.

Palavras-chave: dimensão relacional, gesto, colaboração, participação, programar, construir.

Abstract

The school, as an institution constituted by people and for people, encompasses within itself a social and relational dimension that inevitably influences school dynamics, particularly the processes of teaching and learning. In the formation of each relationship, our gestures assume particular significance, as they act as triggers that may either contribute to or hinder its structure and composition. This internship report reflects upon a set of gestures — to collaborate, to participate, to plan, and to (co)construct — which stood out due to their recurrence in the discourses and dynamics experienced during the internship at Almeida Garrett Secondary School. Focusing primarily on the History and Culture of the Arts classes of a 10th-grade group, this study sought to understand

how these gestures, formally recognized within legislative frameworks, were transposed into that specific school context.

Keywords: relational dimension, gesture, collaboration, participation, planning, construction.

Resumé

L'école, en tant que lieu constitué par des personnes et pour des personnes, intègre en elle-même une dimension sociale et relationnelle qui influence inévitablement les dynamiques scolaires, notamment les actes d'enseigner et d'apprendre. Dans la construction de chaque relation, nos gestes acquièrent une importance particulière, dans la mesure où ils se présentent comme des déclencheurs pouvant contribuer, ou non, à sa structure et à sa composition. Ce rapport de stage propose une réflexion sur un ensemble de gestes — collaborer, participer, programmer et (co)construire — qui se sont distingués par leur récurrence dans les discours et les dynamiques vécus au cours du stage à l'École Secondaire Almeida Garrett. En prenant pour principal cadre les cours d'Histoire et Culture des Arts d'une classe de 10^e année, il s'est agi de comprendre comment ces gestes, reconnus dans le cadre législatif, ont été transposés dans cette réalité scolaire spécifique.

Mots-clés: dimension relationnelle, geste, collaboration, participation, planification, construction.

Agradecimentos

A minha primeira palavra de agradecimento é dirigida aos meus Avós e aos meus Pais que tornaram tudo isto possível.

Agradeço ao Tiago, fiel companheiro nesta jornada que teve tanto de difícil como de estimulante, numa busca incessante por uma atuação atenta, comprometida e humana.

Agradeço ao António por toda a bondade em se deixar levar nesta viagem connosco e para a qual o seu olhar cuidadoso e curioso foi essencial.

Agradeço ao grupo de 23 estudantes, cada qual uma peça fundamental neste caminho só possível de percorrer com toda a sua disponibilidade e gentileza.

Agradeço à Catarina a orientação sincera e empenhada ao longo de toda esta jornada de atuação e escrita.

Este foi um estágio realizado a muitas vozes, nas quais se incluem também a de familiares e pessoas amigas a quem agradeço a escuta sensível e orientação involuntária: Diniz Faria, Catarina Casais, Inês Capelo, Lúcia Gouveia, Fabiano Gouveia, Rita Reis, Daniela Fraga, David Capela e Diogo Jesus.

Nota de ética

A escrita deste relatório de estágio parte de um processo de observação e interpretação contextual, particular e subjetivo. Na sua constituição, o mesmo poderá conter incorreções detetadas apenas em fase posterior à sua entrega. Por estes motivos, a utilização dos conteúdos aqui desenvolvidos deverá ser feita com cuidado.

A nomeação de algumas pessoas pelo nome próprio completo ou apenas pela inicial tem a intenção de mostrar em formato escrito uma relação mais próxima e cuidada que construi com as mesmas ao longo do estágio. Por outro lado, em alguns casos foi omitido propositadamente o pronome pessoal na nomeação de docentes e estudantes para que a(s) pessoa(s) em causa fosse(m) protegida(s).

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CAE – Curso Artístico Especializado

DT – Direção de Turma

EA – Estatuto do Aluno e Ética Escolar

ESAG – Escola Secundária Almeida Garrett

EV – Educação Visual

HCA – História e Cultura das Artes

ME – Ministério da Educação

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PDs – Propostas Didáticas

PC – Professor Cooperante

RI – Reunião Intercalar

RTC – Reunião de Trabalho Colaborativo

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

TC – Trabalho Colaborativo

Índice

Resumo

Abreviaturas

Nota de Ética

Introdução 9

PARTE I

O que é o gesto ?..... 11

PARTE II

gesto de colaborar 22

gesto de participar..... 34

gesto de programar 51

gesto de (co)construir..... 69

PARTE III

Considerações finais..... 107

PARTE IV

Bibliografia e Videografia..... 110

Anexos..... 113

Introdução

A escrita do presente relatório resulta de uma seleção de vivências e experiências que constituíram o estágio que realizei na Escola Secundária Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia, de Setembro de 2023 a Junho de 2024, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, FPCEUP-FBAUP.

O estágio foi, para mim, uma plataforma de experimentação e potência durante o qual me foi permitido testar práticas pedagógicas que nunca havia tido oportunidade de pensar e por em prática anteriormente. Esta jornada foi, na sua grande maioria, percorrida em conjunto com o Tiago, meu colega de estágio, com quem desenvolvi uma colaboração contínua, produtiva e muito enriquecedora. Durante o estágio, além das aulas de HCA, onde desenvolvemos as propostas didáticas sob orientação do António, nosso professor cooperante, foi-nos também permitido frequentar aulas de outras disciplinas – EV, GD, OA e Desenho, reuniões da Área Disciplinar de Educação Artística e Tecnológica, eventos lúdicos e comemorativos da ESAG, reuniões intercalares e de conselho de turma e ainda acompanhamento de estudantes em atividades fora da escola como visitas de estudo e outras. Foi neste universo bastante diverso e relacional que fui construindo um conjunto de ligações, umas mais sólidas que outras, que, a cada passo dado, foram norteando o meu olhar e a minha atenção sobre a presença que as mesmas tinham no meu dia-a-dia social e laboral. Fui percebendo como a nossa forma de estar, agir e expressar, ou seja, a nossa gestualidade, implica directamente na construção e desenvolvimento das ligações que estabelecemos, o que por sua vez pode interferir no trabalho que fazemos, especialmente num lugar maioritariamente constituído por e para pessoas, como é a Escola.

Foi neste sentido que *Reflexões sobre o gesto no espaço escolar* surgiu como tema agregador da minha experiência de estágio. Começo o relatório por tentar definir *o que é o gesto?* e de que forma esse tema, aliado à minha prática enquanto professora de dança, orientou o meu sentido de observação durante o estágio.

De seguida, em *o gesto de colaborar* procuro expor como surgiu e se desenvolveu a colaboração que estabeleci com o Tiago ao longo de todo o estágio, reflectindo

sobre as características desse tipo de trabalho escolhido por ambos quando em contrapondo com a situação a que assistimos na ESAG, onde o trabalho colaborativo era obrigatório e partia essencialmente de uma escolha exterior aos seus constituintes.

Em o *gesto de participar* faço uma comparação entre as expectativas aliadas à participação de estudantes na aula e à de docentes nas reuniões de trabalho, analisando este gesto como algo expectável num ambiente social e simbólico e cuja ativação defendo que não depende apenas de uma obrigação ou recompensa avaliativa.

No capítulo seguinte, *gesto de programar*, faço uma análise de alguns documentos oficiais de orientação do Ministério da Educação para a disciplina de História e Cultura das Artes. Durante o período em que decorreu o estágio, assumi o cargo docente na mesma disciplina num Curso Artístico Especializado em dança, o que inevitavelmente acabou por influenciar a minha atuação de parte a parte. Aproveitando essa vivência paralela das duas realidades, fiz uma análise comparativa entre ambas, procurando entender como o gesto de programar uma aula/atividade resulta também das características contextuais onde acontece.

O último capítulo pretende dar conta do que foram as propostas didáticas construídas por nós, estagiários, em conjunto com o professor cooperante e com estudantes. Na génese do *gesto de (co)construir* está esse investimento relacional que assumimos ao longo do estágio e que norteou a nossa atenção mais para o processo do que para os resultados obtidos. Este capítulo é também, em parte, uma conversa sobre o que aconteceu, tendo sido escrito por mim e pelo Tiago.

Reflexões sobre o gesto no espaço escolar resulta não só de uma escrita individual e maioritariamente solitária que dá a conhecer parte de uma experiência colaborativa profundamente rica e marcante, mas também do reconhecimento de que a importância por mim atribuída a um ensino mais relacional é também consequência de uma transformação gradual a que a escola-instituição tem sido sujeita nas últimas décadas.

PARTE I

O que é o gesto?

A atenção que concentro naquilo a que chamo de gesto(s) e que caracteriza a escrita deste relatório surge, muito provavelmente, da presença que a dança, com todas as suas formas e feitos, memórias e sentidos, representa na minha vida.

Quando iniciei o estágio na Escola Secundária Almeida Garrett para concluir o curso de profissionalização em Ensino das Artes Visuais, estava ao mesmo tempo a iniciar o meu décimo ano enquanto professora de técnica de dança clássica. O ballet¹ tem feito parte da minha vida desde os meus três anos de idade, quando a minha mãe me levou a uma aula na escola Parnaso, no Porto, porque eu era uma criança irrequieta.

Eu já fiz parte da geração privilegiada² da família que pôde dedicar-se a uma formação ligada às artes. Nenhum dos meus Avós fez mais do que a 4^a classe. Os meus Avós maternos eram comerciantes na Póvoa de Varzim e os paternos eram agricultores numa aldeia em Trás-os-Montes. Com muitas dificuldades, escolheram investir na formação académica e superior dos filhos e os meus Pais formaram-se longe de casa, do conforto do lar, matando saudades através de cartas e de visitas rápidas à família. Enquanto filha, tive as regalias de crescer numa cidade, frequentei escolas públicas e privadas, visitei museus, fui ao teatro, vi concertos de música e tive formação em dança como uma atividade extracurricular. A par com a licenciatura em Design de Interiores, que nunca exerci, e do mestrado em Estudos Artísticos, que praticamente nunca pus em prática, concluí o curso de bailarina pela Royal Academy of Dance. A formação numa área secundária e extracurricular proporcionou-me as bases que me permitiram começar a dar aulas e estabelecer assim uma fonte de rendimento.

¹ “Ballet” vem da palavra italiana “balletto”, diminutivo de “ballo” ou, em português, dança. Durante o Renascimento era comum as cortes de toda a Europa organizarem bailes. Saber dançar (bailar) era um sinal de prestígio e reconhecimento da etiqueta nobre. Essa tradição iniciou-se na corte italiana, tendo sido exponencialmente explorada em França, já no período Barroco, aquando da chegada de Luis XIV ao poder. Ballet é outro termo para designar “dança clássica”.

² A ideia de privilégio com que conoto o meu percurso, relaciona-se com o reconhecimento do esforço e da dificuldade que outras e outros, antes de mim, tiveram para que eu pudesse escolher ser professora de dança.

Ao longo da minha atividade profissional estive ligada apenas a três escolas, privadas, dedicadas ao ensino da dança. Tive a oportunidade de ver crescer e acompanhar muitas das estudantes na sua formação, e criei vários laços de amizade com colegas de trabalho que são agora pessoas amigas e com quem partilho muito mais do que a gestão de aulas, a construção de espetáculos e a resolução de problemas de escola. Nunca ingressei num novo ano letivo sem saber que aulas e turmas iria assumir, que colegas iria ter e quais seriam as escolas que iria ocupar. Raramente dei aulas a estudantes que não escolhessem a dança como disciplina de aprendizagem, mas em contrapartida nunca tive um contrato que me oferecesse alguma segurança, melhores condições de trabalho e a certeza de que os meus direitos enquanto trabalhadora estavam assegurados. Foi aliás esse o principal motivo que me levou a ingressar no MEAV: procurar uma alternativa ao panorama profissional que conheço e que define a minha experiência. Entrei como estagiária numa escola onde os movimentos a que assistia no dia-a-dia eram, naturalmente, muito diferentes daqueles que conhecia, mas no meio desta disparidade havia algumas coisas que se assemelhavam. Suponho que nesse constante desconhecer/reconhecer fui situando o meu foco de observação.

Facilmente me perco no modo como as pessoas se expressam através dos movimentos que fazem, seja na forma como se mexem enquanto falam, os caminhos que percorrem nos seus afazeres, as suas expressões faciais, o modo como esperam, como ouvem música, como se cumprimentam, como interagem... No desempenho de movimentos comuns, encontro expressões da pessoa que os produz, a sua gestualidade. Num ambiente social os nossos gestos constituem uma parte fundamental da engrenagem e da construção em conjunto. Identifico isso tanto enquanto professora, como enquanto estagiária porque a nossa gestualidade não reflete apenas os papéis que ocupamos em determinado momento ou contexto. Ela é essencialmente uma construção nossa, reflexo de quem somos. Neste sentido, reconheço que o prazer de aprender, ver e ensinar dança influenciou consideravelmente o modo como eu própria ocupei o meu lugar de estagiária numa escola regular, norteador muitas vezes o meu olhar e a minha escuta, práticas que tento agora condensar num documento escrito.

==

Na corte do Rei Luis XIV, em pleno século XVII, a forma como cada pessoa se movia devia indicar qual era a sua posição hierárquica relativamente ao Rei. Movimentos simples como andar, cumprimentar, esperar ou sentar-se eram como códigos simbólicos que obedeciam a um conjunto de normas de etiqueta – *la belle danse* – conhecidos, estudados e treinados pormenorizadamente por cada membro da nobreza. Cada um daqueles gestos inseria-se e representava um contexto social muito específico e tinha por isso uma dupla intenção: aquela mais direta de cumprir uma função (como cumprimentar alguém) e outra mais peculiar associada à forma como essa função era cumprida (a forma e a duração da vénia). Esse conjunto de gestos quotidianos altamente estilizados lançou as bases para aquilo que hoje denominamos de dança clássica ou *ballet*. O ballet está repleto de pequenos indícios desse contexto aristocrático e codificado mas que, com o tempo e o contínuo desenvolvimento da sociedade, foi perdendo a sua intenção de comunicar aquilo para o qual tinha sido criado em primeira instância. Permanece hoje o rigor da execução de um conjunto de movimentos pouco naturais e desassociados da sua função social.

Já no final do séc. XIX e opondo-se à rigidez e artificialidade do ballet, Isadora Duncan (1877-1927) vai tentar recuperar os gestos na sua versão primária, ou seja, despojados da sua estilização, e trazê-lo de novo para a dança. Andar, parar, levantar, baixar,..., adquirem uma nova vida nas suas coreografias, onde gesto e movimento parecem fundir-se num só. Na execução de cada passo, a ação é privada da sua intenção pois a bailarina move-se sem propósito aparente: ela não anda para chegar a lado nenhum, não pára à espera de nada, não age em função de nenhuma posição social. Em vez disso, Duncan procura mostrar-nos os gestos que estão de tal forma naturalizados em nós que nem nos apercebemos da sua existência. No ensaio “Notas sobre o Gesto” (1996; 2008), Giorgio Agamben refere-se ao trabalho desta coreógrafa como um exemplo de “gesto puro” e afirma que nada é mais enganador do que compreender o gesto como um meio dirigido a um fim “(por exemplo, o andar, como meio de deslocar o corpo do

ponto A ao ponto B)” mas sim como “movimento que tem em si mesmo o seu fim (por exemplo a dança como dimensão estética)”. Segundo o filósofo italiano, a “pureza” do gesto vem desta capacidade de se fazer valer a si mesmo. “Uma finalidade sem meios é tão abstraída de uma medialidade que tem sentido somente em relação a um fim. Se a dança é gesto, é porque, ao contrário, esta é somente o suportar e a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal.” (Agamben, 2008: 13)

Mais tarde, numa aula, Agamben dá outro exemplo que parece ilustrar ainda melhor esta ideia. Segundo o autor, o estudo enquanto prática ou enquanto gesto, está tendencialmente associado a um propósito, a um objetivo preciso. Na escola estudamos para aprender o que nos será útil um dia. Esta ação é em si uma instrumentalização do estudo pois, na verdade, o gesto de estudar pode existir sem um fim estabelecido, sem a intenção de se aprender coisa alguma. (Agamben, 2012)

Por outro lado, Villem Flusser, na sua obra “Gestures” (2014), refere que nem todos os movimentos são gestos pois alguns, como o piscar os olhos por exemplo, acontecem sem que tenhamos consciência de que os estamos a fazer. Gestos, segundo o autor, “são movimentos do corpo que expressam uma intenção.” (Flusser, 2014: 1). Para Flusser, a tónica está naquilo que a intenção representa pois esta está intimamente relacionada com aquilo que somos, com o que fazemos e com o nosso estado de espírito. (ibid: 1-2) No largo espectro de gestos que desempenhamos, há alguns mais característicos do que outros, mais consequentes do que outros. Há gestos que surgem a partir de necessidades comuns como acender a luz no escuro para ver melhor e outros que se formam para dar voz a algo mais complexo como acender a luz no escuro para acordar alguém. O movimento é o mesmo, a intenção é diferente e a reação que desencadeia também.

Na escola há gestos que são comuns como por exemplo estudantes entrarem na sala (movimento) para assistirem à aula (intenção) quando a campainha dá o sinal. Eles funcionam quase como códigos de conduta pois todos os reconhecem e os aplicam. Contudo, não entrar na sala quando a campainha toca e não assistir à aula mesmo estando na escola, são também gestos ainda que com forma e

contornos distintos. No primeiro exemplo, estudantes cumprem uma função expectável num contexto simbólico, no segundo, não.

Outro exemplo pode ser a forma como docentes participam de uma reunião. Normalmente as reuniões são marcadas com um ou mais objetivos e são momentos de participação e interação. É expectável que participantes se façam ouvir, mas há sempre quem prefira estar em silêncio. Ambos são gestos ainda que com intenções diferentes, mas mais do que isso, são gestos que acontecem num ambiente social específico e que, por isso, além de intencionais são também reacionários. São gestos que se formam a partir de uma ou várias reações ao ambiente (ao lugar, às pessoas que o constituem, ao que é dito e à forma como é dito).

Então, o que é o gesto? Diria que é uma ação/reação. É algo que se gera de forma por vezes intencional e outras vezes espontânea. É fácil confundir gesto com movimento, mas arriscaria afirmar que o primeiro não tem forma, tamanho ou alcance definidos. Pode ser visível como apontar, agarrar, empurrar, dar passagem; ou pode ser invisível como escutar, ver, verbalizar ou não falar. Entendo o gesto como uma extensão de quem o produz e o mesmo surge como ação/reação ao contexto onde é produzido. As nossas ações ou inações revelam parte do que somos em relação àquilo que nos envolve. Suspeito que em muitos casos aquilo que chamo de gestos, poderá confundir-se com “atitude”, “postura”, “posicionamento”, “comportamento”³, “modo de agir”... A fronteira que distingue estes conceitos é ténue pois todos parecem surgir de um denominador comum: o sujeito. São conceitos que analisam a pessoa a partir do que esta faz ou deixa de fazer. Deste modo, são conceitos que subentendem a gestualidade de alguém. Se comumente chamamos gestos aos movimentos que fazemos quando falamos (gesticular), às nossas ações com intenção (como dar um lugar sentado a uma grávida) ou quando em coletivo barramos a entrada numa faculdade, então, de facto, o conceito de gesto é muito abrangente e inevitavelmente mistura-se com outros conceitos como os que referi atrás.

³ “A reação é a forma inicial e básica de todo comportamento. As formas mais simples dessa reação são os movimentos oriundos de algo e os movimentos no sentido de algo...” (Vigotsky, 2001; 16)

Apesar da pluralidade de gestos se revelar algo aparentemente impossível de agrupar, ao longo do estágio fui-me apercebendo de três grandes vertentes que identifico dentro do espaço escolar: a dos gestos funcionais e não pensados, a dos gestos mecanizados e expectáveis e a dos gestos particulares.

A primeira compreende ações que acontecem no dia-a-dia e que surgem para servir uma necessidade, como comer quando se tem fome, sentar quando se está cansado, falar quando se quer pedir alguma coisa, andar quando se muda de sala de aula, parar na fila de espera da cantina quando se quer almoçar, etc... São gestos funcionais que executamos sem pensarmos neles.

A segunda vertente compreende ações que aparentam ser naturais mas na verdade resultam de normativas dentro de um sistema. Levantar a mão quando se quer falar, entrar na sala quando a campainha toca, fazer scroll no telemóvel enquanto se espera⁴, preencher grelhas de avaliação, marcar faltas, fazer os trabalhos de casa, etc... são gestos que não têm propriamente uma intenção pessoal nem servem propriamente uma necessidade, se não o cumprimento de funções ou a manutenção de um modo de ação/produção pré-definido. Muitos dos nossos gestos enquanto docentes e estudantes dentro da escola, respondem à eficiência dos nossos próprios papéis, porque, em parte, as nossas intenções e expectativas enquanto agentes escolares são à partida controladas/neutralizadas pelo sistema escolar.⁵

A terceira vertente são os gestos não-programados que também acontecem a toda a hora e que tendem a interferir no “bom funcionamento” do sistema e nas relações sociais que o compõem. São também ações/reações que dentro destas três vertentes, mais me parecem refletir quem os produz: parar para escutar, mediar uma conversa, propor uma colaboração, defender a/o colega, não respeitar uma ordem, ignorar uma regra, não participar mesmo quando solicitado, passar à frente na fila da cantina, silenciar alguém, etc... São extensões do eu na medida em que exprimem um modo de ser e de estar em sociedade. Há

⁴ O entretenimento fácil pode ser visto como uma forma de controlo na medida em que entretidos, distraídos ou alienados (Guy Debord, 1967) a nossa atenção fica desviada e a nossa capacidade de reflexão e intervenção reduzidas.

⁵ Sistema esse que por sua vez nos prepara para ou nos integra em outros sistemas parecidos. (Michel Foucault, “Vigiar e Punir”, 1975)

uma clara intenção na ação (e na inação), e também, muitas vezes, uma expressão de um estado de espírito...

Podemos executar gestos mecanicamente porque o sistema assim o exige e porque até concordamos que assim seja, mas por vezes há agentes exteriores que interferem na nossa disponibilidade para tal. A morte de um familiar, um desentendimento com um colega, a receção de uma boa notícia, a conquista de algo há muito esperado, são variantes que interferem na forma como estamos, como nos expressamos e como agimos. Mudam o nosso estado de espírito e, por isso, interferem na nossa gestualidade. Por vezes não temos intenção de dizer as coisas de determinada forma, mas acabamos por nos expressar estranhamente. Isso poderá desencadear no outro, interpretações diversas e provocar gestos-reacção⁶ também estranhos. Num contexto social os nossos gestos não terminam onde começam e são sempre gatilhos para a formação de gestos no(s) outro(s).⁷ Estes são processos que possibilitam, formam ou enfraquecem relações que, por sua vez, são o que definem a manutenção viva desse lugar.

A diversidade de lugares de fala⁸ que existem dentro de um mesmo contexto social, as implicações que determinados sistemas impõem aos seus agentes e aquilo que são os nossos interesses, valores e expectativas pessoais, são factores que interferem ativamente na nossa forma de agir e de ver o mundo.

Nesta era capitalista em que vivemos, é atribuída à escola a responsabilidade de formar indivíduos com capacidades adequadas à sua integração no mercado de trabalho. A eficiência de cada estudante e de cada docente parece estar ligada à competência em cumprir as suas funções. O objectivo é claro e em parte compreensível. Contudo, neste processo já por si complexo, a tendência é esquecermo-nos de um pormenor que me parece essencial e que já referi anteriormente: é que a escola é constituída por pessoas. (Bingham & Sidorkin, 2004: 5) Não é possível ensinar ou aprender sem que haja pelo menos dois constituintes nessa equação. A transmissão de conhecimento (que se requer

⁶ Flusser faz a distinção entre gesto e reacção, mas penso ser impossível determinar a linha que separa os dois em muitos casos.

⁷ "A gesture is one because it represents something, because it is concerned with a meaning." (Flusser, 2011: 4) O gesto é, no final de contas, o seu significado e a sua interpretação.

⁸ "Lugar de fala não é o que se fala mas de onde se fala.", Djamila Ribeiro em [Djamila Ribeiro explica o lugar de fala, racismo e representatividade | Lugar de Escuta #01](#)

recíproca)⁹ implica antes de tudo a constituição de uma relação entre humanos. A educação é, pois, uma relação mais do que uma transmissão, onde os gestos são a estrutura: umas vezes mais sólida, outras mais débil, outras mais complexa e outras mais simples.

==

Enquanto estagiária, o lugar que ocupei foi muitas vezes o de observadora e intérprete do que via e ouvia na escola onde fiz o estágio e os meus registos são um compêndio de gestos que captaram a minha atenção. Esta prática, vim a perceber, é também aquilo que impulsiona o processo de escrita. Aquilo que encontrei em alguns relatórios de estágio de colegas de edições anteriores do MEAV foi esta dimensão gestual e próxima com a qual me relatei inúmeras vezes.¹⁰ Nesses documentos encontrei uma escrita que partia de uma experiência pessoal, muitas vezes solitária, que tomava forma no encontro com o coletivo, fosse com professor/a cooperante, com orientador/a, com estudantes, docentes, equipa não-docente, pessoas amigas ou familiares. É uma escrita que resulta de um conjunto de acontecimentos potenciados pelo gesto presente nas posturas, nas afirmações, nas recusas, nas ordens, nas instruções, nos movimentos, nos modos de estar, falar e escutar por parte das pessoas que constituíam as diferentes comunidades escolares mencionadas. Daí partiram as observações, as reflexões e demais anotações e registos que caracterizaram cada relatório. Reconheço este mesmo trajeto no meu processo de escrita que parte, numa primeira instância, de um olhar particular e subjetivo. Os registos são um espelho desse olhar e de uma seleção do que aconteceu. Reconhecê-lo é assumir desde logo que nessa prática de observação há a rejeição de uma posição neutra sobre o contexto que integrei no estágio, que agora se intensifica no processo de escrita quando reflito sobre um conjunto de vivências que residem apenas no meu diário e na minha memória. Na construção de sentido, a interpretação do que é e do que

⁹ No estabelecer de uma relação entre pessoas com papéis diferentes dentro de uma mesma instituição, como é a de docente-estudante, a transmissão de conhecimento requer-se recíproca na medida em que ambas as partes aprendem com essa relação, ainda que de diferentes formas. Questionar a viabilidade desta reciprocidade não é questionar a validade do conhecimento transmitido?

¹⁰ Ver bibliografia.

foi torna-se inevitável e a distinção entre “o gesto que é” e “o gesto que nos parece que é” pode diminuir. Gera-se, aliás, neste processo um certo grau de violência naquilo que escrevemos, pelo que estarmos “atentos à [nossa] atenção” (Sousa, 2010)¹¹ é não só reconhecer um olhar direcionado mas também o investimento numa reflexão aberta à discussão sobre o que olhamos para não incorreremos o risco de reduzir o mundo à nossa imagem.¹²

No estágio associei muitas vezes gestos que via acontecerem na escola, com obras de dança (*dance works*). Tal como as pinturas, esculturas, instalações, partituras, performances, fotografias, vídeos e tantos outros exemplos que constituem o universo artístico, as obras de dança são, também elas, gestos. Elas resultam de interpretações pessoais e simbólicas sobre o que artistas num determinado momento e contexto viram e sentiram sobre aquilo que as/os rodeava.¹³ A exposição de tais gestos provoca em nós, espectadores, reações diversas que poderão ou não vir a fazer parte na nossa memória. No meu caso, seja pela temática do bailado, o contexto onde vi tal performance ou pela forma como tal peça foi construída, todas as obras que transporto brevemente para este documento foram surgindo durante o estágio como eixos orientadores do meu olhar e pensamento. Diria que esse exercício não foi premeditado mas também não foi reprimido. Poderíamos questionar a viabilidade de tal escolha quando parece instrumentalizar ou reduzir o potencial de uma obra associando-a superficialmente a um determinado significado, ou reduzir a complexidade de determinado gesto observado, quando associado a uma obra (ou outro gesto). Mas a intenção reside na construção de sentido e no (meu) entendimento do que

¹¹ Segundo o autor, estar atento à atenção “significa dedicar e dirigir uma atenção especial ao modo como o nosso processo de reflexão se configura e ganha forma. Interpretar os nossos modos de olhar, desconstruir e analisar o próprio processo que sustenta a desconstrução.” (Sousa, 2010: 28)

¹² No ensaio “Contra a Interpretação” (1964), Susan Sontag caracteriza a prática da interpretação na modernidade como “reaccionária” e “sufocante”, alertando para o empobrecimento daquilo que se interpreta quando reduzido a uma única versão simbólica.

¹³ “When I look at a work of art, do I not interpret it as a frozen gesture that symbolically represents something other than reason? And isn’t an artist someone who “articulates” or “expresses” something that reason (science, philosophy, etc.) cannot articulate, or not in the same way?” (Flusser, 2014: 6)

são os gestos que encontrei nesta jornada e sobre os quais escrevo ao longo deste relatório.¹⁴

As obras de dança/performance que o pontuam são como indicações num percurso com muitas ramificações mas não representam a motivação que me levou a percorrê-lo. Antes, um modo de lidar com o assunto. Um pouco à semelhança daquilo que a coreógrafa Crystal Pite referiu sobre a sua obra *Flight Pattern* (2019), um bailado sobre a crise mundial de refugiados. Acompanhado pelo 1º movimento da Sinfonia n.º 3, de Henrik Górecki, e constituído por um total de 36 intérpretes, este bailado é todo ele um imenso corpo de baile em movimento, fazendo lembrar as multidões que todos os dias chegam a campos de refugiados e lá permanecem, muitas vezes retidas, numa espécie de limbo “entre o seguir em frente e o não conseguir voltar atrás” (Pite, 2019). Dentro dessa massa de corpos dançantes vislumbramos, por vezes, uma ou outra situação mais particular, mas na generalidade quase não conseguimos distinguir ninguém, nenhuma bailarina, nenhum intérprete, como se ali não existissem caras ou identidades. Quando questionada sobre o significado do bailado, Pite refere: “I feel that.... this creation is my way of coping with the world at the moment... and I can’t not talk about it.” (Pite, 2019)

Flight Pattern é uma obra que nasce de um desconforto da coreógrafa relativamente a uma situação com a qual estava a tentar lidar mas que permaneceu de alguma forma longe de si. A autora fala-nos da crise dos refugiados mas sem que a mesma esteja de facto a viver essa realidade. Há uma dimensão de afastamento que se gera entre o lugar que ocupamos enquanto intérpretes do que vemos e o que está realmente a acontecer. O bailado, tal como o relatório, não são a realidade que encontramos mas um filtro feito à nossa imagem, à nossa forma de ver, de interpretar essa mesma realidade. Essa dimensão esteve muitas vezes presente ao longo do estágio, quando aterrámos em determinado contexto e invariavelmente nos sentimos à parte do mesmo. A sensação de impermanência que se associa à condição de estagiária/o, como alguém que ocupa um lugar de passagem, sem vínculo à escola e com o seu

¹⁴ A ideia de que o significado (“meaning”) é algo em constante movimento/mudança, oferece vivacidade e poder ao “outro” com que nos confrontamos, seja um objecto, um bailado ou uma pessoa. (Mieke Bal, 2025)

tempo de atuação monitorizado e contado, contribui para que esse afastamento seja palpável e por vezes até motor de certas escolhas, atitudes e interpretações...

A temática que caracteriza este relatório vai, assim, de encontro a uma preocupação pessoal sobre a escola enquanto lugar social, onde creio ser essencial entender o ensino e a aprendizagem como resultantes das dinâmicas desse lugar, ou seja, da forma como nos relacionamos uns com os outros. Os gestos são como gatilhos, acontecem e desencadeiam para acontecer, num permanente estado de ebulição. Creio não ser possível falarmos da escola sem que nas entrelinhas estejamos a falar sobre gesto(s). A escrita deste relatório resulta da forma encontrada para lidar com essa realidade, a partir de um contexto específico.

PARTE II

gesto de colaborar

O mês de Setembro de 2023 já ia longo quando escolhemos onde fazer o estágio e nos foram atribuídos orientadores. Escolhi a ESAG apenas pela facilidade de acesso que representava para mim e ingressei neste segundo ano de curso sem nenhum plano pré-definido. Talvez essa tenha sido uma condição-chave para encarar o estágio mais como um processo de experimentação do que de consolidação. Penso que iniciei esta jornada menos preocupada com o dar aulas e mais interessada em entender que potência tem essa função – o que posso fazer com isso e para quê?

Foi uma sorte poder partilhar essa premissa com o Tiago, colega do mestrado com quem já havia formado uma relação de amizade no ano anterior. Isso facilitou a interação e troca de ideias sobre o que fomos encontrando nas primeiras semanas de estágio, reflectindo-se nomeadamente no acompanhamento da mesma UC – História e Cultura das Artes – e no ajuste dos nossos afazeres fora-escola para que ambos nos pudéssemos encontrar sempre ou quase sempre nas idas à ESAG. A convivência que se gerou, depressa se transformou numa relação de partilha e cuidado: avisávamos se não poderíamos estar presentes, trocávamos registos das aulas, ligávamos para partilhar acontecimentos do estágio ou material didático que íamos encontrando... O início da nossa colaboração foi, portanto, um processo espontâneo (Hargreaves, 1998: 216) que teve lugar muito antes de decidirmos fazer as propostas didáticas em conjunto. E foi neste princípio de linha que a ideia de *trabalho colaborativo* foi tomando espaço nas nossas conversas, muito por conta daquilo que estávamos a viver e experienciar no dia-a-dia do estágio e não tanto como um objectivo que ambos quiséssemos alcançar ou uma tarefa que tivéssemos de cumprir.

O trabalho colaborativo, vim a perceber ao longo do estágio em conversa com alguns docentes e estudantes, é ainda hoje entendido como um processo de anulação de identidades ao invés de um reforço das mesmas. Talvez porque ele se inicia em prol de um ou mais objetivos comuns, acaba por existir uma maior atenção ao alcance desses mesmos objetivos e menos ao modo como isso

acontece, estando a percepção de que a experiência foi bem sucedida ainda muito dependente do seu resultado final.

Esta foi uma questão que refleti longamente durante o estágio muito por conta das minhas próprias inseguranças sobre a possibilidade de o fazer a par. Tínhamos acabado de terminar um ano curricular marcado pela elaboração de trabalhos de grupo, cujo saldo havia sido geralmente positivo, muito associado ao facto de terem potenciado a proximidade entre colegas e, em alguns casos, até relações de amizade. Por outro lado, enquanto professora de dança, a experiência de trabalhar a pares trazia-me um sentimento agridoce, associado a uma instabilidade das situações vividas. Portanto, quando esta possibilidade se colocou concretamente, deparei-me com as questões: O que é um trabalho colaborativo? O que é que isso implica e o que espero retirar desta experiência?

Trabalhar colaborativamente vai de encontro a uma perspectiva de atuação há muito considerada nas reformas educativas desde os anos de 1990, com a entrada em vigor das políticas educativas associadas à flexibilização¹⁵ do currículo e tudo o que isso potencia e implica (Pinto, Leite; 2014). O trabalho colaborativo não é, pois, um tema novo quando falamos de escola, até porque conceitos como “colaboração” e “cooperação” são amplamente citados em discussões e práticas escolares, muitas vezes a reboque de outros conceitos como “interdisciplinaridade” ou “trabalho de grupo”. Na escola onde o estágio ganhou forma, tinha inclusive um horário semanal comum a docentes da área de educação artística com esse mesmo nome... Contudo, o que se tornou claro desde princípio é que essa mistura de conceitos-chave que transitam de modelos legislativos globais¹⁶ para contextos de escola específicos, parecem encabeçar modos de *estar, agir e fazer* que nada têm a ver com a realidade que

¹⁵ Projeto de Gestão Flexível do Currículo (1997); Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017). Estes projetos com vinte anos de diferença surgem com o intuito de descentralizar o ensino e torná-lo mais eficiente e adaptado às diversas realidades escolares do País. Tal como refere no Despacho n.º 9590/99, a flexibilização do currículo tem como premissa permitir às escolas “organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar.” (DL 9590/99: 7217)

¹⁶ A nova política educativa trouxe mudanças na estrutura curricular onde passaram a ser consideradas áreas não disciplinares que envolviam interação e construção em conjunto como era o caso da criação, organização e desenvolvimento de projectos interdisciplinares, educação para a cidadania e estudo acompanhado.

encontramos. Na ESAG, difícil era não sentir o peso de uma perspectiva tradicional sobre a docência, onde a experiência de ensinar se espera individual, recolhida e solitária. Não é de admirar, por isso, que a princípio a forma que eu e o Tiago escolhemos de atuar, ou seja, de um modo mais partilhado e cooperado, tenha sido encarada como um ato subversivo. Voltarei a esta ideia mais à frente.

Afinal, o que é o trabalho colaborativo? Segundo as autoras Carmen Pinto e Carlinda Leite, trata-se de “um trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando ao alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos estudantes, em que a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas. O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre os atores escolares.” (Pinto, Leite; 2014: 148) Esta definição surge em conclusão de uma reflexão conjunta das autoras sobre uma extensa bibliografia sobre o tema, onde é também apontada a necessidade de uma autonomia profissional e institucional para que práticas colectivas possam acontecer. As políticas educativas que estimularam o trabalho colaborativo no sistema educacional português, versam tanto a flexibilização do currículo como uma gradual percepção do valor da autonomia – PGFC (1997), PAFC (2017), PPIP (2018) – pois ambas se inter-influenciam e estimulam. Contudo, e tal como as autoras também sugerem na sua análise, se já é difícil muitas vezes compatibilizar a exigência de práticas coletivas e práticas individuais a nível de tempo e burocracia, pior se torna quando o trabalho colaborativo é imposto... Esta dualidade entre o espontâneo e o obrigatório foi o que encontramos na ESAG e que nos mostrou que o gesto de colaborar está muito dependente dos contornos em que a colaboração acontece.

Quando iniciei o estágio e, sem querer, dei por mim a explorar caminho em conjunto com o Tiago, lembrei-me muitas vezes das peças “Leaning Duets I” (1970) e “Leaning Duets II” (1971), da coreógrafa Trisha Brown, que tive oportunidade de assistir nos jardins do Parque de Serralves aquando da exposição “Trisha Brown” (2011).

No primeiro, (ver fig.1), cada par percorre um caminho escolhido por si, numa posição de esforço em que cada membro, posicionando-se lado a lado entre si e segurando-se no braço do outro, pende para fora de um eixo imaginário que passa no centro de ambos e liga braços e pés. Em cada passo dado, um dos pés de cada participante toca na parte lateral do do outro, num exercício de equilíbrio orientado verbalmente por ambos sobre como se ajustar para não cair. Se um dos intervenientes cai, é puxado pelo seu par para o ponto de equilíbrio, nunca perdendo o contacto dos pés.

Em *Leaning Duets II*, cada par anda virado de frente entre si, dedos dos pés tocando-se e pendendo o corpo reto para fora do eixo central imaginário, segurando-se apenas por uma extensão de corda envolta à cintura de ambos. Cada par escolhe o caminho que quer tomar, instruindo-se entre si na direção a adotar, no pé a usar, na largura de cada passo e na manutenção do equilíbrio para que nenhuma das partes caia.



Fig. 1 *Leaning Duets I* (1970), fotograma de um registo da performance, MoMA ([Trisha Brown. Leaning Duets. 1970 | MoMA](#), 15/7/2025)

Há um grau de improvisação-orientação que domina e caracteriza estas peças, e que facilmente associei àquilo que estava a ser, a meu ver, o nosso trabalho colaborativo. O ponto de união que fisicamente liga cada par em *Leaning Duets*, era para nós o estágio. Esse era o nosso objetivo comum que nos tinha juntado

naquele contexto. Cada passo foi sendo dado no sentido do desenvolvimento e da construção do trabalho, na medida em que ambas as partes usufríssem desse processo. Na formação espontânea desta parelha, foram sendo conversados e discutidos interesses e iniciativas individuais que foram orientando o trajeto a percorrer. O que por vezes era de fácil resolução, como a partilha de informação ou a transmissão de alguma ideia, outras vezes, para conseguirmos encaixar num projecto conjunto a diversidade do coletivo, não só a nível de pensamento mas também de posicionamento, levava o seu tempo e o seu espaço de discussão e consolidação das ideias. A expectativa caminhava lado a lado com a imprevisibilidade num exercício executado a várias velocidades, pois cada passo dado transportava consigo tempo de negociação, entendimento e reenquadramento dos objectivos traçados. O grau de investimento pessoal que este processo exigia era grande, mas o mesmo aconteceu porque ambos sentimos que ele beneficiava tanto o nosso desenvolvimento profissional, como pessoal. A relação de colaboração foi, no fundo, uma relação construtiva, durante a qual, umas vezes mais facilmente que outras, nos fomos apoiando e equilibrando quando a vida – que não fica fora da escola, nem do estágio – nos pesava mais para um dos lados.

“Ninguém gosta do que não entende.” (comentário de docente em reunião colaborativa da ADEAT, 13/12/23)

Entre conversas mais ou menos informais, tornou-se claro ao longo do estágio que havia geralmente um receio por parte de docentes e estudantes em deixar-se influenciar a si e ao seu trabalho em práticas colaborativas. Quando tal alternativa se colocava de forma efetiva e não apenas intencional, questões como “e se não me der bem com a outra pessoa?”, “e se a outra pessoa não investir da mesma forma que eu?”, “e se tiver de pôr de parte as minhas ideias em prol de outras?”¹⁷ floresciam e em pouco tempo fragilizavam uma possível alternativa ao fazer. A imprevisibilidade representa um desafio pois coloca-nos em situações mais incertas, sobre as quais muitas vezes não sabemos nem queremos construir, pois que as mesmas interferem de forma ativa no trabalho que desenvolvemos. O

¹⁷ Este foi o receio que algumas/uns estudantes da turma que acompanhamos mais mencionaram na elaboração da terceira didática – ver cap. gesto de (co)construir.

trabalho de docente desenvolvido individualmente representa um modo de operar mais tradicional mas tão válido como aquele feito em grupo e há muitas razões que podemos alegar em defesa da individualidade, pois não há receitas melhores ou piores sobre a forma como fazemos o nosso trabalho. Nem sempre as culturas de colaboração têm espaço para existir nem se adequam ao tipo de trabalho que é desenvolvido. Apesar das transformações nas políticas educativas nos aproximarem de metodologias mais partilhadas, importa ter em conta, como alerta Maria Helena Martinho, que “o trabalho colaborativo não é por si só sinónimo de qualidade. Uma colaboração pode contribuir para acentuar hábitos enraizados e perpetuar práticas ineficazes. Assim, não importa apenas garantir que a colaboração funcione, mas é preciso também saber para que serve.” (2018; p.1)

Na ESAG encontramos uma *cultura do ensino*¹⁸ que não se relacionava com a ideia de colaboração ou sequer com o esforço de considerar tal método no horário de docentes do departamento das artes. Deparamo-nos antes com um grupo heterogéneo que incluía trabalhadores efetivos e contratados, afetos ao 3º ciclo, secundário ou a ambos, que atuavam frequentemente de forma individual e isolada. Sem ignorar as particularidades de cada membro do grupo, é possível identificar que os níveis de ensino que lecionavam são já portadores de muitas expectativas: no 3º ciclo prepara-se o secundário, no secundário prepara-se o mercado de trabalho ou um curso superior. A ideia de “sucesso” ou “insucesso” tem aqui um peso considerável e constatamos que continua muito ligada a uma análise de resultados, onde os atos de ensinar e aprender ficam injustamente reduzidos ao cálculo das aprendizagens quantificáveis. O cumprimento do programa da disciplina, por exemplo, surge neste contexto como objeto de pressão, mais do que de orientação.¹⁹ Neste sentido, o que muitas vezes

¹⁸ “As culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade.” (Hargreaves, 2001; p.185-86)

¹⁹ “A lógica instituída no sistema, ao nível da organização do ensino, dos modos de trabalho escolar, das práticas de avaliação, dos modelos de organização do currículo e das rotinas instaladas em muitas escolas e professores, configurou um conjunto de limitações e de constrangimentos que parecem ter sido impeditivas da “disseminação” dos princípios preconizados por esta reorganização curricular.” (Leite e Fernandes, 2010: 67)

assistimos ao acompanhar uma turma de 10º ano, foi um estado de ansiedade por parte de alguns docentes e até estudantes na preparação de um futuro expectável/previsível. O individualismo ou o trabalhar-a-solo revela-se neste contexto escolar como uma opção e até por vezes uma condição que deve ser encarada “não tanto, como uma fraqueza pessoal, mas mais como uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizadas num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor.” (Hargreaves, 2001; p.191)

No fim de contas, ao integrar, ainda que brevemente, uma determinada cultura de ensino, fomos, enquanto estagiários (/aprendizes), surpreendidos pela expectativa de fazermos como a maior parte de docentes faz: sozinhos.

Talvez tenha sido por isso que a princípio a parêntese que formamos tivesse sido encarada como uma fragilidade da nossa parte e até um ato subversivo, como nomeei atrás. Suscitou vários comentários ao facto de estarmos “quase-sempre juntos”, ao facto de ignorarmos que o lugar de docente é solitário e que muita da sua dificuldade vem daí. A formulação de opiniões pelos nossos pares sobre a nossa atuação foi espontânea ao passo que de estudantes nunca cheguei a ouvir tais reparos. Pareceu-me sempre que apesar de não ser uma situação muito comum também não representava um problema. Nunca me apercebi que se sentissem intimidados ou confusos sobre a quem se dirigir quando tinham alguma dúvida ou necessitavam de fazer alguma questão.

Penso agora que as reações que provocamos ou que o nosso gesto de colaborar desencadeou em docentes, poderá ter refletido alguma resistência da sua parte a um comportamento não-padronizado. Mas mais do que isso, refletiu também a sua própria experiência profissional. Podemos, numa perspectiva macro, depreender que as pessoas não estão ainda preparadas para a mudança porque não sabem como fazer de outra forma. Mas uma vez que este tema já está amplamente discutido e estudado, essa não pode ser a única justificação.

As pessoas não sabem/querem fazer aquilo para o qual não estão motivadas para fazer/aprender. “A colaboração forçada, sem o desejo de participação dos professores, gera inúmeras formas de resistência.” (Pinto e Leite, 2014: 165) No caso específico da ESAG, percebemos desde cedo que a obrigatoriedade em cumprir com um trabalho colaborativo estipulado em horário laboral era um

exemplo daquilo a que Andy Hargreaves apelidou de *colegialidade artificial* (2001: 219). Trata-se de uma relação profissional de colaboração que surge por imposição de agentes (direções de escola, legislação centralizada, etc.) exteriores ao processo. Ao contrário das culturas de colaboração espontâneas assentes e orientadas em prol de uma visão acertada dos seus membros (como foi, de resto, o exemplo que vivi com o Tiago), as situações de colegialidade artificial são impostas e reguladas administrativamente, pelo que as mesmas acontecem independentemente da necessidade ou compreensão de quem as constitui. Hargreaves caracteriza tais práticas como compulsivas na medida em que por vezes surgem como processos de promoção ou despromoção de docentes, pelo que a sua disponibilidade para agir torna-se mandatária e não voluntária. A relação de colaboração que se cria nestes contextos é orientada para a implementação de objetivos muitas vezes alheios aos seus membros constituintes e a forma como tal acontece tem normalmente o seu tempo e espaço de atuação fixados.

É natural que neste quadro, não sejam apenas estudantes a criarem resistência às obrigações dentro da escola. Nas conversas que fomos tendo com docentes, foi possível entender que o problema não estava em experimentar fazer de outra forma, porque até já tinham tentado e vivenciado essa possibilidade. O problema estava na falta de sentido que esse esforço significava para aquelas pessoas.

“Tu não vais mudar o mundo mas estás do lado da solução.” (T, 7/11/2023)

A segunda reunião de departamento foi especialmente reveladora nesse sentido. Já muito perto da interrupção para o Natal fomos convocados pelo António para fazermos parte deste encontro. Todas as reuniões deste tipo e demais atividades da Área Disciplinar de Educação Artística e Tecnológica (ADEAT) tinham lugar sempre no mesmo dia de semana e à mesma hora. Soubemos logo no início do ano letivo que esta entrada no horário, intitulada “trabalho colaborativo”, era comum ao grupo de docentes “das artes” mas este ano não era obrigatório marcarem presença na escola a não ser em situações de convocação específica, como nesta segunda reunião.

Este e outros pormenores andavam já a ocupar algumas conversas que ia tendo com o Tiago e com o António, pelo que quando a oportunidade surgiu de

realmente abordarmos o assunto com o resto do grupo, não hesitamos em avançar. A ideia era ouvir quais as suas perspetivas sobre o que era trabalhar colaborativamente e se isso acontecia naquela escola, mas sabíamos – sentíamos – que o assunto era delicado. “A dúvida residia sempre em como fazer isto sem se tornar uma coisa ofensiva? (...) Sabíamos à partida que iria ser mais difícil do que nos dirigirmos a estudantes, exigiria também um cuidado redobrado no modo como iríamos apresentar o assunto e conduzir uma possível conversa e sabíamos que seria uma tarefa curta ou muito curta.” (entrada diário, 14/12/23) Isso acrescido ao alerta do António quando, sem aparente surpresa ouviu a nossa proposta e sem hesitação concordou, dizendo-nos que “estivéssemos preparados para uma má receção à conversa por parte das pessoas presentes.” (12/12/23) O episódio da reunião, que ainda hoje recordo como um dos momentos mais importantes do estágio, teve várias camadas sensíveis que no diário tentei descrever e que penso ilustrarem parte do receio e também do impacto que ele provocou em nós:

“Num encontro que durava já há 1h30 e em que os três professores e três professoras presentes tinham estado relativamente à vontade a falar e discutir, quando a nossa intervenção foi anunciada a sensação direta com que fiquei era que a mesma não era bem recebida. Sentimos um silêncio opressivo que tentei amenizar afirmando que não iríamos dar nenhuma aula. Acho que piorei a situação porque o silêncio tornou-se algo ensurdecador... Felizmente o Tiago, sempre corajoso e pronto, iniciou a conversa expondo de onde vínhamos e em que pé estávamos no estágio. Expliquei, de seguida, que o nosso trabalho colaborativo não tinha sido premeditado nem proposto mas que tinha surgido de uma afinidade de interesses e modos de ver. Partindo daí lançamos a questão ao grupo sobre o que entendiam que era “trabalho colaborativo” e se o mesmo efetivamente acontecia seja naquelas duas horas estipuladas no horário ou de outra forma. Felizmente para nós as respostas foram imediatas e variadas. A vontade de falar e expor o seu ponto de vista às vezes era tal que tínhamos várias pessoas a falar ao mesmo tempo. A capacidade de escuta e atenção ao outro revelou-se uma dificuldade...” (entrada no diário, 14/12/2023)

Imagino como este início de conversa teria sido difícil para qualquer um de nós se estivéssemos sozinhos a mediá-la... Esse pormenor, que provavelmente passou ao lado das restantes pessoas presentes porque não sentiram esse apoio, reforçou o nosso trabalho colaborativo, nomeadamente com António. Sentimos que as nossas dúvidas eram legítimas e partilhadas e isso foi essencial para que pudéssemos lidar com elas e avançar. “Uma colaboração ajuda o professor a reduzir o sentimento de impotência que tantas vezes sente; a própria partilha de ideias e experiências contribui para que não se sinta isolado como não raro acontece.” (Martinho, 2018; p.2) A intenção de iniciar uma conversa foi, então, reforçada pela colaboração entre os três e esse *gesto programado* desencadeou um conjunto de reações.

A primeira foi a do entendimento. Este foi o momento em que nos foi dado espaço para nos apresentarmos e dizermos o que estávamos ali a fazer. Isso pode ser lido como algo banal, mas ter este espaço no tempo-escola é um privilégio. As pessoas estão normalmente tão concentradas no cumprimento de tarefas que nós estagiárias/os somos inevitavelmente remetidas/os para as nossas: assistir, aprender e reproduzir. Depois, o facto de nos ter sido dado esse espaço de fala permitiu, ou antes, implicou, que se tivesse criado em simultâneo um espaço de escuta que foi essencial para nós. Como depressa entendemos, fazer-nos ouvir é uma luta.

Iniciada a conversa com o grupo, começaram por associar o trabalho colaborativo à elaboração de projetos interdisciplinares e consequente partilha de avaliações, tendo as professoras R e S, abordado vagamente uma situação-exemplo em que ambas estavam envolvidas. Nesta linha de pensamento, referiram a distribuição de tarefas em prol de um objetivo comum como exemplo de trabalho colaborativo a acontecer preferencialmente fora do tempo de aulas. (“Aulas é uma coisa, trabalhar em projetos é outra.”) De seguida colocamos a pergunta “se todas/os estariam à vontade para que colegas fossem assistir às aulas e se teriam vontade de o fazer também?” Todos disseram convictamente que “não tinham nada a esconder”, “a porta estava sempre aberta” e “não há problema nenhum”.

Foi também referido genericamente que o trabalho colaborativo quando é imposto não funciona. Que só funciona quando interessa e há afinidade entre as pessoas para o fazer. A obrigação de colaborar quando o sistema manda foi o suficiente para que aquelas pessoas associassem o trabalho colaborativo a algo negativo. “Porquê?”, “Para quê?”, “Em que sentido?” foram perguntas legítimas colocadas por profissionais que na grande maioria das vezes estão já assoberbados de coisas para fazer e não reconhecem os benefícios associados a tal investimento. Tal como Pinto e Leite apontam, “ao assumirem a colaboração como exigência burocrática, alinhadas à lógica dos sistemas de organização eficientes, em vez de favorecer o avanço nesse sentido, as políticas educativas têm levado à competitividade e à saturação de tarefas, impeditivas da vivência do trabalho verdadeiramente colaborativo e da realização do autêntico movimento de reconstrução da cultura escolar que se torna necessário.” (2014:156)

A tendência em reduzir as equipas, atribuindo mais turmas e mais horas de trabalho a docentes tem sido crescente. Ouvimos relatos de profissionais que, só na ESAG, acompanhavam mais de 10 turmas por cada ano letivo. A inércia que se instala na atuação diária de alguns professores tem de ser de tal ordem eficaz para que possam cumprir os requisitos a tempo e horas, que se torna impossível haver espaço, tempo e disponibilidade mental para sequer considerar a tal dimensão relacional e construtiva necessária ao trabalho colaborativo...

Já quase a terminar, S., docente em regime de contratação referiu como a sua condição influenciava no modo de colaborar: “para nós é mais difícil essa colaboração acontecer”. Apesar da intervenção curta foi possível sentir as várias camadas que aquela afirmação continha. De facto, se já é complexo encontrar sentido para colaborar mesmo num contexto que conhecemos, mais difícil se torna quando o nosso tempo de atuação em determinado lugar é incerto e reduzido. A segregação de docentes contratados é uma realidade dura na escola pública e a possibilidade de trabalhar colaborativamente também está amplamente dependente desta condição, não só quando esse trabalho é considerado entre docentes mas também com estudantes.

Nesta conversa que tivemos não foi abordado o gesto de colaborar que pode acontecer entre pessoas com diferentes papéis dentro da escola, nomeadamente

docentes e estudantes. Apesar de gradualmente a legislação vir apelando à “singularidade do aluno como pessoa, tomando em consideração os seus interesses e o seu ritmo de desenvolvimento como ponto de partida no seu projeto de formação escolar” (Fernandes, 2021: 61), parece ainda haver alguma resistência a tais princípios no que toca à didática. Se durante o estágio tivemos oportunidade de assistir a momentos de construção conjunta entre professores e estudantes em projetos da escola-instituição, nas aulas a que assistimos percebemos que essa realidade não teve muito espaço para existir. Parece haver uma seleção daquilo a que docentes consideram “aprendizagens válidas” em tempo letivo, pelo que uma simples conversa reflexiva sobre, por exemplo, quais são as expectativas e objetivos de estudantes sobre determinada unidade curricular ou proposta de trabalho, parece ser lida como “perda de tempo útil” em vez de uma plataforma a partir da qual possamos refletir e construir em conjunto.

O gesto de colaborar implica tempo e atenção ao contexto. Não é possível, como tentei explicar ao longo deste capítulo e com especial recurso a esta memória, encontrar sentido numa ação que nos pareça mais prejudicial que benéfica, pelo que assim é difícil encontramos motivação para nela investir. A atenção ao contexto implica escuta e observação do mesmo, ações que necessitam de tempo para acontecer. Ora tempo, é uma dimensão que a escola ou o sistema escolar faz por controlar. O tempo de aula, o tempo de intervalo, o tempo do exame, do documentário, da visita de estudo, da avaliação, das férias... Quando queremos ou precisamos de tempo que não está considerado, temos de nele investir para que possa surgir. Penso que foi isso que eu e o Tiago escolhemos fazer: investir no tempo para construir colaborativamente. Abraçar a potência que existe em cada gesto colaborativo, cada ação-reação, não só entre nós - estagiários - mas com as pessoas que formaram o contexto onde atuamos.

gesto de participar



Fig. 2: Fotografia da sala 60, cuja fisionomia é idêntica à sala 70, onde decorreram as aulas de HCA.

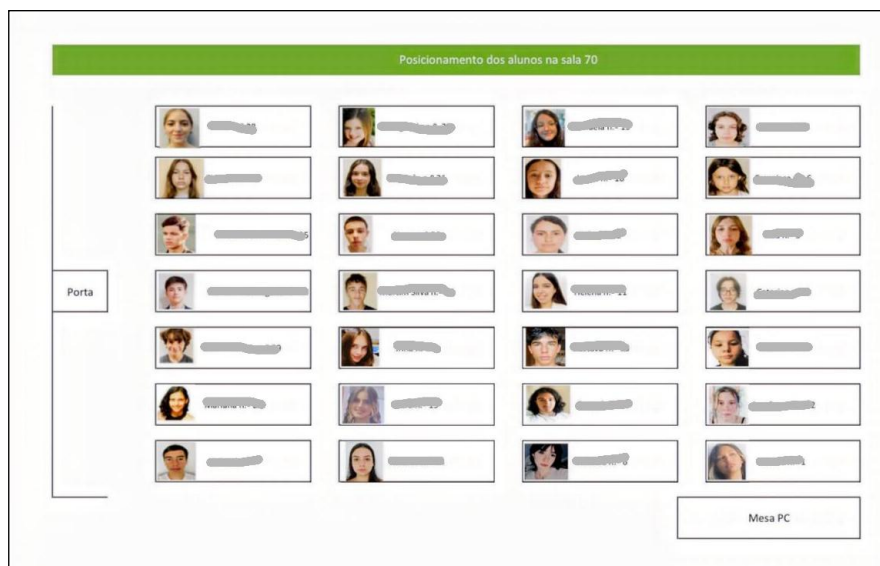


Fig. 3: “Posicionamento dos alunos na sala 70” Documento disponibilizado pelo professor cooperante no início do ano letivo.

A Área de Educação Artística e Tecnológica da ESAG fica situada numa das pontas do edifício da escola. Depois de passarmos a papelaria, o bar e a cantina (distribuídos por esta ordem, a partir da entrada principal do edifício), o núcleo de salas-com-estiradores é finalmente anunciado pela exposição de trabalhos, organizados pelas paredes dos corredores de acesso. Naquele espaço cruzam-se estudantes desde o 7º até ao 12º ano e foi lá que preenchemos o nosso tempo de estágio acompanhando as aulas de HCA e, por vezes, Desenho A e EV.

A Sala 70 (ver fig. 2 e fig. 6), onde passamos maior parte do tempo, era particularmente comprida e estreita, e com entrada a meio de uma das paredes longitudinais. Ladeada de estantes, onde se espalhavam livros e cadernos perdidos entre trabalhos de anos letivos anteriores, a entrada abria para uma parede de janelas do lado oposto que se debruçava para o estacionamento e campo de jogos no exterior. Numa das pontas da sala estavam os lavatórios e na outra ponta a mesa de docente arrumada a um canto, o quadro branco e o projector a meio, e a mesa de luz a ocupar o outro canto. Os lugares de estudantes estavam individualmente distribuídos numa espécie de grelha em negativo, em que os espaços por preencher eram os estiradores e cadeiras, e as linhas perpendiculares e estruturantes, eram os espaços vazios. Este simples desenho geométrico tornou-se cenário para muitos gestos que vi ali acontecerem sempre que dele fazia parte nos lugares – ou quadriculas – vagas.

Numa das primeiras aulas a que assistimos no estágio, foi-nos entregue a planificação dos lugares em sala de aula (ver fig.3), com os nomes de estudantes atribuídos a cada quadradinho da grelha retangular. “Eles têm lugares marcados. É a Direção de Turma que decide”, explicou-nos o António.

A organização dos espaços, ou seja, como eles estão estruturados e programados, ajuda à ordenação de contextos complexos como é o caso da sala de aula. No início do ano letivo, ter uma planificação fixada pode ser uma grande ajuda para docentes na memorização dos nomes. Já as/os estudantes que vêm de diversas proveniências, quando se encontram em tal lugar, facilmente entendem quais as suas regras de utilização e conduta. Ao contrário do “vazio” dos corredores ou do recreio, o quadriculamento do espaço da sala de aula orienta os trajetos individuais até às secretárias, dispersando lentamente a confusão da entrada e as coletividades formadas no intervalo. A distribuição das secretárias promove uma maior concentração e ajuda a silenciar assuntos externos ao tema da aula, mas, indirectamente, ela também reforça o individualismo, as hierarquias estabelecidas e os processos de controlo associados.

Ao longo do ano, independentemente da unidade curricular a ser lecionada ou do tema a ser abordado, estudantes permaneceram quase-sempre virados para docente e docente para estudantes, numa estrutura fixa, austera e pouco relacional entre pares. Permaneceu, de aula para aula, um mesmo sentido de

observação, uma mesma sensação de isolamento, uma mesma dinâmica vigilante. A organização em grelha separa “quem ensina” e se movimenta livremente pelo espaço, de “quem aprende” e permanece sentado no lugar... revela-se como uma espécie de *ferramenta disciplinar* (Foucault, 1999) na medida em que, implicitamente, implementa sistemas de vigia das atitudes e das aprendizagens, dividindo, expondo e localizando de forma imediata e eficaz.²⁰ Se considerarmos que uma relação pedagógica constitui, em primeiro lugar, uma relação social (Freire; 1990, Bingham, Sidorkin, 2004; Casais, 2023) entre dois ou mais indivíduos, e que a mesma acontece não só entre estudante e docente, como também entre estudantes, torna-se difícil implementar estratégias de ensino-aprendizagem se não houver abertura para reajustar comportamentos, que passam, muitas vezes, por mudanças simples como o contexto onde eles acontecem. Não será a organização do espaço em grelha também sintoma de um ensino tradicional e vertical ainda muito presente na escola contemporânea?

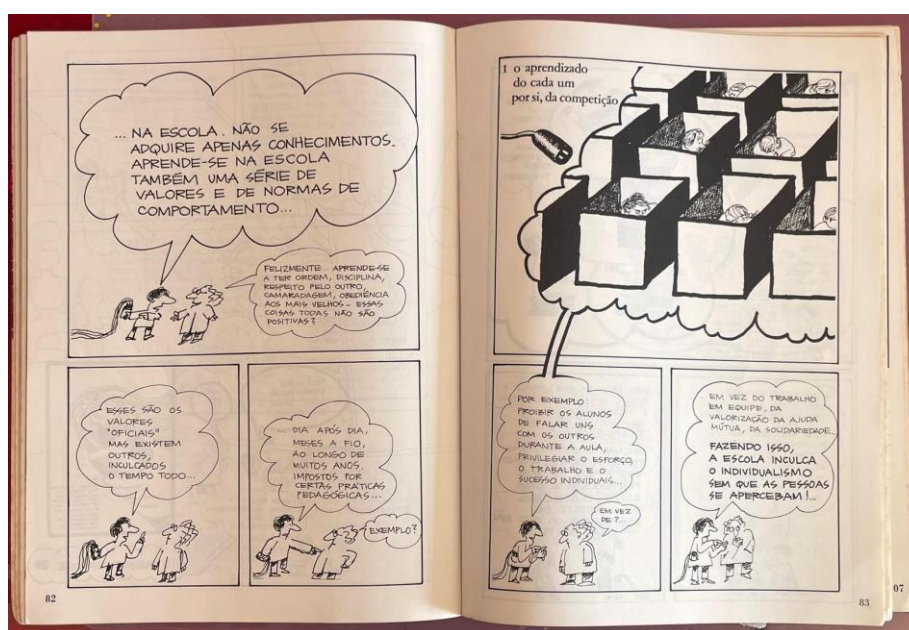


Fig. 4: Páginas 82 e 83 da obra literária “CUIDADO, ESCOLA!”, 1990, ed. brasileira

²⁰ No fundo, ela serve para “evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.” (Foucault, 1999: 169)

A distribuição antecipada de lugares por parte da DT pode ser lida como um gesto banal de arranque do ano letivo, sem nenhum motivo aparente se não aquele de agilizar processos, por vezes mais constrangedores, de exposição entre pares. Porém, este gesto poderá também ser lido como contributo para a afirmação e eficácia das dinâmicas desejadas entre diferentes papéis num mesmo lugar simbólico. As antecipações ao gesto do outro (de escolha, de recusa, de concordância), contorna os burburinhos das indecisões, retira a possibilidade de intervenção e fortalece estruturas e hierarquias pré-estabelecidas. Por outras palavras, o quadriculamento do espaço e a planificação de lugares disciplinam modos de estar e agir num contexto específico.

Num curto/médio prazo, as relações entre estudantes que se foram formando timidamente nos intervalos, começaram a tomar espaço também dentro da sala de aula. Sentada normalmente nos lugares vagos ao fundo da Sala 70, assisti a uma crescente interferência dessas relações na organização do espaço com a junção de carteiras, conversas paralelas, troca voluntária de lugares e partilha de material...

Estes gestos fizeram-me recordar “Dance”, uma obra de 1979 que resulta do trabalho colaborativo entre Lucinda Childs (movimento), Philip Glass (música) e Sol LeWitt (vídeo). Nesta produção, vemos um cenário composto pela projeção de uma grelha geométrica no chão, onde 17 intérpretes se deslocam rapidamente executando movimentos simples como andar, correr, saltar, virar e rodar, e onde o ritmo e o desenho da coreografia acompanham (ou reforçam) a música na formação de padrões que se repetem e se atenuam no tempo e no espaço.

A aproximação desta obra e aquilo a que assistia dentro da sala de aula é essencialmente visual (ver fig. 5 e fig. 6). Ambos tomam forma numa estrutura muito específica que é constantemente posta à prova, atravessada, ignorada. A recordação de “Dance” (1979) no decorrer do estágio, fez-me interpretar os gestos de estudantes como exemplos visíveis de resistência a um ensino ainda pouco atento à diversidade e heterogeneidade do conjunto estudantil e às suas dificuldades e expectativas que, invariavelmente, interferem no funcionamento da escola e da aula, suscitando interpretações e reações muito diversas, que irei tentar analisar neste capítulo.



Fig.5: Fotograma do excerto da peça “Dance” (1979), disponível na plataforma [Dance • Numeridance](#)



Fig. 6: Interior da Sala 70 durante um intervalo.

“Forgotten in the fog is that education is about human beings. And as schools are places where human beings get together, we have also forgotten that education is primarily about human beings who are in relation with each other.” (Bigham, Sidorkin; 2004: 5)

O Secundário é o último nível do ensino obrigatório e o primeiro a iniciar com uma escolha individual sobre o curso a seguir. O 10º ano, primeiro desta etapa escolar, representa um ano marcado pela transição entre uma experiência de

escola maioritariamente passiva relativamente à tomada de decisões, e uma experiência iniciada pela imposição de uma escolha que obriga à antecipação de um futuro até então pouco pensado ou discutido. Este processo acarreta, como tivemos oportunidade de perceber no grupo que acompanhamos, mudanças que vão além do percurso escolar, como a mudança de turma ou até mesmo de escola, e que interferem consideravelmente na gestão emocional e académica de estudantes. Estamos, como descrevem Torres e Mouraz, perante “uma etapa de incerteza e instabilidade na vida de estudantes, agravada por acontecer numa idade de fortes alterações psicossociais e físicas.” (2019: 4)

A turma de 10^ºA que acompanhamos sempre e com a qual desenvolvemos as Propostas Didáticas, era um grupo de 23 estudantes, 19 raparigas e 4 rapazes, vindas/os, na sua maioria, de outras escolas. O nosso primeiro contacto foi um pouco tímido porque iniciamos o estágio já depois do arranque do ano letivo, pelo que as primeiras semanas foram mais marcadas pela observação em aula e pelas reuniões de estágio com o António que aconteciam regularmente às terças-feiras de manhã, depois da aula de HCA das 8h.

Foi numa dessas reuniões que o tema da “participação” surgiu por parte do professor cooperante. As dificuldades que apontava eram, não só a falta de interesse demonstrada por estudantes em fazerem parte de aula, como na sua fraca adesão a novas estratégias desenvolvidas pelo mesmo.

A preocupação exposta pelo António prendia-se, a meu ver, com a ausência de uma participação mais ativa e interventiva, pois participar, ou “fazer parte de”²¹, nem sempre implica uma posição tão implicativa do sujeito. A comparência de estudantes na aula – a sua assiduidade – também é tida em conta por docente, pois as presenças são sentidas e registadas. Além disso, escutar, ler, escrever ou observar são também formas de participar, ainda que de forma passiva.

Já uma participação ativa interfere deliberadamente na constituição da aula e tem diversas manifestações que vão desde a pergunta-resposta, idas ao quadro, leituras em voz alta, comentários, conversas, debates... É normalmente um tipo de participação que requer, em primeiro lugar, a consideração e abertura de docente para que aconteça, uma vez que vai interferir no seu trabalho e no

²¹ Uma das definições do dicionário infopédia, disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/participar> (10/8/2025)

aproveitamento da turma. Incluir a participação nos critérios de avaliação da disciplina é, também, abrir oportunidade para estudantes serem avaliados em circunstâncias exteriores aos testes e trabalhos, ou seja, a procedimentos que poderão representar mais ansiedade e consternação nos mesmos. Na disciplina de HCA na ESAG, 15% da nota final estava relacionada aos “registos de oralidade” onde se incluía a “participação [de estudantes] na dinâmica da aula”.²²

Enquanto professora, considero que a participação é um dos aspetos mais importantes e difíceis em contexto de aula. Tenho por hábito solicitar uma participação muito ativa através de perguntas, fazendo comentários, contando histórias ou partilhando situações ajustadas à turma ou ao tema que está a ser abordado. Faço-o porque sinto que na maioria das vezes essas dinâmicas me aproximam de estudantes e diminuem sensações mais constrangedoras como a vergonha, a timidez ou mesmo a solidão. Em termos de construção de aula, a promoção de dinâmicas de participação surge, por vezes, como um processo espontâneo para recuperar a atenção e concentração, e outras vezes como algo um pouco mais refletido e programado, onde a expectativa de construção conjunta, cooperação e aprendizagem colaborativa, se torna o objetivo. A dificuldade que sinto em considerar dinâmicas mais participadas em contexto de aula está tanto na energia que as mesmas exigem na sua implementação e incentivo, como na sua avaliação. Elas requerem espaço e tempo para acontecer, revelando-se, normalmente, como um processo gradual e não pontual. Talvez seja por isso que, em determinadas situações, a resistência em participar seja maior, como foi o caso com que nos deparamos no início do estágio. Tal como sugerem Elena Precourt e Maryella Gainor, “a frequência da participação numa turma depende de muitos aspetos que incluem a matéria em estudo, o nível de ensino, o tamanho da turma, a disposição dos lugares sentados (estrutura circular em oposição a filas), altura do dia em que a aula é lecionada, quantidade de adultos a assistir à aula, género de estudantes e docentes, a idade e

²² Planificação da disciplina História e Cultura das Artes – ano letivo 2023/24, Secundário - 10.º Ano (anexo 4)

experiência de estudantes e os esforços que docente está disposto a fazer para estimular a participação.”²³ (2018; 100-118)

Até meio do 1º semestre foram muito poucas as intervenções voluntárias nas aulas de HCA, especialmente naquelas que começavam às 8h, mas verificamos que ao longo do ano essa situação foi mudando gradualmente. A escola é tida como um lugar de aprendizagem mas ela é também, como já referi anteriormente, um lugar social. Como identifica a colega Catarina Casais, a escola é um “lugar onde se constrói a nossa identificação e interação com o outro. Espaço onde verificamos que, para além da nossa realidade, existem outras. É o lugar que ultrapassa a sua arquitetura física e se constrói a partir de uma arquitetura social, onde a sua estrutura se ergue a partir da exposição de discursos de produção e reprodução de normatividade.” (2023: 40-41) Tendo em conta algumas características da turma que acompanhamos, nomeadamente o contexto em que foi formada e o ser constituída por pessoas que não se conheciam até ali, poderá ter contribuído para que aquelas/es jovens tivessem demorado mais tempo na sua adaptação a uma nova realidade e a sentirem-se confortáveis em efetivamente participarem na aula.

Quando o António nos deu oportunidade de nos apresentarmos à turma, já a atividade letiva se encontrava em pleno funcionamento. É por isso de apontar o privilégio que eu e o Tiago tivemos em ocupar o que, à partida, seriam 20min e que depois se transformaram em 50, de um horário estipulado para dar-a-matéria, com uma conversa mais ou menos informal sobre quem éramos e o que estávamos ali a fazer. Ao contrário do que prevíamos que acontecesse, tendo em conta a “falta de participação” do grupo, tivemos várias intervenções em forma de pergunta, comentário ou opinião que partiram de estudantes. Diversos fatores poderão ter contribuído para este envolvimento, nomeadamente o tema, a abordagem mais descontraída e o facto de a conversa ter sido gerida por pessoas estagiárias. Reconheço agora que essa posição mediana entre “estudante” e “docente”, que não é uma coisa nem outra, poderá ter constituído um gatilho involuntário na aproximação àquelas/es jovens ao longo do ano.

Dentre as intervenções protagonizadas por estudantes, destaquei uma que nos acompanhou em todo o percurso colaborativo que construímos com aquele

²³ Tradução nossa.

grupo e que vai de encontro à ideia de escola enquanto lugar social: em resposta à nossa pergunta sobre se tinham receio de participar nas aulas, a B. referiu convictamente e com apoio/aprovação das/os colegas presentes que “não participavam porque tinham medo de serem julgadas pelos colegas.” (28/9/23) Esta intervenção mostrou, em primeiro lugar, o desconforto em se exporem (participarem!) perante uma turma que não conhecem. Mas, mais do que isso, a concordância gerada revelou também que apesar de ainda não se conhecerem bem, aquelas/es jovens partilhavam e reconheciam essa mesma condição.

Esta informação fez-nos – estagiários – rever a relevância que às vezes atribuímos às hierarquias e diferenças de papéis como principais motivos para a falta de confiança ou aproveitamento de estudantes. O problema não estava só na figura do professor (ou do mestre) em validar as intervenções de estudantes. O constrangimento em participar é afinal mais profundo pois, não só considera a incerteza do que pode estar “certo” ou “errado”, como também a incerteza do que cada intervenção diz da pessoa que a protagoniza aos olhos dos seus pares. O gesto de participar, como qualquer gesto, suscita reação/interpretação no outro.²⁴ À falta de intervenção associa-se a falta de confiança e a hesitação do gesto interventivo, participativo, reivindicativo, colaborativo.

A situação descrita leva-me a crer que, da mesma forma que a participação ativa tem de ser considerada por docente antes de poder ter espaço para existir em aula, também os contornos e o sentido da mesma devem ser tidos em conta. E essa dimensão deve ser partilhada e compreendida por todos os envolvidos – docentes e estudantes. À semelhança do trabalho colaborativo obrigatório, abordado no anterior capítulo, também a participação obrigatória oferece resistência.

“É tão importante a conversa como a forma como se conversa.” (reunião com orientadora, 17/11/23)

O episódio que descrevi atrás fez-me sentir e perceber que estudantes têm de encontrar espaço, tempo, sentido e alguma segurança para participarem. Afinal, participar implica, acima de tudo, uma escolha individual num contexto coletivo. Essa é, pois, uma dimensão que não devemos pôr de parte na compreensão de

²⁴ Ver Parte I deste Relatório.

determinado grupo de estudantes, pois ela interfere significativamente na sua aprendizagem e aproveitamento. Foi, para mim, surpreendente que este “pormenor” tenha sido ignorado pela equipa docente na primeira reunião intercalar do ano letivo (15/11/2023)²⁵, onde a participação (passiva ou ativa) das pessoas convocadas é expectável e considerada.²⁶ A meados de Novembro, fomos convocados para esta primeira reunião sobre a turma que estávamos a acompanhar. Era uma reunião de carácter obrigatório, que incluía participantes de fora da ADEAT²⁷, e, por isso, este foi um momento importante para podermos ver e ouvir outras/os docentes com as/os quais não havíamos contactado até então. Assumindo a direção de turma, docente de disciplina não-artística foi quem presidiu a reunião e, após uma brevíssima apresentação de todas as pessoas presentes, nas quais se incluíam, além de docentes e estagiários, também a delegada e o sub-delegado de turma, a psicóloga da escola e ainda a representante de encarregados de educação, foram apresentados os pontos de discussão daquele encontro – caracterização da turma, atividades da turma, avaliação intermédia e outros assuntos – começando, logo de seguida, pelo desenvolvimento do primeiro. A “caracterização da turma” foi um ponto amplamente participado que ocupou maior parte da reunião. Começando pela equipa docente, foi de consenso geral que a turma do 10ºA se tratava de um grupo “educado”, “simpático” e “assíduo”, cujo comportamento era razoável, embora tivessem já demonstrado algumas resistências no cumprimento de regras de sala de aula, como o constante atrasar da entrada em sala em horário letivo, o uso indevido dos telemóveis e as interrupções da aula para usar o wc. Relativamente ao aproveitamento, houve uma concordância generalizada na atribuição dos adjetivos “imatura”, “preguiçosa”, “inconsciente” e “muito desequilibrada”, muito por conta dos resultados que haviam tido até então em contexto de avaliação.

Em resumo, embora se tratasse de uma turma que não apresentava problemas de maior no decorrer das aulas, ou seja, no trabalho programado por docente, o

²⁵ A descrição que faço deste episódio de estágio teve como base três fontes que cruzei para construir o texto: a memória, os registos que fiz e a ata da reunião partilhada connosco.

²⁶ Quanto mais não seja pela elaboração da ata e as assinaturas obrigatórias.

²⁷ Por esta altura já tínhamos tido oportunidade de integrar uma reunião de trabalho colaborativo com docentes da nossa área disciplinar.

seu aproveitamento geral não era suficiente. Segundo a DT, esta situação era “transversal a todas as turmas do décimo”, pelo que se concluiu que era imperativo a adoção de posturas mais responsáveis e proativas daquelas/es estudantes, principalmente nas disciplinas não-artísticas, onde se verificavam mais lacunas de aprendizagem. O facto de estudantes não tirarem dúvidas, apesar de não perceberem a matéria, foi encarado por docentes como “preguiça”, pois “não só não sabem a matéria como não querem saber.” Com recurso à projeção da pauta das classificações intercalares, foi apontada pela DT a enorme discrepância que existia entre os (muito) bons e os (muito) maus alunos, pelo que, este detalhe mereceu um comentário de docente de disciplina não-artística que recebi com algum espanto, não só pelo seu conteúdo, como também pela total naturalidade com que foi recebido pelas/os colegas da nossa área disciplinar: “apesar de ser uma turma de artes, há alunos com muito bom aproveitamento!”

Antes de dar continuidade a esta descrição, parece-me importante refletir sobre este comentário que, de forma involuntária, creio que norteou o meu olhar e a minha escuta sobre o que se passou de seguida.

Enquanto lugar social, a escola é atravessada por variadíssimas realidades e particularidades, pelo que a mesma urge a cada momento e a cada circunstância a existência de posturas atentas, sensíveis e flexíveis. E o que são essas posturas? Diria que são modos de estar, fazer e falar que procuram criar mais pontes do que muros entre o eu e o outro para que possamos chegar a um entendimento partilhado daquilo que nos rodeia. Neste processo não se pretende que as pessoas envolvidas deixem de ser o que são – os seus valores, crenças e posicionamentos –mas que permitam a dúvida sobre o que são em relação ao desconhecido. Dito de outro modo, para que possamos construir em conjunto, é necessário estarmos permeáveis também à desconstrução daquilo que está naturalizado em nós. Assumirmos a transformação não como algo excepcional mas como “um mecanismo que possibilita a comunicação” entre indivíduos. (Gert Biesta, 2004:17) Esta foi e é uma tarefa árdua que interfere constantemente no nosso entendimento individual do que é, por exemplo, falar e escutar, ensinar e aprender.

Durante este ano de estágio fui-me apercebendo de como a linguagem é um instrumento valioso na criação dessas posturas, mas que pela inércia e desgaste é maioritariamente usado em modo automático e irrefletido. Termos presente que “a nossa fala produz alguma coisa” (C., aula de relatório, 12/12/23) é reconhecer que a linguagem é, para todos os efeitos, uma *ferramenta em potência*. Ou seja, ela desencadeia sempre alguma reação porque é em si mesma uma ação: de concordância, de questionamento, de recusa, de construção, de dúvida, de proposta.... Por vezes não controlamos a forma como usamos a linguagem e aquilo que ela vai produzir e desencadear pode ter efeitos inesperados, destrutivos e irreversíveis. Mas, no limite, a apropriação desse modo de comunicar deve combater o que a colega Catarina Casais chamou de “imponência do discurso escolar”, responsável por “tecer as normas e regras de todas as pessoas que frequentam [o espaço escola], contaminando por sua vez a forma como cada uma se movimenta.” (Casais, 2023: 17)²⁸ Sob esta perspetiva, o comentário de docente referido atrás foi particularmente relevante, desde logo porque o mesmo propõe ser analisado sob o ponto de vista do que se disse, mas também do que não se disse. Começando pelo que se disse, a afirmação proferida por docente pode ter sido motivada, por um lado, pela ideia generalizada de que o curso de artes não é tão exigente como os outros cursos²⁹ por constituir um escape à área das ciências e das humanidades, mais do que uma escolha consciente de estudante sobre o seu futuro. A “ideia generalizada” expõe uma hierarquização ainda existente das áreas de estudo na escola regular e que se confirma num mercado de trabalho precário e no deficiente reconhecimento estatal das Artes.³⁰ Por outro lado, o comentário poderá também ter sido

²⁸ Neste discurso a linguagem é convertida num instrumento disciplinar com a função primeira de manter o *status quo*. Tal como explica a colega, “a linguagem dentro do campo escolar é o conjunto de todos os mecanismos e signos que interferem na dinâmica escolar e nas relações sociais que se constroem. Esses signos são o que interfere no âmago de qualquer agente escolar na concretização das suas funções, e que ao mesmo tempo fazem a maquinaria escolar permanecer ativa.” (Casais, 2023: 21) Neste sentido, o discurso reafirma e reforça regimes de avaliação, validação e categorização assentes numa estrutura essencialmente hierárquica e vertical, onde a potência da linguagem é convertida em processos de repetição e mecanização da palavra que consolidam a estrutura disciplinar e neutralizam os seus agentes ativos, tornando-os passivos (ler acríticos) face ao novo, diverso e heterogêneo.

²⁹ Esta ideia generalizada vem da minha experiência como docente e aluna na área da educação artística, formulada na auscultação de comentários e conversas de docentes e estudantes sobre o tema.

³⁰ Apesar de estar a aumentar, o apoio do Estado destinada ao sector cultural não chega ainda a 1% do orçamento de estado.

motivado pelas expectativas que o sistema escolar coloca nas aprendizagens traduzidas por metas e números. Mesmo que docentes considerem que o cumprimento do programa da disciplina e consequentes avaliações não são o mais importante, a verdade é que o nível Secundário é, de algum tempo a esta parte, um nível sob escrutínio público que vai muito para além da prestação da classe estudantil. Estamos numa era em que as classificações não são apenas atribuídas a estudantes, se não também a docentes e às próprias instituições de ensino. Leonor Lima Torres expõe este problema afirmando que “ao defenderem o templo da excelência, os estabelecimentos de ensino focalizam a sua ação no produto e no desempenho proporcionado pelo processo pedagógico, secundarizando o próprio processo enquanto estratégia de educação e formação do sujeito.” (2011: 103) Portanto, à luz deste problema, na circunstância em que docente afirma que “apesar de ser uma turma de artes, há alunos com muito bom aproveitamento!” demonstra como as exigências externas ao seu contexto de trabalho condicionam o seu modo de ver o mesmo, que depois se traduziu na classificação injusta mas expectável de um grupo heterogéneo de pessoas. A afirmação categoriza tanto a turma como uma comunidade educativa, remetendo-as para um lugar de depreciação, não pelo que ambas são de facto, mas pelo que alguém espera que sejam.

Esta afirmação foi um gesto bastante ruidoso no meu entender e o mesmo poderá ter desencadeado muitas reações que não foram verbalizadas ou visualmente formuladas por ninguém naquele momento. Mas essa “não resposta”/“não-reação” é também ela um gesto. Permanecer em silêncio em circunstâncias como esta é um gesto de concordância à luz do momento. Pode ter várias interpretações como “não se querem envolver na discussão”, “têm receio de dizer o que pensam sobre o que foi dito”, “acham que não vale a pena discutir sobre o tema ou com aquela pessoa”, e outras tantas. Mas no fim, e contra a minha inação falo, o que ficou foi sempre o silêncio e no silêncio reside a dúvida do que o mesmo significa, mas a certeza de que nada acrescentou à discussão. Estes são processos algo complexos de analisar porque há inúmeros motivos para os mesmos acontecerem, mas é também neles que o nosso empreendimento ético pode formular-se. Apropriando-me das palavras de docente em contexto de defesa de prova: “o dissenso é sempre uma ação violenta. E é nela que vivemos

sempre, mas muito difícil em qualquer escola.” (S., 17/11/23) Parece-me que, enquanto agentes ativos e responsáveis na comunidade escolar, temos a obrigação ética de intervir mesmo nas pequenas coisas para que a naturalização e reprodução da(s) violência(s) não tenha lugar.

A interpretação que fiz da intervenção de delegados de turma que se seguiu está intimamente relacionada com esta perspetiva. Ambos começaram por referir que havia, de facto, uma divisão na turma proporcionada pela própria sala e organização de lugares no sentido longitudinal, onde “os da frente estão mais atentos e os de trás estão mais desatentos.” Dando continuidade ao discurso incriminatório por parte da equipa docente, representantes de turma acabaram por culpabilizar colegas nos atos de “rebeldia” – como chegar tarde do intervalo, pedir para ir ao wc a meio da aula, mudar de lugar voluntariamente ou aceder ao telefone – no que me pareceu ser uma clara reprodução das atitudes observadas. Isto acabou por agudizar a postura protagonizada por docentes que se sentiram imponderadas/os a agir de forma ainda mais austera e disciplinar, propondo a marcação de faltas de cada vez que estudante não respeitasse o lugar que lhe tinha sido atribuído de antemão. “A postura é radical. Já não sei mais o que fazer. Têm de crescer e crescer é isso mesmo, sofrer.” (docente em RI, 15/11/23)

Ainda antes de terminarem a sua intervenção, delegados referiram ter tido queixas da turma sobre as dinâmicas pedagógicas assumidas por docente. A dificuldade de aprendizagem estava relacionada com a dificuldade que tinham em acompanhar a aula e seguir a matéria dada a ineficiência de docente em comunicar. Docente em causa tomou uma posição defensiva da sua prática mas nunca perguntando que outras estratégias pedagógicas poderiam adequar-se melhor ao grupo. Pelo contrário, a incapacidade da equipa pedagógica aproveitar aquela informação para naquele momento dialogar, saber mais, construir em conjunto demonstrou, a meu ver, que não estava verdadeiramente investida em comunicar.

Em vez disso, a reunião continuou, centrada na fisionomia da sala, “muito comprida, estreita e com má acústica” e no mau estado do projetor. Ambos foram apontados como agravantes do insuficiente aproveitamento da turma pois, não só dificultavam a boa comunicação dentro da sala, como não permitiam o controlo de comportamentos mais desatentos ou desviantes.

É interessante observar que o panorama descrito nesta RI tenha tido sempre como pano de fundo as classificações de estudantes: um conjunto de números que pouco dizem sobre as pessoas a quem são atribuídos, principalmente a meio de um primeiro semestre de uma turma de décimo ano...

Não pude deixar de notar uma enorme preocupação com os exames nacionais “porque são obrigatórios” e a consequente incompreensão por parte de docentes perante a despreocupação manifestada por estudantes relativamente ao assunto. Os adjectivos “imatura”, “fraca” e “inconsciente” classificaram muitas vezes uma turma aparentemente distraída da sua própria condição social e académica – “eles estão num décimo ano!”. Na antecipação a um futuro mais ou menos programado, o sistema escolar parece, mais uma vez, criar demasiadas expectativas que depois se traduzem nas posturas rígidas (e por vezes cegas) das pessoas que o compõem.

A destreza com que se teceram comentários e adjectivações negativas que, recorde, eram transversais a todas as turmas daquele nível de ensino, foi reveladora de um aspeto essencial: é que, muito provavelmente, o problema não estava só do lado de estudantes...³¹

Faltaram as tais posturas atentas, sensíveis e flexíveis que referi atrás para que em conjunto se pudesse ultrapassar as barreiras da assimilação de dados e passássemos para momentos de maior entendimento daquilo que estes momentos de reunião nos mostram sobre uma educação (ainda) muito mais vertical do que relacional. Não falo apenas de números e percentagens que tanto afloram em contextos escolares, mas também do porquê desses dados serem tão presentes nas reuniões quando pouco ou nada dizem sobre as pessoas, os seus contextos, lugares de fala, interesses, dificuldades, particularidades no geral. Onde vem esta necessidade de reunir sobre números, percentagens e percentis? Como podemos enquanto grupo de pessoas partir do abstrato para o mais concreto? Olhar além das listas, das tabelas e dos resultados? Como nos podemos concentrar mais naquilo que está no meio, no processo, no caminho?

³¹ “This difficulty may stem from teachers' tendency to employ strategies that assume the student is the sole source of the problem, without considering underlying causes or their own potential role in the situation.” (Zeynep Dağhan, 2024: 204)



Fig. 7: Páginas 20 e 21 da obra literária “CUIDADO, ESCOLA!”, 1990, ed. Brasiliense

“The meaning does not exist in the heads or bodies of the individuals who make up the social practice, but rather is located *in between* them.” (Gert Biesta, 2004: 15)

Os episódios relatados (apresentação à turma e reunião intercalar) mostram-nos como um coletivo pode partilhar o mesmo lugar simbólico e ter diferentes perspectivas sobre a frequência desse lugar. Nunca esteve em causa o objetivo da educação naquele contexto escolar, mas neste processo tanto há legitimidade na preocupação de docentes sobre o futuro académico e laboral de estudantes, como na preocupação de jovens do décimo ano em se sentirem socialmente integrados numa realidade nova. As experiências de vida num mesmo contexto são diferentes e desencadeiam modos de estar, agir e interpretar diferentes no mesmo lugar. Cabe aos diversos intervenientes desta relação trabalharem os meandros em que a mesma acontece, ou seja, criarem espaços de qualidade para comunicarem. Afinal, “a comunicação não é sobre a transferência de significado, mas sobre participação, coordenação, co-construção, e transformação.”³² (Biesta, 2004: 17)

O *gesto de participar* em aula e nas atividades não-letivas mas obrigatórias, também acontece sob a forma em que o mesmo é incentivado e recebido. A tarefa de expor e propor determinados assuntos é tão importante como a tarefa de

³² Tradução nossa.

escutar e responder. Fazê-lo é reconhecer que a cada encontro é possível trabalhar um pouco mais no sentido coletivo, pois o significado de um processo comunicativo reside na relação que esse mesmo processo propõe entre indivíduos.

Partindo da afirmação de Gert Biesta de que “a educação está localizada não nas atividades de docente nem nas atividades de estudante, mas na interação de ambos”³³ (2004: 12), é possível entendermos a educação não como um processo de transmissão mas antes de transformação que não acontece só dentro da sala de aula. A relação ensino-aprendizagem com carácter recíproco, que menciono no primeiro capítulo deste relatório, está conectada com esta ideia de Biesta pois no investimento relacional está o retorno para todas as partes envolvidas, ainda que de maneiras diferentes.

O que a nossa posição privilegiada de estagiários possibilitou, foi observarmos todas estas interferências que acontecem na grelha (da sala, das tabelas, das burocracias e rotinas escolares). Todos os gestos não-programados, não-controlados, não-antecipados, incompreendidos. Parece-me importante romper com a grelha de vez em quando para que nos forcemos a vê-la e usá-la de outra forma. Escolher quebrar com aquilo que está naturalizado na sala de aula (ler escola) para que daí surjam reações que nos permitam avançar a todas e a todos mais sintonizados no mesmo objetivo.

³³ Tradução nossa.

gesto de programar

Antes da pausa para o Natal de 2023, integrei a equipa docente de um Curso Artístico Especializado em Dança (CAED) como professora de História e Cultura das Artes (HCA). Esta era a primeira vez que assumia o cargo como docente titular desta disciplina e num contexto muito específico e muito diferente da escola pública regular que, em paralelo, também habitava na ESAG como estagiária. No Conservatório, além de assumir um cargo para o qual supostamente o estágio me estava a preparar, a turma que fui encontrar era constituída por apenas sete estudantes, todas raparigas, amantes da dança mas nem todas aspirantes a bailarinas profissionais, e cujos níveis de escolaridade iam desde o décimo até ao décimo segundo ano. A vivência paralela destes dois contextos exigiu de mim modos de estar diferentes: se num tentava adotar um papel maioritariamente passivo à construção da aula, remetendo-me ao papel de observadora e aprendiz, no outro tentava a cada oportunidade trazer estudantes para os temas que pretendia discutir e refletir, numa atitude muito mais ativa do que passiva na construção da aula. Acabei por desencadear uma dinâmica comparativa constante entre as duas realidades, o que inevitavelmente influenciou o meu olhar e a minha atuação em ambas. Dada a natureza dos diferentes papéis assumidos e dos diferentes contextos habitados, poderíamos questionar se a comparação seria sequer possível ou viável mas penso que a mesma se relacionou com um aspeto comum: a obrigatoriedade de programar a(s) aula(s), seja de forma mais permanente como professora ou mais pontual como estagiária. O *gesto de programar*, que intitula este capítulo, traz consigo uma subjetividade que alia, idealmente, os objetivos e expectativas estipuladas para o ensino da disciplina³⁴ e aquelas assumidas pelos agentes dessa relação pedagógica: docente e estudantes. A responsabilidade desse gesto foi sentida, no entanto, de forma muito diferente, não só pelas razões mais óbvias – estagiária vs professora, trabalho colaborativo vs trabalho a solo; mas também porque a mesma se tornou reveladora de alguns desequilíbrios que o próprio sistema escolar continua a ter mesmo quando o objetivo parece ser cada vez mais o da inclusão e igualdade de oportunidades.

³⁴ Presentes no Dossiê do Professor - HCA, Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório.



Figs. 8 e 9: Dossiê do Professor e fascículos que estão no seu interior.

Quando iniciámos o estágio, o António entregou-nos o “Dossiê do Professor” da disciplina de HCA para o 10º ano, uma ferramenta de orientação exclusiva para professores (Nunes, 2021). Este é um dos dois dossiês, desenvolvidos pela editora Raiz e com autoria de Paulo Simões Nunes, para acompanhar a disciplina bienal (pelo menos no caso da escola regular). Com o formato de uma capa de argolas tamanho A4, esta ferramenta é constituída pelo Manual da disciplina desenhado para docentes, um “Caderno de Atividades” partilhado com estratégias de como “Preparar o Estudo” e ainda quatro pequenos fascículos complementares – “1.Planificações”, “2.Recursos Essenciais”, “3.Atividades de Avaliação”, “4.Exploração de Obras de Arte” (fig. 8 e 9) Este dossiê é resultado de um projeto de educação especializado que visa uma aprendizagem diversificada e consciente da história e cultura das artes com primordial incidência na produção ocidental das artes visuais. Pretende-se, através de um trabalho mais prático e envolvente que poderá incluir, entre outros, atividades experimentais, relatórios críticos, trabalhos de projecto e ensaios analíticos, que estudantes se

relacionem com os conteúdos programáticos de forma mais efetiva.³⁵ Na construção deste projecto está o cuidado em considerar as particularidades do aluno³⁶ enquanto agente cultural e social, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem e “permitindo-lhe estabelecer as suas próprias conclusões, compreendendo e assimilando de modo próprio os conceitos de que se serviu.” (Nunes, 2021: 4)

O “Manual do Professor”³⁷, como é intitulado, é um livro com os conteúdos programáticos da disciplina igual àquele usado por estudantes mas com “informações exclusivas para o Professor” (Nunes, 2021) acrescentadas em formato de chaveta, comentário ou sugestão de exercícios. No Caderno de Atividades encontramos um grande conjunto de fichas de trabalho já preenchidas com sugestões de resposta às perguntas colocadas. Esse caderno está anexado ao caderno Preparar o Estudo que orienta docente na forma de expor os conteúdos do manual – quando?, onde?, em que lugar?, quem?, o quê?, como e porquê?, na forma de interpretar fontes históricas, na análise de documentos escritos e iconográficos, e ainda na forma como preparar estudantes para as provas escritas (nomeadamente o exame final) de HCA.

No caderno n. 1, docente pode encontrar sugestões para a planificação anual ou periódica da disciplina e ainda planos individuais para cada aula de 100 minutos, divididos nos seguintes parâmetros: tema, objetivos, sumário, palavras-chave, desenvolvimento da aula, avaliação, atividades relacionadas e ainda recursos – páginas do Manual, apresentações PPT, uso do quadro, etc... . O caderno n.2 apresenta orientações metodológicas com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) e tendo em vista o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Na introdução a este caderno é incentivada uma metodologia

³⁵ Pode ler-se na “Apresentação do Projeto”: “As metodologias sugeridas, as finalidades e os objetivos definidos no Programa recomendam precisamente um processo de ensino-aprendizagem centrado numa pedagogia de projecto e numa relação experimental dos saberes; pretende-se que, de uma integração equilibrada de abordagens teóricas e experimentais, resultem aprendizagens mais significativas e o desenvolvimento de competências que contribuirão para a formação do aluno como um cidadão autónomo, responsável e comprometido com a sociedade.” (Nunes, 1. Planificações, 2021: 2)

³⁶ Termo usado para definir estudante no texto de apresentação do Projeto.

³⁷ A palavra Manual está escrita com inicial em maiúsculo em todas as referências feitas ao mesmo no Dossiê do Professor, pelo que tomei a opção de manter assim.

pedagógica assente essencialmente numa avaliação formativa e relacional³⁸, através da qual se procura “rejeitar o método tradicional assente na «aula expositiva», na relação retórica professor-aluno e na avaliação exclusivamente sumativa, em favor de práticas e métodos que tornem o aluno um protagonista primordial das aprendizagens.” (Nunes, 2.Recursos Essenciais, 2021: 14). No caderno n.3, e tal como o título indica, docente pode encontrar diversas atividades de avaliação que vão desde questões-aula, testes diagnósticos, fichas de avaliação e provas globais. Em algumas dessas atividades é sugerido que sejam elaboradas em grupo, sendo definidos à partida os “critérios de sucesso” a alcançar por estudantes, informação essa que, “deve ser previamente comunicada ao aluno”. Por fim, o caderno n.4 aborda formas de exploração de obras de arte, oferecendo a princípio sínteses de enquadramento dos temas e conteúdos, e depois um conjunto de guias para explorar alguns exemplos artísticos selecionados de cada um dos períodos históricos abordados.

À primeira vista, o projeto que dá origem a este Dossiê tem, a meu ver, objetivos que se enquadram numa escola atenta e receptiva à diferença, não só pelo cuidado que incute no leitor (docente) em ponderar as particularidades de cada estudante nas suas pedagogias, como pelas diversas estratégias que sugere para o fazer. Enquanto docente da disciplina de HCA vejo este Dossiê como uma importante ferramenta não só de consulta, mas também um importante apoio em circunstâncias mais complexas. Enquanto docentes, é por vezes difícil dominar todas as disciplinas contempladas no grupo 600³⁹ – história e cultura das artes, desenho, geometria descritiva, oficina de artes, educação visual – mas por questões de segurança e, muitas vezes, de sobrevivência, temos de estar “preparados” para isso. Neste sentido, ter este suporte permite, em momentos

³⁸ Na mesma fonte é definida a avaliação formativa como uma avaliação com carácter contínuo e sistemático, recorrendo a procedimentos, técnicas e instrumentos diversos de recolha de informação, adequados às aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. “A informação recolhida no âmbito da avaliação formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos e de facilitação da sua integração escolar.” (Nunes, 2.Recursos Essenciais, 2021: 14) A avaliação formativa é, a meu ver, uma avaliação relacional na medida em que os objetivos a que se propõe e o tempo letivo de que dispõe para acontecer só têm espaço para a concretização quando os agentes envolvidos se predispõem a “conversar”, ainda que, muitas vezes, através da escrita.

³⁹ Grupo de Recrutamento das Artes Visuais.

mais extenuantes de trabalho ou cansaço, continuar a lecionar mesmo não tendo tido tempo para programar uma aula ou uma atividade.

Contudo, não posso deixar de olhar para o Dossiê ou para o projeto que o compõe como uma referência paradoxal na sua génese e apresentação. A forma como aborda a relação ensino-aprendizagem remete-nos para uma ideia de “liberdade” e “responsabilidade” (PASEO, 2021: 5) dentro do ensino que realmente eleva docentes e estudantes (principalmente) como agentes ativos na construção de pensamento e posicionamento crítico e consciente. No entanto, o conjunto de livros e fascículos que nos é apresentado remete-nos para uma ideia contrária. Na segunda página do caderno n.2 pode ler-se: “Tendo como referência o Programa de História da Cultura e das Artes dos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, elaborámos um projeto cujos propósitos didáticos pretendem responder adequadamente às sugestões metodológicas e pedagógicas ali expressas.”⁴⁰ O termo sublinhado orienta quem consulta o Dossiê para um referencial de validação que se promove ali, naquela ferramenta de “orientação”. Por outras palavras, docente percebe nesta frase que embora haja atenção à “inclusão social efectiva”, “multiculturalidade” e que até se pretenda investir no “desenvolvimento de capacidades críticas e analíticas” e na “intervenção democrática”⁴¹ (ibidem) aquilo que lhe é apresentado como sugestão, é na verdade uma instrução muito específica que estabelece os critérios nos quais a sua atuação e a de estudantes devem basear-se. O discurso reformista que domina a apresentação deste projecto e que rejeita a ideia de ensino uniformizador (PASEO, 2017: 5) parece ir contra si mesmo... O volume de conteúdos presentes no Dossiê que incentivam docente a avaliar os conhecimentos adquiridos por estudantes segundo o programa da disciplina é muito maior que o volume de conteúdos que incentivam a uma real construção de conhecimento a partir desse mesmo programa. Em seis cadernos que constituem o Dossiê, dois são inteiramente dedicados à elaboração de fichas e provas de avaliação com acesso a respostas-tipo – “Atividades de Avaliação” e “Recursos Essenciais”. No “Manual do Professor” a cada duas/três páginas de matéria são sugeridos exercícios de pergunta-resposta com soluções anexadas. Já

⁴⁰ Fascículo “2. Recursos Essenciais”, 2021: 2.

⁴¹ Termos retirados das páginas 2, 4 e 5 do fascículo “2. Recursos Essenciais”.

o fascículo “Preparar o Estudo” é na sua maioria dedicado à preparação da prova escrita de HCA, onde se explica como responder, o que ter em atenção no enunciado, os verbos mais usados na descrição dos exercícios e ainda a apresentação de uma lista de palavras-chave de cada capítulo/tema do programa.

Pode ler-se na mesma fonte: “Incidindo primordialmente o seu estudo na produção artística ocidental, na qual se insere a produção artística nacional, devemos entender esta disciplina numa permanente articulação das perspetivas diacrónica (cronológica) e sincrónica (temática), de modo a veicular não só uma dinâmica de transformação das artes através do tempo como também a evidenciar a complexidade dos contextos artísticos e culturais na sua especificidade.” (Nunes, 2021 - 1. Planificações: 2) Num projeto de educação onde, como referi anteriormente, se consideram os contextos e particularidades de cada estudante, como pode o mesmo assentar unicamente nestas perspetivas sem incluir aquela do presente onde a história é estudada? Ou seja, como pode um projeto de ensino inclusivo ignorar o tempo e o lugar em que os conteúdos históricos são abordados? Terão estudantes de hoje a mesma perspetiva sobre os acontecimentos do passado que aquela tida por outros, por exemplo, no início do séc. XX? Concordo com a colega Diana Ribeiro quando afirma que “qualquer história da arte é necessariamente anacrónica visto que o olhar ocorre no presente. Contudo, (...) também em muita historiografia actualmente praticada continua a existir uma rejeição do anacronismo, porque este implica uma tomada de responsabilidade quanto às narrativas construídas.” (Ribeiro, 2023: 91)

Por fim, a/o leitor deste Relatório pode alegar que as críticas que argumentei não encontram justificação para existir na medida em que o Dossiê não deixa de ser uma ferramenta de uso voluntário e não obrigatório. Com esta ideia presente, a autonomia de docente não é sequer interposta e, no final, o trabalho que desenvolve pode ou não incluir o auxílio deste conjunto de documentos, pode ou não seguir os objetivos sugeridos para um ensino mais relacional e inclusivo. Contudo, o que me mostrou a vivência paralela de duas realidades distintas, mas ainda assim próximas, foi como a sensação de autonomia fica fragilizada quando as expectativas criadas com a criação destas ferramentas de orientação se impõem ao gesto de programar...

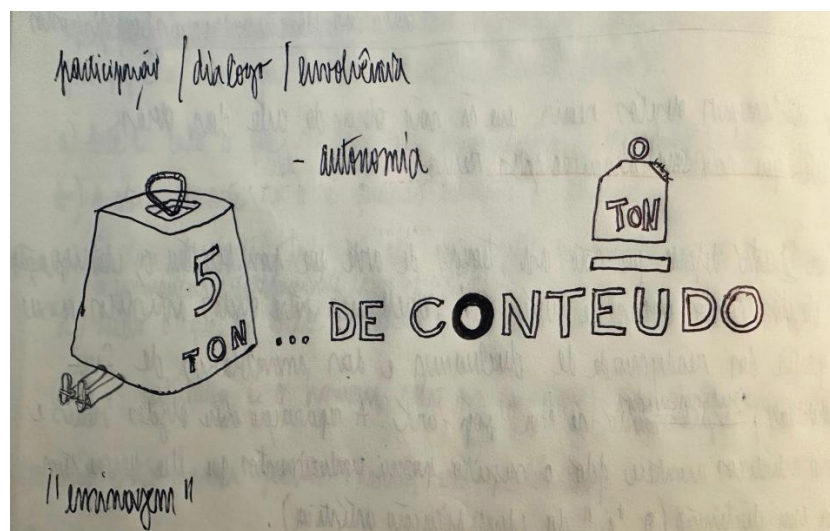


Fig. 10: Desenho do Tiago.

Espreitar o caderno do Tiago era um exercício de verdadeira comoção. Via representadas muitas das minhas angústias, preocupações, conquistas e alegrias. Ali, ao virar da página, em cada desenho-ilustração surgido de um lugar de dúvida e questionamento sobre o que observávamos no dia-a-dia do estágio. Ainda o primeiro período ia a meio quando numa reunião de TC me deparei com um desenho seu de um daqueles pesos antigos em aço a preencher meia folha A4 (fig.10). Aquilo era a representação do pesado – pesadíssimo – encargo que o cumprimento do programa de HCA implicava para o António, nosso professor cooperante, e diria que para qualquer docente daquela disciplina. Senti-me, aliás, muito representada naquela ilustração quando comecei a dar aulas de HCA no Conservatório. “Não há tempo!” afirmava o António ainda o ano estava a começar... E não há efetivamente.

A turma do 10ºA foi das poucas turmas do Secundário, e talvez a única do área disciplinar de educação artística, que teve a sorte de sair da escola mais que uma vez em visitas de estudo. Foram visitar a Casa-Museu Teixeira Lopes, ali perto da ESAG, o Museu Nacional Soares dos Reis, antecedido por um pequeno passeio a pé pelo centro da cidade do Porto e ainda o Cinema Batalha, por conta do IndieJúnior. Estas, diria, são sempre experiências enriquecedoras, na medida em que a escola-lugar por mais ambiciosa que seja na transmissão de conhecimento, não deixará nunca de ser um espaço fixo e circunscrito ao seu contexto. Por outro

lado, as visitas são também momentos que, por serem pouco frequentes e oferecerem experiências que vão para além da matéria a estudar, incitam por vezes a uma maior disponibilidade para a envolvimento e participação das pessoas que dela façam parte. Numa educação relacional não é só a relação entre as pessoas que conta, se não também aquela que elas poderão construir com o seu objeto de estudo. A aprendizagem acontece mais facilmente e de forma mais intensa quando nos conseguimos relacionar com os temas, as obras, os assuntos que estamos a abordar. E essa relação pode ser feita de diversas formas – discordando, compreendendo, apoiando, comparando... Mas de uma maneira ou de outra, a relação estabelecida implica o sujeito de uma forma ativa e investida. Isso não significa que todas as aprendizagens tenham de partir daí, mas o investimento numa educação relacional é também proporcionar momentos que se desviem da rotina escolar sem que isso implique um desvio dos temas a estudar.⁴²



Fig.11: Visita ao Museu Nacional Soares dos Reis.

⁴² Vim a sentir isso com maior intensidade quando programei uma visita guiada ao Mercado Ferreira Borges, Palácio da Bolsa, Igreja de São Francisco e Ponte Luis I, com as estudantes do Conservatório no ano a seguir ao estágio (Maio de 2025). O *feedback* que obtive desta experiência foi muito positivo pois algumas estudantes nunca tinham tido oportunidade de visitar a cidade do Porto e nenhuma tinha ainda visitado aqueles monumento históricos que abordamos nas aulas de HCA. Para mim, ter podido acompanhar as estudantes num momento orientado mas mais relaxado, permitiu-me aferir que são atentas a detalhes históricos e artísticos com os quais conseguiram relacionar-se e recolocar-se a partir do seu lugar de fala.

Porém, ao longo do estágio pude verificar que as saídas da escola são processos cada vez mais complexos burocraticamente e dependem sempre da vontade de docente. Fomo-nos apercebendo que dentro do nível Secundário havia várias reações ao mesmo tema: aquelas mais nostálgicas do “antigamente é que era porque não tínhamos de preencher a papelada que há hoje”, outras mais assertivas como “eu não quero ter esse tipo de responsabilidades! Imagina se acontece alguma coisa?” e ainda as mais críticas que apontavam para a perda de tempo de aula durante essas atividades quando tinham a responsabilidade de dar o Programa da disciplina. Esta última reação era talvez a mais problemática tanto entre docentes como para estudantes que, por vezes, eram mesmo proibidos de participar nas visitas de estudo por estarem “atrasados na matéria” nas disciplinas que decorriam ao mesmo tempo da atividade. A pressão que os exames nacionais colocam no ensino é, como já vimos anteriormente, altamente invasiva nas pedagogias que, muitas vezes, parecem alhear-se dos agentes que as ativam. O que observei no estágio é que havia já uma predisposição e experiência do António para a gestão mais complexa do tempo que tinha para dar o Programa, mas aquilo que vim a sentir enquanto docente titular da mesma disciplina no Conservatório foi bastante diferente.

“Para darmos esta disciplina [HCA] temos de ser uma enciclopédia com pernas.” (22/9/23)

“As histórias da arte, tal como o Manual, são como bíblias, não se lêem. Só se consultam de vez em quando.” (24/10/23)

Na minha interpretação, as duas afirmações anteriores propõem diferentes modos de estar perante um mesmo problema. Enquanto docentes, se por um lado temos de ter a matéria e mais na ponta da língua (1ª citação), por outro também temos de pôr de parte o que sabemos ou onde vamos buscar o que sabemos para dar espaço a novos saberes e perspetivas (2ª citação). Poucas foram as vezes em que o António pegava no Manual para ler alguma coisa ou mostrava slides sobre o Programa oficial da disciplina, mas o mesmo estava sempre perfeitamente a par do encadeamento proposto por ambos, as premissas que devia seguir e o tempo que tinha para dar a matéria. Por vezes seguia a estrutura sugerida, e outras nem por isso.

Recordo-me, embora já sem muita exatidão, de uma atividade atribuída à turma sobre o capítulo “A Cultura do Mosteiro”, que consistia em selecionar uma palavra-chave de um texto que haviam lido durante a aula e escreverem um pequeno parágrafo sobre a mesma. A I. escolheu “monaquismo”⁴³ e a partir daí abordou o conceito de solidão. Eu não me lembro exactamente do que o texto falava mas lembro-me que o António selecionou esse texto para nos dar a ler. Este gesto, vim a perceber quando li o trabalho, não foi apenas motivado pelo facto do texto estar bem escrito ou bem estruturado mas principalmente porque o mesmo possuía uma dimensão pessoal e refletida por parte de quem o escreveu. Era um exemplo de construção de significado a partir do sujeito que revelava a relação que o mesmo havia conseguido estabelecer com um tema da matéria por si selecionado e não apenas o cumprimento de uma tarefa. Dito por outras palavras, era um exemplo de formulação de um pensamento crítico – porque demonstrava a capacidade da estudante em analisar um conceito a partir do seu contexto e não apenas em aceitar e elencar observações e descrições feitas por outros; e criativo – pois assumindo um olhar particular e subjetivo, a sua reflexão sobre o tema tornou-se num testemunho original que, quanto mais não seja, recolocou temporal e contextualmente o olhar de quem o leu sobre um aspeto histórico e amplamente documentado.

Como esta, seguiram-se ao longo do ano outras tarefas mais ou menos parecidas (fig. 12) onde o objetivo era, através de um exercício de leitura e escrita, incentivar estudantes a olharem a partir do seu lugar e do seu tempo para determinados temas da matéria. No investimento neste tipo de estratégias está a possibilidade de transformação de significado. A curadora e escritora Mieke Bal⁴⁴ chamou esse processo de “meaning-making” explicando que a vivacidade e agência do outro, seja de um objeto artístico ou de uma pessoa, dependem também dessa transformação. (Bal, 2025)

⁴³ Monaquismo deriva da palavra grega “monós” de onde deriva “monachus” ou “monge” – único, só. “Monge designa aquele que vive solitário, em silêncio, cultivando a austeridade, o trabalho, a oração e a dedicação exclusiva a Deus.” (Nunes, 2021: 144)

⁴⁴ Explicando em que consistia o conceito de “meaning-making”, a autora diz “meaning is not fixed but it’s constantly in movement. Movement is very essential for the cultural environment.” in “Moments with meaning making with Mieke Bal”, entrevista n. 53 – Life from Plato’s Cave, 2/09/2025

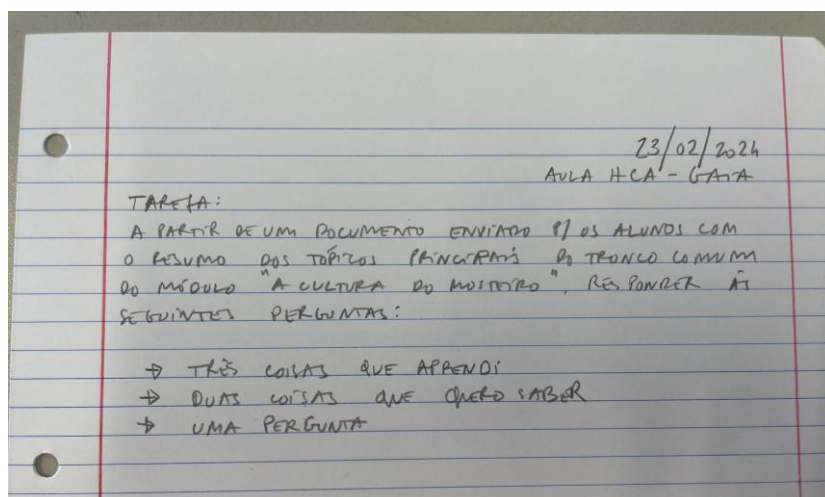


Fig. 12: tarefa proposta por docente em HCA.

Por outro lado, no que respeitava a elaboração de Fichas de Trabalho ou Provas Escritas, a postura do António era bastante mais rígida e assertiva. A preocupação estava em respeitar as narrativas da história presentes no Manual, com especial atenção ao uso de linguagem adequada em contexto de exame. À semelhança de outras disciplinas, também em HCA está subentendida a idealização de resposta às perguntas ou problemas colocados a estudantes. O António foi-nos alertando para essa realidade ao longo do ano pois se “não usarem os termos corretos, a resposta não é considerada.” Isso chegou a acontecer no primeiro Teste de Avaliação do 2º semestre, quando em resposta a uma das primeiras questões onde se pedia para “Identificar as pessoas a que se refere a frase: comunidade de povos e nações que professam o cristianismo”, estudantes que responderam “cristãos” não lhes foi atribuída qualquer pontuação visto que a resposta correta era “*christianitas*”, como está referido no Manual⁴⁵ (Nunes, 2021: 140) E mesmo considerando que não era uma resposta absolutamente errada, não era aquela que era pretendida (25/3/24). Este

⁴⁵ N’o Manual pode ler-se: “Entre os séculos IX e X, a Cristandade – ou *Christianitas* – converteu-se numa vasta comunidade europeia de povos vinculados à fé cristã, integrando mesmo os territórios germânicos e eslavos, jamais conquistados por Roma.” (Nunes, 2021; p.140) Esta afirmação insinua que o termo em causa – *Christianitas* – não tem relação direta com nome dado às pessoas pertencentes a essa comunidade, ou seja, que são termos distintos no seu significado. Contudo, “o termo *Christianitas* é derivado da palavra-raiz Cristãos (que significa ‘seguidores de Cristo’) com o sufixo -itas, que é um sufixo latino usado para formar nomes indicando um estado ou uma condição. (...) Assim, *Christianitas* pode ser entendido como o estado ou a qualidade de ser Cristão.” (tradução nossa a partir de: [Christianitas Meaning | Goong.com - New Generation Dictionary](https://www.goong.com/new-generation-dictionary/))

processo uniformizador é tido como uma das “Competências” que a prova permite avaliar: “Comentário, interpretação, relação e análise de documentos iconográficos, fontes escritas ou textos historiográficos, utilizando a terminologia ou o vocabulário específico da História da Cultura e das Artes.”

(Nunes, Preparar o Estudo, 2021: 32) Pouco tempo depois vim a encontrar episódio idêntico no relatório de estágio de colega do ano anterior (Diana Ribeiro, 2023: 62-63). E mesmo tendo em conta que ambos aconteceram em cidades adjacentes (Porto e Gaia) e em anos seguidos (2023-2024), penso ser possível imaginar que estas não são situações pontuais nem circunstanciais.

O gesto de programar assume, como mostram os dois exemplos anteriores, objetivos distintos. Se o primeiro abre oportunidade a estudantes em efetivamente formular um “pensamento crítico e criativo” (PASEO, 2017: 24) a partir do seu lugar de fala e acrescentar algo seu a um conjunto de narrativas pré-estabelecidas; o segundo investe num ensino reprodutor, motivado por uma ideia de sucesso e apoiado numa avaliação sumativa.

“Professora, para o ano vamo-nos focar mais na matéria? É que eu vou fazer exame...” (M., Conservatório, 28/5/24)

Algures a meio do ano letivo mostrei o solo “Veronique Doisneau” (2005) às estudantes do Conservatório, muito por conta daquilo que ia observando no estágio. Aquilo que fazemos, dizemos, mostramos ou perguntamos na aula revela um pouco do que somos, onde nos posicionamos e quais as nossas preocupações. A profissão docente, longe de ser neutra, é atravessada por várias dimensões que ocupam as nossas vidas e o estágio foi, para mim, uma delas. Quando decidi mostrar esta peça, o meu foco de atenção centrava-se no espaço que estudantes têm de realmente acrescentarem algo seu – o seu ponto de vista, interpretação – ao currículo, nomeadamente de HCA. Que estratégias são implementadas nesse sentido de auscultação de novas perspetivas sobre a história e se tais estratégias são sequer consideradas? Que tempo têm estudantes de refletir a partir do seu lugar sobre conteúdos considerados imprescindíveis ao conhecimento? Que espaço de escuta estudantes têm ou sequer reivindicam para expor essas mesmas perspetivas? E se essas estratégias, espaços ou trocas de conhecimento

são entendidos como uma mais-valia para a aprendizagem de todas as pessoas envolvidas nesses processos, nomeadamente docentes e estudantes?

Véronique Doisneau é o nome da bailarina que dá vida a um espectáculo a solo de 2005, com o mesmo nome.⁴⁶ Logo a princípio a protagonista diz-nos que aquela é a sua última atuação enquanto *sujet* do Ballet da Ópera Nacional de Paris, pois irá reformar-se daí a oito dias. Esta peça foi encomendada a Jérôme Bel em 2004 por Brigitte Lefèvre, então diretora da instituição, com o intuito de prestar homenagem ao corpo de baile (*le corps de ballet* ou *les quadrilles*) da companhia. Após um ano a acompanhar o dia-a-dia deste lugar, o coreógrafo apresentou este solo, único, de 20 minutos, onde a intérprete se apresenta com roupa de ensaio, sem maquilhagem e penteada com um puxo sem gel. Com um microfone encostado à bochecha direita, ela faz-nos um retrato ora verbal, ora visual da sua vida profissional olhando em retrospectiva para as criações e pessoas que encabeçaram de algum modo momentos-chave da sua carreira e da sua vida. É um solo composto por camadas do foro pessoal, técnico e estrutural sobre o que é ser um *sujet* numa das maiores companhias de bailado do mundo. Um dos momentos mais marcantes para mim, é quando Véronique, em jeito de confissão, nos fala dos minutos intermináveis que tem de permanecer imóvel enquanto peça fundamental de um cenário-vivo constituído por 32 bailarinas (fig. 13), sempre que interpreta o papel de cisne branco no icónico ballet “O Lago dos Cisnes” (1877)⁴⁷. Quando, a seu pedido, a música do Adagio do 2º Ato começa a tocar, ela vai ocupar o seu lugar e lá permanece no que parece ser a encarnação de uma estátua ofegante (fig. 14). A sensação de vazio toma conta daquele palco. Sentimos o peso daquele momento que apresentado sob aquela perspetiva, inevitavelmente muda o nosso modo de ver aquele bailado histórico.

⁴⁶ A primeira vez que o vi foi em 2011 logo após ter assistido no auditório do museu de Serralves (MACS) a uma peça do mesmo coreógrafo protagonizada pelo ex-bailarino da companhia de Merce Cunningham, Cédric Andrieux. Como “Véronique Doisneau” (2005) foi uma apresentação única, apenas é possível assistir à sua gravação em vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=0luWY5PInFs&t=161s>

⁴⁷ O bailado “O Lago dos Cisnes” estreou no Teatro Bolshoi, em Moscovo, no ano a seguir à conclusão da obra musical com o mesmo nome de Tchaikovsky. Esta obra conjunta é um exemplo importante (tal como *Bela Adormecida* ou *O Quebra-Nozes*) da influência da música para a construção de um bailado. No renascimento e barroco a música era composta para a dança. Já no romântico os métodos de criação foram mudando, tendo o compositor russo sido o exemplo mais sonante em assumir uma inversão de lugares: primeiro foi composto o ballet musicalmente e só depois foi coreografado o movimento ajustado à melodia.



Fig. 13: Still do 2º ato do “O Lago dos Cisnes” interpretado pela companhia de bailado da Ópera de Paris em Maio de 2007, onde é possível ver a totalidade dos 32 cisnes como cenário-vivo.



Fig. 14: Still da peça a solo Veronique Doisneau, no momento em que a bailarina se coloca para interpretar o seu papel de cisne branco do corpo de baile durante o Adagio do 2º Ato.

Após assistirmos à gravação desta peça seguiu-se uma conversa sobre a mesma e os objetivos que tinha em mostrá-la. Penso que ficou claro nessa conversa que a história, tal como um bailado, tem muitos ângulos sobre os quais pode ser vista, entendida e estudada e que a versão do Manual representa apenas um deles. O que não ficou claro foi a minha angústia em perceber desde início que a dança enquanto expressão artística, tal como a música ou o teatro, era assumidamente marginalizada na própria concepção da disciplina de HCA. Poderíamos alegar neste ponto que não é possível abarcar tudo num único livro de estudo, mas podemos perceber que na “organização das artes” presente no Manual, repetida a cada capítulo, vai-se instituindo uma hierarquização que estabiliza um grupo

em detrimento de outros. A angústia referida atrás vem da vivência direta dessa realidade numa escola dedicada ao ensino de uma expressão artística marginalizada a nível central. Como contornar “a importância dada à arquitetura, sempre seguida e nunca precedida pela pintura e pela escultura, e a exclusão de tudo o resto”? (Ribeiro, 2023: 82)

A preocupação da M. (estudante do 11º ano), traduzida em forma de pergunta, era legítima. E embora não me tivesse apanhado propriamente desprevenida, não deixou de me colocar numa situação de enorme desconforto e dúvida sobre o trabalho que havia desenvolvido com aquelas estudantes ao longo do ano letivo. Dei por mim a rever o que havia feito e quais os propósitos que me haviam orientado.

Num Curso Artístico Especializado (CAE), a carga horária prevista para a disciplina de HCA é de 135 hrs por semana, em vez das 240 hrs previstas no curso regular. Por este motivo, a disciplina torna-se trianual, acompanhando todo o nível Secundário, durante o qual está previsto aprenderem não só conteúdos do programa regular, presentes no Manual que lhes é disponibilizado, como também conteúdos sobre a história da dança vagamente elencados nas AE do CAED. Quando assumi a docência desta disciplina naquele contexto fiquei a saber que a opção em abordar a história da dança era uma novidade para aquela turma embora percebesse que, por *feedback* das estudantes, o grupo ansiava por estudar uma matéria com a qual se relacionava de forma mais direta e “apelativa” de aprender. Por isso, optei por abordar também esses conteúdos tomando em conta não só aquilo que era expectável ser feito naquele contexto, como uma vontade geral da turma.

Desde Julho de 2020 que existe uma versão das AE orientado para os cursos artísticos especializados⁴⁸ e onde se procura relacionar a dança com as artes presentes no Manual apontando semelhanças no seu desenvolvimento por consonância aos contextos sociais, políticos e económicos onde aconteceram. Afinal, “ao longo da História, as diferentes formas de dançar são definidas pelos corpos que as praticam, pela indumentária usada, por convenções sociais ou por

⁴⁸ [ANQEP - Aprendizagens Essenciais - Cursos Artísticos Especializados \(nível secundário\)](#) 29/10/2025

regras mais específicas.” (AE - CAED, 2020: 1) E daí a importância apontada para o “conhecimento das várias formas, vertentes, contextos e técnicas que a dança evidenciou ao longo dos tempos, enquanto manifestação histórica, cultural e civilizacional”, privilegiando-se o seu estudo em articulação curricular com as diferentes componentes de formação teórica – “estudo conjunto de movimentos estéticos da literatura ou de enquadramentos filosóficos de determinados contextos históricos” – e prática – “estudo contextualizado da definição de técnica da dança, assim como da orientação estética da criação na área, ao longo dos tempos (em estreita ligação com a componente de formação tecnológica)”. Segundo este documento orientador, recorrendo regularmente a exemplos do repertório específico da área, “esta premissa teórico-prática do ensino da dança pretende estimular o espírito crítico do aluno, enquanto intérprete e criador, baseado numa importante educação estética.” (AE-CAED, 2020: 2)

Mesmo concordando com grande parte dos objetivos, premissas e sugestões presentes na introdução das AE, o que se torna incompatível neste discurso é, mais uma vez, a sua aplicação em contexto de escola. Quando a M. me fez aquela pergunta fui (e ainda continuo a ser) assaltada pela dúvida do que deve ser o meu foco em determinado contexto quando o mesmo não é alheio a um sistema orientado para processos de validação das aprendizagens: as estudantes daquele conservatório de dança ou as estudantes de qualquer escola? O que quero dizer é que embora seja fácil optar pela primeira via, a verdade é que estudantes como a M., que escolhem fazer o exame nacional de HCA, nunca irão compreender de facto a importância de estudar a dança como “manifestação histórica, cultural e civilizacional”, quando a mesma é desconsiderada em detrimento das artes presentes no Manual e sobre as quais, segundo critérios estipulados pelo ME, “vale a pena” estudar e ser-se avaliado no exame nacional.

E embora esteja a falar a partir de um exemplo específico, dei-me conta que o problema é muito mais abrangente dado o exponencial aumento de escolas com regime articulado nos últimos anos. Na Feira de Orientação⁴⁹ que aconteceu na

⁴⁹ Esta Feira consiste num espaço e momento criados e promovidos pela ESAG para dar a conhecer a estudantes outras vias para terminarem a escola obrigatória no nível Secundário. Maior parte das opções são cursos profissionais, dos quais fazem parte a dança, a música e o teatro na vertente ligada às Artes. Além de uma importante plataforma para um primeiro

ESAG (26/3/2024), estiveram presentes pelo menos três de mais de uma dezena de escolas deste tipo existentes só no concelho do Porto e arredores e todas, sem exceção, me foram apresentadas como uma alternativa à escola regular mas cujas disciplinas comuns como HCA eram lecionadas de forma a que estudantes pudessem fazer os exames nacionais para o caso de quererem seguir os estudos na faculdade. Ora, este pormenor, que não é insignificante, reduz as aprendizagens à sua dimensão utilitária. A HCA quando lecionada sobre a perspetiva do exame torna-se útil porque proporciona um futuro numa faculdade. Quando assim não o é, revela-se uma “perda de tempo”, como sugere a pergunta da M....

Além disso, neste processo de desacreditação vem a sugestão subentendida de que a capacidade crítica de cada estudante só é possível tendo em conta este referencial base que na sua génese reforça um ensino discriminatório. Pode ler-se explicitamente no caderno “Preparar o Estudo” do Dossiê do Professor que se “pretende que os alunos do 10º ano desenvolvam uma consciência cultural e artística com base no estabelecimento de comparações entre realidades espaço-temporais distintas, a partir do conhecimento de factos históricos essenciais e do contacto com a produção artística desde a Antiguidade Clássica até ao Renascimento, permitindo-lhes assumir uma posição crítica, participativa e informada na sociedade, reconhecendo a utilidade da História da Cultura e das Artes para a compreensão do mundo em que vivem, numa perspectiva humanista.” (Nunes, 2021: 2)

Como pode essa perspetiva existir para estudantes que vêem a sua opção ser inferiorizada e menosprezada em sede de suposta igualdade? Deverão aquelas jovens aceitar que no contexto em que vivem a sua escolha em estudar dança é tida como menos válida? O exame enquanto instrumento igualitário (igual para todos) é também, como podemos constatar, pouco inclusivo das aprendizagens diferenciadas. Talvez a baixa percentagem de estudantes matriculados em CAE contribua para uma desatenção nesta faixa da comunidade estudantil (ver fig. 15), mas não justifica a sua desconsideração.

contacto com alternativas ao ensino regular, é também ela um importante espaço de divulgação das escolas com regime articulado.

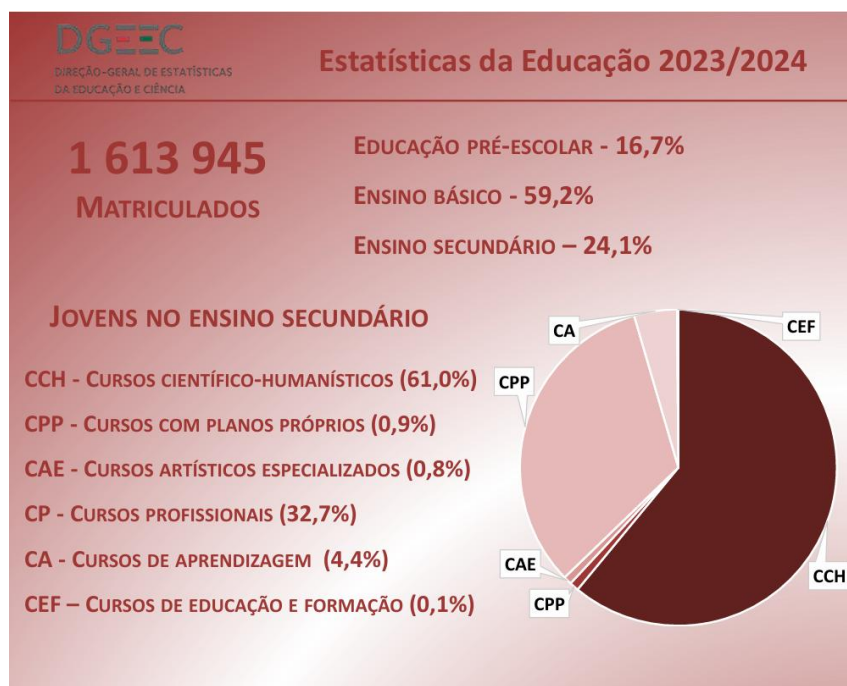


Fig.15: Estatísticas da educação 2023/2024, ano letivo em que fiz o estágio e integrei o Conservatório como docente titular da disciplina de HCA.

Naquilo que foi e ainda continua a ser a minha experiência enquanto docente, na rotina das aulas do Conservatório, estudantes carregam o Manual consigo, mas se parte da matéria que abordamos não está lá, então o meu trabalho tem uma responsabilidade acrescida pois sou eu que, no fim, organizo e desenvolvo os conteúdos que estão apenas elencados nas AE para aquele curso específico. Podia, como outras/os antes de mim, ignorar o que é sugerido pelo ME uma vez que aparentemente esse órgão faz o mesmo quando se trata de aferir os “conhecimentos adquiridos” por estas estudantes no fim da escolaridade obrigatória. Mas no gesto de programar, como tentei mostrar ao longo deste capítulo, estão várias dimensões a ter em conta, pelo que a dificuldade em *fazer acontecer* (Sousa, 2010) não está na escolha de um caminho, se não no cuidado de construir e percorrer uma estrada com muitos cruzamentos que interferem constantemente na nossa atuação. A construção dessa estrada pode ser um trabalho bastante solitário por vezes, nomeadamente porque o mesmo suscita a sensação permanente da dúvida sobre o que e como fazemos o nosso trabalho. Mas na ponderação a cada cruzamento alcançado fica a experiência do espaço percorrido, mesmo quando esse espaço não abona ao nosso favor.

gesto de (co)construir

As três unidades didáticas que propusemos à turma de 10ºA aconteceram em momentos diferentes ao longo do estágio, pelo que o seu processo de construção e resultados obtidos demonstram fases distintas do mesmo. Relendo os registos que fui fazendo destes momentos, alguns parecem não coincidir com as memórias que guardo. São dados incompletos em que a escrita, enquanto ferramenta de registo, se revelou por vezes insuficiente face o panorama de sensações vividas no contacto com outros. Agarro-me à memória para escrever este último capítulo, onde tento descrever não só o que foi cada uma das unidades didáticas, ou seja, as suas premissas, objetivos e resultados, mas também o que elas envolveram na sua construção pedagógica e afetiva.

Porque as memórias se configuraram de tal amplitude, desde o que escapa às palavras, ao que escapa aos olhos, numa mistura entre reflexos de luz, cor, cheiros, sons, a meio de emoções, cumplicidades, complexidades, comprometimentos, confortos, desconfortos, e, neste caso, da incerteza de muito que se revelou em tanto, e que fez de tudo, algo muito maior!

Independentemente do momento em que foram desenvolvidas, cada unidade didática resultou sempre de um trabalho colaborativo entre estagiários, professor cooperante, estudantes e orientadora. Olhando agora em retrospectiva, penso que a insistência para que cada construção fosse conjunta foi talvez o nosso maior foco e aquilo que mais orientou o nosso gesto de programar.

A procura de um gesto partilhado, um gesto que se completa no movimento do outro e que inaugura uma dimensão desconhecida por todos, foi constante e esteve no cerne desta experiência.

Mais do que os temas, os enunciados, os resultados, penso que foram as aprendizagens que surgiram nas e a partir das relações que insistimos em estabelecer, manter e elevar ao longo do processo.

Não era isto, mas tornou-se nisto pelas diversas contribuições.

Daí talvez que as imagens que compõem a minha memória se situem mais nos meandros do que foi o desenvolvimento de cada unidade, do que na unidade em si.

Concretamente, a cada iniciar de uma nova proposta de trabalho, estavam presentes longas e incontáveis conversas que diariamente aconteciam entre mim e o Tiago sobre o que observávamos nas aulas; os momentos de partilha que todas as semanas tínhamos com o António, cuja disponibilidade e crescente proximidade permearam a sua permanente influência no processo colaborativo; a orientação comprometida da Catarina que a cada passo nos foi lendo e escutando, ajudando-nos a trilhar este caminho sinuoso a três fases; e ainda a hospitalidade, curiosidade e partilha de 23 estudantes, cada qual uma peça fundamental deste puzzle em forma de estágio.



Fig. 16: Exposição de trabalhos da disciplina de desenho dentro da Sala 70, nos quais estudantes se auto-retrataram a partir de uma fotografia sua.

Ao recordar como cada uma das unidades didáticas foram construídas fez-me lembrar o bailado “Serenade”, de George Balanchine, coreografado nos anos de 1930. Acabado de chegar aos EUA, por intermédio do filantropo Lincoln Kirstein, e deparando-se com uma cultura pouco interessada na dança clássica, Balanchine decide constituir a School of American Ballet, sob o pretexto de

formar bailarinas/os mais qualificadas/os e uma audiência mais próxima do ballet. Aí, dedica-se a lecionar aulas de técnica de palco diariamente ao fim do dia com o intuito de mostrar as diferenças entre dançar em palco e em estúdio. “Serenade” começa a ser montada neste contexto tanto como uma apresentação do trabalho desenvolvido na “nova escola”, como também uma ferramenta de trabalho cuja intenção era a de facilitar o engajamento de estudantes no processo de aprendizagem. Ao longo de mais de seis meses o bailado vai sendo construído ao som da composição musical de Tchaikovsky de 1880 – “Serenade for Strings in C”, que lhe empresta o nome, absorvendo pequenos gestos e detalhes que foram acontecendo a cada aula/ensaio: a reação das bailarinas à entrada da luz do sol no estúdio (fig.17), o número de bailarinas presentes em cada ensaio, os erros, as quedas, os atrasos, a entrada pontual de bailarinos-homens que assistiam à aula e acabavam a integrar a coreografia...



Fig. 17: Still do início do bailado, interpretado pelo New York City Ballet, em 2016, onde as bailarinas fazer o gesto de tapar os olhos quando a luz entra no estúdio. Fotografia de Paul Kolnik, em The Wall Street Journal ([‘Serenade’ Review: Balanchine’s Art in Formation - WSJ](#))

Na sua versão final, embora seja considerado um bailado sem história (*plotless*), “Serenade” (1935) acaba por nos falar da escola, das pessoas que a constituem, das aulas, dos avanços e recuos na criação coreográfica, dos desvios, condicionamentos e seleções que o coreógrafo tem de fazer para avançar e também do que é ou pode ser um trabalho colaborativo, mesmo sem que todos

aqueles envolvidos estejam cientes disso, e como esse trabalho a várias mãos condiciona e orienta a nossa forma de programar/criar.

Igualmente, na multitude de gestos que todos coreografámos na ESAG, mais do que um resultado pré-estabelecido, mais do que um parâmetro fechado e condicionado, mais do que algo que sirva apenas o propósito de alguém, ou um objetivo a medalhar, procuramos testemunhar do processo, de uma vivência conjunta, de uma experiência, de uma viagem.

Primeira Didática – 7/11/2023

A primeira didática aconteceu a meados do primeiro semestre, uma altura em que já nos sentíamos minimamente confiantes para intervir.

Na verdade, confiantes como pequenos pássaros com corpos fisionomicamente aptos para voar, mas que nunca lhes passaria pela mente escolher saltar do cimo de uma enorme árvore, quando o conforto do ninho que o António tinha construído era tão suficiente.

Ainda assim, algumas condições da floresta eram mesmo muito curiosas... e que tal investigar?

A sensação de confiança vinha de muitos fatores exteriores ao eu, estagiária/o, aos nossos medos, inseguranças ou dúvidas sobre o que queríamos pôr em prática, pois esses, na verdade, nunca deixaram de existir, pelo menos para mim. Passo a explicar:

O desenvolvimento desta unidade, como de resto qualquer uma das outras que a seguiram, apoiou-se nas vivências que fomos tendo no estágio. Tal como em “Serenade”, a construção das unidades didáticas absorve e compreende na sua estrutura pormenores do dia-a-dia que se tornam eixos condutores do processo de criação. Para esta primeira proposta, tornou-se essencial debruçarmo-nos sobre a participação de estudantes em aula, pois vinha sendo tema recorrente nas conversas que tínhamos com o António.

Observamos, várias vezes, o silêncio e o aparente desligamento, por parte dos estudantes, do que se passava na sala de aula.

O António suspirava, acerca do clima que se instalava pela pouca reação e participação dos estudantes, “por vezes, é uma solidão tremenda.”

Apesar disso, não encaramos o assunto da participação apenas como a necessidade de ocupação de um espaço vazio, ou da expectativa de uma resposta, ou outra qualquer reação a um estímulo obrigatório do currículo nacional, mas como intervenção e envolvimento de todos e todas nos vários processos que se estavam a desenrolar, e isso era algo motivador para saltar do ninho e experimentar.

Por outro lado, fomos também apercebendo do peso que o cumprimento do Programa de HCA implicava na estrutura das aulas e nas preocupações gerais relativamente à disciplina, pelo que também esse se tornou um eixo de orientação.

A preocupação com abordar toda a matéria, quando este enorme volume ensombrava o tempo de reflexão e apropriação do mesmo, foi algo que nos preocupou, constantemente.

Por fim, a boa receção que tivemos por parte de estudantes aquando da nossa apresentação à turma, transformando esse encontro num momento de partilha recíproco e enriquecedor, resultou numa experiência que encabeçou um terceiro eixo estrutural. Estes foram os principais fatores que conduziram o desenvolvimento de uma primeira proposta de intervenção – participação, reflexão sobre um tema da matéria e construção conjunta da UD – dando sentido ao nosso trabalho e, por isso, confiança para seguir em frente.

A participação era, como expliquei no capítulo “gesto de participar”, tida como componente a ser avaliada ao longo do semestre, sendo contabilizada a sua pertinência, consistência e clareza como elementos fundamentais a ter em conta. O que tínhamos visto e sentido no momento da nossa apresentação e também em alguns momentos de trabalho em grupo, em que nos foi permitida uma presença mais próxima e comprometida na ajuda à realização de tarefas propostas pelo professor cooperante, foi um conjunto de estudantes bastante acessíveis e descontraídos, com interesses, ideias e vivências próprias que muitas vezes “interferiam” no seu modo de ver a matéria. Fomos percebendo que o problema não estava tanto em participarem, mas em encontrarem sentido/confiança e

abertura para o fazerem. Como disse a I. num determinado momento, “Eu quero participar, eu gosto de participar! Só que muitas vezes não sei como!”.

Queríamos, numa primeira instância, tentar quebrar então com as barreiras que, a nosso ver, impediam esse gesto participativo e cuja ausência ou inexistência era tantas vezes interpretada como desinteresse ou desconhecimento da matéria. Sem discordar totalmente dessa interpretação porque efetivamente também sentia ser real em alguns casos, o que também observávamos era uma total desconexão entre a realidade daqueles jovens e os conteúdos do Manual.

Foi necessário abalar um pouco o comum e estabelecido, demover o esperado, e construir a partir desse primeiro momento de estranheza, uma oportunidade que permitiu despir alguns papéis absolutamente assimilados, lugares inamovíveis, que impediam novas experiências pedagógicas.

O que existia para lá do papel que assumiam como sendo o seu numa aula de HCA?

Faltava tempo e espaço para investir nessa perspetiva anacrónica (cap. gesto de programar) e na construção de pontes entre a história que estudantes deviam aprender e assimilar, e o(s) seu(s) presente(s). Decidimos então investir nisso pois concordávamos ser essencial construir essas relações para que o gesto participativo encontrasse sentido para existir além daquele relacionado com a avaliação.

Combinamos com o António abordar o tema da escultura na Grécia Antiga, aproveitando o facto de estudantes terem já realizado o primeiro Teste de Avaliação sobre parte do módulo “Cultura da Ágora”. Procurei com o Tiago experimentarmos alguns modos de ensino-aprendizagem que não tínhamos ainda observado em aula e que de certa forma incentivassem a participação de estudantes para a construção da mesma.

...a partir de sugestões que os contextos históricos nos traziam, extrapolando para questões e problemáticas que se mantêm inalteráveis, ao longo da história, ao longo da vida de diferentes povos, e com as quais ainda hoje nos identificamos e refletimos sobre elas, provocando uma maior ligação, reflexão e apropriação dos conteúdos.

“Não há nada de novo na experiência humana (...) Cada geração pensa que

inventou o deboche, ou sofrimento ou a rebelião, mas cada impulso é apetite do homem, do repugnante ao sublime, está exibido aqui mesmo (museu). Antes de descartares algo como chato ou irrelevante, lembra-te, se de facto pretendes entender o presente ou a ti mesmo, deves começar no passado. A História não é simplesmente o estudo do passado, é uma explicação do presente.” (No filme, “The Holdovers”, 1:29h)

A nossa ideia era transformar a sala de aula numa Ágora, fazendo a ponte com a escola contemporânea, e cujas características seriam lembradas e reenquadradas por aquelas/es jovens naquele contexto. De um modo muito sucinto, a unidade didática iria organizar-se à volta de um único eixo temático dividido em três fases distintas: conhecimento do conteúdo curricular, apropriação desse conhecimento e transformação desse conhecimento. Esta estrutura, decidimos, estaria presente em todas as intervenções que viéssemos a fazer ao longo do ano letivo.

Para isso, pareceu-nos essencial quebrar com algumas rotinas, algumas posturas e algumas movimentações padronizadas presentes nas aulas a que íamos assistindo.

Lembro-me de repetir várias vezes as mesmas perguntas para mim mesma sobre a didática, tentando a cada vez elencar respostas que justificassem tal intervenção. Relendo o diário, consigo perceber algum receio meu nas repercussões dos nossos gestos programados, pelo que recordar a cada passo aquilo que nos movia, foi uma estratégia de segurança para mim:

“1 - Porque é que estamos a intervir?

a) Porque sabemos que a participação dos estudantes na aula é um elemento de avaliação

b) Porque é um desafio nas aulas e uma dificuldade exposta pelo professor cooperante

c) Porque sentimos que a participação ou o “fazer parte de” implica uma tal atenção e uma tal dedicação não só ao que está a ser ensinado, ou seja, à matéria propriamente dita, mas também e principalmente ao modo como nos

relacionamos com a matéria, acreditando ou pondo como hipótese que a mesma não é um objeto acabado, que nos seja possível nela participar e a ela enriquecer.

2 - Para que estamos a intervir?

Aprendizagem dos conteúdos, apropriação dos conteúdos, transformação dos conteúdos”

(12/10/23)

Independentemente desta necessidade de parametrizar, de justificar, para nos sentirmos mais seguros com aquilo que estamos na iminência de fazer - o que, muitas vezes, torna tudo mais pesado e frio -, na verdade, continuamos à procura. Procuramos com dúvidas, com incertezas, mas atentos e conscientes sobre os diferentes ajustes que teremos necessidade de fazer. Entendemos que o propósito reside menos num qualquer fim pré-estabelecido e mais no processo, orientados por algumas premissas, no decorrer da ação.

Calhou-nos, por organização de calendários, a aula de terça-feira às 8h. Isso por si só era um desafio pois sabíamos que aquela era a aula que custava mais a passar e onde invariavelmente tínhamos estudantes ainda a terminar as últimas horas de sono na secretária. Partimos então daí, dessa missão em acordar toda a gente para o mesmo propósito e estruturamos a nossa intervenção com gatilhos em forma de pergunta-resposta, formação de pares ou grupos, deambulação na sala de aula e a introdução de um plinto. (ver anexo 1)

Nesse dia entramos às 7h30 para organizar tudo. Penduramos imagens de 4 esculturas em diferentes lugares da sala, acompanhadas por uma tabela descritiva onde constava o seu nome, data, dimensões, materiais e coleção/museu a que pertenciam e ligamos o computador ao projetor.

Sentíamos que os primeiros minutos seriam decisivos. Os estudantes, ou se instalavam na sala, ou se refugiavam nas suas próprias ilhas. Desejávamos que algo acontecesse, algo que os demovesse de uma presença passiva, de serem meros figurantes, e os conduzisse ao centro da ação, como protagonistas no processo de aprendizagem.

Nos primeiros 10min, enquanto estudantes iam chegando, lançamos uma pergunta *...em gênero de conversa comum e descontraída...* sobre quais eram os meios de transporte que usavam para chegar à escola e quem vivia mais longe dali. Este foi um gatilho que facilmente envolveu o grupo, ativando a sua atenção através de um tema trivial, mas trazendo-o aos poucos para a conversa que queríamos iniciar. Começamos então a primeira parte da UD, que partia do conhecimento já assimilado por estudantes sobre o espaço da Ágora, mas com o intuito de se posicionarem sobre esse mesmo conhecimento. Lançamos o gatilho “Para vocês, que características acharam mais relevantes na Ágora?” e recebemos várias respostas que fomos registrando no quadro (fig. 18).

Consideramos este momento, aparentemente simples, ao escrever no quadro o que eles comentavam, como uma mudança de fundo. Representou uma inversão de papéis e uma valorização acrescida às suas ideias e reflexões, porque, o quadro, meio habitualmente usado para transmitir a matéria curricular, estava agora repleto das suas próprias ideias: deles para o quadro, em vez do quadro para eles.



Fig. 18: Fotografia do quadro branco da Sala 70 onde foram registradas as respostas de estudantes ao longo da UD. É possível ver o “plinto”, que algumas/uns usaram para transmitir as suas ideias no final da aula/atividade.

Depois lançamos o desafio de transformar aquele lugar – a sala de aula no ano de 2023 – numa Ágora com as mesmas características enunciadas por estudantes, e

explicamos que o degrau que tínhamos trazido do ginásio da escola funcionava ali como um plinto (fig.18), onde qualquer uma das pessoas presentes podia subir para falar e que, à semelhança daquilo que acontecia na Eclésia, era ouvido por todos.

Em qualquer altura, interromperíamos o que estávamos a fazer para ouvir qualquer um que estivesse no cimo do degrau.

Apesar de algumas pessoas terem subido ao “plinto”, nós inclusivamente, ficamos com a sensação que os estudantes não assimilaram o potencial disruptivo que lhes foi atribuído com essa ferramenta – e se calhar ainda bem, talvez fosse muito para o António para primeira vez, às 8 da manhã!

Mas algo se estava a experimentar ali, estavam a acontecer coisas a partir dos seus gestos, e os estudantes não estavam indiferentes a isso, envolvendo-se cada vez mais nas atividades.

Referimos depois, que segundo as características anunciadas pelo grupo anteriormente, a escolha do lugar ou o modo como se queriam sentar era então livre a partir daquele momento, pelo que várias pessoas juntaram as suas secretárias e outras mudaram de lugar. Essa movimentação, porém, foi por nós criticada pois segundo as características apontadas, as raparigas, por exemplo, não tinham liberdade de escolha.... Percebemos pelas reações que fomos obtendo desta conversa em contínuo e mais ou menos orientada, que estudantes começavam a entender e a experienciar a partir daquela situação pontual, as normativas a que estavam sujeitos no dia-a-dia da escola e as diferenças entre uma democracia na Grécia Antiga e hoje.

Pareceu-nos desafiante, navegar pela conversa e reflexões que estávamos a construir, incorporando e assimilando as diferentes intervenções, enquanto procurávamos estabelecer diversas ligações entre as referências que iam surgindo e os diversos conteúdos da disciplina, sem que isso parecesse forçado. Mas a conversa fluiu, e rapidamente passou a ser a gestão do tempo o verdadeiro desafio, pois sentíamos, por várias vezes, que poderíamos ter permanecido, tranquilamente, bem mais tempo numa ou noutra temática.

Passamos de seguida para a segunda parte da UD, focada no tema da escultura. Naquela altura, estudantes contavam já com um conjunto de aulas onde tinham visto e discutido um documentário da artista Joana Vasconcelos, elaborado um trabalho de grupo sobre a escultura de D. Sebastião (1973) de João Cutileiro e ainda visitado a Casa-Museu Teixeira Lopes. Deste modo, sabíamos que embora o António não tivesse ainda abordado a escultura da antiguidade clássica, o tema não era propriamente novo para estudantes. Interessava-nos então ouvir o que tinham a dizer sobre isso numa perspetiva macro – o que é uma escultura? – e só depois passar para o pormenor dos diferentes estilos presentes no capítulo Cultura da Ágora.

Mais uma vez, utilizamos o quadro para reunir as intervenções dos estudantes.

As respostas enunciadas e escritas no quadro (fig.18) versaram características técnicas como a materialidade e o detalhe, características formais como a originalidade das formas e a capacidade de transmitir emoções, e ainda características de execução como a elaboração de um projeto e a procura de financiamento. Estávamos perante um grupo de estudantes que em poucos minutos elencaram uma lista de aspetos muito completa sobre o tema da escultura e demonstraram ter conhecimento sobre o assunto.

De seguida, convidamos estudantes a levantarem-se dos seus lugares e darem uma volta pela Ágora/sala de aula, para observarem de perto as “esculturas” que tínhamos trazido, admitindo que a perspetiva que teriam sobre qualquer uma delas estava já à partida condicionada pela forma bidimensional como eram apresentadas (fig.19).



Fig. 19: Neste registo fotográfico é possível ver duas das quatro imagens das esculturas selecionadas para apreciação e reflexão na UD.

Cada uma das esculturas foi selecionada de períodos diferentes, representando por isso estilos distintos: Koré de Phrasikleia - Arcaico, Auriga de Delfos - Severo, Discóbolo - Clássico e Afrodite de Cnido - Helenístico. À medida que estudantes iam observando as imagens, pedimos que escolhessem duas com que mais se identificassem *...ou que por alguma razão os tivesse cativado para uma reflexão ou ideia...* e escrevessem o seu nome na tabela de identificação ao lado. Esta movimentação gerou conversas, comentários e risos que não consegui captar pois não quis interferir, mas registei que aconteceram e achei serem positivos para o processo pois demonstravam a ativação do olhar daquelas/es jovens para a história naquele momento e lugar. Antes de voltarem a sentar-se fizemos quatro grupos de 4/5 estudantes a partir das suas escolhas, atribuindo uma imagem-escultura a cada grupo. O objetivo, dissemos, era imaginarem que cada grupo era um atelier de escultura com determinadas características inscrito a concurso pela ESAG para desenvolverem uma nova escultura representativa da escola. A tarefa final de cada grupo-atelier era, depois de consultarem e lerem sobre o estilo correspondente no Manual, defenderem porque deviam ou não ser escolhidos para desenvolver a nova escultura.

A argumentação negativa, ou seja, o terem de defender que não eram o atelier ideal para desenvolverem a escultura, gerou mais dúvidas e confusão a princípio.

Contudo as defesas que se seguiram foram bastante variadas e propiciaram reflexões importantes.

Implicaram também posicionamentos críticos num debate que nos pareceu particularmente revelador de um esforço de articulação conceptual, uma vez que as posições estavam condicionadas pela escolha prévia de uma escultura.

O grupo/atelier que ficou com o estilo severo foi o primeiro a defender que devia ser o escolhido, pois segundo o G., porta-voz do grupo, “a rigidez e austeridade do estilo representavam como estudantes se deviam comportar numa escola secundária: com seriedade e profissionalismo, pois o tempo da brincadeira já tinha passado há muito”.

De seguida foi o grupo/atelier que ficou com o estilo helenístico, cuja escultura em questão suscitou vários comentários à representação da mulher. Segundo a A., a mulher representada mostra “serenidade”, “fluidez” e “sensualidade”. É “a representação de um ideal do corpo da mulher que ainda hoje persiste e não a realidade.” Não devia, por isso, *...por esta carga esmagadora de preconceitos,...* ser o estilo escolhido no concurso.

Seguiu-se o grupo/atelier cujo estilo arcaico não defendiam que fosse escolhido pois a “demasiada rigidez” e a “expressão séria” presentes na escultura eram características desadequadas à escola de hoje.

Finalmente, devido à “intensidade”, “dramatismo”, “imperfeição” (da curva) e ao “realismo” da representação, o último grupo/atelier defendeu ser o classicismo o estilo ideal para representar a escola.

Foi interessante constatar através da ativação de um pensamento crítico sobre um tema específico da HCA, a diversidade e até profundidade de algumas perspetivas expostas por estudantes sobre como se viam a si e à escola contemporânea. Na apresentação das suas ideias pudemos perceber que entre membros da mesma turma as perspetivas eram muito diferentes e que se por um lado se aproximavam mais de um ensino tradicional e vertical onde é expectável que estudantes assumam a escola como algo sério, rígido e repleto de expectativas sobre um futuro profissional, por outro foi possível sentir também o seu

desconforto relativamente à perpetuação de ideais com os quais não se relacionavam e que reconheciam ainda existir na escola (e no mundo) de hoje.

Revendo as muito poucas notas que fui tirando desta última parte, porque estava demasiado concentrada a ouvir, penso ter havido alguma confusão sobre o objeto de defesa de cada grupo. Pois se alguns defenderam o estilo, expondo características gerais do mesmo, outros grupos defenderam o objeto-escultura propriamente dito, focando-se mais nas suas características particulares, como por exemplo, a representação de género. Essa confusão gerou-se muito provavelmente por falta de um acompanhamento nosso mais próximo no esclarecimento de dúvidas que foram surgindo durante a pesquisa e leitura que antecedeu as considerações finais de cada grupo. Não obstante, penso termos alcançado os principais objetivos propostos desde início, sendo um deles a capacidade de olhar a história de outros modos que não apenas aquele narrado no Manual, estimulando com isso, como previsto no PASEO, um sentido crítico e reflexivo em estudantes. (ver cap. gesto de programar)

Agora, já com bastante distanciamento sobre a situação, parece-me que a mesma foi uma importante alavanca ao incentivo e a valorização do gesto participativo de estudantes na construção da aula e na partilha efetiva de novas perspetivas sobre a história à luz do presente. A minha memória revê-se naquilo que encontro escrito em diário: “a sensação com que fiquei seja da aula, seja daquilo que fomos ouvindo em conversa depois, é que estamos a trabalhar com uma turma bastante participativa e interessada. Sentiu-se entusiasmo na receção da proposta e uma vontade generalizada de fazer parte da construção da aula.”
(8/11/23)

Apesar de termos envolvido o António em alguns aspetos da construção desta Unidade Didática (UD), ainda estávamos no início deste percurso e não trabalhamos tão próximo como nas UD's subsequentes.

Durante esse tempo, estávamos apreensivos sobre qual seria a sua reação face à aplicação e aos resultados da UD.

O desafio da participação e envolvimento dos estudantes era algo que todos reconhecíamos como difícil de ultrapassar, até ali.

O que aconteceria se conseguíssemos, de facto, uma grande participação e

envolvimento dos estudantes - como acabou por acontecer?

Será que o António receberia isso como uma crítica ao seu trabalho?

Será que Ele se sentiria parte do processo e como com a sua abertura e honestidade, abriu caminho para encararmos mais abertamente este desafio e experimentarmos o que de melhor vimos a acontecer na sala de aula?

Será que ele compreenderia que a nossa posição privilegiada de observação, o trabalho em equipa e a excecionalidade da intervenção, trouxeram dimensões únicas àquele momento, incomparáveis com o quotidiano de uma sala de aula?

Será que o António iria analisar e incorporar algumas destas experiências nas aulas?

Esta situação, pareceu-nos particularmente importante para o que viria a acontecer no restante ano letivo, na colaboração com a turma e no projeto de estágio.

Num primeiro momento, o posicionamento do António não foi claro para nós. O seu particular humor e ironia, que agora recordamos, com saudade, como instrumentos de resistência e resiliência, não foram, inicialmente, fáceis de interpretar.

Mas rapidamente encontramos sintonia na procura de melhorar as experiências naquela escola, naquela sala de aula, junto daqueles estudantes. Essa convergência abriu caminho a um maior compromisso com este projeto pedagógico e, apesar dos desafios e dos diferentes pontos de vista, os momentos em conjunto, os planos em conjunto, foram sempre encarados como boas oportunidades criativas e trocas de experiências construtivas e enriquecedoras.

O envolvimento e a colaboração entre os agentes deste processo, Inês, Tiago, António, Catarina, e como se tornou claro nesta UD, os 23 estudantes, com todas as suas idiossincrasias, passaram a definir, de forma cada vez mais evidente, a identidade deste processo.

Segunda Didática – 27/11/23 a 19/01/24

A segunda UD aconteceu ainda durante o primeiro semestre e partiu de uma proposta do António em reformularmos o enunciado que o mesmo tinha feito

para o trabalho de pesquisa⁵⁰ que estudantes teriam de realizar, e que pesaria 25 % na classificação final à disciplina. Esse foi um desafio que me pareceu interessante pois, não só partia de uma necessidade exterior a nós, implicando-nos numa colaboração mais próxima e concreta, como também nos possibilitava de uma forma mais incisiva, trabalhar de perto e por um período mais longo com estudantes e professor cooperante.

Em vez de um acontecimento isolado, esta intervenção passou a implicar acompanhamento, continuidade, um processo e, até - algo que sempre nos intimidou - quantificação de resultados.

Para este trabalho de pesquisa, o António definiu o tema principal (Cultura da Ágora), o formato do trabalho (pesquisa+seleção de conteúdos+apresentação) e os limites de tempo. A nosso cargo, ficou a elaboração do enunciado, metodologias de acompanhamento do trabalho e estrutura de avaliação (ver anexo 2).

Percebemos logo a princípio que um dos problemas com que o António mais se tinha deparado em anos anteriores era a má gestão do tempo por parte de estudantes. O permanente “deixar para a última” não permitia a discussão sobre a pesquisa, nem uma seleção cuidada de conteúdos, nem tão pouco possíveis reformulações sobre o que estavam a construir. Isso fez-nos entender que na viagem entre a pesquisa e a apresentação teria de ser contemplada o desenvolvimento de uma paragem intermédia e essencial a todo o processo: a reflexão, que acabamos a acrescentar aos objetivos do trabalho.

A gestão do tempo passou a ser um dos desafios deste trabalho, assim como a procura de momentos para a reflexão crítica e posicionamento, provocando ondas que impulsionassem o processo, fazendo emergir novas perguntas, direções e possibilidades.

Decidimos, também para sublinhar a importância da reflexão associada à pesquisa no processo de investigação - distanciando-a do mero aglomerado de informação

⁵⁰ O trabalho de pesquisa é um trabalho individual onde se pretende que estudante desenvolva métodos de pesquisa, interpretação e reflexão sobre as informações recolhidas sobre um determinado tema pré-selecionado por docente. Este constituía um dos objetos de avaliação da disciplina em conjunto com os testes, questões de aula, observação em aula e atividades de síntese.

recolhida acriticamente, que se compila e apresenta - nomear o trabalho como: Pesquisa e Reflexão.

Para podermos estar em sintonia e avançarmos com a reformulação do trabalho e comunica-lo de forma clara à turma, tornou-se fundamental definir, em primeiro lugar, algumas ideias sobre o que era para nós os três pesquisar e refletir. Após escolherem o subtema (dentro da Cultura da Àgora) e justificarem porque o tinham feito – o que implicaria por si só uma tomada de consciência sobre o que se propunham a fazer – estudantes passariam então para uma pesquisa mais profunda onde era expectável que, além do Manual, usassem outras fontes de informação através das quais conseguissem reunir um conjunto de conteúdos que lhes permitisse não só formular conhecimento sobre o tema da história, mas também que lhes desse ferramentas para olharem para o que tinham descoberto a partir do seu próprio lugar no ano de 2023. A reflexão sobre os dados recolhidos, seleccionados e organizados não era propriamente uma fase, se não um processo que se ia fazendo ao longo do trabalho. Por reflexão, considerávamos a capacidade de estudante de fazer relações de temporalidade, colocando-se criticamente sobre o assunto que tinha escolhido estudar e com isso formulasse novas perspectivas sobre a história.

Nesta fase do estágio já tínhamos tido a oportunidade de observar o grupo a realizar outros trabalhos de síntese mais pequenos durante as aulas. Fomos percebendo como a tecnologia e a facilidade de acesso à informação torna as pesquisas mais ricas em conteúdo, mas muito mais difíceis de orientar e delimitar. Por vezes, o volume de informação obtido pode representar um obstáculo à própria atenção e entendimento daquilo que se está a pesquisar, impedindo, por sua vez, uma possível reflexão... Deste modo, colocou-se a necessidade de definir quais eram os critérios que queríamos ver trabalhados por estudantes ao longo do trabalho e sobre os quais seriam depois avaliados. (ver anexo 2.1) Essa estruturação foi essencial para que todo o processo se tornasse claro para todas as pessoas envolvidas – estagiários, professor cooperante e estudantes – e para que as expectativas, e as frustrações associadas de parte a parte, fossem mais circunscritas.

No assumir a tarefa de acompanhar as pesquisas, decidimos estabelecer alguns momentos de conversa/debate com estudantes durante os quais nos fosse possível ouvir cada uma/um com mais atenção e dar *feedback* sobre o assunto que tinham escolhido pesquisar e refletir, e ainda criar um Roteiro físico que as/os orientasse permanentemente na sua pesquisa, servindo ao mesmo tempo de suporte para registo de cada descoberta (ver fig. 20 e 2.1).

Como tantas vezes acontece perante um desafio, o início é marcado pela hesitação. Perante múltiplas possibilidades, diferentes caminhos, várias direções, abordagens, podem fazer com que o primeiro gesto, o primeiro passo, se torne difícil de dar. Pensamos, por isso, que o Roteiro poderia funcionar como uma estrutura de apoio, algo que fragmentasse um longo percurso, em etapas mais curtas, funcionando como um convite a entrar, um impulso inicial, um mediador para começar a explorar.

Fig.20: Exemplo de um roteiro preenchido.

O desenvolvimento do roteiro (anexo 2.1) suscitou-me algumas dúvidas sobre se estaríamos a interferir demasiado num caminho que não era da nossa responsabilidade percorrer.

...e se ao dissecar uma interpretação desse percurso não estaríamos a invadir um processo íntimo e particular.

Além disso, tive receio que a criação deste documento pudesse ser interpretada como mais-um-documento-a-preencher na escola, associando inevitavelmente o ato de pesquisar e refletir a mais um gesto mecânico e acrítico. Contudo, senti também que era necessário um acompanhamento que saísse da sala de aula e fosse relembrando estudantes, não só da realização do trabalho, mas também que rapidamente os recolocasse a cada encontro sobre o que já tinham feito, ajudando a organizar conteúdos e registros.

Acabamos por desenhar num suporte tamanho A3, uma estrutura com doze pontos que incluíam perguntas, sugestões e tarefas em forma de escrita, colagem ou desenho e definimos um plano de acompanhamento com datas precisas que propunham um ritmo de trabalho regular até ao momento da apresentação e entrega do trabalho.

Contudo, não entendemos o Roteiro como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta complementar, para juntar a outras e alargar o âmbito do trabalho.

Essa proposta, embora questionável, foi importante para que as dinâmicas de parte a parte não ficassem nem esquecidas nem por definir, abrindo sempre a porta ao reajuste a possíveis imprevistos.

Não abordamos este plano como algo imutável, inamovível, muito pelo contrário, entendemos que o diálogo e o envolvimento de todos neste enunciado, que teve diferentes versões - para ser exato, 3! -, foi essencial para que tenha existido uma maior apropriação por todos, de todas as partes do processo.

A imprevisibilidade foi, aliás, uma dimensão muito presente ao longo das várias etapas constituintes desta didática, e que poderia ter posto em causa a própria construção inicial do seu enunciado ou estrutura. Começando pelas conversas (ver anexo 2.1), a gestão do tempo que estipulamos a início para que, de forma equitativa, conseguíssemos chegar a todas/os as/os estudantes, revelou-se uma miragem ao longo do processo. Nas aulas/datas em que tais práticas tiveram lugar, sentimos sempre que o tempo parecia escapar ao nosso controlo, mesmo quando tínhamos o relógio ali do nosso lado. Como propor uma conversa e

esperar *feedback*? Como orientar sem intervir demasiado? Como acelerar uma conversa que precisa de mais tempo para acontecer e tomar forma? Como esbater o choque inicial do “não sei o que dizer nem por onde começar”? Como criar empatia sobre o silêncio e conseguir daí viajar para algum lado?

Pareceu-nos essencial navegar entre todas as dúvidas, abraçando a incerteza como parte integrante do processo, procurando desconstruir verdades transversais que esmagassem a viagem de cada um.

Transcrevo aquilo que registei após a primeira sessão de conversas: “Ontem estivemos reunidos com estudantes em pequenos grupos com afinidades nos assuntos que escolheram explorar nos trabalhos de pesquisa: jogos olímpicos, cerâmica, mitologia, escultura, arquitetura, governação/acontecimentos históricos. Em alguns grupos houve mais interação que em outros, ora porque as/os estudantes estavam mais preparadas ou porque os temas assim o suscitavam. Senti alguma surpresa e expectativa nestes encontros, próprias de quem nunca passou por algo parecido em contexto de sala de aula. O silêncio de todos a princípio denunciava a incerteza do que estariam ali a fazer e o que era suposto dizer. Mas através da conversa que se gerou foi possível ouvir muitas vozes, seja em tom de reflexão, seja de pergunta. Senti que a proximidade que criamos fisicamente, fazendo um círculo de cadeiras ao fundo da sala, também proporcionou a construção de um abrigo onde um conjunto de pessoas se reuniu para conversar de forma mais horizontal. O objetivo não era eliminar hierarquias, mas sim diluir o peso que elas implicam nos comportamentos dos agentes envolvidos. E essas, sinto terem sido amenizadas neste pequeno núcleo. Ouvi estudantes que nunca tinha ouvido em contexto de turma e lembrei-me do que foi dito por uma colega numa aula do MEAV no ano passado: ‘de facto não estamos todos preparados para falar nas mesmas dimensões e contextos.’ Se calhar, criar momentos de exposição diferentes é essencial para que todos se sintam capazes de falar e de serem ouvidos.” (12/12/23)

A transcrição desta entrada do diário demonstra aquilo que senti numa experiência nova tanto para mim como para as restantes pessoas envolvidas e de como essa experiência precisa de ter espaço para existir para que todos consigamos sentir aquilo que de outras formas é de difícil entendimento. Há uma

diferença entre projetarmos viver uma situação e aquilo que, de facto, vivenciamos, e o gesto de programar, por mais estruturado e definido que esteja, está sempre susceptível de ser interferido. A experiência que se gere no acontecimento programado muitas vezes redimensiona as nossas perspectivas, não só sobre a distribuição de valores que atribuímos às várias etapas do processo, como a estrutura de atuação a elas associada. A fixação cega de objetivos em procedimentos que nos ultrapassam em termos de logística pode tornar-se uma enorme fonte de frustração... Quero com isto dizer que quando partimos para os momentos de conversa, havia uma dose de imprevisibilidade associada não só à falta de experiência das pessoas participantes, como também à gestão do tempo que nos fez rapidamente perceber que aquilo que estávamos a propor era em si um processo muito ambicioso.

Quando na segunda roda de conversas, já depois da interrupção para o Natal, nos fomos apercebendo que existiam ainda muitas dúvidas sobre o processo de pesquisa ainda em desenvolvimento, fomos forçados a redirecionar o foco para assuntos que nos pareceram mais urgentes lidar com estudantes. Nessa escolha, deixamos de parte a possibilidade em abordarmos metodologias de apresentação dos conteúdos pesquisados o que, traduzido por outras palavras, representou uma falha no cumprimento do projeto que havíamos estipulado. Lembro-me de ter saído da aula dececionada por não termos feito o que era suposto e ciente de que isso tinha interferido na nossa prestação. Contudo, a reflexão conjunta que fiz depois com o Tiago permitiu-me olhar o problema de outra forma, pois “se nunca tínhamos ouvido nem falado com os estudantes sobre as suas pesquisas e somente sobre o que eles queriam fazer com o tema escolhido, então talvez este não tenha sido um tempo usado em vão. Talvez essa frustração associada ao não-cumprimento das metas, dos tempos estipulados a início, deva ser questionada em contraponto com o facto de estarmos a conseguir formular conversação sobre material que partiu da pesquisa pedida.” (8/1/23)

“Permanecíamos em viagem, por caminhos desconhecidos.

Conhecemos muitas paisagens, mas não conhecíamos estas paisagens.

Se por alguma razão, interessados, nos demoramos a apreciar, assumimos o custo.

Valorizamos o custo. Em detrimento de tratar tudo como a mesma paisagem,

esmagados por um ritmo frio, como quem vira postais, escolhemos antes permanecer um pouco mais.” (notas no caderno, in loco)

O António mostrou-se sensível a este pormenor pois foi peremptório a disponibilizar-nos mais uma aula para abordarmos a etapa final dos trabalhos. A sua presença e interesse neste processo foi interessante de observar pois, ao mesmo tempo que nos chamava à atenção para a exclusividade de toda a metodologia de acompanhamento do trabalho quando em contraponto com a realidade escolar, também se mostrava sempre disponível e recetivo a essa mesma exclusividade, motivado, diria eu, pela curiosidade e expectativa do que aquilo pudesse gerar.

Para compensar a falha na última roda de conversas inicialmente projetada para falar sobre a apresentação dos trabalhos, propusemos fazermos nós, estagiários, uma apresentação-tipo numa aula de 50min. Mais uma vez, este passo foi dado com muitas dúvidas, pela minha parte, sobre se esse procedimento se poderia tornar mais uma interferência do que uma orientação nos trabalhos desenvolvidos por estudantes, mas a escassez de tempo e recursos acabou a impulsionar essa ação.

Ao mesmo tempo, esta situação expunha-nos. Proto-professores estavam a fazer uma apresentação como uma eventual resposta ao exercício para estudantes! Surgia, diante de estudantes, uma resposta. Será que isto é um 20? Afinal é isto? Neste gesto, parece haver uma dimensão que se desmascara, que se aproxima, uma atitude que na maioria das vezes evitamos fazer. Preferimos manter a aura do saber do que expormos, na realidade, as nossas coisas, as nossas escolhas, claramente, as nossas delimitações, a nossa vulnerabilidade. A aura separa. A realidade, aproxima. Vimos isso a acontecer na reação dos estudantes, no olhar do António, no envolvimento de todos com o que estava a acontecer. E, pouco a pouco, silenciosamente, um lugar no centro da sala estava a povoar-se de gestos de diferentes atores, cada vez menos distintos, cada vez mais participantes, cada vez mais implicados.

O que viemos a constatar foi, efectivamente, uma grande influência de todas estas dinâmicas prévias à conclusão dos trabalhos, na elaboração dos mesmos. Foi

interessante reconhecer ao longo das apresentações, reflexões que surgiram das conversas, das apresentações-tipo e até de alguns momentos paralelos que aconteceram com estudantes no corredor antes ou depois de entrar para a sala de aula. Essas reflexões mostraram-me acima de tudo que vale a pena investir em alguns processos mais inclusivos para, em conjunto, chegarmos mais longe. A extensão desta UD desencadeou, de um modo geral, momentos mais intensos de dúvida associados à gestão do tempo e ao estabelecimento de limites na orientação dos trabalhos, mas possibilitou uma aproximação gradual e muito gratificante a um conjunto de estudantes.

Terceira Didática – 15/04/24 a 20/05/24

No segundo semestre, o trabalho de pesquisa repetia-se como elemento de avaliação para estudantes na disciplina de HCA, pelo que o António nos sugeriu acompanharmos de novo esse processo. A proposta tornou-se aliciante muito pelo facto de nos oferecer uma hipótese de reavaliação e reformulação de algo que havíamos já feito, e foi nesse sentido que iniciamos a construção da terceira UD.

A primeira etapa desse processo aconteceu, por acaso, logo no início do semestre, numa aula em que substituímos momentaneamente o professor cooperante e aproveitamos esse momento para ter uma conversa com a turma sobre o trabalho de pesquisa que haviam realizado no semestre passado. A nossa intenção era fazer uma avaliação conjunta e debatida para entendermos o que para estudantes era importante rever e reformular. Felizmente para nós, essa conversa de 50 min foi bem recebida e muito participada, pelo que se tornou fundamental para a construção da UD.

Nela percebemos que os momentos de discussão/conversa/acompanhamento em grupo, que para nós tinham sido os momentos mais interessantes, mas também mais tensos, tinham surtido boas apreciações e que, portanto, seria para mantermos. Estudantes como a H., a I. e a M. referiram que “as conversas ajudaram a pensar” e a A. disse que “as conversas foram uma surpresa”. Os pontos com mais observações negativas foram a apresentação e a avaliação. Foi sugerido por alguns elementos da turma que o trabalho pudesse ser feito em

grupo pois tornava o seu desenvolvimento mais aliciante e diminuía o peso de processos mais constrangedores como era o caso da apresentação.

Mas mesmo aí, nem todos pensavam da mesma forma.

Relativamente à avaliação, surgiu a proposta de estabelecer critérios adaptados à realidade de cada um, uma vez que, e tal como a B. referiu, “nem todos são bons nas mesmas coisas!”. Foram várias as intervenções sobre este assunto, sendo que maior parte tocava na falta de clareza e injustiça dos processos avaliativos para com estudantes, não especificamente no trabalho de pesquisa que haviam feito anteriormente, mas de uma forma geral nas várias disciplinas que tinham. A certa altura o assunto dispersou para processos como a auto-avaliação ao qual foram atribuídas várias críticas, nomeadamente sobre a sua real viabilidade quando o mesmo é feito através de preenchimento de grelhas ao invés de uma conversa ou debate. Este conjunto de observações deu força à proposta inicial para pensarmos numa avaliação adaptada e, talvez, mais justa. Aquele momento foi importante para orientar o nosso gesto de programar e perceber, pela participação gerada num mesmo assunto, que a capacidade de observação e argumentação estavam ativas naquele grupo de jovens.

Ansiávamos por um processo mais participado e esta foi uma oportunidade chave para que isso acontecesse, permitindo que as vozes dos estudantes se tornassem cada vez mais presentes na construção da terceira UD.

Outro ponto abordado relacionou-se com o tema da pesquisa. Houve concordância na turma e alguma insistência em pesquisarem algo novo, “uma matéria nova do programa que nos forçasse a aprender sobre ela e nos ajudasse no teste”. Dito de outro modo: que o tema do trabalho transformasse o mesmo em algo “realmente útil”.

Esta insistência levou-nos a refletir sobre a noção de finalidade, de funcionalidade que está bastante presente no discurso escolar, enraizada nas nossas construções ideológicas, e que tantas vezes subjagam a reflexão aberta, a dúvida, a poesia, o sonho, por parecerem desprovidos de utilidade.

A partir desta conversa espontânea ficaram então definidos os pontos de atuação mais importantes para estudantes na elaboração do segundo trabalho de

pesquisa e reflexão: a repetição das conversas no acompanhamento do trabalho, a possibilidade de o fazer também em grupo, o investimento numa temática nova e a criação de um sistema de avaliação mais ajustado à realidade de cada um/a.

A demorada negociação destes pontos de atuação trazidos por estudantes com os objetivos definidos pelo António para a elaboração de um trabalho de pesquisa, tornou-se a segunda etapa deste trabalho. Neste processo tiveram lugar muitos debates...*bastante apaixonados...*sobre a dificuldade e até mesmo inviabilidade que a pesquisa de uma matéria nova poderia representar para estudantes. Foi referido que, desse modo, o acompanhamento seria ainda mais exigente do que no anterior trabalho, representando a ocupação de mais tempo de aula e uma dificuldade acrescida no esclarecimento de dúvidas.

A possibilidade de se fazer o trabalho em grupo também foi tema de debate pois suscitava algumas dúvidas sobre o processo de acompanhamento e consequente avaliação final. “Como controlar quem fez o quê e avaliar de forma justa não sabendo quem efetivamente trabalha?” Estes foram momentos de debate particularmente interessantes para mim porque senti estarmos a “lutar” contra uma normativa escolar com a qual já nos tínhamos deparado várias vezes no nosso próprio trabalho colaborativo de estágio. A ideia de que um trabalho individual é mais meritório porque é elaborado apenas por uma pessoa é, como já referi antes, uma ideia instituída pelo sistema que quer disciplinar e controlar os seus agentes. (ver capítulo “gesto de colaborar”)

Parte-se do pressuposto de que o mérito pode ser isolado, como se tudo o que se passou na trajetória de vida de um indivíduo, todos os encontros e desencontros, os contextos vividos, fossem à partida capazes de ser avaliados com objetividade e justiça.

Contudo, o que este estágio-a-dois tinha vindo a ensinar-nos a nós estagiários, era que trabalhar colaborativamente vai muito além de uma distribuição de tarefas...

Percecionamos a colaboração, não como uma soma mecânica de partes isoladas, mas como um processo de construção conjunta, que implica negociação, escuta, abertura ao inesperado e uma construção conjunta de significados.

Esta experiência concreta desafiou diretamente a lógica individualista e meritocrática tantas vezes presente nas práticas escolares, onde o valor atribuído ao trabalho parece centrar-se no desempenho individual. Ao contrário disso, compreendemos que o mérito pode também emergir do espaço que se constrói entre, no espaço relacional, nos conflitos criativos, no apoio mútuo e na coautoria. Trabalhar em conjunto exigiu-nos mais: mais diálogo, mais empatia, mais trajetos a percorrer em direção ao outro, mais dúvidas, mas também nos ofereceu mais, uma experiência de formação que inaugurou novos lugares, mais densos, mais complexos, mais partilhados, mais humanos.

Por fim, a avaliação assente num sistema adaptado a cada um/a foi tema de debate, não por representar um problema mas antes uma alternativa que ainda não havia sido considerada. Apesar da reação inicial do António não ter sido muito receptiva porque antevia o trabalho-fora-aula que isso iria implicar, o mesmo acabou por concordar com os objetivos que a motivavam.

Quando finalmente passamos à estruturação do enunciado final do trabalho (ver anexo 3), tornou-se clara, para mim, a colaboração que o mesmo havia motivado: todo o processo de negociação e reajuste das possibilidades era o que no fundo definia a nossa proposta final, para a qual a colaboração com o António foi fundamental.

Temos consciência que nunca teríamos chegado a este enunciado sem a presença e participação de qualquer um.

Atendendo à variação do formato do trabalho que desta vez poderia ser feito a-solo ou a-dois, começamos por definir dois roteiros diferentes para cada tipologia (ver anexos 3.1 e 3.2), acrescentando à sua estrutura alguns pontos que pediam uma reflexão mais focada nessa particularidade (fig.21 e 22). Além disso, deixamos o formato do suporte por definir para dar mais liberdade a estudantes de criarem algo mais ajustado às suas necessidades.

Por fim, definimos um cronograma com datas para execução de tarefas, tal como tínhamos já feito na UD anterior.

estudantes do 10ºA também participavam. O começo de um novo semestre, tal como de um novo período letivo, propõe em si um relaxamento habitual por parte de estudantes relativamente às tarefas que têm de desempenhar na e para a escola. Este relaxamento parece-me surgir associado à (falsa) ideia de que, no início, as obrigações não são tão controladas pois os momentos de avaliação são mais escassos ou inexistentes. Por esse motivo, o que notamos no desenvolvimento da terceira didática foi alguma lentidão e confusão no arranque dos trabalhos que se estendeu por algumas aulas em que tentamos clarificar ao máximo a nova estrutura do trabalho que estávamos a propor, mas ainda assim com a ligeira sensação de que a receção era um pouco dispersa devido a este contexto.

Por outro lado, o projeto-fora-de-aulas, embora aliciante pela aprendizagem de uma técnica artística nova e pela exploração de um tema da ordem do dia, implicou com uma série de dinâmicas das estudantes que nele participavam, impedindo algumas vezes a sua presença nas aulas de HCA.

Tivemos, por isso, várias faltas quando fizemos a apresentação do enunciado do trabalho e dos roteiros que o constituíam, o que se traduziu numa ligeira confusão na preparação e cumprimento das primeiras etapas do mesmo – escolha do tema e justificação e preparação de conteúdos.

A gestão das conversas também teve de ser ajustada não só à inércia de estudantes ainda a processarem o início de um novo semestre de trabalho escolar, como a estudantes envolvidos nas dinâmicas do projeto fora-da-aula. O que tínhamos previsto fazer ocupando apenas 100min estendeu-se por três aulas ou uma semana de rodas de conversa onde ouvimos menos e falamos mais de uma forma geral. Apesar disso, continuei a sentir que as conversas trouxeram algum entusiasmo à pesquisa e à reflexão. “Penso que esta ideia vai de encontro com as tais pontes com o presente, com os vários presentes de cada um/a, que não fazem parte do Manual, da matéria-que-é-para-aprender. Sinto validarem a pesquisa e o entendimento da matéria pela apropriação da mesma para refletirem sobre assuntos próximos seja pela temporalidade, seja mesmo pelo contexto. Isso foi especialmente claro em alguns casos cuja escolha do tema e a

justificação do mesmo parecem repetir interesses já anteriormente manifestados na aula e anterior trabalho.” (registo do diário, 3/5/24)

Este acompanhamento mais próximo, realizado na pequena roda de cadeiras equidistantes, ao fundo da sala, sem qualquer mesa entre nós, por si só introduziu uma configuração espacial que favorecia a proximidade. O simples deslocamento e reposicionamento dos corpos alteravam a natureza da interação.

Sentimos isso na maneira mais focada e um pouco mais pessoal como falavam connosco.

A ausência de uma audiência também contribuía para desmontar a lógica da performance, permitindo que as palavras, e tudo o que elas carregavam, emergissem de forma mais espontânea e genuína.

Acreditamos que aqueles momentos tiveram um impacto particular nos estudantes, como foi reconhecido por eles na conversa que antecedeu a terceira UD.

Para que tal fosse possível, foi fundamental o trabalho desenvolvido pelo o António que, nos “bastidores”, acompanhou e orientou os restantes estudantes em várias atividades.

Esse comprometimento consistente do António com as UD revelou-se essencial em todo este processo.

A forma como este professor assumiu, com naturalidade, diferentes papéis, tanto na frente, como no meio, como nos bastidores — marcou profundamente esta experiência. A sua presença disponível contribuiu para que todos percecionássemos que aquilo que se estava a construir era maior do que papéis individuais ou lugares naturalizados. Tratava-se de um processo coletivo, em constante reconstrução, no qual as funções se redefiniam em função das necessidades e dos gestos pedagógicos.

Foi possível, a este ponto, percebermos que havia mais trabalhos-a-dois do que a-solo embora a diferença não fosse significativa.

A quarta etapa desta UD foi a apresentação dos trabalhos. Por circunstâncias alheias, a mesma teve de ser adiada pelo menos uma vez, o que deu mais tempo a estudantes de a prepararem, mas acabou por coincidir com uma altura em que a turma estava bastante atrapalhada com provas escritas e orais a outras disciplinas, interferindo por isso com a apresentação do trabalho de HCA. Contudo, esta foi uma etapa surpreendente em muito sentidos que ainda hoje

recordo com emoção. Ao longo da pesquisa fomos identificando, tal como aconteceu na didática anterior, temas diversos que iam tomando forma a partir de uma mesma matéria. Neste caso, os trabalhos de pesquisa e reflexão deviam partir do capítulo Cultura do Mosteiro ou a época do Românico, o que pela austeridade de alguns subtemas aí presentes não me fez prever o desenvolvimento de alguns dos trabalhos que se traduziram em apresentações muito ricas, reflectidas, descontraídas e muito participadas.

Como descrever a apresentação da H. e do M. sobre alguns aspetos que a representação de Cristo tem desde a Idade Média até hoje, e que inevitavelmente continuam a construir o nosso imaginário visual sobre algo que nunca foi realmente observado? ... Além da perspetiva muito pessoal e original sobre um pormenor do estilo românico, este foi um momento particularmente feliz pois foi possível perceber como em conjunto estes estudantes conseguiram ultrapassar as dificuldades que ambos sentiram em momento idêntico, mas a solo, na didática anterior. Percebi nesta apresentação como a interajuda e presença do outro podem, em alguns casos, contribuir para uma melhoria da atuação individual em circunstâncias mais desafiantes.

O crescente empenho por parte de alguns estudantes na criação de pontes sobre o seu objeto de estudo e a clareza com que no final transmitiram a sua reflexão aos colegas, criou alguma expectativa sobre cada uma das apresentações que se foram seguindo, não só da nossa parte e do António, mas também por parte de colegas. Um dos gatilhos para trabalhar o sentido de grupo, mesmo em trabalhos individuais, foi o investimento em envolver a turma nas apresentações (ver ponto 4 da Apresentação – anexo 3.3). Era uma opção e não uma obrigação, mas o facto de “dar pontos” ao trabalho, constituiu um elemento de grande interesse e acabou por se transformar em algo apelativo e agregador.

“Esse era um item que iríamos avaliar e houve uma atenção e tensão grandes em torno do mesmo. Afinal, era uma coisa que pesava na nota final e a maior parte de estudantes considerou fazer dinâmicas com as pessoas presentes - perguntas, quizes com prémios, questionários anónimos, colagens, montagens, desenhos e até degustação! Em praticamente todas a turma esteve envolvida. Estudantes disponibilizaram-se e investiram em momentos de troca e partilha. Foram

processos que não aproximaram nem distanciaram elementos da turma, mas consciencializaram para questões do foro sensível, despoletadas por temas como a religião, o poder da escrita e da imagem, o acesso à educação, a gastronomia como expressão social e cultural, a memória e o isolamento.” (entrada diário, 31/5/24)

Neste ambiente, neste contexto, tornou-se claro como a lógica da competição se foi diluindo, dando lugar a uma crescente entre-ajuda, uma característica que passou a marcar cada vez mais o ambiente naquele grupo.

O que inicialmente se apresentava como um conjunto de pequenos grupos relativamente isolados foi, gradualmente, dando lugar à formação de um corpo coletivo mais coeso, quase sem elementos periféricos.

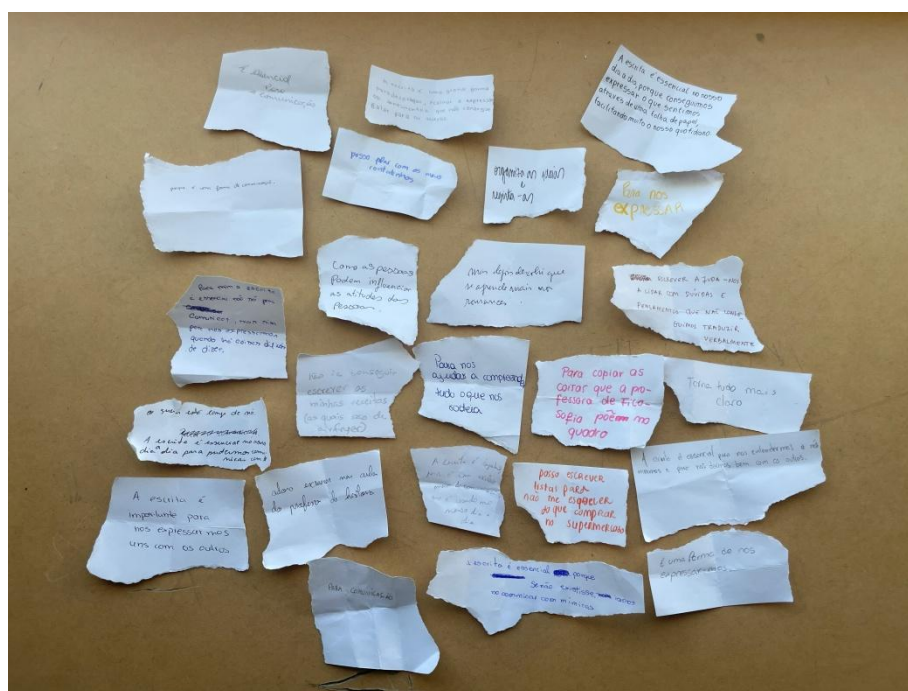


Fig. 23: Resultado da interação da turma na resposta à pergunta: “como a escrita é essencial no nosso dia-a-dia?”, resultado de um trabalho de pesquisa sobre o poder da escrita na época do romântico.



Fig. 24: Registo fotográfico de um momento de degustação que finalizou a apresentação de um trabalho de pesquisa sobre a alimentação na idade média.



Fig. 25: Registo fotográfico do final do quiz proposto à turma durante a apresentação de um trabalho de pesquisa sobre a arquitectura bizantina.

Nesta etapa foi também sentida por nós uma maior consciência e responsabilidade sobre o formato do trabalho variar entre o individual e em grupo, tendo grande parte dos resultados refletido uma mais-valia nessa escolha.

Coincidência ou não, nos roteiros dos trabalhos-a-solo a reflexão sobre essa seleção relacionou-se sempre com uma espécie de demarcação e posse em detrimento de um investimento relacional que pudesse pôr em causa escolhas e modos de ação individuais. Muitas vezes a “responsabilidade” veio justificar a “solidão”, como se estar sozinho não implicasse responsabilidade na ação coletiva e colocasse estudante numa bolha, onde tudo o que faz e pensa não dissesse respeito a ninguém a não ser a si mesmo.

Já nos roteiros dos trabalhos-a-dois tivemos vários grupos que admitiram uma mais-valia em ter percorrido a jornada acompanhados, seja pela possibilidade em distribuir tarefas, ou pela possibilidade de juntar as melhores capacidades de cada elemento. “Diria, daquilo que fui observando, que tivemos alguns casos que enveredaram por esse caminho partilhado também para combater a sensação de solidão, de fadiga e desnorte. Estudante puxa estudante e ouvimos expressões como “tive de lhe dar na cabeça” que sugeriram um comando mas também uma orientação.” (entrada diário, 31/5/24)

A quinta e última etapa desta UD foi o momento da avaliação que, a meu ver, foi o mais complicado de gerir a nível prático e subjetivo e o que ainda hoje não sei dizer se constituiu um processo significativo para os seus diversos intervenientes.

A constituição desta etapa partiu, como referi antes, de uma vontade manifestada por estudantes sobre a possibilidade da avaliação ser ajustada às particularidades de cada um/a. Assim, aquilo que propusemos foi atribuir um intervalo de pontuação (40-60 pontos) a cada uma das quatro partes do trabalho (tema, pesquisa, reflexão e apresentação) e deixar à responsabilidade de cada grupo ou individuo definir a percentagem final que no seu entender acharia adequada para se ser avaliado em cada uma, desde que a soma de todas as parcelas perfizesse os 200 pontos. A M., por exemplo, que na roda de conversas se tinha já demonstrado muito confiante na sua pesquisa sobre o tema da gastronomia na época do românico, argumentando que a comida e os universos que ela por vezes conjuga – reunião de pessoas à volta da mesa, a família, o conforto que o ato de comer pode transmitir – estão ainda presentes nos dias de hoje, optou por atribuir percentagens maiores às secções da “pesquisa” (60) e

“reflexão” (50). Já na secção da apresentação, na qual se sentia mais insegura, atribuiu uma percentagem mais baixa de pontos (40) – ver fig.26.

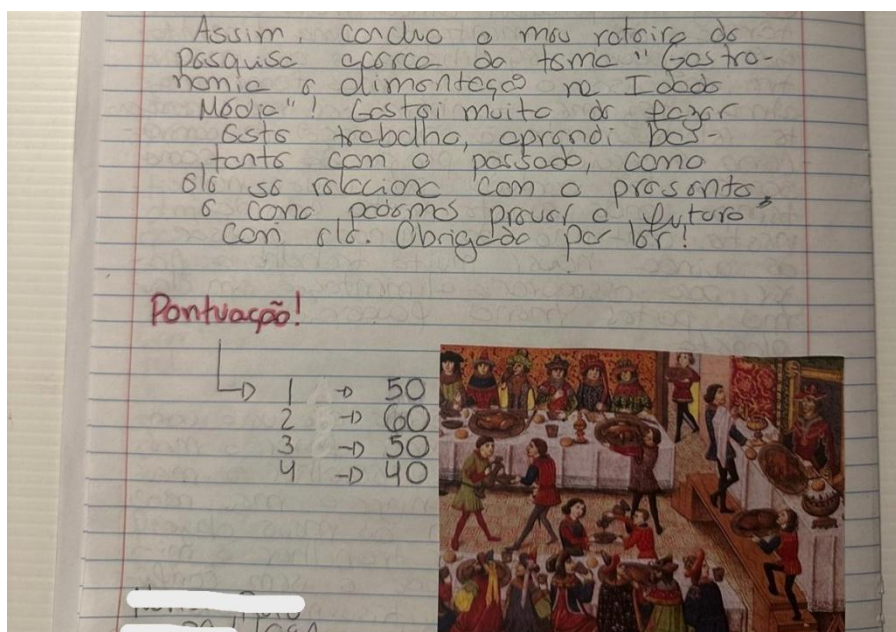


Fig. 26: Roteiro da M. onde é está identificada a distribuição da pontuação que escolheu para o trabalho ser avaliado.

A possibilidade de os estudantes escolherem e ajustarem, de forma autónoma, o valor atribuído a cada uma das quatro partes do trabalho de Pesquisa e Reflexão 2 revelou-se especialmente significativa.

Esta abertura à negociação avaliativa pareceu-nos fundamental para promover uma participação mais efetiva e um maior envolvimento.

Os estudantes deixavam de atuar apenas em momentos pontuais ou executivos e passavam a intervir a um nível mais estrutural, no próprio enunciado, nos planos de ação e nas estratégias de desenvolvimento do trabalho.

Esta mudança reforçou o sentido de co-autoria e responsabilidade sobre o processo, contribuindo para uma relação mais horizontal e colaborativa com a aprendizagem.

Quando terminamos de “fazer as contas” percebemos que, efetivamente, havia uma melhoria geral das classificações e que isso se devia também a este sistema mais atento e direcionado. Além disso, a roda de conversas que pontualmente permitiu ir acompanhando estudantes nas suas pesquisas e reflexões, contribuiu

para uma avaliação a várias etapas mesmo quando isso não estava consciente na atribuição final das percentagens por parte de estudantes.

Contudo, este processo também me mostrou e fez sentir de uma forma clara que independentemente do seu formato, o gesto de avaliar será sempre uma prática um pouco injusta e excludente porque parte dela é sempre alheia à própria vivência da aprendizagem. Não é possível, enquanto elementos exteriores ao processo de trabalho, conseguirmos ver e sentir tudo o que o mesmo implicou.

A consciência dos limites inerentes à avaliação de processos, sobretudo quando se procura considerar a dimensão do investimento individual, os pontos de partida diversos e os contextos singulares de cada estudante, confronta-nos com um paradoxo central: apesar de o discurso pedagógico contemporâneo reconhecer a importância da aprendizagem como percurso, o sistema educativo continua a valorizar, maioritariamente, o produto final e a classificação objetiva.

Esta tensão é particularmente desafiante, por vezes até esmagadora, para quem procura adotar práticas avaliativas mais justas e significativas, num contexto que exige critérios supostamente neutros, quando, na realidade, cada trajetória de aprendizagem é profundamente subjetiva, relacional e complexa.

Existe tanto que nos escapa, como lidar com isso, quando um número pode significar tanto no percurso de um estudante?

São limitações, incertezas que carregamos, e que caracterizam esta fase do processo.

Nesse desfasamento que se cria surge a sensação de dúvida sobre a forma como colocamos o nosso olhar sobre o resultado final e foi isso que tentamos expor à turma na aula em que revelamos as classificações finais.

Quisemos que esta aula fosse uma reflexão conjunta final sobre todo o processo que tínhamos co-construído com o grupo, nomeadamente aquilo que tinham partilhado connosco naquela conversa no início de semestre e todos os imprevistos e reajustes que tinham surgido pelo caminho. Lançamos a questão “Este trabalho de pesquisa e de reflexão, que se construiu sobre uma conversa convosco, foi interessante para ti?” e as respostas foram favoráveis e reconhecedoras de um esforço conjunto entre todas as pessoas envolvidas em ir

de encontro a uma melhoria das aprendizagens e processos de avaliação das mesmas neste trabalho.

Explicamos de seguida, com recurso a algumas imagens que projetamos, que a nossa percepção sobre aquilo que nos tinha sido entregue no final seria sempre diferente daquela que cada uma/um tinha construído sobre o seu próprio trabalho.

Procuramos tornar evidente, por meio da metáfora utilizada, que apenas víamos uma parte, a parte que nos era possível perceber. Tal como na conhecida parábola do elefante interpretado por um grupo de pessoas invisuais, cada uma limitada àquilo que podia tocar, também nós, enquanto educadores, acedemos apenas a fragmentos da complexa totalidade que é cada estudante.

Em qualquer situação, os estudantes são sempre muito mais do que conseguimos ver ou avaliar: são muito maiores, mais fortes, mais bonitos...

No final da apresentação que introduziu a aula sobre a avaliação, ainda relacionando com a metáfora do elefante, lançamos a questão:

“o que achas que faltou para que esse ser, com a capacidade de fazer tremer a terra, mostrasse mais de si, da sua dimensão, nesta sala de aula?”

Aquele momento servia não só para expormos as causas por detrás de cada uma das classificações mas abrir também a possibilidade de defesa e argumentação contrária. Preparamos um pequeno comentário para cada trabalho onde procuramos expor os aspetos que nos pareceram mais interessantes e outros que poderiam ter sido mais desenvolvidos criticamente. Tivemos algumas estudantes que colocaram questões e argumentaram alguns pontos que para si tinham tido mais peso na nota do que aqueles que nós expusemos mas, de uma forma geral, este foi um processo bastante radical para aquele grupo que acabou por dar pouco *feedback* a todo o processo.

Refletindo sobre o que se passou, penso que aquilo que projetamos para este momento não tinha realmente espaço para acontecer de uma forma equilibrada e justa para todas as pessoas envolvidas. Afinal, só nós sabíamos o que tínhamos projetado, só nós tínhamos tido acesso de antemão às classificações que tínhamos atribuído.... Reconheço que foi com alguma ingenuidade que partimos para esta aula-sobre-avaliação com a ideia de que a preparação da turma se

equiparava à nossa. Muito pelo contrário, a turma não estava preparada para um processo que nunca havia conhecido. Aconteceu algo semelhante nas primeiras rodas de conversa ao longo da segunda didática durante as quais, como disse, a participação de estudantes implicou toda uma dinâmica de adaptação quase incompatível com o tempo que tínhamos destinado a que as mesmas acontecessem. Só mais tarde percebemos que estudantes precisavam de tempo para entenderem e se envolverem em todo o processo. Foi preciso uma repetição das novas dinâmicas numa terceira didática para que tanto nós percebêssemos como orientar de melhor forma, como estudantes se preparassem para aquele momento.

Quando programamos a aula-sobre-a-avaliação acabamos por não ter em conta este pormenor. A intenção era a da inclusão. Quisemos abrir possibilidade a uma contra-argumentação mas além desta ser uma completa novidade, o tempo que tínhamos para o concretizar (100min) foi muito pouco para que se tornasse algo realmente significativo e justo para ambas as partes.

Escrevemos um comentário individual para cada estudante, envolvendo sempre algo sobre o trabalho realizado, elogios ao percurso, aos passos dados, o reconhecimento dos caminhos construídos, das escolhas e dos posicionamentos assumidos, assim como referências a outros trilhos que consideramos importantes a ter em conta para continuar a viajar: sementes para outros desafios pedagógicos. Esses comentários pareceram ter sido bem recebidos, o que foi bom!... E nem por isso... Recebidos, sim, mas quase sem troca, sem retorno, e estávamos desejosos por uma boa conversa, por mais participação, por refletirmos e aprendermos juntos, havia tanto mais a aprender com eles.

A matriz apertada do tempo ditava a iminência do fim do turno, e a proximidade, algo emotiva, do fecho, levava alguma da lucidez e capacidade de lidar com o momento.

Sentimos a incapacidade de, com eles, desmontar um pouco mais sobre a avaliação, um tema que nos era sensível, que abordamos em conjunto, que reformulamos em conjunto, mas, por diversos constrangimentos, não tão longe como desejávamos. Entendemos algumas das margens deste trabalho, e do tanto que ficou de fora. Mas, dentro, pouco ficou igual.

*E dos dias sem os 3, sem os 23, para estes, tanto se moveu, tanto foi diferente.
Ficou por mudar uma escola, um sistema, tanto do que está naturalizado... mas nós mudamos, permeáveis, a uns e outros, no silêncio, a silenciar, tudo se tornou mais audível, e gestos isolados se tornaram em reais movimentos na comunidade do 10A.*

PARTE III

Considerações Finais



Fig. 27: Fotografia do reencontro em Dezembro de 2024

Por inícios de Dezembro de 2024, já o estágio tinha terminado há muito, recebemos um convite do António e da turma que acompanhámos, para um lanche improvisado durante uma aula de HCA na ESAG. Este gesto, que não partiu de nós estagiários, implicou certamente alguma negociação e organização de calendário entre estudantes e o professor. Perceber isso foi quanto bastou para nos sentirmos agradecidos, por arranjarem tempo e espaço para nos receber e podermos, num ambiente descontraído, reencontramo-nos. Quando chegamos, o António recebeu-nos e encaminhou-nos até à sala de aula que estava visivelmente transformada: as secretárias tinham sido agrupadas numa mesa gigante ao centro e estudantes aguardavam ora sentados, ora de pé, numa distribuição aleatória e relacional. Foi com entusiasmo que entramos e enquanto colocávamos o que tínhamos trazido para lanchar em cima da mesa, todas as pessoas se reuniram ali à volta a conversar, numa interação bastante horizontal, interessada e cuidada. Inevitavelmente lembrei-me das conversas em formação circular ao fundo da sala, durante as didáticas que fizemos com o grupo e das reuniões de estágio com o António na mesa redonda ao fundo do bar da ESAG. As situações eram muito diferentes mas a formação parecia idêntica. Diria que a intenção de encarar o estágio mais como uma plataforma de potência do que

consolidação teve, neste reencontro, o resultado que nunca havia previsto nem imaginado. Recordo com emoção este momento fora-estágio porque além de celebrar a dimensão relacional que se gerou, foi talvez o que essa dimensão transformou que o tornou tão especial. Afinal voltávamos à escola-instituição, agora por convite, e onde algumas coisas pareciam ter mudado: a sala, os papéis, as obrigações...

==

Dentro do que são as rotinas da escola, onde o tempo e a ação das pessoas que a constituem são controlados, torna-se por vezes difícil olhar e atuar nos entremeios dessa realidade dita “escolar”. A escola-instituição não é alheia ao contexto social, político e económico onde se insere. É, aliás, reflexo desse contexto. À imagem da era capitalista em que vivemos, o *modus operandi* da escola é, também ele, tendencialmente mais fragmentado, individualista e vigilante. Desde a passagem do cartão de estudante de cada vez que se entra e sai no recinto escolar, passando pela distribuição das secretárias nas salas de aula e terminando na (ainda) celebração dos quadros de mérito, a escola, em sentido lato, está repleta de indícios desse capitalismo que afasta mais do que reúne, responsabiliza mais do que transforma. A ideia de coletividade apresenta-se, neste âmbito, como um problema. Como atuar sobre algo difícil de vigiar e controlar, presente nas relações que estabelecemos, nas afinidades que construímos?

A entrada do “trabalho de projeto” (leia-se colaborativo) na reformulação legislativa dos últimos anos, poderá ser encarado como uma vontade de mudança nos modos de ensinar e aprender, mas também como uma consequência dessa dimensão relacional e emancipadora. Ao introduzir-se e nomear-se as coletividades nas dinâmicas escolares mas sem se pensar e transformar a estrutura (profundamente individualista, segregadora e avaliativa) em que elas se vão inserir, estamos ao mesmo tempo a abraçar um novo propósito coletivo e a retirar-lhe o sentido.

O gesto de co-construir que caracterizou este estágio, defende a colaboração e a coletividade, mas na sua materialização faltou uma estrutura escolar coincidente

para que esse gesto não se tornasse uma exceção, como tantas vezes foi encarado. Aquilo que desenvolvemos e construímos foi, aliás, resultado de uma situação excepcional em forma de estágio. Sem um vínculo à escola onde atuamos e sem responsabilidades sobre a turma que acompanhamos, o estágio foi a plataforma ideal e possível para trabalharmos o sentido coletivo. A potência gerada foi aproveitada.

Não quero com isto dizer que assumindo o papel de docente, para o qual este curso nos prepara, não seja possível a experimentação. O conhecimento que vamos adquirindo sobre o que nos rodeia poder ser frustrante mas também um motor de transformação. Cabe-nos a nós, indivíduos ou coletivos, tentar contrariar as tendências, explorar novas possibilidades propondo estratégias que exponham e interfiram no *status quo* e que ainda, no meio das falhas, nos seja possível também ver os aspetos positivos e as potencialidades da escola.

Parte IV

Bibliografia

ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2019 [2009]) O Perigo de uma História Única, trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras. TedTalk disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story, 11/08/2025.

AGAMBEN, Giorgio (1996), “Notas sobre o gesto”, trad. Vinícius Honesko, in *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.4 p.09-14, jan. 2008

Babette Harper, Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira (1990) Cuidado, escola! Desigualdade, Domesticação e algumas saidas., ed. Editora Brasiliense.

BIESTA, Gert (2004) “Mind the Gap! Communication and the Educational Relation” in Charles Bingham & Alexander M. Sidorkin, “No Education Without Relation”, ed. Peter Lang, Nova Iorque

BIGHAM, Charles, SIDORKIN, Alexander M. (2024) “No education without relation”, Peter Lang Publishing, Inc., New York

CASAI, Catarina (2023) “O Desenho como Verbo - Reflexões sobre linguagem na disciplina de Desenho A”. 17-11-2023. Relatório de estágio. FPCEUP. URI: <https://hdl.handle.net/10216/155082>

DAĞHAN, Zeynep, “Resistance Behaviors of Secondary School Students: Teacher and Student Views”, *International Electronic Journal of Elementary Education* December 2024, Volume 17, Issue 1

DEBORD, Guy, (1967, 2010), *Sociedade do Espectáculo*, trad. Francisco Alves e Afonso Monteiro, Lisboa: Edições Antipáticas

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, “Estatísticas da Educação 2023/2024”, <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/685e9fac3e80188f654778a324/08/2025>

FERNANDES, Preciosa (2007). “E depois do projecto de Gestão Flexível do Currículo?”, in *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Cenários da Educação/Formação – novos espaços, culturas, saberes*. Castelo Branco.

FLUSSER, Vilem (1993, 2014), *Gestures*, trad. Nancy Ann Roth, Minneapolis: University of Minnesota Press

FOUCAULT, Michel (1975), Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão, edições 70, 2023

GAINOR, M., & PRECOURT, E. (2019). "Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. Accounting Education", 28(1), pp. 100-118.

HARGREAVES, Andy (1998), "Os professores em tempos de mudança", Alfragide: Editora McGrawHill de Portugal, Lda.

HOMMANS, Jennifer (2012), Os Anjos de Apolo, Lisboa: edições 70

LIMA, Jorge Ávila Lima (2002), As Culturas Colaborativas nas Escolas, Porto: Porto Editora

MARTINHO, Maria Helena. "A colaboração como oportunidade de desenvolvimento profissional". Revista Thema, 15, p. 1-4, 2018. Disponível em: . Acesso em: 23 abr. 2025

NUNES, Paulo Simões (2021) Dossiê do Professor" Lisboa: Raiz Editora

ROLDÃO, Maria do Céu. "Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores". Revista Noesis, n. 71, p. 24-29, 2007

PEREIRA, Diana (2023) "Quem conta um conto, marca o seu ponto... Olhar interseccional e apropriação de narrativas no ensino das Artes Visuais." 16-11-2023. Relatório de estágio. FPCEUP. URI: <https://hdl.handle.net/10216/154817>

SONTAG, Susan (1961, 2020), Contra a Interpretação e outros ensaios", trad. Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras

SOUSA, Nuno (2010) "Fazer acontecer. Construção de um não-método de aprendizagem". 22-7-2010. Relatório de estágio. FPCEUP. URI: <https://hdl.handle.net/10216/118915>

TORRES, Ana Cristina; MOURAZ, Ana "Transição para o ensino secundário em Portugal: vozes de estudantes sobre dificuldades académicas", Educ. Soc., Campinas, v.40, 2019

TORRES, Leonor Lima (2011), "A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências – limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão pública", in Educação, Sociedade & Culturas, n.32, pp. 91-109

VIGOTSKY, Lev (2001) Pensamento e Linguagem, Ed. Electrónica: Ridendo Castigat Mores

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017),

2020a, Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano: Cursos Artísticos Especializados – Dança, Ensino Secundário, História da Cultura e das Artes, Direção-Geral da Educação, <https://www.anqep.gov.pt/np4/478.html> , 20/08/2025.

2020b, Aprendizagens Essenciais. 11.º Ano: Cursos Artísticos Especializados - Dança, Ensino Secundário, História da Cultura e das Artes, Direção-Geral da Educação, <https://www.anqep.gov.pt/np4/478.html> , 20/08/2025.

Videografia

“Veronique Doisneau”, 2005

<https://youtu.be/L10LlVPE-kg?si=fZlEg6i0oH-Pd92E>

“Moments of Meaning-Making with Mieke Bal”, 2-ags-2025

<https://www.youtube.com/watch?v=9Ykah2mhi0k>

“Wheeldon, Cherkaoui, Pite”. DVD. The Royal Ballet. Opus Art. 2019. URL:

<https://drive.google.com/file/d/12armaqKom9X6dleYEtlb7mS0eWpzu62c/view?usp=sharing>

European Graduate School; Giorgio Agamben. 24 Mar 2012. “Gesture, or the Structure of Art” [vídeo]. URL:

<https://youtu.be/v4bKAez3TF0?si=U3RBJv3Qorwlv-ge>

“Isadora Duncan: Movement from the soul”, Geller D., Goldfine D. dir., EUA: Geller/Goldfine Productions, 1988

Anexos

Anexo 1
Guião da Primeira Didática

Proposta Didática I

7 de Novembro de 2023

Duração: 1:40h

Objetivos:

- trazer os nossos interesses pedagógicos - participação, apropriação, reflexão crítica, olhar contemporâneo sobre a história - através do conteúdo;
- estabelecer um lugar de conforto e segurança para a reflexão e expressão com o mínimo de constrangimentos;

Desafios:

- implementar 4 exercícios (4 Partes) no tempo da aula;
- incorporar e assimilar o imprevisto;
- estabelecer ligações constantes com as referências dadas pelos estudantes e os diferentes conteúdos;

G
U
I
Ã
O

P1 (10+15m)

Horário: 8:00h

(10 minutos de tolerância de entrada - disfarçamos, como se estivéssemos muito atarefados a fazer qualquer coisa!)

Ágora

Objetivo específico:

- partindo de uma perspectiva contemporânea, pretende-se fazer uma reflexão crítica conjunta sobre uma matéria estudada e assimilada, incidindo com especial atenção sobre o que Ágora representava;
- transformar o contexto da sala abrindo espaço para uma maior intervenção e participação;

Gatilho: Para vocês, que características acharam mais relevantes na Ágora?

Modelo de participação: voluntária >>> respostas no quadro

Desafio: transformar o espaço da sala de aula num espaço com essas características.

Notas:

- democracia;
- participação;
- liberdade de expressão;
- discussão e reflexão crítica;
- racionalidade;
- inclusão/exclusão;

Ações / transformações (*pensar a Ágora naquele lugar-escola contemporânea*):

(1) Como marco deste contexto de lugar de livre acesso, todos os cidadãos têm o direito de escolher o seu lugar nesta Ágora.

(pensar também na possibilidade de alterar a sala!)

Alguém quer mudar o seu lugar ou trocar com outro cidadão?

(2) Outro marco será estabelecer o lugar de ruptura... O PlintO! (🖋️🖋️🖋️)

Neste contexto da Ágora, se em qualquer momento da aula vos surgir uma ideia ou reflexão que queiram partilhar, deslocando-se até este lugar, subindo este degrau, todos vão parar para vos ouvir.

Gatilhos diversos para reflexões:

- apontar os 18 anos se algum rapaz mudar de lugar;
- apontar o gênero se alguma rapariga mudar de lugar;
- no caso de ninguém querer mudar de lugar, comentar que na antiga grécia nem todos os habitantes da cidade eram considerados cidadãos, e perguntar, quem é que aqui se considera cidadão? Quem acha que os seus interesses enquanto cidadão devem ser considerados nas decisões da polis (escola)?

P2 (15m)

Horário: 8:25h

Escultura

Objetivo específico:

- reflexão aberta, particular, a partir do lugar do estudante sobre algo novo;

Gatilho:

“A escultura é uma parábola em três dimensões, um símbolo de uma experiência espiritual e um meio de transmitir a verdade, concentrando a sua essência na forma visível. (...) Deve ser o reflexo do artista que a cria e da época em que ele vive, não um eco ou uma memória de outros dias e de outras formas.”

Malvina Hoffman, Sculpture Inside Out

Tendo em conta a afirmação *projetada*, os exemplos com que nos cruzamos ao longo das aulas (“D. Sebastião” do Cutileiro, Coração Independente da Joana Vasconcelos, a visita à Casa-Museu Teixeira Lopes...) e outros que vocês conhecem, o que é para vocês relevante numa escultura?

Modelo de participação: voluntária >>> respostas no quadro

Notas:

- tridimensionalidade;
- forma e volume;
- textura;
- materialidade;
- representação ou abstração;
- expressão artística;
- técnica e habilidade;
- contexto;
- durabilidade;

P3 (10+30m)

Horário: 8:40h

Objetivo específico:

- reflexão, estudo e argumentação sobre o conteúdo;

Gatilho:

Convidar todos e todas a darem uma volta na sala e verem a exposição das esculturas e escreverem o seu nome naquelas com que, por alguma razão, mais se identificam, 1 e 2.

Notas:

(1) esculturas segundo os estilos/escolas da grécia antiga, Arcaico, Severo, Clássico e Helenístico;

(2) as esculturas com que se identificaram ajudarão a definir os grupos. No caso de muitas escolhas semelhantes, será por ordem de chegada.

Horário: 8:50h

(dividir a turma em 4 grupos)

Desafios:

Para se demarcar das outras polis o departamento de artes planeou construir uma escultura representativa dos ideais das turmas artísticas.

Para isso inscreveu os 4 ateliers existentes (arcaico, severo, clássico, helenístico) a concurso e estabeleceu um período de campanha - estudo a partir do livro sobre um estilo/escola - em que cada atelier terá oportunidade de se apresentar, e defender, porque deverá ser escolhido ou não para este projeto.

No caso de achar que deve ser escolhido, deverá apresentar também uma proposta de representação >>> ideia em degustação!

No fim, será lançado um referendo a todos os cidadãos no sentido de votarem no estilo que melhor os representa.

Notas:

- Cada grupo escolherá o lugar da Ágora que acha mais adequado para apresentar as suas ideias;
- No caso de todos defenderem que não devem ser escolhidos para o cargo, discutiremos questões de representatividade e idealismo presentes na escultura grega quando em contraponto com a contemporaneidade;

P4 (20m)

Horário: 9:20h

Objetivo específico:

- reflexão participada que cruze o tempo e traga algo que nos ligue a esta história na atualidade;

Gatilhos:

- De que maneira o idealismo ou o realismo são capazes de nos representar hoje como sociedade global, plural, com tantas tradições e diferentes modos de vida?
- De que forma a nossa sociedade exprime os seus ideais através da arte e de que maneira é que isso a faz aproximar-se ou afastar-se de nós?

Notas:

- levar bastantes iscos e quando morderem ou depenicarem, puxar a linha, e puxar, e puxar...

Anexo 2
Enunciado da Segunda Didática

DESAFIO:

Pesquisa

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES (HCA)

O que propomos?

- A partir de um olhar sobre o contexto cultural e artístico da Grécia antiga trabalhado nas aulas de HCA, escolhe um tema que seja relevante para ti e que **permita abrir caminho e viajar por relações novas entre os acontecimentos passados e uma perspetiva crítica particular sobre o nosso tempo.**

Porquê participar?

- Porque é uma oportunidade de acrescentar algo teu à história.
- E porque dá muitos pontos, claro, 25% da classificação final! Motivados?...

Instruções de participação

- **segunda, 27 de novembro** // Abertura da época: conversa com todos sobre este desafio, visualização de exemplos e esclarecimento de dúvidas;
- **segunda, 4 de dezembro** // Lançamento dos dados: entrega individual escrita do tema descrevendo o interesse dessa escolha (em folha A4 com a tua identificação);
- **segunda, 11 de dezembro** // Primeira parte: conversa individual (3-5 minutos), sobre a tua pesquisa e as tuas primeiras reflexões, ainda com a possibilidade de mudares o tema do desafio;
- **segunda, 8 de janeiro** // Intervalo: conversa e reflexão individual (3-5 minutos), para preparação da última parte do desafio, a apresentação;
- **segunda a sexta, 15 a 19 de janeiro** // Final: apresentação pública do tema, pesquisa e reflexão individual (10 minutos) // ordem de apresentação sorteada no dia;

Pontuação

- 50 pontos: desempenho na preparação do tema;
- 50 pontos: relevância e critérios da pesquisa;
- 60 pontos: reflexão crítica sobre a pesquisa que fizeste;
- 40 pontos: apresentação do tema;

3, 2, 1... Partida!

...boa viagem.

Anexo 2.1
Roteiro da Segunda Didática

escultura
mitologia sociedade
cerâmica arquitetura ideais
atenas civilização péricles pólis ágora
dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria
liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura atenas
governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo
dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria pintura racional cidadão geometria
proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa escultura
mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis
ágora governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica
clássica simetria pintura racional cidadão geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura
harmonia severa escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles
pólis ágora governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria
pintura atenas pólis severa geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa escultura
coríntia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas arquitetura civilização péricles pólis ágora governo deuses heróis
teatro harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria pintura racional cidadão geometria
proporção acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica
arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis ágora governo deuses heróis salamina harmonia
proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria pintura racional cidadão geometria
escultura acrópole liberdade democracia sagrado cultura proporção arcaica escultura mitologia jogos olímpicos
atenas arquitetura sociedade heróis democracia civilização péricles pólis ágora governo deuses heróis salamina
harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria pintura racional cidadão
salamina proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa escultura mitologia
jogos olímpicos cerâmica arquitetura arcaica atenas democracia civilização péricles pólis ágora governo deuses
arcaica salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria pintura
pólis racional cidadão atenas proporção teatro acrópole liberdade arquitetura sagrado cultura harmonia severa
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica geometria sociedade atenas democracia civilização péricles ágora
governo deuses salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria
pintura racional cidadão geometria atenas teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas governo civilização péricles pólis ágora
deuses heróis salamina severo harmonia proporção atenas templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria
pintura racional cidadão atenas proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado pólis harmonia severa
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas civilização péricles pólis democracia
governo arquitetura heróis deuses harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica
simetria pintura racional cidadão geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado harmonia
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis
acrópole heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria
pintura racional cidadão geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis ágora
governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia pólis arcaica clássica
pintura racional cidadão geometria proporção acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia liberdade
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas teatro civilização péricles pólis ágora

deuses heróis salamina atenas	templo dórica jónica coríntia
pintura racional harmonia	liberdade pólis helenismo
escultura mitologia atenas	jogos olímpicos cultura
heróis arquitetura	heróis arquitetura
sociedade clássica	sociedade clássica
harmonia simetria	harmonia simetria
templo severa pólis	templo severa pólis
péricles pólis ágora	péricles pólis ágora
salamina harmonia	salamina harmonia
pintura arquitetura	pintura arquitetura
escultura mitologia	escultura mitologia
templo severa pólis	templo severa pólis
harmonia salamina	harmonia salamina
clássica democracia	clássica democracia
mitologia sociedade	mitologia sociedade
atenas pólis arcaica	atenas pólis arcaica
proporção liberdade	proporção liberdade
geometria cerâmica	geometria cerâmica
pólis teatro simetria	pólis teatro simetria
democracia sagrado	democracia sagrado
escultura geometria	escultura geometria
acrópole arquitetura	acrópole arquitetura
harmonia proporção	harmonia proporção
cidadão pintura mito	cidadão pintura mito
deuses teatro templo	deuses teatro templo
salamina classicismo	salamina classicismo
arquitetura racional	arquitetura racional
helenismo geometria	helenismo geometria
acrópole pólis atenas	acrópole pólis atenas
cerâmica arquitetura	cerâmica arquitetura
mitologia proporção	mitologia proporção
péricles ágora teatro	péricles ágora teatro
jogos olímpicos pólis	jogos olímpicos pólis
classicismo harmonia	classicismo harmonia
sociedade helenismo	sociedade helenismo
pintura ágora templo	pintura ágora templo
heróis governo teatro	heróis governo teatro
dórica jónica coríntia	dórica jónica coríntia
liberdade democracia	liberdade democracia
harmonia arquitetura	harmonia arquitetura
teatro pólis mitologia	teatro pólis mitologia
geometria ágora jogos	geometria ágora jogos
olímpicos arquitetura	olímpicos arquitetura
dórica jónica acrópole	dórica jónica acrópole
proporção democracia	proporção democracia
acrópole atenas jónica	acrópole atenas jónica
helenismo arquitetura	helenismo arquitetura
cerâmica ágora teatro	cerâmica ágora teatro
democracia civilização	democracia civilização
salamina teatro dórica	salamina teatro dórica
governo pólis pintura	governo pólis pintura
heróis deuses acrópole	heróis deuses acrópole
sagrado mito cerâmica	sagrado mito cerâmica
beleza simetria templo	beleza simetria templo
péricles salamina pólis	péricles salamina pólis
liberdade mito cidadão	liberdade mito cidadão
dórica jónica liberdade	dórica jónica liberdade
escultura heróis deuses	escultura heróis deuses
atenas sagrado coríntia	atenas sagrado coríntia
geometria atenas teatro	geometria atenas teatro
pintura racional cidadão geometria proporção pólis acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia mito	
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis ágora	
governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria	
pintura racional cidadão geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa	
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis ágora heróis	
governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria teatro	
pintura racional cidadão geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura coríntia severa racional	
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização teatro péricles pólis ágora	
governo deuses heróis salamina harmonia proporção helenismo templo dórica jónica coríntia arcaica clássica simetria escultura pólis	
pintura racional cidadão geometria proporção teatro acrópole liberdade democracia sagrado cultura harmonia severa templo cidadão	
escultura mitologia jogos olímpicos cerâmica arquitetura sociedade atenas democracia civilização péricles pólis ágora arcaica clássica	

P e s q u i s a

e r e f l e x ã o

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES (HCA)

- R - O - T - E - I - R - O -

Tema

1.

Já tens um tema, um grande tema! Sobre que parte do mesmo vais incidir?

This image shows a blank sheet of primary-ruled paper. It features ten identical rows of horizontal lines. Each row is composed of three parts: a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. The lines are evenly spaced across the entire page, providing a template for handwriting practice. There is no text or other markings on the paper.

2.

Que desafios /
problemas /
contradições coloca o
assunto que
escolheste?

[illegible]

3.

Como planeias encontrar respostas para esses desafios?

This image shows a full page of handwriting practice paper. It contains ten identical rows of three horizontal dashed lines each, designed for practicing letter formation and alignment. The lines are evenly spaced across the entire page.

4.

**Escreve 3 citações
que leste e achaste
relevantes sobre o
tema.**

[illegible][illegible][illegible]

5.

Menciona dois vídeos / músicas / filmes que te inspiraram sobre o assunto. Diz-nos porquê...

[illegible][illegible]

6.

**Cola imagens
sobre o tema
que escolheste.**

7.

Desenha algo sobre o assunto que estás a pesquisar.

8.

Conversa com algumas
pessoas sobre esta
pesquisa e anota algo
interessante que
tenham dito sobre o
assunto.

[illegible]

9.

Escreve / cola aqui algo muito atual que te lembra o tema do passado que estás a pesquisar.

10.

Faz 1 mapa de ligações, colorido, entre estas referências que trouxeste.

11.

Traz duas perguntas para fazeres aos professores sobre a tua pesquisa.

[illegible][illegible]

12.

Deixa uma reflexão sobre a viagem que fizeste com este roteiro.

[illegible]

Nome

Anexo 3
Enunciado da Terceira Didática

PESQUISA E

História da
Cultura e
das Artes
(HCA)

SINOPSE

A partir de um olhar sobre o contexto cultural e artístico da Europa, reorganizada a partir da “queda do império romano”, que trabalhamos nas aulas de HCA, escolhe um tema que seja relevante para ti e que permita mais uma vez abrir caminho e viajar por relações novas entre os acontecimentos passados e uma perspetiva crítica particular sobre o nosso tempo.

CRÉDITOS

Se a oportunidade de realizares este documentário mergulhando na história e fazendo submergir um posicionamento reflexivo, um olhar único sobre a sociedade, sobre o cultural e o artístico, não forem créditos suficientes para ti, então que seja por valer 25% da classificação final do segundo semestre!

COMO PARTICIPAR

(1) individualmente, como habitualmente, separadamente, divididamente - gostam quando inventamos palavras?
(2) em trabalho colaborativo, em parilha, ao molho, juntos, cruzando visões e informações num trabalho comum (grupos de dois estudantes).

CALENDÁRIO

SEGUNDA// 15 ABRIL	conversa acerca dos objetivos deste trabalho. Reflexão conjunta sobre o âmbito da pesquisa e esclarecimento de dúvidas; //50 minutos	SEGUNDA// 22 ABRIL	entrega do tema e tipologia do trabalho descrevendo o interesse nessa escolha (em A4 com a tua/vossa identificação). Apresentação do roteiro que acompanhará as diferentes pesquisas;	SEGUNDA// 29 ABRIL	conversa em grupos, sobre as pesquisas individuais/colaborativas e as primeiras reflexões //apontamentos sobre a avaliação;
SEGUNDA// 6 MAIO	conversa e reflexão em grupos, para preparação da última parte do desafio, a apresentação //apontamentos sobre a avaliação	SEGUNDA A SEXTA// 13-17 MAIO	apresentação dos temas à turma, sobre a pesquisa e reflexões individuais e colaborativas (10 minutos) // ordem de apresentação sorteada no dia;	SEXTA// 20 MAIO	proposta e debate sobre as avaliações dos trabalhos antecedendo a classificação final //50 minutos

PONTUAÇÃO

Para agradar a fiéis e infiéis, nobres e plebe, cavaleiros e cavaleiras, ocidentais e orientais, e qualquer outro chavão que sirva melhor, a pontuação poderá ser ajustada pelos estudantes, tendo em conta as seguintes fases e os seguintes parâmetros, de maneira a perfazer sempre um total de 200 pontos:

1. TEMA 40<----->60	_escolha e justificação do tema _relevância e fundamento _relação com o presente _esboço da proposta	2. PESQUISA 40<----->60	_relações de temporalidade _posicionamento crítico _novas perspetivas sobre a história
3. REFLEXÃO 40<----->60	_relevância das referências _seleção e cruzamento de referências _organização da informação	4. APRESENTAÇÃO 40<----->60	_ideia e formato _tradução da experiência _conteúdo apresentado _envolvimento com a turma

REFLEXÃO 2

Anexo 3.1
Roteiro a-solo da Terceira Didática

PESQUISA E

História da
Cultura e
das Artes
(HCA)

R-O-T-E-I-R-O- - -A- - -S-O-L-O-

Bom, de novo em viagem... e escolheste fazer um solo! Bravo!

Quais são os lugares que vais recordar? Que outros lugares vais conhecer?

Que reflexões, que pensamentos, que imagens vais guardar?

Segue este roteiro, passando por cada um dos pontos e, num suporte à tua escolha, identificado com nome e tema, reúne e organiza a informação para comunicar a tua reflexão, de maneira a que possamos conhecer o percurso da tua pesquisa.

Boa viagem!

- 01.** Reúne 3 citações que leste e achaste relevantes sobre o tema.
- 02.** Menciona dois vídeos / músicas / filmes que te inspiraram sobre o assunto. Diz-nos porquê...
- 03.** Junta algumas imagens sobre o tema que escolheste.
- 04.** De que maneira as citações que referiste se relacionam com os vídeos / músicas / filmes e imagens que seleccionaste.
- 05.** Desenha também algo sobre o assunto que estás a pesquisar.
- 06.** Conversa com algumas pessoas sobre a pesquisa e anota algo interessante que tenham dito sobre o assunto. Que impacto isso teve no teu trabalho?
- 07.** Acrescenta uma notícia muito atual que te lembra o tema do passado que estás a pesquisar.
- 08.** Que situações ou características estranhas e peculiares daquele tempo são reveladas pelo tema que escolheste?
De que forma essas situações ou características são ou não diferentes hoje?
- 09.** Se pudesses alterar uma circunstância da história, qual seria?
Que implicações querias provocar com essa alteração?
- 10.** Descreve uma perspetiva tua, particular, própria, acerca deste tema.
- 11.** Consideras que algo nesta pesquisa te desafiou a uma mudança de perceção sobre algum assunto?
- 12.** Algumas pessoas da turma fizeram este trabalho em grupo. Que vantagens reconhecês em o teres feito a solo?

REFLEXÃO 2

Anexo 3.2
Roteiro a-dois da Terceira Didática

PESQUISA E

História da
Cultura e
das Artes
(HCA)

R-O-T-E-I-R-O- - -A- - -D-O-I-S-

Bom, de novo em viagem... e escolheste uma companhia para o fazer! Bravo!
Quais são os lugares que vais recordar? Que outros lugares vais conhecer?
Que reflexões, que pensamentos, que imagens vais guardar?
Segue este roteiro, passando por cada um dos pontos e, num suporte à tua escolha, identificado com nome e tema, reúne e organiza a informação para comunicar a vossa reflexão, de maneira a que possamos conhecer o percurso da vossa pesquisa.
Boa viagem!

- 01.** Reúne 3 citações que leste e achaste relevantes sobre o tema.
- 02.** Menciona dois vídeos / músicas / filmes que te inspiraram sobre o assunto. Diz-nos porquê...
- 03.** Junta algumas imagens sobre o tema que escolheste.
- 04.** De que maneira as citações que referiste se relacionam com os vídeos / músicas / filmes e imagens que selecionaste.
- 05.** Desenha também algo sobre o assunto que estás a pesquisar.
- 06.** Acrescenta uma notícia muito atual que te lembra o tema do passado que estás a pesquisar.
- 07.** Que situações ou características estranhas e peculiares daquele tempo são reveladas pelo tema que escolheste? De que forma essas situações ou características são ou não diferentes hoje?
- 08.** Se pudesses alterar uma circunstância da história, qual seria? Quais seriam as implicações que querias provocar com essa alteração?
- 09.** Que ideias particulares abandonaste em favor de uma ideia construída por ambos?
- 10.** Descreve uma perspetiva nova construída pelos dois acerca deste tema.
- 11.** Consideras que algo nesta pesquisa te desafiou a uma mudança de perceção sobre algum assunto?
- 12.** Sentes que o trabalho colaborativo te levou a lugares que não irias se trabalhasses a solo? Que vantagens vês nesta forma de trabalho?

REFLEXÃO 2

Anexo 3.3
Crêterios de Avaliação

PESQUISA E

História da
Cultura e
das Artes
(HCA)

AVALIAÇÃO

A SOLO

A DOIS

1.

TEMA

_ Escolha e justificação ()
_ Relevância e fundamento ()
_ Relação com o presente ()
_ Esboço da proposta ()

2.

PESQUISA

_ Relevância das referências ()
_ Organização da informação ()
_ Seleção e cruzamento das referências ()

3.

REFLEXÃO

_ Relações de temporalidade ()
_ Posicionamento crítico ()
_ Novas perspectivas sobre a história ()

4.

APRESENTAÇÃO

_ Ideia e formato ()
_ Tradução da experiência ()
_ Conteúdo apresentado ()
_ Envolvimento com a turma ()

REFLEXÃO 2

Anexo 4
Planificação HCA-10ºano, 2023/24

PLANO DE ATUAÇÃO PARA A RECUPERAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Nas primeiras aulas dever-se-á proceder ao levantamento das aprendizagens não realizadas e/ou das competências não desenvolvidas no final do 3.º Ciclo que, apesar de não terem sequencialidade no ano de escolaridade presente, possam ser consideradas fundamentais para as aprendizagens previstas no programa da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA). Deve ser dada atenção às competências adquiridas, por exemplo, na expressão escrita e na disciplina de História.

1.º Semestre - de 13 de setembro de 2022 a 26 de janeiro de 2024						
1.º Semestre	Organizador Módulos	Conhecimentos Capacidades Atitudes	Ações Estratégicas	Descritores do perfil dos alunos	N.º de Aulas	Instrumentos de avaliação
setembro outubro	Apresentação da disciplina Módulo Inicial: Criatividade e ruturas Atividades Avaliação	Compreender a existência de grandes ruturas culturais e estéticas do século XX e XXI, como ponto de partida para a própria abordagem da disciplina. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram. —	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: -Realizar tarefas de memorização, associadas à compreensão e uso de saber; -Estabelecer relações intra e interdisciplinares; -Valorizar o património histórico, artístico, cultural, natural, local, regional e europeu, numa perspetiva de construção da cidadania europeia; -Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram.	Conhecedor, Sabedor, Culto e Informado (A, B, C, D, F, I)		Provas(s) escrita(s) Testes (40%) e minitestes e/ou questões de aula (20%). Registos da dimensão prática e/ou experimental Realização de trabalho de projeto que promovam a investigação e a pesquisa (25%)
outubro novembro	Módulo 1: A Cultura da Ágora - O homem da democracia de Atenas	Avaliar o contributo de Péricles para a consolidação da democracia no século V a. C. Identificar a Grécia como berço do urbanismo ocidental relacionando diversos espaços públicos de Atenas,		Criativo (A, B, C, D,		

novembro dezembro	Atividades Avaliação	nomeadamente a Ágora e a Acrópole com a vida da pólis, o diálogo, o comércio, a política, a razão. Compreender a construção identitária da sociedade grega clássica - os deuses e o Olimpo, os heróis, enquanto homens com poderes de deuses; a importância dos mitos, dos sentimentos, das virtudes e da razão. Compreender, a partir do Pártenon, síntese da arquitetura grega e do templo de Athena Niké, as ordens arquitetónicas como sistema racional de construção. Demonstrar o carácter cívico, sagrado e de formação moral do teatro grego. Interpretar a evolução dos principais aspetos técnicos, formais e estéticos dos diversos períodos da escultura da cerâmica e da pintura gregas. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram. —	Promover estratégias que envolvam criatividade dos alunos e que lhes permitam: -Mobilizar o conhecimento adquirido, aplicando-o de forma criativa em situações específicas, simples e complexas (organizando, por exemplo, de forma original e pessoal, quadros comparativos entre processos de criação artística e cultural do passado e do presente); -Valorizar formas criativas de intervenção democrática no contexto dos ambientes de aprendizagens e na vida coletiva da escola; -Utilizar meios diversos para expressar as aprendizagens, sabendo justificar a escolha desses meios e criando soluções criativas, originais e pessoais, no desenvolvimento e apresentação dos trabalhos.	F, H, I,)		Registos de oralidade Grelhas de observação e verificação da dimensão oral: participação na dinâmica da aula, apresentações orais, debates, questões orais (15%)
	Módulo 2: A Cultura do Senado - A lei e a ordem no Império Atividades Avaliação	Interpretar as principais realizações de Otávio. Explicar a relevância do Direito Romano e do Latim na construção e manutenção do Império Romano. Explicar a importância do modelo urbano nas cidades do Império: ruas, praças, templos, casas, banhos, o Coliseu. Relacionar a monumentalidade da	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico do alunos, incidindo em: -Mobilizar o discurso oral, escrito e visual de forma argumentativa, tendo em conta a necessidade de estruturarem o pensamento para poderem expressar tomadas de posição, apresentarem argumentos e contra-argumentos e rebaterem os contra-argumentos de modo	Crítico e Analítico (A, B, C, D, E, F, H, I)		

		arquitectura e do urbanismo romanos com a expansão imperial, identificando tipologias dos edifícios públicos. Compreender as características essenciais da arquitetura romana: utilidade, grandiosidade e avanços tecnológicos, percebendo de que modo o urbanismo era uma materialização do Imperium. Compreender, a partir de edifícios públicos e privados, que tipo de cultura do ócio foi desenvolvida pelos romanos. Analisar as características formais e estéticas da escultura romana e as suas dimensões de individualismo, realismo e idealização. Compreender as características essenciais da pintura romana a partir da análise de exemplos dos frescos de Pompeia. Referir as características da arte do mosaico. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram. —	sistemático e autónomo; -Organizar e/ou participar em debates que requeiram sustentação de afirmações e a elaboração de opiniões com base em factos históricos e conhecimentos da história da cultura e das artes; -Discutir conceitos, factos e processos históricos, artísticos e culturais, numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar; -Analisar diversos tipos de fontes históricas, artísticas e culturais com diferentes pontos de vista, problematizando-os de forma autónoma. Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: -Recolher e selecionar informações de fontes fidedignas para a análise das temáticas em estudo; -Organizar de forma sistematizada e autónoma a informação recolhida; -Saber estudar com autonomia e método; Analisar factos históricos e obras artísticas, selecionando informação relevante para o tema em estudo; -Saber problematizar os conhecimentos adquiridos de forma escrita, oral, visual e audiovisual.	Indagador e Investigador (A, B, C, D, F, I)		
--	--	--	---	---	--	--

2.º Semestre - de 5 de fevereiro a 4 de junho de 2024

2.º Semestre	Organizador Módulos	Conhecimentos Capacidades Atitudes	Ações Estratégicas	Descritores do perfil dos alunos	N.º de Aulas	Instrumentos de avaliação
janeiro fevereiro	Módulo 3: A Cultura do Mosteiro - Os espaços do Cristianismo Atividades Avaliação	Compreender a relevância das fronteiras dos reinos cristãos e da geografia monástica da Europa. Conhecer aspetos da vida e feitos de Carlos Magno, enquanto modelo de imperador cristão. Reconhecer o mosteiro românico expoente da arquitetura monástica, como espaço de autossuficiência e como centro de conhecimento e de cultura. Reconhecer a iluminura como uma nova expressão de arte e outra forma de escrita. Comparar formas de vida: no castelo e no mosteiro. Reconhecer no Canto Gregoriano uma manifestação artística da devoção religiosa. Compreender a evolução da arquitetura cristã. Compreender a unidade e a diversidade do românico, através das características arquitetónicas principais e localizando os seus principais centros difusores. Especificar algumas características do românico em Portugal. Identificar aspetos temáticos e formais da escultura românica reconhecendo a	Promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno: -Aceitar argumentos e contra-argumentar, tendo em conta diversos pontos de vista; -Saber interagir com os outros no respeito pela diferença de opiniões e pela diversidade de pontos de vista; -Valorizar o mundo natural e a dignidade animal, através do respeito pela preservação da natureza e pelos direitos dos animais. Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: -Planificar, sintetizar, rever e monitorizar o trabalho, no contexto das suas aprendizagens; -Registar seletivamente a informação recolhida em fontes fidedignas de diversos tipos; -Organizar as informações de modo consolidar os conhecimentos adquiridos, através, por exemplo, da construção de sínteses com base em informações recolhidas em fontes fidedignas ou elaborar relatórios de visitas de estudo ou aulas de campo,	Respeitador da diferença/do outro (A, B, C, D, E, F, G, I) Sistematizador e Organizador (A, B, C, D, F, I)		Provas(s) escrita(s) Testes (40%) e Minitestes e/ou questões de aula (20%). Registos da dimensão prática e/ou experimental Realização de trabalho de projeto que promovam a investigação e a pesquisa (25%) Registos de oralidade Grelhas de observação e verificação da dimensão oral: participação na dinâmica da aula, apresentações orais, debates, questões orais (15%)

fevereiro março	Módulo 4: A Cultura da Catedral - As cidades e Deus Atividades Avaliação	sua dependência da arquitetura. Identificar manifestações da arte dos reinos muçulmanos na Península Ibérica, como expoente da civilização islâmica. Indicar elementos característicos constituintes do edifício religioso muçulmano em território peninsular. Referir características gerais da arte moçárabe. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram. — Identificar as grandes cidades da Europa. Analisar a organização da cidade medieval. Distinguir o papel dos letrados na cidade, a partir da biografia de Dante. Compreender a evolução ocorrida na arte de construir na passagem do românico para o gótico. Reconhecer a catedral como expoente da arquitetura gótica, símbolo da afirmação dos espaços urbanos e espaço catequético, onde o vitral tem um papel relevante. Referir características principais da arquitetura	obedecendo a critérios e objetivos específicos; -Elaborar planos específicos e gerais, assim como esquemas simples e complexos, estabelecendo cruzamentos de informação escrita e visual; -Organizar e sistematizar, seguindo tipologias diversas, acontecimentos históricos interligando-os com os contextos artísticos e culturais de cada época. Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: -Saber colocar questões-chave cuja resposta abranja acontecimentos ou processos históricos, assim como o legado artístico e cultural; -Saber colocar questões a terceiros; -Questionar os seus conhecimentos prévios. Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: -Saber comunicar uni, bi e multidirecionalmente; -Responder, apresentar, mostrar iniciativa; -Comunicar resultados de aprendizagens através de trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos, posters, maquetes, portefólios, debates,	Questionador (A, B, C, D, E, F, I) Comunicador (A, B, C, D, E, F, I, J)		
-----------------------------------	---	---	--	---	--	--

abril maio junho	Módulo 5: A Cultura do Palácio - Homens novos, espaços novos, uma memória clássica Atividades Avaliação	gótica. Analisar a evolução do gótico em Portugal identificando monumentos góticos portugueses. Justificar a crescente autonomia da escultura em relação à arquitetura. Explicar como o medo da Peste Negra foi utilizado do ponto de vista social, político e religioso. Contextualizar o manuelino, um estilo entre a Idade Média e o tempo novo. Referir as características principais da arquitetura manuelina. Relacionar a revolução pictórica flamenga com as novas técnicas e o particularismo nórdico. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram. — Explicar a relevância das rotas comerciais para uma nova perceção do mundo e do Homem. Indicar condições favoráveis ao desenvolvimento do humanismo e ao desenvolvimento artístico italiano no século XV. Relacionar o heliocentrismo com valores e conceitos subjacentes ao	exposições, vídeos, apresentações digitais, blogues e/ou outros produtos multimédia, dramatizações, entre outros, elaborados individualmente ou em grupo, realizados no contexto da disciplina e/ou de forma interdisciplinar. Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para: -Questionar de forma organizada e sustentada o trabalho efetuado por si e pelos outros; -Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, assim como os seus comportamentos e atitudes; -Avaliar de forma construtiva as aprendizagens, os comportamentos e as atitudes dos outros; -Aceitar as críticas dos pares e dos/das docentes de forma positiva e construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho. Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: -Colaborar com os pares e docentes, no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações; -Apoiar o trabalho colaborativo; -Saber intervir de forma solidária; -Ser solidário nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização.	Autoavaliador e Heteroavaliador (transversal às áreas) Participativo e Colaborador (B, C, D, E, F)		
---------------------------------	--	--	---	--	--	--

		movimento renascentista. Avaliar a importância da imprensa para o desenvolvimento das ideias humanistas. Reconhecer as cortes principescas como centros de irradiação cultural e artística, a partir da biografia de Lourenço de Médicis e do seu exercício de mecenato. Indicar condições favoráveis ao desenvolvimento artístico italiano no século XV e ao desenvolvimento do humanismo. Analisar a pintura renascentista enquanto exercício intelectual. Identificar as principais características técnicas, estéticas e formais da pintura renascentista e a definição de novos temas: o retrato; o nu; a paisagem. Avaliar o impacto da redescoberta dos referenciais artísticos clássicos: o relevo, o retrato, a estátua equestre e a completa autonomização da escultura. Enunciar aspetos fundamentais da obra de Brunelleschi, Donatello, Masaccio, Piero della Francesca, Rafael, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, identificando algumas obras destes artistas.	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem por parte do aluno: -Assumir responsabilidades nas tarefas e perante atitudes e comportamentos manifestados; -Assumir e cumprir compromissos; -Apresentar trabalhos com auto e heteroavaliação; -Dar conta a outros do cumprimento de tarefas e funções que assumiu. Promover estratégias que induzam o aluno a: -Estar disponível para se autoaperfeiçoar; -Preservar os espaços, os materiais e os equipamentos individuais e coletivos; -Estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercitar formas de participação; -Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar e argumentar as suas ideias.	Responsável e Autónimo (C, D, E, F, G, I) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G, J)		
--	--	---	--	---	--	--

		Compreender o século XVI como uma época de crise de valores e da afirmação do indivíduo. Analisar reflexos do Renascimento e do Maneirismo em Portugal. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram.				
--	--	---	--	--	--	--

SEDE ADMINISTRATIVA

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

FACULDADE DE **BELAS ARTES**