

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

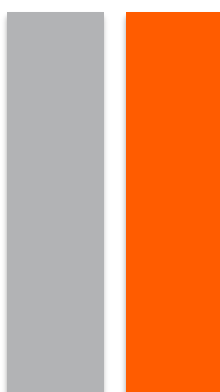
Entre tradição e transformação:

Educação artística como espaço de memória, identidade e inclusão nos
Açores

Fabiana Correia Melo

M

2026



Entre Tradição e Transformação

Educação Artística como Espaço de Identidade e Inclusão nos Açores

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Professor orientador: Professor Doutor Tiago Assis

Professora cooperante: Professora Ana Lúcia Caetano de Figueiredo

Escola de Estágio: *Escola Secundária Domingos Rebelo*

Fabiana Correia Melo

2026

RESUMO

O presente relatório resulta do processo de reflexão desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada na Escola Secundária Domingos Rebelo, em Ponta Delgada. A prática pedagógica foi desenvolvida com turmas do 8.º ano de Educação Visual e do 12.º ano de Desenho A, partindo de uma proposta didática centrada no tema do Espírito Santo enquanto fenómeno cultural, simbólico e comunitário profundamente enraizado na realidade açoriana.

Mais do que abordar a tradição numa perspetiva meramente festiva ou decorativa, este trabalho procurou refletir sobre questões relacionadas com memória, identidade, pertença, invisibilidade do feminino, comunidade e transformação social, convocando a educação artística como espaço de participação, experimentação e construção crítica.

Através do desenvolvimento de práticas coletivas, da exploração de referências artísticas e da criação de uma instalação inspirada na cultura do Espírito Santo, o relatório acompanha não apenas os processos desenvolvidos com os alunos, mas também as dúvidas, tensões, dificuldades e aprendizagens que emergiram ao longo da experiência pedagógica.

Paralelamente, este percurso deu origem a uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e da educação artística na contemporaneidade, questionando modelos educativos excessivamente rígidos e procurando compreender de que forma a prática artística pode contribuir para a construção de espaços mais humanos, inclusivos e participativos.

Entre tradição e transformação, este relatório assume-se, assim, como um percurso de construção pedagógica e pessoal, onde ensinar se revelou também uma forma de revisitar memórias, criar relações e repensar o lugar da educação dentro da comunidade.

Palavras-chave: Educação artística, identidade cultural, inclusão, Espírito Santo, Açores

ABSTRACT

This report results from the reflective process developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Visual Arts Teaching for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, carried out at Domingos Rebelo Secondary School, in Ponta Delgada. The pedagogical practice was developed with 8th grade Visual Arts classes and 12th grade Drawing A classes, based on a didactic proposal centred on the theme of the Holy Spirit as a cultural, symbolic and community phenomenon deeply rooted in Azorean reality.

More than approaching tradition from a merely festive or decorative perspective, this work sought to reflect upon issues related to memory, identity, belonging, the invisibility of women, community and social transformation, considering art education as a space for participation, experimentation and critical construction.

Through the development of collective practices, the exploration of artistic references and the creation of an installation inspired by the culture of the Holy Spirit, the report follows not only the processes developed with the students, but also the doubts, tensions, difficulties and learning experiences that emerged throughout the pedagogical practice.

At the same time, this journey gave rise to a broader reflection on the role of school and art education in contemporary society, questioning excessively rigid educational models and seeking to understand how artistic practice may contribute to the construction of more human, inclusive and participatory spaces. Between tradition and transformation, this report therefore presents itself as a process of pedagogical and personal construction, in which teaching also revealed itself as a way of revisiting memories, creating relationships and rethinking the place of education within the community.

Keywords: Art education, cultural identity, inclusion, Holy Spirit, Azores

RÉSUMÉ

Le présent rapport résulte du processus de réflexion développé dans le cadre de la Pratique d'Enseignement Supervisée du Master en Enseignement des Arts Visuels pour le 3^e cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire, réalisée à l'École Secondaire Domingos Rebelo, à Ponta Delgada. La pratique pédagogique a été développée avec des classes de 8^e année d'Éducation Visuelle et de 12^e année de Dessin A, à partir d'une proposition didactique centrée sur le thème du Saint-Esprit en tant que phénomène culturel, symbolique et communautaire profondément enraciné dans la réalité açoréenne.

Au-delà d'une approche de la tradition sous une perspective uniquement festive ou décorative, ce travail a cherché à réfléchir sur des questions liées à la mémoire, à l'identité, au sentiment d'appartenance, à l'invisibilité du féminin, à la communauté et à la transformation sociale, en envisageant l'éducation artistique comme un espace de participation, d'expérimentation et de construction critique. À travers le développement de pratiques collectives, l'exploration de références artistiques et la création d'une installation inspirée de la culture du Saint-Esprit, le rapport accompagne non seulement les processus développés avec les élèves, mais aussi les doutes, tensions, difficultés et apprentissages qui ont émergé tout au long de l'expérience pédagogique.

Parallèlement, ce parcours a donné lieu à une réflexion plus large sur le rôle de l'école et de l'éducation artistique dans la contemporanéité, en questionnant des modèles éducatifs excessivement rigides et en cherchant à comprendre de quelle manière la pratique artistique peut contribuer à la construction d'espaces plus humains, inclusifs et participatifs.

Entre tradition et transformation, ce rapport se présente ainsi comme un parcours de construction pédagogique et personnelle, où enseigner s'est également révélé être une manière de revisiter les mémoires, de créer des relations et de repenser la place de l'éducation au sein de la communauté.

Mots-clés : Éducation artistique, identité culturelle, inclusion, Saint-Esprit, Açores

Agradecimentos

Aos meus filhos, José e Joaquim, por serem a minha maior motivação. É também por eles que escolhi seguir este caminho e lutar por este sonho de me tornar professora.

À minha família, por ser o meu apoio constante. À minha avó, ao meu padrinho, à minha mãe, ao meu irmão e ao meu pai, que, mesmo na sua ausência, continua presente em mim e no caminho que percorro.

À Joana Rafael, por me abrir as portas da sua casa, acolhendo-me com uma generosidade e amizade que guardo com muito carinho, e ao seu gato Sig, pelos mimos e companhia que tornaram a distância de casa mais leve.

Ao colega João Pedro de Medeiros, pelos momentos de partilha e aprendizagem, e a todas as turmas com quem tive a oportunidade de trabalhar e crescer ao longo deste ano.

À professora Ana Lúcia por me ter acolhido no estágio e por toda a disponibilidade.

A todos os colegas do MEAV e a todos os professores, pelo percurso partilhado.

Ao Professor Doutor Tiago Assis, pela orientação e acompanhamento.

Por todos vós, este caminho fez-se possível.

Muito obrigada!

Índice

RESUMO	4
ABSTRACT	5
RÉSUMÉ	6
Agradecimentos	7
INTRODUÇÃO	9
I — O emergir da vocação	12
1.1. Memória, experiência e pertença	12
1.2. Ensinar nos Açores: do Isolamento à Inclusão	14
1.3. A escola enquanto contexto educativo	16
1.4. As turmas e a construção da relação pedagógica	20
1.5. Repensar o lugar da Educação Artística	22
II — Espírito Santo uma festa no meio do mar	26
2.1. As raízes da tradição	26
2.2. Caligrafia da Festa	30
2.3. O Império como utopia vivida	35
III — Práxis Pedagógica	38
3.1. O espaço da ação: contexto e posicionamento docente	38
3.2. A preparação da festa: intenções e fundamentos da proposta	41
3.3. O cortejo: desenvolvimento da prática pedagógica	44
3.4. Avaliação do professor estagiário e proposta didática	57
3.5. Conclusão: Alicerces de uma professora em construção	65
Bibliografia	72
ANEXOS	74
Planificação Anual 2025/2026. Ed. Visual, 8º Ano	75
Questionário para o Projeto Formativo do Estagiário	76
Atividade Didática: Proposta de Trabalho	78
Exercícios desenvolvidos pela turma do 8º ano	82
Fotografias do processo de trabalho da turma do 12º ano	85

INTRODUÇÃO

Este estágio não começa apenas quando entro na sala de aula. Começa muito antes: nas memórias que trago comigo enquanto açoriana, nas festas do Espírito Santo que sempre fizeram parte do meu crescimento, nas imagens, nos gestos e nos silêncios que habitam essa tradição. Ao decidir trabalhar este tema com os estudantes, percebo que não estou a escolher um objeto distante; estou a tocar numa matéria que também me constitui.

As festividades do Espírito Santo constituem um dos elementos mais marcantes da cultura açoriana, articulando dimensões religiosas, sociais e simbólicas que atravessam a vida comunitária das ilhas. Diversos estudos evidenciam a complexidade histórica e cultural destas manifestações, nas quais se entrelaçam práticas religiosas, produção simbólica e expressões artísticas (Moura, 2021).

No entanto, pensar a prática pedagógica em contexto açoriano implica também considerar as realidades sociais que atravessam o território. Os Açores continuam a apresentar desafios significativos no campo educativo, nomeadamente ao nível do abandono escolar precoce e das desigualdades sociais. Neste contexto, a escola é convocada a afirmar-se como espaço de inclusão, participação e construção de sentido. A educação artística pode, aqui, assumir um papel particularmente relevante, ao possibilitar formas de expressão, reflexão e questionamento que contribuem para o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes.

Levar o Espírito Santo para a sala de aula coloca-me, assim, diante de um conjunto de questões que se tornam progressivamente mais evidentes: como trabalhar uma tradição profundamente enraizada na identidade açoriana sem a reduzir à sua dimensão festiva ou decorativa? Como questionar sem desrespeitar? Como abrir espaço à reflexão crítica nas artes visuais quando estas são, tantas vezes, convocadas para ornamentar e celebrar, mas nem sempre para problematizar?

Ao conceber a proposta didática para as turmas do 8.º e do 12.º ano, começo a perceber que o trabalho não se esgota nos projetos desenvolvidos pelos alunos, mas envolve também a posição que eu própria ocupo enquanto professora

em formação. Entre o respeito pela memória coletiva e a necessidade de a pensar à luz do presente, emergem tensões que atravessam o próprio ritual: espiritualidade e política, pertença e deslocação, tradição e transformação, visibilidade e invisibilidade, particularmente no que diz respeito ao papel das mulheres nestas práticas culturais.

É a partir desta inquietação que este relatório se constrói. Mais do que relatar etapas ou descrever atividades, procuro acompanhar o processo através do qual me vou constituindo como professora ao trabalhar um tema carregado de camadas simbólicas, sociais e identitárias, articulando-o com uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação artística no contexto açoriano.

Assim, a questão que atravessa este percurso pode formular-se da seguinte forma: como me estou a constituir como professora ao ensinar arte a partir de um contexto cultural específico, mobilizando a educação artística como espaço de reflexão crítica, identidade e inclusão?

Neste sentido, o relatório organiza-se como um percurso reflexivo que parte da minha posição enquanto artista e professora em formação, atravessa o contexto educativo onde a prática pedagógica se inscreve, problematiza as tensões associadas ao tema e acompanha as decisões, desafios, surpresas e aprendizagens que emergiram da experiência em sala de aula.

O primeiro capítulo centra-se no meu percurso pessoal, artístico e pedagógico, procurando refletir sobre as experiências, referências e contextos que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto professora em formação. Para além da caracterização da Escola Secundária Domingos Rebelo e das turmas envolvidas, são também abordadas algumas questões relacionadas com a realidade educativa açoriana, nomeadamente as desigualdades sociais, os desafios da escola contemporânea e o papel da educação artística enquanto espaço de expressão, inclusão e participação.

O segundo capítulo procura aprofundar a reflexão em torno do Espírito Santo enquanto fenómeno cultural, social e simbólico, problematizando as tensões existentes entre tradição e contemporaneidade. Para além da contextualização histórica e cultural da festa, são discutidas questões relacionadas com memória, identidade, invisibilidade do feminino, comunidade e transformação social,

procurando compreender de que forma estas dimensões poderiam ser convocadas dentro da prática educativa artística.

O terceiro capítulo centra-se no desenvolvimento da prática pedagógica realizada ao longo do estágio, acompanhando a construção da proposta didática, os processos desenvolvidos com as turmas, as dificuldades encontradas, os desvios ao inicialmente planejado e as aprendizagens que emergiram da experiência em sala de aula. Para além da análise dos trabalhos desenvolvidos e da avaliação das atividades, este capítulo integra também uma reflexão mais ampla sobre a escola contemporânea, o papel transformador da educação artística e a construção da identidade docente.

Por fim, a conclusão procura reunir algumas das principais reflexões e aprendizagens construídas ao longo deste percurso, entendendo o estágio pedagógico não como um processo fechado ou concluído, mas como parte de uma construção contínua enquanto professora e participante ativa dentro da comunidade educativa.

I — O emergir da vocação

1.1. Memória, experiência e pertença

O meu percurso não começou com a intenção de me tornar professora. Foi sendo construído a partir de experiências pessoais e familiares que, na altura, não reconhecia como determinantes, mas que hoje consigo perceber como estruturantes na forma como me posiciono, enquanto pessoa e como docente em formação.

Crescer nos Açores marcou inevitavelmente a forma como vejo o mundo e aquilo que hoje levo para a sala de aula. Há práticas, imagens e contextos que sempre fizeram parte da minha vida e que, durante muito tempo, não questionei. Faziam parte do que era dado, do que se repetia, do que se vivia sem necessidade de explicação.

Uma dessas referências está profundamente ligada à minha avó, com quem passei longos períodos da infância. A minha avó era e é uma mulher extremamente habilidosa. Cozinhava, fazia renda, muitas vezes por encomenda de emigrantes, cortava cabelo, prática que aprendeu de forma autodidata através de revistas, e produzia diversos elementos decorativos para ocasiões especiais. Recordo, em particular, os pequenos doces e os recortes em papel que utilizava para decorar aniversários, batizados e casamentos. Foi neste ambiente que desenvolvi, de forma quase natural, o gosto pelo trabalho manual, pela atenção ao detalhe e pela criação, um gosto que permanece até hoje.

Entre essas vivências, as festividades do Espírito Santo estiveram sempre presentes. Não como um tema a estudar, mas como algo que se vivia, tanto nas ruas como nas casas dos vizinhos, nos preparativos e nos gestos que se repetiam de forma natural. Durante anos, foi apenas isso: uma presença constante, familiar, integrada no quotidiano.

O meu percurso escolar também foi marcado por algumas mudanças significativas. Após ter reprovado no 4.^o ano, quando ainda vivia numa freguesia do concelho do Nordeste, fui viver com a minha avó para Ponta Delgada, numa tentativa de aceder a outras oportunidades, tanto a nível educativo como extracurricular. Completei o ensino básico na Escola Secundária Domingos Rebelo, onde hoje realizo o meu estágio pedagógico, e segui depois para a Escola Secundária Antero de Quental, onde iniciei um percurso mais direcionado para as

artes. No final do ensino secundário, a escolha de um caminho profissional revelou-se difícil. Influenciada por uma lógica de empregabilidade, optei pelo curso de Arquitetura. No entanto, após a conclusão da formação e cerca de um ano e meio de experiência em atelier, comecei a perceber que não era esse o caminho que queria seguir. O trabalho, muito centrado no computador e com pouca dinâmica, não correspondia à forma como me via a trabalhar. Sentia-me pouco realizada e distante daquilo que procurava.

Foi apenas mais tarde, já após uma experiência no Museu Carlos Machado, onde estive envolvida na preparação de conteúdos e na museografia de uma exposição, que surgiu a oportunidade de experimentar a docência. Através da inscrição na Bolsa de Emprego Público dos Açores, iniciei funções no 2.º ciclo. Esta foi a minha primeira experiência enquanto professora e também o momento em que algo fez sentido de forma clara.

Até então, sentia-me perdida, sem saber exatamente que caminho queria seguir. Já com dois filhos, essa incerteza tornava-se ainda mais presente e, de certa forma, assustadora. No entanto, assim que comecei a dar aulas, senti um alívio imediato, acompanhado por uma sensação de alegria difícil de explicar. Percebi que era naquele contexto que me sentia bem, que fazia sentido estar ali, e que era com os alunos que queria trabalhar.

Foi também neste momento, no cruzamento entre a formação artística e a prática pedagógica, que comecei a revisitar as experiências que marcaram o meu percurso. Aquilo que antes era apenas vivido começou a ganhar outro significado, deixando de ser apenas familiar para passar a ser questionado. Ao mesmo tempo, fui compreendendo que ensinar não se limita à transmissão de conhecimentos, mas implica criar condições para que os alunos possam experimentar, questionar e construir sentido a partir das suas próprias experiências.

É neste ponto que aquilo que vivi, aquilo que fui aprendendo e aquilo que hoje procuro construir enquanto professora se cruzam. Um processo que se desenvolve num contexto específico, o açoriano, marcado por realidades sociais e educativas que influenciam diretamente a forma como se ensina e se aprende.

1.2. Ensinar nos Açores: do Isolamento à Inclusão

Ensinar nos Açores implica reconhecer um conjunto de desafios que continuam a marcar o território, nomeadamente ao nível das desigualdades sociais e do abandono escolar precoce, que se mantém acima da média nacional.

Estes dados refletem realidades concretas, atravessadas por contextos de pobreza, exclusão social e fragilidades familiares. Em muitos casos, o percurso escolar dos alunos é condicionado por fatores que ultrapassam o espaço da escola, como a necessidade de contribuir para o sustento familiar, a ausência de apoio estruturado ou a reprodução de padrões intergeracionais.

Neste sentido, o abandono escolar precoce não pode ser entendido como um fenómeno isolado, mas como o resultado de condições sociais profundamente enraizadas (Stoer, 2008a). Como defendem Bourdieu e Passeron (1970), a escola tende, muitas vezes, a reproduzir desigualdades sociais, ao valorizar determinados códigos culturais que nem todos os alunos possuem à partida. A distância entre os contextos de origem dos alunos e as exigências da escola pode gerar desmotivação, dificuldades de adaptação e, em última instância, abandono.

A minha experiência no ensino, ainda que breve, permitiu-me contactar diretamente com estas realidades. Lecionei em contextos onde uma parte significativa dos alunos provinha de zonas periféricas da cidade de Ponta Delgada, marcadas por condições socioeconómicas adversas. Muitos destes jovens crescem em contextos onde a pobreza não é apenas uma condição material, mas também social e simbólica, influenciando a forma como se veem a si próprios e o seu lugar na escola.

Nestes contextos, torna-se evidente que, para alguns alunos, a escola não surge como um espaço de oportunidade, mas como um lugar distante das suas experiências e necessidades. Não raras vezes, ao atingirem a maioridade e concluírem a escolaridade obrigatória, optam por abandonar os estudos para ingressar no mercado de trabalho, procurando uma autonomia imediata que, na maioria dos casos, conduz a percursos profissionais precários. Esta decisão, embora compreensível, contribui frequentemente para a perpetuação de ciclos de desigualdade e exclusão.

Perante este cenário, torna-se necessário repensar o papel da escola e das práticas pedagógicas. A educação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos,

devendo assumir-se como um processo dinâmico, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante transformação (Delors et al., 1996). Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser) oferecem uma base importante para pensar uma escola mais ajustada às necessidades dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Neste contexto, a educação inclusiva assume-se como uma dimensão fundamental. Mais do que integrar alunos com necessidades específicas, trata-se de criar condições reais para que todos possam aprender e participar, reconhecendo a diversidade como um valor. A inclusão implica um olhar atento às singularidades de cada aluno, enquanto a equidade exige a capacidade de adaptar práticas e estratégias às diferentes necessidades, garantindo oportunidades efetivas de sucesso.

Este compromisso encontra expressão no Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal, ao assumir a inclusão como um direito de todos os alunos e uma responsabilidade coletiva da comunidade educativa. A par deste, o Decreto-Lei n.º 55/2018 introduz a possibilidade de flexibilização curricular, permitindo às escolas ajustar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação às especificidades dos seus contextos.

No entanto, a concretização destes princípios depende, em grande medida, das práticas dos professores e da forma como interpretam e aplicam o currículo. Como referem Leite e Terrasêca (1993), não existe uma única forma de ensinar, sendo as práticas pedagógicas influenciadas pelas conceções de cada docente. O currículo deixa, assim, de ser apenas um conjunto de conteúdos, passando a assumir-se como um mediador entre as orientações institucionais e a realidade concreta da sala de aula (Machado & Alves, 2013).

A escola revela-se, assim, simultaneamente como espaço de reprodução e de possibilidade: quando não reconhece as diferenças, pode reforçar desigualdades; quando se abre à diversidade, pode tornar-se um espaço de transformação.

Neste sentido, importa compreender o contexto específico em que esta prática pedagógica se desenvolve.

1.3. A escola enquanto contexto educativo

A Escola Secundária Domingos Rebelo é, hoje, o lugar onde desenvolvo a minha prática pedagógica. No entanto, esta foi a escola onde frequentei o 3.º ciclo do ensino básico, entre o 7.º e o 9.º ano, período ao qual guardo memórias muito presentes. Regressar à escola, desta vez enquanto professora em formação, é também revisitar um tempo que ainda reconheço em pequenos gestos e lugares do quotidiano.

Ao percorrer os corredores, surgem-me imagens de momentos simples, como as conversas com colegas, os jogos improvisados debaixo das escadas ou o banco onde tantas vezes me sentava nos intervalos. São memórias que permanecem e que, de certa forma, continuam a habitar o espaço. Também alguns funcionários, que ainda hoje fazem parte da escola, contribuem para essa sensação de continuidade, tornando este regresso mais próximo e, de certa forma, mais significativo.

Após a conclusão do 9.º ano, o meu percurso escolar prosseguiu na Escola Secundária Antero de Quental, situada também na cidade de Ponta Delgada, a poucos minutos da Escola Domingos Rebelo. Esta proximidade geográfica contrasta com a diferença histórica entre as duas instituições, que durante décadas representaram percursos educativos distintos no contexto local.

Historicamente, sobretudo durante grande parte do século XX, a Escola Antero de Quental, antigo Liceu de Ponta Delgada, afirmava-se como um espaço de ensino mais académico e teórico, orientado para o prosseguimento de estudos superiores, nomeadamente em áreas como as ciências, o direito ou a medicina. Por outro lado, a Escola Domingos Rebelo, com origem no ensino técnico e industrial, encontrava-se mais ligada às artes e aos ofícios, privilegiando uma formação prática e orientada para o saber-fazer.

Com as transformações do sistema educativo ao longo do século XX, particularmente após o período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, estas fronteiras foram sendo progressivamente esbatidas, passando ambas as escolas a integrar ofertas educativas diversificadas. No entanto, algumas dessas heranças continuam a refletir-se, ainda que de forma subtil, na forma como cada escola é hoje percecionada.

Atualmente, a Escola Antero de Quental apresenta uma forte presença no domínio das artes, sendo frequentemente associada a percursos ligados às Artes Visuais, enquanto a Escola Domingos Rebelo, embora integre também esta área na sua oferta formativa, de forma relativamente recente, é muitas vezes identificada com percursos mais orientados para as ciências e áreas científico-tecnológicas.

Ter passado por ambas as instituições permitiu-me contactar com diferentes realidades, experiência que hoje reconheço como relevante na forma como compreendo o ensino e o papel da escola. Ainda assim, é na Escola Domingos Rebelo que este percurso ganha um significado mais pessoal, não só pelo lugar que ocupa atualmente na minha formação, mas também pelas memórias que nela construí e que agora revisito a partir de um outro lugar.

A própria identidade da escola está profundamente ligada à história e à cultura da região. O nome que a designa remete para Domingos Rebelo, um dos mais relevantes pintores açorianos, cuja obra se encontra fortemente associada às vivências, tradições e paisagens das ilhas. Antigo aluno da instituição, que na altura funcionava como uma escola de artes e ofícios, veio mais tarde a assumir funções de direção, reforçando a ligação entre a escola e o desenvolvimento artístico e cultural do território.

A origem da escola remonta ao final do século XIX, tendo sido fundada em 1890 com uma vocação marcadamente prática, ligada às artes e aos ofícios. Ao longo do tempo, foi assumindo diferentes designações, como Escola de Desenho Industrial Gonçalo Velho Cabral e, posteriormente, Escola Industrial e Comercial de Ponta Delgada, refletindo as transformações do sistema educativo e das necessidades da sociedade. Inicialmente pensada como uma escola de carácter industrial, foi progressivamente alargando a sua oferta formativa, acompanhando a evolução do ensino em Portugal e adaptando-se a novas exigências pedagógicas. Após o período que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, a escola consolidou-se como um espaço de ensino público democrático, adaptando-se progressivamente às novas exigências pedagógicas e sociais.

O edifício atual, construído entre as décadas de 1960 e 1965, acolhe hoje uma comunidade escolar diversificada, inserida na cidade de Ponta Delgada. Esta localização urbana, marcada pela proximidade entre diferentes realidades sociais,

reflete-se também no perfil dos alunos que frequentam a escola, oriundos de contextos distintos, tanto urbanos como rurais.

Atualmente, a escola dispõe de um conjunto alargado de recursos e espaços que sustentam o trabalho pedagógico, incluindo salas de aula, laboratórios, oficinas, biblioteca, auditório e espaços desportivos. Para além disso, integra diferentes ofertas formativas, desde o ensino básico e secundário científico-humanístico até cursos profissionais e programas de inserção, procurando responder à diversidade de percursos dos alunos.

Neste contexto, a diversidade que caracteriza a comunidade escolar coloca desafios significativos, mas também abre possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. A construção de ambientes educativos que promovam o envolvimento, o sentido de pertença e a participação ativa dos alunos assume-se, assim, como uma estratégia fundamental na prevenção do abandono escolar precoce (UNESCO, 1994).

A escola, ao ignorar as diversidades culturais, sociais e económicas dos seus estudantes, contribui diretamente para a exclusão, abandono e insucesso escolar. Quando o estabelecimento de ensino não adota práticas pedagógicas que valorizem os saberes e as experiências dos alunos, acaba por reproduzir as desigualdades estruturais presentes na sociedade. A promoção de uma educação inclusiva, que responda às necessidades, potencialidades e expectativas de todos os alunos, é essencial para garantir o seu sentido de pertença e participação nos processos de ensino-aprendizagem (Fonseca, 2018).

A inclusão e a equidade, para mim, são os alicerces de uma educação que realmente faz sentido para todos. Quando penso em inclusão, penso num processo contínuo, numa caminhada em que vamos derrubando as barreiras que impedem os alunos de aprender e participar. E não se trata apenas de integrar alunos com necessidades educativas especiais, é muito mais do que isso. Trata-se de criar condições reais para que todos, especialmente aqueles que enfrentam mais dificuldades ou que estão à margem, tenham as mesmas oportunidades de ter sucesso.

Neste sentido, faz-me particular sentido a ideia defendida por Armstrong e Rodrigues (2004, p.80), quando afirmam que *“Promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que a nossa educação*

prática. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos porque não se entende a sua pertinência”.

Esta perspectiva leva-nos a reconhecer que a equidade não começa apenas na criação de medidas ou estratégias de apoio, mas sobretudo na capacidade de olhar criticamente para a própria escola e para os mecanismos que podem contribuir para a exclusão de alguns alunos.

Já a equidade, vejo-a como o ato de olhar para cada aluno de forma única. Não se trata de dar a todos exatamente o mesmo, mas sim de perceber o que cada um precisa para ter as mesmas hipóteses de atingir os seus objetivos. É uma questão de adaptação, de flexibilidade, de olhar além das regras rígidas e de ajustar o ensino às necessidades de cada um. A meu ver, a equidade é, acima de tudo, a capacidade de transformar as diferenças em oportunidades e de criar um ambiente onde todos têm as condições para se superar e crescer, cada um ao seu ritmo.

Mais do que a sua dimensão física ou organizacional, é na convivência entre diferentes realidades que a escola ganha verdadeiro significado. A diversidade social dos alunos coloca desafios, mas também abre possibilidades, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam essas diferenças e procurem construir respostas ajustadas a cada contexto.

Neste sentido, torna-se importante pensar a escola não apenas como espaço de aprendizagem formal, mas também como lugar de encontro, convivência e construção de relações humanas. Tal como refere bell hooks (2023, p.177),

“Apreciar os benefícios de viver e amar em comunidade dá-nos poder para lidar com desconhecidos sem ter medo e estender-lhes o dom da abertura e do reconhecimento. O simples acto de conversar com um estranho, reconhecer a sua presença no planeta, cria uma ligação. Todos os dias temos oportunidade de praticar as lições que aprendemos em comunidade. Ser bondosos e gentis liga-nos uns aos outros”.

Talvez seja precisamente nessa capacidade de criar relações de reconhecimento, escuta e abertura ao outro que reside uma das dimensões mais

transformadoras da educação. É neste espaço, simultaneamente familiar e em transformação, que este percurso ganha sentido.

1.4. As turmas e a construção da relação pedagógica

Durante o estágio pedagógico, a minha prática desenvolveu-se em contacto com diferentes turmas, em contextos também distintos. Na Região Autónoma dos Açores, o estágio pode assumir dois regimes, como aluna estagiária ou como professora estagiária remunerada. No meu caso, tive a oportunidade de o realizar neste último, o que implicou a celebração de um contrato de estágio pedagógico e a responsabilidade de lecionar, de forma autónoma, duas turmas.

Desde o início, esta condição colocou-me numa posição de maior envolvimento, exigindo não apenas a preparação e condução das aulas, mas também uma atenção constante às dinâmicas das turmas e à forma como os alunos se posicionavam no processo de aprendizagem. Ainda no primeiro semestre, fui solicitado o desenvolvimento do Projeto Formativo do Estagiário, para o qual elaborei um questionário (anexo 1) dirigido às turmas, com o objetivo de recolher informações que me permitissem conhecê-las melhor e apoiar a sua caracterização.

As duas turmas sob a minha responsabilidade, um 7.º e um 8.º ano de Educação Visual, constituíram o espaço principal de intervenção. No caso do 7.º ano, tratava-se de um grupo reduzido, composto apenas por alunas, devido ao funcionamento da turma em regime de turnos. Desde cedo, evidenciaram um interesse genuíno pela disciplina, sobretudo pela possibilidade de experimentar técnicas, desenhar e trabalhar de forma mais livre. Era um grupo cooperativo, com gosto pelo trabalho em equipa e com uma relação próxima entre si, ainda que marcado por alguma dificuldade de concentração, frequentemente reconhecida pelas próprias. Apesar disso, mostravam-se curiosas, envolvidas e com uma ligação já existente às práticas artísticas fora da escola, o que facilitava a adesão às propostas.

Já a turma do 8.º ano apresentava uma dinâmica bastante diferente. Mais numerosa e heterogénea, era frequentemente descrita pelos próprios alunos como “barulhenta”, característica que se refletia no funcionamento das aulas. No

entanto, esse mesmo dinamismo coexistia com uma boa relação entre colegas e uma participação ativa nas atividades. O interesse pela disciplina de Educação Visual era mais moderado, mas tornava-se mais evidente em momentos de experimentação prática, onde os alunos revelavam criatividade e vontade de participar. A diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem exigia uma atenção mais diferenciada, bem como estratégias que favorecessem a concentração e o envolvimento.

Com o tempo, e à medida que a relação com a turma se foi consolidando, começaram a surgir momentos de maior proximidade. Algumas alunas aproximavam-se para conversar, partilhando preocupações pessoais e pedindo conselhos. Escutei-as e procurei orientá-las da melhor forma possível, dentro das minhas capacidades, mas estes momentos também me fizeram tomar consciência dos limites do meu papel. Em várias situações, senti que as questões trazidas ultrapassavam aquilo que podia ser acompanhado em contexto de sala de aula, exigindo o apoio de profissionais especializados. Estas experiências reforçaram a importância do professor enquanto figura de referência e de confiança, mas também a necessidade de reconhecer os limites dessa relação e de encaminhar quando necessário.

Paralelamente, acompanhei aulas de diferentes disciplinas da área das Artes Visuais, incluindo Educação Visual, Oficina de Artes, Oficina Multimédia, Oficina de Design e Geometria Descritiva, lecionadas por vários professores da escola, incluindo, a minha professora cooperante. Esta diversidade de contextos permitiu-me observar diferentes formas de ensinar, distintas abordagens pedagógicas e modos variados de relação com os alunos.

Foi também neste contexto de observação que a turma do 12.º K acabou por assumir um lugar particular no meu percurso. O contacto frequente com este grupo, em diferentes disciplinas, favoreceu a criação de uma maior proximidade e permitiu-me conhecer melhor as suas dinâmicas. A partir desse conhecimento, surgiu a oportunidade de desenvolver a minha proposta didática com esta turma, após articulação com o professor responsável, que acolheu positivamente a ideia.

A observação das diferentes aulas permitiu-me identificar contrastes nas dinâmicas das turmas. Em disciplinas como Geometria Descritiva, os alunos tendiam a apresentar um nível de concentração mais elevado, associado à

exigência da própria matéria, que requer atenção contínua e rigor. Já nas aulas de Educação Visual e nas diferentes oficinas, mostravam-se, de modo geral, mais descontraídos e expressivos, participando com maior liberdade, embora também com níveis de ruído mais elevados.

Tornou-se igualmente evidente que o comportamento e a participação dos alunos variavam em função do professor e da forma como a aula era conduzida. Em alguns contextos, os alunos revelavam-se mais participativos e disponíveis para intervir; noutros, mantinham-se mais reservados, por vezes com receio de errar.

Ao longo deste processo, fui compreendendo que a relação pedagógica não depende apenas do lugar formal que ocupamos, mas da forma como nos envolvemos com cada turma. Constrói-se de forma gradual, através da escuta, da observação e da capacidade de adaptação. A diversidade de contextos e de práticas a que tive acesso, nomeadamente através da observação de diferentes aulas, permitiu-me também desenvolver um olhar mais crítico sobre o que significa ensinar. Alguns desses momentos tornaram mais evidente não só aquilo que procuro construir enquanto professora, mas também aquilo que sinto não fazer sentido na minha prática, nomeadamente quando a relação com os alunos se fragiliza ou quando o ensino perde o seu carácter envolvente e significativo.

Foi neste movimento, entre aproximação, observação e reflexão, que fui encontrando o meu lugar enquanto professora.

1.5. Repensar o lugar da Educação Artística

A partir das experiências vividas em contexto de estágio, tornou-se cada vez mais evidente que a educação artística pode ocupar um lugar fundamental no percurso dos alunos. Mais do que uma disciplina centrada na produção de objetos ou no desenvolvimento de competências técnicas, a arte revela-se como um espaço onde é possível experimentar, questionar e construir sentido.

Num contexto como o dos Açores, marcado por desigualdades sociais e por percursos educativos nem sempre lineares, a educação artística assume uma relevância particular. Ao proporcionar formas de expressão que não dependem exclusivamente da linguagem verbal ou de códigos académicos tradicionais,

permite que alunos com diferentes experiências, origens e dificuldades encontrem um lugar de participação. Como referem Felgueiras et al. (2017), as práticas artísticas podem funcionar como ferramentas de inclusão, ao promoverem a criatividade, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo.

Ao longo da prática pedagógica, fui percebendo que, em muitas situações, a sala de aula de Educação Visual se torna um espaço onde os alunos se sentem mais livres para se expressar. Ao contrário de outras disciplinas, onde o erro pode ser mais exposto ou penalizado, as práticas artísticas abrem espaço à experimentação e à construção de respostas diversas. Este ambiente favorece não só a participação, mas também o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença.

Neste sentido, a educação artística pode assumir um papel importante no combate à exclusão social. Ao valorizar diferentes formas de expressão e ao reconhecer os percursos individuais dos alunos, contribui para contrariar lógicas que tendem a privilegiar apenas determinados códigos culturais. Tal como defendem Bourdieu e Passeron (1970), a escola pode, muitas vezes, reproduzir desigualdades ao valorizar saberes que nem todos os alunos possuem à partida. Neste contexto, a arte pode funcionar como uma alternativa, abrindo espaço a outras formas de conhecimento e expressão.

Importa também considerar que cada aluno é resultado de múltiplas experiências e contextos de socialização (Lahire, 2005). Esta diversidade está presente na sala de aula e exige uma abordagem pedagógica que a reconheça e valorize. Quando a escola ignora essas diferenças, corre o risco de reforçar mecanismos de exclusão, nomeadamente através daquilo que tem sido identificado como violência simbólica (Magalhães & Cruz, 2014; Olinto & Silva, 1995; Stoer, 2008a). Por outro lado, quando integra essas diferentes realidades, pode tornar-se um espaço mais inclusivo e significativo.

Outro aspeto relevante prende-se com a forma como os alunos comunicam e se relacionam com o conhecimento. Os códigos de comunicação (Bernstein in Rosa, 2021) podem aproximar ou afastar os alunos da aprendizagem. Quando não são reconhecidos ou valorizados, acabam frequentemente por funcionar como barreiras; quando integrados no processo pedagógico, podem facilitar a participação, o envolvimento e o sentimento de pertença dos alunos. Neste

sentido, a educação artística, pela sua natureza aberta e plural, pode contribuir para criar pontes entre diferentes formas de expressão.

Para além disso, as práticas artísticas permitem trabalhar questões sociais, culturais e identitárias de forma crítica. Ao integrar temáticas como o género, o papel do feminino ou a diversidade de identidades, é possível promover reflexões que ultrapassam o espaço da sala de aula. Como refere Loponte (2008), as representações do feminino na arte podem ser um ponto de partida para questionar normas e construir novas leituras. Do mesmo modo, a inclusão de temáticas relacionadas com a diversidade, nomeadamente no que diz respeito à comunidade LGBTQIA+ (Rosa, 2021), contribui para a construção de um ambiente mais consciente e respeitador da pluralidade.

No entanto, este potencial da educação artística nem sempre se concretiza plenamente. As exigências do sistema educativo, marcadas por ritmos acelerados, carga burocrática e pressão para cumprir programas, tendem a limitar o tempo disponível para práticas mais reflexivas e significativas (Thompson in Grácio et al., 1982). Neste contexto, o trabalho docente pode aproximar-se de uma lógica mais mecânica, afastando-se da dimensão relacional e transformadora da educação, fenómeno que pode ser associado a processos de alienação.

Perante este cenário, importa questionar a forma como a educação artística é, muitas vezes, legitimada no contexto escolar. Frequentemente, fala-se das artes a partir daquilo que elas “fazem”: melhorar resultados, desenvolver competências ou tornar os alunos mais criativos. No entanto, como refere Gaztambide-Fernández (2013), esta forma de olhar para as artes pode ser redutora, pois acaba por encaixá-las numa lógica utilitarista, em que o seu valor depende dos efeitos que produzem. Mais do que pensar a arte como um meio para atingir determinados resultados, o autor propõe que a entendamos como uma prática cultural, ligada à forma como as pessoas constroem sentidos, se expressam e se relacionam com o mundo. Nesta perspetiva, a questão deixa de ser aquilo que a arte faz e passa a ser aquilo que os alunos fazem com ela. Este deslocamento permite olhar para a educação artística de forma mais aberta, valorizando os processos, as experiências e os contextos em que a aprendizagem acontece.

Considerando estes desafios, torna-se necessário repensar o lugar da educação artística na escola. Mais do que um espaço complementar, pode assumir-

se como um território privilegiado para a construção de relações, para a valorização das diferenças e para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Como defendem Weiler e Arnot (1993), a educação pode desempenhar um papel fundamental na promoção da justiça social, desde que se afirme como espaço de participação e transformação.

É neste enquadramento que a educação artística ganha sentido no contexto deste relatório. Não apenas como área disciplinar, mas como possibilidade de criar experiências que permitam aos alunos pensar sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os rodeia. Um espaço onde a tradição pode ser questionada, reinterpretada e transformada, abrindo caminho a novas formas de olhar e de compreender a realidade.

II — Espírito Santo uma festa no meio do mar

2.1. As raízes da tradição

O culto do Espírito Santo, tal como hoje se manifesta nos Açores, não pode ser entendido a partir de uma única origem ou através de narrativas fundacionais. Pelo contrário, trata-se de um fenómeno que se foi construindo ao longo do tempo, onde se cruzam diferentes dimensões históricas, religiosas, culturais e sociais. Entre as referências mais recorrentes encontra-se a figura da Rainha Santa Isabel, frequentemente associada à definição dos primeiros elementos rituais das festas, como a introdução da coroa e do gesto simbólico da coroação. Ainda assim, esta associação, amplamente difundida, resulta também de processos de construção narrativa que foram sendo retomados e reinterpretados ao longo dos séculos (Faria, 2019).

Mais do que fixar uma origem precisa, importa compreender o modo como este culto se foi transformando à medida que atravessava diferentes territórios, comunidades e camadas temporais. Nos Açores, essa transformação ganha uma expressão particular. Desde os primeiros momentos de povoamento, a devoção ao Espírito Santo integrou-se profundamente no quotidiano das populações, assumindo-se não apenas como prática religiosa, mas também como forma de organização social e de resposta às condições específicas da vida insular. Desde cedo, esta presença manifesta-se também no próprio território, entrando na toponímia dos ilhéus e dando nome a igrejas, capelas, ruas e lugares, o que evidencia o seu profundo enraizamento na vida coletiva (Mendes, 2006).

A própria condição geográfica do arquipélago, marcada pelo isolamento, pela dispersão das ilhas e pela instabilidade sísmica e vulcânica, contribuiu para reforçar a centralidade desta devoção. Em contextos de crise, como terremotos, erupções ou períodos de escassez, multiplicam-se os relatos de promessas, práticas devocionais e rituais sedimentadas na invocação e proteção ao Espírito Santo, consolidando a sua presença como referência espiritual e simbólica nas comunidades (Moura, 2021). A experiência de viver num território, onde a natureza impõe frequentemente a sua força, contribui, assim, para uma relação mais intensa com o sagrado, onde a fé se articula com a necessidade de proteção e de esperança num futuro mais aberto e promissor.

Um dos aspetos que ajuda a compreender a continuidade deste culto que junta vários séculos, prende-se precisamente com os fatores que sustentam e reacendem a sua permanência nas ilhas. Como refere Hélder Mendes (2006), essa persistência não pode ser explicada apenas pela tradição, mas antes por um conjunto de elementos profundamente enraizados na experiência de fé de um povo que vive no meio do mar. Entre eles, destaca-se os valores da caridade ou solidariedade, entendido como prática concreta de apoio ao outro, sobretudo o mais pobre, mas também os inúmeros episódios de crise que marcam a vida nas ilhas, reforçando a necessidade de recorrer ao transcendente. Neste contexto, a devoção ao Espírito Santo surge associada a uma vivência marcada pelas instabilidades climáticas, telúricas e existenciais onde a precariedade da vida encontra resposta numa lógica de fé, partilha e ação comunitária, Natália Correia a este propósito refere que o povo dos açores é de índole Pentecostal.

Neste sentido, o culto afirma-se como expressão de uma religiosidade popular profundamente ligada à cultura e identidade. Mendes (2006) sublinha que falar de religiosidade popular é falar de cultura vivida, com um conjunto de crenças, rituais, símbolos e práticas que sedimentam o modo de estar de um povo, estruturando a vida coletiva das comunidades. Neste contexto, a cultura não corresponde apenas a um conhecimento de saberes eruditos ou académicos, mas antes a um sistema de significados enraizados no tecido social e construídos a partir das relações tecidas entre as pessoas e o seu meio ambiente.



Distribuição de escolas na Rua de Baixo de São Pedro, Angra do Heroísmo (Ilha Terceira). C. 1920-1940. António José Leite. MAH20141849. Col. Museu Angra do Heroísmo

As festas obedecem a um calendário litúrgico, articulando elementos religiosos com práticas sociais como a partilha de alimentos por toda a comunidade. Os bodos organizados pelas das irmandades com os seus próprios rituais de dádiva, estabelecem conexões com o sagrado dando sentido às vivências comunitárias. Esta articulação pode ser entendida como uma manifestação do processo de inculturação da fé.

A vivência do culto ao Espírito Santo ou ao Divino, não se apresenta de forma uniforme e homogênea nas nove ilhas dos Açores. Cada ilha tem elementos próprios, idiossincráticos e diferenciadores que nos permite reconhecer que as festas do Espírito Santo enquanto tradição multissecular, apresentam particularidades celebrativas que são assimiladas pelas próprias comunidades. Estas diferenças têm a sua mais verdadeira expressão nos rituais, nos cortejos, nos bodos, nos cantares, nos espaços públicos da festa e também na forma como a própria comunidade se envolve na preparação das mesmas. Por conseguinte, a diversidade vivida nas diferentes ilhas e comunidades não enfraquece a tradição, antes pelo contrário, reforça a unidade na diversidade com a sua capacidade transformadora. Como refere Rosenberg “a cada canto o seu Espírito Santo” (Moura, 2021).

Diversos autores em estudos antropológicos e sociais revelam a ancestralidade da festa, apontando elementos provenientes de tradições antigas, associadas a rituais agrários e a crenças anteriores ao cristianismo e que se foram sobrepondo e infiltrando ao longo dos tempos. É precisamente essa centralidade dos elementos já referidos que dão corpo à festa. (Moura, 2021).

O culto na sua estrutura festiva e simbólica, assume um caráter profundamente comunitário, uma vez que qualquer membro da comunidade tem a possibilidade de incorporar o papel simbólico de Imperador do Espírito Santo, traduzindo assim a lógica da participação democrática, onde os valores da igualdade, da fraternidade e da solidariedade concretizam expressões concretas e vivas da utopia. Esta dimensão contribui para que o culto se afirme não apenas como prática religiosa, mas como forma de organização social e de resposta às dificuldades das comunidades (Faria, 2019).

Sendo os Açores um lugar de confluências, onde o mar aproxima como também distancia, a mobilidade dos açorianos ao longo dos tempos, teve um papel decisivo na disseminação do culto e de todas as suas práticas associadas. Os movimentos migratórios em tempo de crise, expandiu-se para além dessas ilhas longínquas, onde o culto ao Espírito Santo tornou-se um elemento agregador das comunidades em diáspora. A troca de influências através das vivências dos migrantes e regressantes, trouxeram novas matizes culturais ao culto. (Faria, 2019).



Panelas ao lume em dia de função do Espírito Santo em freguesia rural da ilha terceira. c.1920-1940. António José Leite. MAHI20180055. Col. Museu Andra do Heroísmo.

Por conseguinte, o culto ao Espírito Santo é uma realidade dinâmica, construída através de vivências históricas, culturais e experiências vividas em diferentes territórios. É precisamente nesta capacidade de adaptação, reinvenção e enraizamento que reside a sua força e permanência ao longo do tempo. Neste contexto, a açorianidade, tal como desenvolvida por Vitorino Nemésio, permite compreender esta relação de forma mais profunda, ao sugerir que não se trata apenas de uma condição geográfica, mas de uma forma particular de viver e sentir o mundo.

2.2. Caligrafia da Festa

O rito do Espírito Santo não se limita à dimensão religiosa ou simbólica: torna-se visível, ocupa o espaço e inscreve-se nos gestos, nos objetos e na paisagem. Como escreve Natália Correia (1981, p. 9):

Expõe-se o rito quando a coroa entesourada pelos impérios do Espírito Santo sai à rua engalanada de colgaduras adamascadas, alcatifadas de rama de criptoméria, e a pomba bordada a ouro ao centro da bandeira escarlate põe a devoção no ponto da conjuração sacrossanta: *Veni Creator Spiritus*. A criança coroada beija o ceptro e com ele, no cortejo, vai abençoando a vida. A plenitude do Ser contra o precário do Estar onde os horrendos casos de estrondos e urros vulcânicos humilham o enfatuado poder do existente sobre o essente.

Esta descrição evidencia a forma como a festa se constrói enquanto linguagem visual, plástica e sensorial, onde cada elemento participa na criação de um universo simbólico próprio. A coroa, a bandeira, os tecidos, os alimentos e até os cheiros e sons configuram uma espécie de escrita coletiva, onde o sagrado se manifesta através da matéria e da ação.

Este universo simbólico concretiza-se num conjunto de práticas que dão forma ao período festivo do Espírito Santo. O ciclo decorre ao longo das semanas que vão da Páscoa ao Pentecostes e à Santíssima Trindade, marcando um tempo particularmente intenso na vida das populações. As chamadas “Domingas” correspondem a esse ciclo de celebrações semanais, ao longo do qual a coroa e as insígnias do Espírito Santo permanecem, sucessivamente, à guarda de diferentes famílias. Cada um assume, durante esse período, a responsabilidade pela vivência do culto, mobilizando familiares, amigos e, muitas vezes, membros da diáspora açoriana.

A família ou pessoa que teve a sorte de ficar com a Dominga, junta na sua casa os vizinhos e amigos durante uma semana com a recitação do terço, convívios e refeições, vivenciando a alegria do Espírito Santo.

Ao final da sexta Dominga, organiza-se o penúltimo cortejo integrando novamente os elementos simbólicos do Espírito Santo entre a casa dessa família e a igreja, culminando no ritual da coroação. Após a celebração na igreja, a coroa é acolhida na casa do Imperador ou Mordomo, onde se instala literalmente um quarto totalmente decorado para receber o Espírito Santo, com um pequeno altar e se realizam momentos de oração, paralelamente, iniciam-se os preparativos materiais da festa, que incluem a confecção de alimentos, onde nunca poderá faltar o pão, o vinho e a carne.

O domingo de coroação reveste-se um momento solene e central da vida comunitária. Com foguetes e música, organiza-se o cortejo final, com o Imperador/Mordomo, as insígnias, os convidados e vizinhos que caminham até à igreja, onde decorre a coroação. Após este momento, o cortejo regressa a casa, onde a mesa é aberta para todos, evidenciando que o Espírito Santo é inclusivo e fraterno. (Mendes, 2006).

Os elementos fundamentais e estruturantes da festa e que são transversais em todas as ilhas, dando corpo à iconografia do Espírito Santo, são (Mendes, 2006, p.40-44):

A pomba: entre todas as imagens do Espírito Santo, ocupa um lugar privilegiado. É a ave mais mencionada na Bíblia e mais representada no império. É sinal da criação, do amor de Deus, símbolo da amada, sinal da beleza e do desejo, oferta dos pobres, especialmente nos ritos de purificação, daqui a presença de vendedores de pombas no templo evoca a virtude da simplicidade.

Encontramo-la nas representações do batismo de Jesus. Tornamos a encontrá-la na iconografia da Anunciação. A pomba, remete, sem dúvida, ao final do dilúvio: voltando à arca com um ramo de oliveira, anuncia a Noé que o tempo da cólera terminou. A pomba pode ainda significar «o rosto feminino de Deus». A pomba era um antiquíssimo símbolo das deusas no Oriente antigo e que nos recordaria, portanto, que os traços femininos em Deus são tão legítimos como os masculinos. O certo é que o uso desta imagem, antes do mais, devido ao seu par de asas, manifesta que o Espírito Santo é um dom que vem do Alto.

Na iconografia do império, a pomba aparece a encimar a coroa, o ceptro e o estandarte. Está bordada na bandeira, nas toalhas de mesa e nas cortinas do

império, moldada no alfenim, desenhada em canela no arroz doce, impressa na loiça, esculpura no cimo do império e nas fachadas das despensas e casas particulares.

A coroa: Devido a situar-se no cimo do corpo, implica os valores da cabeça, mas também os que estão acima da cabeça; é como se a cabeça não acabasse onde acaba e crescesse para o alto. É circular, como sinal de perfeição, sem princípio nem fim, como a aliança; por ela participa-se da natureza celeste, cujo símbolo é o círculo; une no coroado o que está debaixo e o que está por cima dele, como a aliança une na horizontal; é uma promessa de vida imortal; significa dignidade, poder, realeza, luminosidade (ouro ou prata), participação em forças superiores.

A coroa significa grandeza, gozo, vitória; daqui a relação com a escatologia e a imortalidade; está relacionada com as núpcias no rito oriental e com a consagração das virgens, como sinal de vitória sobre o pecado. Assim chegamos às coroas do Espírito Santo, na sua maioria construídas de prata batida, lavrada, contendo vários signos paráclitos, havendo também as de casquinha e latão. Possuem vários tamanhos. Aparecem com quatro imperiais, cinco e atualmente com seis, com o aro em relevo. No cimo, uma pomba de asas abertas pousada sobre uma esfera simbolizando o globo terrestre.

O bastão: serve de arma, sustem a marcha do pastor e do peregrino; apoia o ancião, defende o cego; é sinal de autoridade, também espiritual, serve para fazer justiça e edificar a ordem. Nas primitivas descrições das coroações, no tempo de santa Isabel, faz-se referência às canas que os irmãos levavam nos cortejos a acompanhar a coroa. Está ainda associado aos «milagres» do Espírito, na extinção do fogo dos vulcões, que termina onde o bastão pode chegar levado por mão humana.

O ceptro: símbolo da soberania, poder, autoridade e mando; aparece na vida militar e judicial; é símbolo da legítima autoridade. Na coroação, mesmo nas crianças, o ceptro aparece como prolongamento do braço; o braço humano estende-se para além dos seus limites; ultrapassa o próprio corpo. Na iconografia cristã, os soberanos declarados santos levam o ceptro como atributo da sua condição, tal como a coroa, próxima das auréolas e dos resplendores. Os ceptros usados no culto popular são como uma pequena vara do mesmo material da coroa que acompanham, de 35 a 40 centímetros com a pomba colocada na extremidade

mais delgada. Nele, é costume amarrar-se um laço comprido de fita branca ou encarnada.

A Bandeira: Cada sociedade organizada tem as suas insígnias próprias, que se colocam normalmente numa cúspide, representando uma determinada presença. A bandeira tem, particularmente, um sentido de distintivo, de pertença e identidade. É símbolo de proteção, concedida ou implorada. O portador da bandeira levanta-a por cima da cabeça, sendo superior à altura do corpo humano. A bandeira adejada pelo vento é sinal de liberdade; lança, de certo modo, um apelo ao céu, «às costas do alto», à contemplação, cria um vínculo entre o alto e o baixo, o celestial e o terreno.

Em conjunto, estes elementos articulam-se numa rede de significados que estrutura a experiência da festa. Estão presentes nos espaços, nos corpos e nos gestos, sendo continuamente recriados através de práticas como o bordado, o recorte de papel, a repetição da receita na preparação de alimentos, entre outros. A festa afirma-se, assim, como uma forma de expressão coletiva, onde a comunidade através da memória escreve e reinscreve, de forma viva, a sua relação com o sagrado.

É a partir desta perspetiva que se pode compreender a Festa do Espírito Santo como uma verdadeira “caligrafia”, onde cada gesto, cada objeto e cada material são uma ternura que não se confunde com mais nada e participa numa escrita coletiva, continuamente reconfigurada pelas comunidades que a vivem e recriam.



Instalação de um quarto do Espírito Santo. Na freguesia de Santa Cruz da Lagoa. Foto tirada e disponibilizada por um funcionário da escola em maio de 2025.

Também há que destacar o chamado “teatro”, uma estrutura de madeira desmontável e móvel, elevada do chão, que abriga os símbolos do Divino. Esta estrutura, que dá razão à dinâmica do Império, servia o sorteio e anunciava a quem cabia a dominga. Ao longo do tempo, os teatros sofreram transformações, passando de estruturas móveis para construções fixas em pedra. Ao refletir sobre a origem destes espaços, Hélder Mendes (comunicação pessoal, 21 de abril de 2026) sugere que os teatros funcionariam como uma representação simbólica do próprio Império, aproximando-se de modelos de cidade ideal, onde a ordem, a totalidade e a harmonia se tornam visíveis.

No meu caso, a relação com estes espaços remonta à infância, num contexto de freguesia pequena, onde a proximidade entre as pessoas tornava a vivência da festa particularmente intensa. Após o sorteio, o teatro deixava de ser apenas um espaço funcional para se transformar num lugar de brincadeira e invenção, onde nós, crianças, recriávamos, à nossa maneira, os gestos e as histórias do mundo dos adultos. Era também na rua que o tempo parecia ganhar outra forma. Entre jogos que surgiam quase apenas neste período, vivia-se uma liberdade simples e partilhada, difícil de explicar, mas profundamente sentida. Recordo ainda a presença constante dos alimentos, os grandes suspiros, o arroz doce e outros doces miúdos, preparados em conjunto pelas mulheres da família, que se reuniam na cozinha, transformando-a num espaço quente de trabalho, convívio e partilha. Esses alimentos percorriam o cortejo e regressavam à comunidade, num movimento contínuo de dádiva que envolvia todos os que nela participavam.

A dimensão sensorial impunha-se de forma subtil: o cheiro da criptoméria, misturado com o ar da primavera, a recolha de vegetação no mato para a decoração dos quartos do Espírito Santo, muitas vezes feita em carrinhas de caixa aberta, em percursos animados por cantos e momentos de alegria partilhada. Este ambiente coletivo de festa criavam uma atmosfera única, que permanece ainda hoje associada a essas memórias, que guardo com especial carinho.

Hoje, reconheço que muitas destas vivências se têm vindo a transformar. A rua já não é, para muitas crianças, o espaço de encontro e de liberdade que foi para a minha geração. Essa consciência não apaga o que foi vivido, mas reforça a importância de olhar para estas práticas não apenas como tradição, mas como

experiências que transportam formas de relação, de pertença e de comunidade que importa compreender e preservar.

2.3. O Império como utopia vivida

Se, nos capítulos anteriores, se procurou compreender o culto do Espírito Santo na sua dimensão histórica e ritual, importa agora deslocar o olhar para aquilo que essa experiência permite pensar no presente.

A festa apresenta-nos uma forma de comunidade assente na proximidade, na partilha e no reconhecimento mútuo. Importa, contudo, questionar até que ponto essas formas de relação encontram hoje espaço no quotidiano. Num tempo marcado por ritmos acelerados, pela dispersão e por uma crescente individualização das relações, a construção de laços duradouros parece, muitas vezes, fragilizada.

Num contexto contemporâneo marcado por alguma fragmentação social e por dificuldades de construção de sentido coletivo, estas práticas ganham uma relevância particular. A festa, entendida não como entretenimento, mas como experiência de encontro e de partilha, surge como um momento de suspensão do quotidiano, onde se torna possível restabelecer ligações e reconfigurar relações. Como refere Francisco (2020, n.º 12), “a sociedade cada vez mais globalizada torna-nos vizinhos, mas não nos faz irmãos”, sublinhando a distância que persiste entre proximidade física e verdadeira construção de comunidade.

Desta forma, a leitura do Império enquanto utopia vivida ganha particular relevância quando observada para além do espaço insular. Ao longo dos séculos, o culto do Espírito Santo acompanhou aqueles que deixaram as ilhas, atravessando o Atlântico e enraizando-se em novos territórios, com especial expressão na América do Norte. Esta deslocação não se fez apenas no plano geográfico, mas também no plano simbólico e afetivo: na bagagem de quem partia seguiam não só práticas e objetos, mas formas de viver, de crer e de se relacionar com o outro (Faria, 2023). Entre a partida e a chegada, constrói-se uma experiência marcada por uma dupla pertença, onde a identidade se estende entre territórios, línguas e referências culturais distintas.

Em contextos marcados pela rutura, pela separação, pela incerteza e pela necessidade de reconstruir a vida, o Império assume um papel estruturante, funcionando como espaço de continuidade e de recomposição dos laços comunitários. Através das festas, das irmandades e dos rituais partilhados, os emigrantes recriam formas de pertença, estabelecendo pontes entre o lugar de origem e o território de acolhimento. Neste processo, a tradição não se limita a ser preservada: é também transformada e inculturada, incorporando novas referências e dando origem a expressões híbridas, onde se cruzam culturas, línguas e identidades.

Mas esta experiência não se constrói apenas na visibilidade dos gestos públicos. Há também um trabalho mais silencioso, frequentemente assegurado pelas mulheres, que sustenta a continuidade da festa: na preparação dos alimentos, na organização dos espaços e na gestão do tempo e das relações. É nesse equilíbrio entre o visível e o invisível que a comunidade se constrói, revelando que a partilha não se limita ao que se mostra, mas também ao que se cuida e se mantém.

Importa, contudo, reconhecer que este papel não se apresenta de forma estática. Ao longo do tempo, a participação das mulheres nestas dinâmicas tem vindo a transformar-se, acompanhando mudanças mais amplas na sociedade. Se, por um lado, persistem formas de intervenção associadas ao cuidado e à preservação das práticas, por outro, observa-se uma crescente visibilidade e afirmação feminina no interior da vida comunitária. Esta evolução é evidenciada, por exemplo, na curta-metragem documental *Domingo a Domingo: As mulheres do Espírito Santo da Calheta*, realizada por Liliana Janeiro, que dá voz às mordomas e destaca o seu papel central na organização e continuidade das festividades, evidenciando a forma como tradição, território e identidade feminina se entrelaçam.

A leitura do Império enquanto utopia vivida permite, assim, abrir caminhos de reflexão sobre o presente. A possibilidade de uma rotatividade simbólica do poder, visível na figura do imperador, sugere formas alternativas de participação e de reconhecimento no interior da comunidade. Num contexto social marcado por desigualdades e por trajetórias de descontinuidade, esta lógica pode ser entendida como um dispositivo simbólico de inclusão, onde cada indivíduo

encontra, ainda que temporariamente, um lugar de visibilidade e de pertença. Neste sentido, o Império pode ser entendido como um espaço de experimentação de outras formas de organização social, onde a centralidade do coletivo e da participação aponta para uma dimensão que ultrapassa o ritual, estendendo-se ao campo político e social.

A este propósito, torna-se pertinente evocar o chamado “sonho europeu”, historicamente associado à construção de um espaço comum assente na solidariedade, na dignidade humana e na cooperação entre povos. Este ideal, que emergiu como resposta aos conflitos do século XX, parece hoje atravessar tensões que evidenciam a dificuldade em concretizar esses princípios no presente. O aumento das desigualdades, a fragilização de políticas de coesão e o ressurgimento de discursos centrados no interesse individual revelam uma distância crescente entre o projeto coletivo imaginado e a sua vivência concreta. Neste sentido, a ideia de comunidade, tal como se manifesta no Império, permite repensar, à sua escala, a possibilidade de relações mais solidárias, baseadas não apenas na proximidade, mas na construção efetiva de laços de pertença.

Mais do que um modelo a aplicar diretamente, o que estas práticas oferecem é um campo de reflexão. Ao observar estas dinâmicas, torna-se inevitável pensar outros espaços, como a escola, onde a questão da pertença, da participação e do reconhecimento continua a colocar-se como desafio.

Neste sentido, o Império não se esgota enquanto herança cultural, afirmando-se antes como um dispositivo de reflexão sobre o presente. Entre a memória do vivido e as exigências do tempo atual, abre-se um espaço onde é possível repensar as formas de participação, de pertença e de construção do coletivo, questões que se colocam também no contexto educativo, enquanto lugar privilegiado de construção de comunidade.

III — Práxis Pedagógica

3.1. O espaço da ação: contexto e posicionamento docente

A prática pedagógica desenvolvida no âmbito do estágio foi, para mim, o momento em que tudo o que tinha vindo a pensar ganhou corpo na realidade da sala de aula. Nesse sentido, esta fase do mestrado revelou-se particularmente desafiante, não por representar um primeiro contacto com o ensino, mas pela forma como me obrigou a repensar pedagogicamente uma prática que já vinha desenvolvendo anteriormente. Antes do mestrado, apesar das experiências que já tinha tido em contexto escolar, sentia frequentemente que me faltavam ferramentas para compreender mais profundamente o papel do professor, as dinâmicas da aprendizagem e a própria complexidade da sala de aula, bem como o próprio funcionamento da escola enquanto instituição.

A componente teórica e pedagógica desenvolvida ao longo do curso permitiu-me começar a olhar o ensino de uma forma mais consciente, crítica e estruturada, ajudando-me a compreender que ensinar ultrapassa largamente o domínio técnico ou artístico. O estágio tornou-se, assim, um espaço de confronto entre aquilo que intuitivamente já trazia da experiência e aquilo que fui progressivamente aprendendo, questionando e reconstruindo ao longo do percurso formativo. Mais do que um espaço de aplicação de conteúdos, revelou-se um lugar de experimentação, de dúvida e de constante ajustamento, onde aquilo que se planeia nem sempre corresponde ao que acontece, obrigando a repensar continuamente a prática a partir das respostas e das situações que emergem em cada aula.

Sem retomar a caracterização já apresentada, importa referir que a prática foi inicialmente pensada para ser desenvolvida com uma turma do 8.º ano, na disciplina de Educação Visual, da qual assumi a responsabilidade direta.

Paralelamente, iniciei o estágio a assistir às aulas de uma turma do 12.º ano, da disciplina de Desenho A. Com o decorrer do tempo, e através da presença continuada nas aulas, foi-se construindo uma relação de proximidade e empatia com os alunos, que acabou por ser determinante na decisão de alargar a proposta didática a este contexto. Neste sentido, e com a disponibilidade do professor responsável pela turma, passei a assumir, uma vez por semana, o papel de

professora responsável, desenvolvendo a atividade de forma autónoma com os alunos.

Deste modo, a prática passou a desenvolver-se em dois contextos distintos, envolvendo alunos com idades, níveis de maturidade e experiências bastante diferenciadas. Esta dualidade trouxe desafios, sobretudo ao nível da adaptação das propostas e das estratégias, mas revelou-se igualmente enriquecedora, ao obrigar-me a pensar o ensino de forma mais flexível e sensível às especificidades de cada grupo.

Ao longo das aulas, fui percebendo que o planeamento inicial raramente se mantém intacto. Foi necessário ajustar estratégias, reformular propostas e, por vezes, mudar de direção. Longe de encarar isso como um erro, comecei a entendê-lo como parte essencial do processo pedagógico, um processo que se constrói na relação com os alunos e nas respostas que eles vão dando.

Este percurso levou-me também a refletir sobre o meu próprio posicionamento enquanto professora. Entre orientar e escutar, entre propor e observar, fui procurando encontrar um equilíbrio que me permitisse não só conduzir o trabalho, mas também abrir espaço para que os alunos pudessem experimentar, errar e construir as suas próprias narrativas. Nem sempre foi simples, e muitas vezes surgiram dúvidas sobre até onde devia ir a minha intervenção.

Esta experiência levou-me também a olhar de outra forma para aquilo que hoje atravessa o espaço escolar e a própria relação dos alunos com a aprendizagem. Em muitas aulas, tornava-se evidente a dificuldade em manter a atenção, escutar ou simplesmente permanecer num mesmo exercício durante mais tempo. A presença constante dos telemóveis atravessava frequentemente o espaço da aula, obrigando-me, por diversas vezes, a chamar a atenção dos alunos para que os guardassem, acabando, pouco tempo depois, por voltar a encontrá-los distraídos entre mensagens, redes sociais ou jogos. Mais do que um episódio isolado, comecei progressivamente a perceber esta situação como reflexo de uma transformação mais ampla na forma como nos relacionamos com o tempo, com a atenção e com a própria experiência.

Em *Não Coisas*, Byung-Chul Han (2022) recupera a noção de “objeto de transição”, desenvolvida por Donald Winnicott, para refletir sobre a forma como

determinados objetos participam na construção da relação da criança com o mundo, com a imaginação e com o outro. Segundo o autor, estes objetos criam um espaço intermédio de relação, segurança e presença, permitindo experiências de atenção, proximidade e construção simbólica. Han sugere, contudo, que na contemporaneidade o *smartphone* parece ocupar progressivamente esse lugar de mediação afetiva e relacional. No entanto, ao contrário dos objetos de transição descritos por Winnicott, o *smartphone* tende a produzir uma relação marcada pelo excesso de estímulos, pela aceleração e pela fragmentação da atenção. Como refere o autor, “a inundação de estímulos proveniente do *smartphone* fragmenta a atenção” (Han, 2022, p. 35).

Ao longo das aulas, esta reflexão levou-me também a pensar a importância que determinados momentos da prática artística podiam assumir em contexto educativo. O desenho, o trabalho manual, a repetição dos gestos, a construção coletiva ou a relação física com os materiais acabavam, por vezes, por criar pequenos espaços de concentração, imaginação e relação entre os alunos, contrariando, ainda que temporariamente, a lógica acelerada e dispersa que frequentemente atravessa o quotidiano escolar.

Estas experiências fizeram-me compreender que ensinar não se reduz ao cumprimento rígido de objetivos previamente definidos. Em muitos momentos, tornou-se mais importante perceber de que forma poderia criar condições para que os alunos se envolvessem verdadeiramente no trabalho, experimentassem, refletissem e construíssem uma relação mais atenta e significativa com aquilo que estavam a desenvolver.

Neste sentido, fui progressivamente entendendo o meu papel enquanto professora menos como alguém que apresenta respostas fechadas e mais como alguém que procura abrir espaço ao pensamento, à experiência e à construção de sentido. Esta perspetiva aproxima-se da reflexão de Paulo Freire (2002), ao defender que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção, reconhecendo o aluno enquanto sujeito ativo no processo educativo.

De forma semelhante, a ideia de “mestre ignorante”, desenvolvida por Jacques Rancière, levou-me também a questionar até que ponto o professor deve ocupar o lugar daquele que determina antecipadamente o sentido das coisas. Mais

do que conduzir os alunos para respostas previamente estabelecidas, interessava-me perceber como poderia acompanhá-los na construção das suas próprias interpretações, abrindo espaço à autonomia, ao desvio e ao inesperado que tantas vezes surgia no decorrer das aulas.

3.2. A preparação da festa: intenções e fundamentos da proposta

A construção da proposta didática surgiu da vontade de aproximar a sala de aula de uma realidade profundamente presente no contexto açoriano e, simultaneamente, muito próxima da minha própria experiência. Mais do que trabalhar o Espírito Santo enquanto tradição festiva, interessava-me perceber de que forma esta temática poderia abrir espaço à reflexão sobre questões como identidade, pertença, memória, comunidade e transformação social.

Ao longo do percurso desenvolvido nos capítulos anteriores, tornou-se evidente que o culto do Espírito Santo ultrapassa a dimensão estritamente religiosa ou decorativa, afirmando-se como uma prática profundamente enraizada na vida coletiva das comunidades açorianas. Neste sentido, a proposta não pretendeu estudar o Espírito Santo enquanto objeto fechado, nem reproduzir os seus elementos de forma meramente ornamental. Pelo contrário, procurou criar um espaço pedagógico onde a tradição pudesse ser observada, questionada e reinterpretada à luz do presente.

Esta intenção trouxe consigo uma questão que acompanhou o desenvolvimento da proposta: como trabalhar uma tradição profundamente enraizada na identidade açoriana sem a reduzir à sua dimensão festiva ou decorativa? A preocupação surgia precisamente da proximidade cultural da temática. Sendo o Espírito Santo uma realidade tão presente no quotidiano e no imaginário açoriano, existia o risco de a abordagem em sala de aula se limitar à reprodução de símbolos e elementos já reconhecidos pelos alunos, sem espaço para questionamento ou construção de novos sentidos. Tornava-se, por isso, importante encontrar formas de deslocar o olhar para dimensões menos evidentes da festa, aproximando os alunos de dimensões menos evidentes da festa, ligadas às experiências de migração, às dinâmicas comunitárias e às transformações sociais associadas à tradição.

Neste sentido, a proposta procurou aproximar a prática artística de temas como migração, invisibilidade, trabalho comunitário e identidade, reconhecendo que o Espírito Santo continua a ser, ainda hoje, um espaço onde muitas destas questões permanecem presentes. A dimensão da diáspora açoriana, os movimentos de partida e regresso, as transformações do papel feminino e as próprias mudanças sociais contemporâneas atravessaram o desenvolvimento do trabalho, não como conteúdos fechados, mas como possibilidades de reflexão abertas aos alunos.

Esta preocupação torna-se particularmente relevante num contexto contemporâneo marcado por uma crescente individualização das experiências e pela fragilização dos espaços coletivos. Em *Do Desaparecimento dos Rituais*, Byung-Chul Han (2020) reflete precisamente sobre a perda progressiva de formas de pertença e continuidade comunitária na sociedade contemporânea, associando o desaparecimento dos rituais a uma erosão das experiências de relação e partilha. Para o autor, os rituais funcionam como estruturas simbólicas que criam ligação entre os indivíduos, organizando formas de presença, memória e reconhecimento coletivo. Como refere, “*sem ressonância, a pessoa é repelida e fica isolada em si mesma.*” (Han, 2020, p. 19)

Neste sentido, os rituais não se afirmam apenas enquanto práticas simbólicas ou religiosas, mas também enquanto formas de organizar o tempo coletivo e de criar experiências de continuidade. Num presente frequentemente marcado pela aceleração, pela fragmentação e pela lógica do imediato, o ritual introduz pausa, repetição e permanência. De certa forma, interessava-me perceber até que ponto determinadas práticas associadas ao Espírito Santo, o fazer manual, a preparação coletiva ou o tempo dedicado à construção comunitária, poderiam também criar, em sala de aula, momentos de encontro e desaceleração, contrariando dinâmicas mais individualizadas e utilitárias frequentemente presentes no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, procurei que a proposta não se afastasse da dimensão material e sensível da festa. A relação com os materiais, o gesto, a construção coletiva e os próprios ritmos do processo foram entendidos não apenas enquanto execução técnica, mas também como formas de pensamento, relação e construção de sentido. Esta perspetiva aproxima-se de uma reflexão desenvolvida por Maria

Emanuel Albergaria durante a sua participação no ciclo de conversas *Conversas na Sacristia*, promovido pela Igreja de São José, em Ponta Delgada, e posteriormente disponibilizado em formato podcast, disponível no Spotify. Nesse contexto, a autora recupera o conhecido provérbio africano segundo o qual “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, reforçando a ideia de que a educação ultrapassa os limites da escola e da família, construindo-se através de um ecossistema mais amplo de relações, experiências e vivências comunitárias. Neste sentido, interessava-me também que a proposta pudesse criar espaços de participação, experimentação e relação com a vida, contrariando modelos rígidos e excessivamente normalizados de aprendizagem.

Atendendo às especificidades dos diferentes contextos de ensino, a proposta foi desenvolvida de forma diferenciada. No 8.º ano, o trabalho procurou aproximar conceitos da linguagem visual de determinadas dinâmicas presentes na própria estrutura da festa do Espírito Santo, refletindo sobre a relação entre aquilo que se torna mais visível na celebração e aquilo que, permanecendo frequentemente em segundo plano, sustenta toda a sua organização. Questões relacionadas com o trabalho comunitário, o papel frequentemente invisibilizado das mulheres, a preparação da festa e a dimensão coletiva da tradição atravessaram o desenvolvimento da proposta, procurando deslocar o olhar dos alunos para dimensões menos evidentes da celebração. Ao mesmo tempo, a dimensão manual e processual do trabalho assumiu particular importância, valorizando o gesto repetido, a construção coletiva e a relação com os materiais enquanto formas de aproximação às próprias dinâmicas comunitárias do Espírito Santo.

Já no 12.º ano, a proposta assumiu um carácter mais reflexivo e conceptual, procurando aproximar os alunos de uma leitura crítica da tradição enquanto fenómeno em constante transformação. A partir de temas como memória, migração, identidade, deslocação e pertença, procurou-se construir um espaço de reflexão visual que permitisse pensar o Espírito Santo para além da sua dimensão ritual ou decorativa. A proposta foi organizada em torno de diferentes eixos de análise, passado e memória, migração, identidade entre dois lugares, atualidade e feminino, funcionando estes como pontos de partida para a construção de relações e interpretações visuais. Mais do que representar a tradição, pretendia criar

condições para que os alunos a pudessem observar criticamente e reinterpretar à luz das suas próprias experiências e referências.



Primeiros ensaios visuais em torno das relações entre memória, identidade e tradição

Desta forma, a proposta foi-se afirmando como um espaço de experimentação pedagógica onde, mais do que alcançar resultados previamente definidos, importava abrir possibilidades de relação, reflexão e construção de sentido a partir da prática artística.

3.3. O cortejo: desenvolvimento da prática pedagógica

No contexto do 8.º ano, o trabalho iniciou-se a partir de uma reflexão em torno da relação entre figura e fundo, procurando estabelecer uma aproximação entre conceitos da linguagem visual e determinadas dinâmicas presentes na própria estrutura da festa do Espírito Santo. Através da observação, discussão e visualização da curta-metragem documental *Domingo a Domingo*, centrada no papel das mulheres nas festividades do Espírito Santo da Calheta, na ilha de São Jorge, os alunos foram convidados a pensar sobre aquilo que se torna mais visível na celebração e aquilo que, permanecendo muitas vezes em segundo plano, sustenta silenciosamente toda a sua organização.

Questões relacionadas com o trabalho invisível, a preparação da festa, a dimensão comunitária e as transformações do papel feminino foram progressivamente introduzidas, procurando deslocar o olhar dos alunos para dimensões menos evidentes da tradição. A atividade plástica desenvolvida a partir do conceito de figura-fundo pretendia precisamente tornar visível essa relação

entre aquilo que ocupa o centro da imagem e aquilo que, aparentemente secundário, sustenta toda a composição.

No entanto, este revelou-se um dos primeiros momentos em que comecei verdadeiramente a confrontar-me com as dificuldades da prática pedagógica. Muitos alunos demonstraram dificuldade em compreender o exercício, obrigando-me a repetir várias vezes o enunciado e a reformular explicações. Perante esta situação, comecei inevitavelmente a questionar-me sobre o problema: estaria eu a explicar de forma pouco clara? Ou seriam os próprios alunos, atravessados por constantes distrações e diferentes níveis de atenção, que não conseguiam compreender aquilo que lhes era proposto?

Ao longo das aulas, fui percebendo que estas dificuldades não podiam ser analisadas de forma simplista. Muitas vezes, os alunos chegavam às aulas pouco disponíveis para um exercício de reflexão mais demorado, revelando dificuldade em sustentar a atenção ou em envolver-se em propostas que exigiam maior interpretação conceptual. Ao mesmo tempo, comecei também a perceber que a própria disciplina de Educação Visual surge frequentemente desvalorizada pelos alunos, sendo entendida, em muitos casos, como uma disciplina sem grande relevância para o futuro. Esta ideia estava de acordo com o questionário anteriormente realizado no âmbito do Projeto Formativo, onde grande parte da turma associava a disciplina a algo sem utilidade futura.

Apesar destas dificuldades, foi precisamente no decorrer deste exercício que surgiu um dos momentos mais importantes para a minha reflexão enquanto professora. Uma das alunas decidiu enfatizar visualmente aquilo que, no enunciado, deveria permanecer em segundo plano. A minha reação inicial foi corrigir essa decisão, insistindo na ideia de que o invisível deveria surgir no fundo da composição e não ocupar o centro da imagem. No entanto, esta situação acabou por levantar em mim uma questão que viria mais tarde a ser aprofundada em conversa com o professor orientador: até que ponto estava eu a tentar conduzir os alunos para uma interpretação previamente definida?

Percebi, então, que muitas vezes projetamos nos exercícios os nossos próprios referenciais, gostos e modos de organizar visualmente o mundo, assumindo determinadas soluções como mais corretas ou mais adequadas. Contudo, aquilo que inicialmente interpretei como uma “má compreensão” do

exercício podia também ser entendido como uma tentativa da aluna afirmar outra leitura, outra hierarquia visual ou até outra forma de pensar a relação entre aquilo que se mostra e aquilo que permanece invisível.

Esta situação levou-me a refletir sobre o próprio lugar do professor em contexto educativo e sobre o equilíbrio, nem sempre simples, entre orientar e permitir espaço à construção de narrativas próprias. Se, por um lado, a aula necessita inevitavelmente de determinadas condicionantes e objetivos, por outro, tornou-se evidente a importância de criar espaço para que os alunos possam também subverter, questionar ou deslocar aquilo que lhes é proposto. Mais do que procurar respostas totalmente corretas, comecei progressivamente a perceber a prática pedagógica como um espaço onde o inesperado, o desvio e até a aparente incompreensão podem, por vezes, abrir possibilidades de reflexão mais profundas do que aquelas inicialmente previstas.

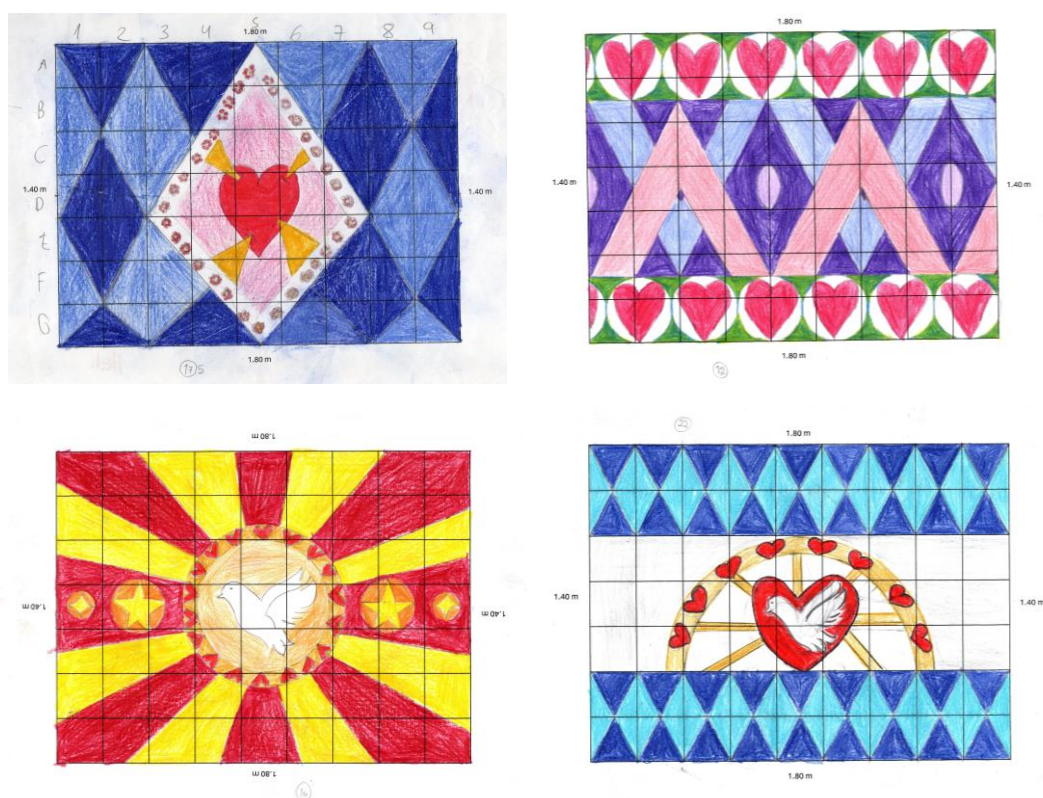
Ao mesmo tempo, a conversa com o professor orientador levou-me também a pensar sobre a importância de conhecer verdadeiramente os estudantes para além daquilo que produzem num exercício específico. Muitas vezes, determinadas decisões visuais ou conceptuais que inicialmente interpretamos como erros podem estar relacionadas com formas próprias de ver o mundo, referências pessoais ou necessidades de afirmação identitária que nem sempre conseguimos compreender imediatamente.



Alguns trabalhos desenvolvidos no exercício figura-fundo.

Posteriormente, a proposta evoluiu para a construção de um tapete decorativo coletivo inspirado nos tradicionais tapetes elaborados pelas comunidades açorianas para a passagem das procissões. Inicialmente, previa-se também o desenvolvimento de outros elementos decorativos associados à festa, como as chavelhas, mas, devido às limitações de tempo e ao próprio desenvolvimento da prática em sala de aula, o trabalho acabou por se centrar sobretudo na criação de moldes e recorte de pétalas em papel para a construção do tapete.

Antes da concretização do trabalho final, cada aluno realizou individualmente uma proposta pensada à escala do espaço onde o tapete seria posteriormente exposto. Para além da componente plástica, tornou-se importante que os alunos refletissem sobre organização espacial, composição e relação entre módulo e repetição, mas também sobre a dimensão coletiva associada à própria construção destes tapetes nas comunidades.



Alguns trabalhos desenvolvidos para a proposta do tapete.

No final, as propostas foram apresentadas e sujeitas a uma votação entre os próprios alunos, sendo escolhida a composição que serviria de base ao trabalho coletivo da turma. Curiosamente, a proposta mais votada pertenceu a uma aluna que, ao longo das aulas, revelava frequentemente alguma dispersão e pouco envolvimento nas atividades. No entanto, neste trabalho em particular, demonstrou um empenho e uma dedicação diferentes, acabando por se mostrar genuinamente feliz e surpreendida pelo reconhecimento do grupo.

Este momento levou-me novamente a refletir sobre a importância de criar espaços onde os alunos possam encontrar formas distintas de participação e reconhecimento. Muitas vezes, alunos que aparentemente demonstram pouco interesse ou envolvimento conseguem, em determinados contextos, encontrar lugar para se expressarem e afirmarem de outra forma. A prática artística revelou-se, assim, não apenas como espaço de aprendizagem técnica ou conceptual, mas também como possibilidade de valorização pessoal, pertença e reconhecimento dentro do grupo.



Alunos do 8.º ano na execução do tapete feito de recortes de papel

No contexto do 12.º ano, desde as primeiras aulas senti que os alunos demonstraram interesse e abertura em relação à temática desenvolvida. Tratando-se de uma turma relativamente pequena, composta por apenas oito alunos, o ambiente de trabalho acabou por se revelar bastante distinto daquele vivido no 8.º ano, permitindo uma maior proximidade, diálogo e acompanhamento individual ao longo do processo.

Desde o início tornou-se perceptível que alguns alunos possuíam uma relação mais próxima com a tradição do Espírito Santo do que outros, seja através das vivências familiares, da participação nas festividades ou do próprio contacto com a dimensão comunitária da celebração. Ainda assim, mesmo entre aqueles que revelavam um maior distanciamento em relação à tradição, existiu abertura para pensar e interpretar os temas propostos.

Nas primeiras aulas, os alunos começaram por desenvolver pequenos esboços em folhas A4, explorando visualmente imagens e referências relacionadas com os diferentes eixos de trabalho anteriormente definidos. Progressivamente, à medida que os exercícios avançavam, a escala das folhas foi aumentando, procurando aproximar os alunos de uma linguagem mais ampla e gestual, preparando-os para a construção posterior do cenário em grande formato.

A transição entre os primeiros esboços e o momento em que os alunos começaram efetivamente a trabalhar sobre a proposta do cenário revelou-se particularmente interessante. Até então, as ideias pareciam surgir de forma relativamente fluida, mas quando se confrontaram com a necessidade de organizar visualmente um espaço de maiores dimensões, começaram também a surgir algumas dificuldades e bloqueios. Tornou-se evidente que o desafio deixava de passar apenas pela criação de imagens isoladas, exigindo agora a construção de relações, equilíbrio visual e coerência entre os diferentes elementos presentes na composição.

Inicialmente, os alunos começaram por desenhar a estrutura da fachada e por desenvolver diferentes propostas para a instalação. Com o avançar das aulas, começaram a surgir múltiplas ideias, algumas delas bastante ambiciosas e complexas, levando-nos também a refletir sobre aquilo que seria efetivamente possível concretizar dentro do tempo disponível. Apesar disso, este momento revelou-se particularmente rico, uma vez que os alunos demonstravam vontade de experimentar, propor soluções e discutir coletivamente as possibilidades do trabalho.

Após a definição das principais linhas da proposta, foi elaborada uma lista de materiais necessários, à qual a escola demonstrou total disponibilidade para apoiar. Com a chegada dos materiais, iniciou-se uma fase mais intensiva de construção. A turma foi dividida em pequenos grupos de trabalho, ficando alguns

alunos responsáveis pela construção das nuvens, outros pelo esplendor e pelas pombas anunciando os sete dons do Espírito Santo, enquanto outros se dedicavam à produção de stencils e elementos gráficos.

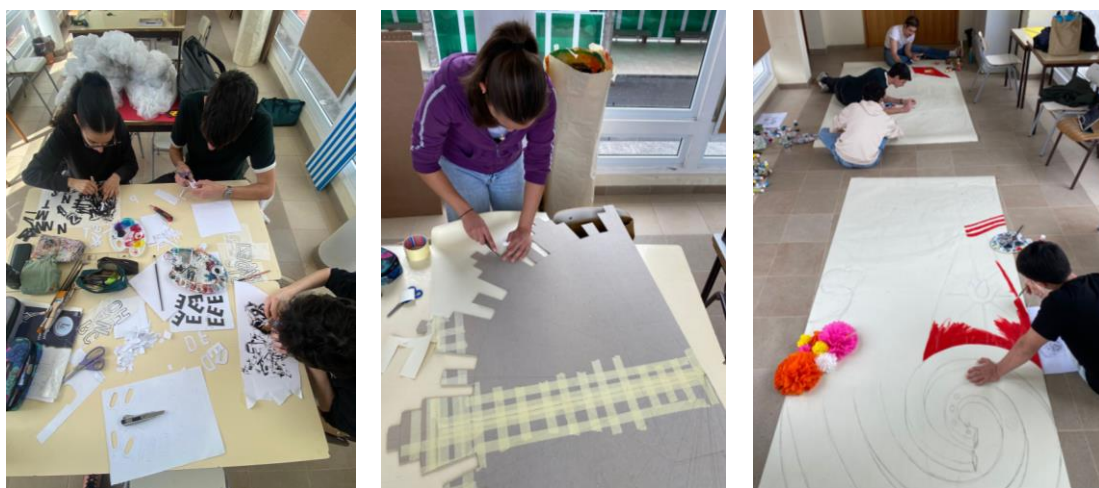
Depois desta fase inicial, todos os alunos passaram a colaborar diretamente na construção do cenário em grande escala sobre o papel de cenário. A proposta desenvolvida procurava aproximar-se de uma linguagem mais livre e expressiva, inspirada em referências de arte urbana anteriormente exploradas pela turma a partir de trabalhos relacionados com Jean-Michel Basquiat. De certa forma, interessava-nos precisamente essa possibilidade de cruzar elementos



associados à tradição do Espírito Santo com *Moldagem do símbolo principal do Espírito Santo* uma linguagem visual mais contemporânea, espontânea e fragmentada, estabelecendo um diálogo entre o clássico e o contemporâneo, entre memória e transformação.

À medida que o trabalho avançava, tornou-se evidente que o tempo inicialmente previsto para o desenvolvimento da proposta acabaria por não ser suficiente. A aula semanal revelou-se limitada face à dimensão e complexidade da instalação que os alunos pretendiam concretizar. Nas semanas que antecederam a montagem final, foi necessário solicitar a colaboração de professores de outras disciplinas, no sentido de disponibilizarem algumas das suas aulas para que a turma pudesse continuar o trabalho. A disponibilidade demonstrada pelos diferentes professores acabou também por reforçar a dimensão coletiva do projeto, fazendo com que, de certa forma, a própria escola se envolvesse no processo de construção da instalação.

Também os funcionários da escola se revelaram extremamente disponíveis ao longo da montagem. Frequentemente aproximavam-se para perceber se o trabalho estava a correr bem ou se necessitávamos de algum apoio. Em determinados momentos, alguns chegaram mesmo a interromper temporariamente as suas tarefas para nos ajudar a resolver dificuldades relacionadas com a fixação de certos elementos da instalação, que devido à humidade apresentavam alguns problemas de aderência. Perante estas dificuldades, foram sendo pensadas coletivamente diferentes soluções, num ambiente de entreatajuda e colaboração que acabou por tornar todo o processo ainda mais significativo.



Alunos do 12º ano produzindo vários elementos para a instalação

Esta experiência tornou-se particularmente marcante, não apenas pela necessidade prática de concluir o trabalho, mas também porque evidenciou o entusiasmo, o compromisso e o envolvimento que se foram construindo ao longo do processo. Aquilo que inicialmente começou como uma proposta de sala de aula acabou progressivamente por ganhar outra escala, mobilizando tempo, espaço e participação para além do contexto habitual da disciplina. De certa forma, este ambiente acabou também por se aproximar de alguns dos próprios valores associados ao Espírito Santo, nomeadamente a ideia de partilha, fraternidade, acolhimento e cuidado do outro. Mais do que uma tradição religiosa ou festiva, o Espírito Santo surge frequentemente ligado à construção de comunidade, à aceitação das diferenças e à ideia de que ninguém deve ficar para trás. Durante

este processo, senti que esses valores acabaram também por se manifestar nas relações construídas dentro da própria escola.



Detalhes da composição visual da instalação final realizada pelos alunos do 12.º ano.

O resultado final da instalação acabou por refletir muitas das tensões, referências e intenções que atravessaram todo o desenvolvimento da proposta. Longe de surgir como uma reprodução tradicional ou meramente decorativa do quarto do Espírito Santo, o cenário construído pelos alunos assumiu uma linguagem híbrida, marcada pela sobreposição de símbolos, imagens, palavras e referências visuais provenientes de diferentes tempos e contextos. Elementos associados à tradição açoriana, como as sopas do Espírito Santo, a laranjada, o arroz doce, os bordados tradicionais reinterpretados através de recortes de papel, as bandeiras, a música filarmónica, a coroa, o esplendor ou as flores, passaram a coexistir com referências ligadas à migração, à diáspora açoriana e a uma linguagem visual próxima da arte urbana e do graffiti. A presença simultânea do navio, do avião e da bandeira americana acabou por reforçar visualmente a ideia de deslocação, pertença e identidade entre dois lugares, aproximando a instalação da própria realidade histórica e cultural açoriana.

Ao mesmo tempo, a instalação não procurava uma representação visual totalmente homogênea ou formalmente perfeita. A fragmentação da composição, a sobreposição de elementos e a diversidade de soluções visuais acabaram também por traduzir a multiplicidade de interpretações e experiências presentes dentro da própria turma. De certa forma, a instalação foi-se construindo como um espaço onde diferentes memórias, referências e linguagens visuais puderam coexistir, aproximando tradição e contemporaneidade numa mesma composição.

Ao olhar para o resultado final, regressam também algumas das questões que estiveram na origem deste trabalho. Se uma das preocupações consistia em evitar uma abordagem meramente ilustrativa da tradição, a diversidade de propostas desenvolvidas pelos alunos parece sugerir que o Espírito Santo foi entendido não apenas como objeto de representação, mas também como ponto de partida para pensar temas relacionados com identidade, pertença, comunidade e transformação. Embora nem sempre tenha sido possível aprofundar estas questões da forma desejada, a experiência demonstrou que a tradição pode constituir um espaço de diálogo e problematização, abrindo lugar a leituras múltiplas e contemporâneas.

Carlos Carreiro, natural da ilha de São Miguel, afirma-se como uma das referências mais marcantes da pintura contemporânea açoriana, desenvolvendo uma obra profundamente ligada ao imaginário insular, à memória coletiva e às dinâmicas sociais e culturais dos Açores. As suas pinturas constroem-se frequentemente a partir de um universo exuberante e fragmentado, onde a figuração ultrapassa a simples representação da realidade, aproximando-se antes de um espaço de invenção, ironia e comentário. A intensidade cromática, a sobreposição de elementos simbólicos e a coexistência de diferentes narrativas visuais tornam-se aspetos recorrentes da sua linguagem pictórica.

Tal como referido anteriormente, a proposta partiu inicialmente de referências ligadas à arte urbana e a trabalhos anteriormente explorados pela turma a partir da obra de Jean-Michel Basquiat, sobretudo pela liberdade gestual, pela espontaneidade gráfica e pela possibilidade de cruzar imagem, símbolo e escrita numa mesma composição. No entanto, à medida que o trabalho foi evoluindo, o resultado final acabou por afastar-se parcialmente dessa referência inicial, aproximando-se de forma quase inconsciente de uma linguagem visual

mais próxima da pintura de Carlos Carreiro. A sobreposição de símbolos ligados ao imaginário açoriano, a intensidade cromática, a fragmentação da composição e a dimensão narrativa construída pelos alunos acabaram por estabelecer relações mais evidentes com o universo visual deste artista açoriano.

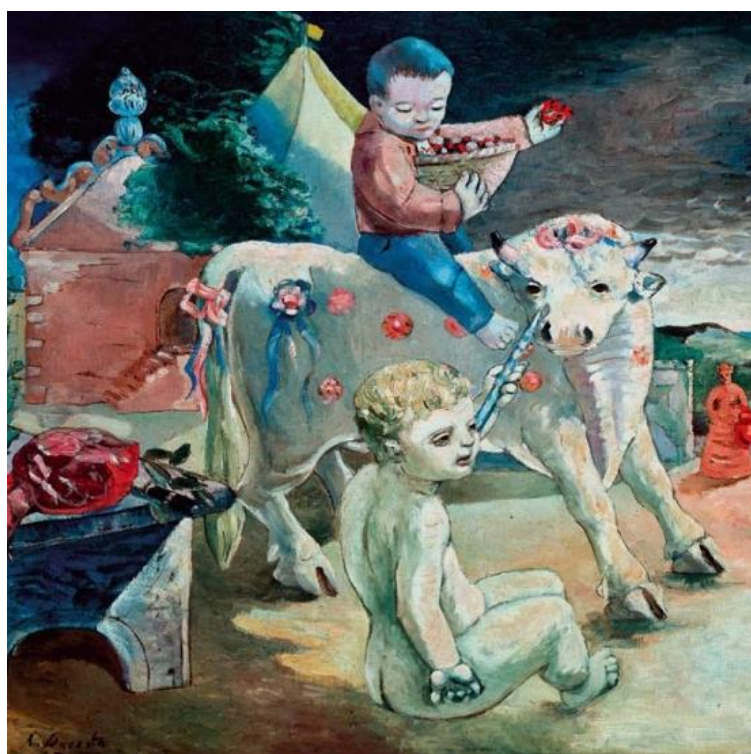


Avião perturba o culto do Divino Espírito Santo (2006).
Carlos Carreiro

Neste sentido, a pintura deixa de funcionar apenas como ilustração de um tema e transforma-se num espaço de leitura múltipla, onde o observador reconhece elementos ligados ao quotidiano, à cultura e aos costumes, mas simultaneamente é confrontado com uma certa estranheza produzida pela imaginação, pela fragmentação e pelo excesso visual.

António Dacosta ocupa igualmente um lugar central na arte moderna portuguesa, sendo reconhecido pela sua ligação ao surrealismo e pela construção de uma linguagem profundamente marcada pela memória, pela espiritualidade e pelo imaginário açoriano. Natural de Angra do Heroísmo, na ilha Terceira, a sua obra cruza frequentemente elementos ligados à religiosidade popular, à infância, ao sonho e à cultura insular, transformando-os em composições simbólicas e poéticas carregadas de subjetividade.

De igual modo, algumas das referências simbólicas presentes na instalação acabam também por dialogar com determinados universos visuais de António Dacosta, particularmente na forma como elementos ligados à religiosidade popular, ao imaginário açoriano e à memória coletiva surgem reinterpretados através de composições marcadas pela dimensão simbólica e pela associação livre entre imagens. Tal como em várias obras do artista, também aqui determinados objetos e referências deixam de funcionar apenas enquanto representação direta da realidade, adquirindo uma dimensão mais poética, subjetiva e evocativa.



A festa, 1942. António Dacosta

Estas aproximações não surgiram de forma totalmente consciente ou previamente definida pelos alunos, tornando-se, precisamente por isso, particularmente interessantes enquanto resultado do próprio processo criativo. A composição, marcada pela intensidade da cor, pela liberdade formal e pela articulação entre diferentes elementos simbólicos, deixou de funcionar apenas como cenário decorativo e passou progressivamente a afirmar-se como uma imagem carregada de memória, identidade e transformação.

Tal como em Carreiro ou Dacosta, também aqui a tradição não surge representada de forma rígida ou documental, mas reinterpretada através de uma

linguagem visual mais livre, expressiva e contemporânea. Embora estas referências não tenham sido trabalhadas diretamente com os alunos ao longo da proposta, ao observar o resultado final da instalação tornou-se inevitável reconhecer algumas aproximações. Tal como acontece na obra destes artistas, os símbolos associados ao Espírito Santo deixam de funcionar apenas como elementos ilustrativos da tradição para se afirmarem como dispositivos de memória, identidade e reflexão sobre o presente.

Sob o espírito das águas, vinham-lhe então imagens sussurantes, que lutavam com um sono oceânico. As noites engoliam os dias e um tempo faraónico começou a desenhar o deserto. Claridade e escuridão eram um só brilho que doía. Doía num lugar do corpo que não encontrava – estava perdido o coração. Sonhava agora com uma fabulosa anona, coração negro que estava ao mesmo tempo do lado de fora e do lado de dentro – pintar em nome de quê?

O Espírito Santo tinha-o despesado. Os deuses saciados não esperavam mais o bolo lêvedo, a massa sovada dos folares, a carne matinal dos bezerros, o vinho novo de cheiro sulfuroso. Os sacrifícios tinham-se perdido do sentido.

Excerto do livro *Como Um Deus Que Dorme*, de Carmo Sousa Lima, presente no catálogo da exposição de António Dacosta, Galeria Fonseca Macedo (19 de março a 16 de maio de 2015).

A leitura de Carmo Sousa Lima parece particularmente pertinente neste contexto, não por estabelecer uma correspondência direta com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, mas pela forma como evoca uma tradição que se desloca do domínio da representação para o da experiência, da memória e da procura de sentido. Também na instalação realizada, os símbolos do Espírito Santo foram progressivamente deixando de ser apenas referências reconhecíveis para se transformarem em pontos de partida para pensar questões relacionadas

com pertença, comunidade, migração e identidade. Talvez a vitalidade da tradição resida precisamente na sua capacidade de continuar a gerar sentidos novos. Não porque permanece igual a si própria, mas porque aceita transformar-se sem perder a memória daquilo que a sustenta.

3.4. Avaliação do professor estagiário e proposta didática

A avaliação da prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio não procurou centrar-se apenas nos resultados finais obtidos, mas sobretudo na reflexão sobre as relações, os processos e as aprendizagens construídas ao longo das atividades desenvolvidas. Neste sentido, tornou-se importante pensar não apenas a proposta didática em si, mas também a forma como os alunos se envolveram com os temas, participaram nas atividades e responderam às diferentes experiências propostas em sala de aula.

Paralelamente à observação contínua realizada ao longo das aulas, considerei importante recolher também a perceção dos próprios alunos relativamente à proposta desenvolvida e ao meu acompanhamento enquanto professora estagiária. Para isso, foi aplicado um questionário anónimo às duas turmas participantes, composto por questões de resposta quantitativa e perguntas abertas de carácter reflexivo. O questionário procurou compreender de que forma os alunos avaliaram aspetos relacionados com a participação nas atividades, o ambiente construído em sala de aula, a dimensão criativa e colaborativa da proposta e a reflexão desenvolvida em torno do tema do Espírito Santo.

O questionário foi organizado em duas partes distintas. A primeira integrou questões de resposta fechada, procurando recolher a perceção dos alunos relativamente a aspetos relacionados com a participação nas atividades, o ambiente construído em sala de aula, a dimensão criativa e colaborativa da proposta e a reflexão desenvolvida em torno do tema do Espírito Santo. A segunda incluiu questões abertas de carácter mais reflexivo, permitindo aos alunos expressar opiniões, sentimentos e sugestões relativamente às atividades desenvolvidas.

Parte I — Questões de resposta fechada

- As atividades ajudaram-me a pensar o Espírito Santo para além da sua dimensão festiva.
- Senti que tive espaço para expressar as minhas ideias durante as aulas.
- As atividades permitiram trabalhar de forma criativa e participar ativamente nas aulas.
- O trabalho em grupo foi importante para o desenvolvimento das atividades.
- Senti-me acompanhado(a) e respeitado(a) durante o desenvolvimento das atividades.
- As aulas despertaram reflexão sobre temas relacionados com comunidade, tradição ou identidade.

Parte II — Questões abertas

- O que mais te marcou ou despertou interesse ao longo das atividades desenvolvidas?
- O que sentiste ao trabalhar o tema do Espírito Santo nas aulas de Desenho A/Educação Visual?
- Na tua opinião, o que poderia ter sido diferente ou melhorado nas atividades desenvolvidas?

Relativamente às respostas recolhidas junto da turma do 8.º ano, os resultados evidenciam, de forma geral, uma perceção positiva relativamente às atividades desenvolvidas. A maioria dos alunos reconheceu que as propostas permitiram trabalhar de forma criativa e participativa, valorizando particularmente a dimensão colaborativa do trabalho em grupo. Um dos aspetos mais significativos prende-se com o facto de 77,8% dos alunos terem referido que as atividades os ajudaram a pensar o Espírito Santo para além da sua dimensão festiva, sugerindo que a proposta conseguiu, pelo menos parcialmente, deslocar o olhar dos alunos para questões relacionadas com memória, pertença e vivência social da tradição. Também a reflexão em torno destas questões apresentou resultados positivos,

com 81,5% dos alunos a reconhecerem que as aulas despertaram pensamento sobre aspetos ligados à tradição e à realidade cultural açoriana.

O trabalho coletivo revelou-se um dos aspetos mais valorizados pelos alunos, registando uma concordância de 96,3%. Este dado torna-se particularmente relevante tendo em conta que grande parte das atividades implicava colaboração, partilha de tarefas e construção conjunta, aproximando-se, de certa forma, das próprias dinâmicas associadas à tradição do Espírito Santo. Ainda assim, algumas respostas revelam também aspetos importantes para reflexão. Embora a maioria dos alunos tenha referido sentir que teve espaço para expressar as suas ideias durante as aulas, cerca de 29,6% respondeu negativamente a esta questão. De forma semelhante, 22,2% dos alunos referiu não se ter sentido totalmente acompanhado ou respeitado durante o desenvolvimento das atividades. Mais do que interpretar estes resultados como falhas isoladas, considero importante entendê-los enquanto indicadores da complexidade presente na própria relação pedagógica e das dificuldades inerentes à construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e participativo para todos os alunos.

Relativamente às questões abertas, as respostas permitiram compreender de forma mais próxima aquilo que foi sendo experienciado ao longo das atividades. Tornou-se evidente a importância que a dimensão prática e coletiva do trabalho assumiu para grande parte da turma. Muitos alunos destacaram o trabalho manual, a utilização de tintas, os recortes, a construção do tapete decorativo ou a experiência de “trabalhar no chão” como alguns dos aspetos mais marcantes do processo. Ao mesmo tempo, várias respostas evidenciaram a importância das relações de cooperação construídas entre os colegas. Um dos alunos referiu, por exemplo, que “o que mais marcou-me foi que a turma ajudou-se uns aos outros”, destacando pequenos gestos de entreaajuda que surgiam espontaneamente durante o trabalho. Estas observações sugerem que o projeto acabou também por fortalecer dinâmicas de partilha e colaboração dentro da turma.

As respostas revelaram igualmente diferentes formas de relação com o próprio tema do Espírito Santo. Enquanto alguns alunos demonstraram uma ligação mais próxima à tradição e ao seu significado cultural, outros reconheceram que as atividades lhes permitiram conhecer melhor uma realidade da qual se sentiam mais afastados. Um dos alunos escreveu mesmo que, “sendo uma pessoa

afastada dessa cultura, tudo o que fizemos despertou o meu interesse”. Este aspeto torna-se particularmente relevante porque demonstra que a proposta conseguiu criar espaço tanto para o reconhecimento de experiências pessoais como para a descoberta e reflexão em torno da própria tradição.

Surgem também referências importantes à liberdade criativa e ao espaço de expressão proporcionado pelas atividades. Alguns alunos destacaram a possibilidade de representar sentimentos, ideias e símbolos através da imagem, reconhecendo que as propostas lhes permitiram experimentar formas mais livres de construção visual e participação. No entanto, as respostas revelam igualmente algumas tensões e dificuldades sentidas ao longo do processo. O cansaço aparece repetidamente associado ao desenvolvimento das atividades, sobretudo devido à dimensão física e temporal do trabalho realizado. Paralelamente, vários alunos referiram problemas relacionados com organização, distribuição de tarefas e desigualdade na participação dos elementos da turma. Algumas respostas apontam diretamente para o facto de nem todos os alunos se terem envolvido da mesma forma nas atividades, mencionando distrações constantes, utilização do telemóvel ou falta de compromisso por parte de alguns colegas.

Longe de invalidarem a experiência desenvolvida, estas respostas tornam-se particularmente importantes enquanto elementos de reflexão sobre a própria complexidade do trabalho coletivo em contexto escolar. Mais do que produzir uma experiência homogénea ou idealizada, o projeto acabou também por evidenciar as dificuldades inerentes à gestão de grupos, à participação desigual dos alunos e à tentativa de construir práticas verdadeiramente colaborativas dentro da sala de aula. Ainda assim, várias respostas destacam o ambiente positivo construído ao longo das aulas, o sentimento de participação num projeto da escola e o reconhecimento da proposta enquanto experiência diferente da rotina habitual das disciplinas. Algumas observações dos alunos, particularmente aquelas que referem o facto de se sentirem ouvidos, valorizados e envolvidos nas decisões do projeto, acabam também por reforçar a importância da escuta, da participação e da criação de espaços de diálogo dentro da prática pedagógica.

A leitura de algumas respostas do questionário acabou também por suscitar em mim um sentimento de inquietação e alguma frustração, sobretudo perante as respostas de alunos que referiram não se terem sentido totalmente

acompanhados ou respeitados durante o desenvolvimento das atividades. Sendo uma turma particularmente exigente ao nível da atenção, do comportamento e da gestão emocional, procurei, ao longo das aulas, construir uma relação de proximidade, escuta e cuidado com os alunos, tentando muitas vezes responder não apenas às necessidades pedagógicas, mas também às fragilidades emocionais que frequentemente atravessavam o espaço da sala de aula.

Ao longo da prática pedagógica, existiram diversos momentos em que os alunos procuravam apoio para além das atividades propriamente ditas. Situações de conflito, tristeza, ansiedade ou dificuldades pessoais acabavam, por vezes, por emergir durante as aulas, obrigando-me a assumir uma postura de maior escuta, acolhimento e compreensão. Talvez também pela minha experiência enquanto mãe, senti que esse lado mais afetivo e protetor esteve frequentemente presente na relação construída com a turma. Neste sentido, confrontar-me com algumas dessas respostas acabou por me afetar de forma particular, precisamente porque me levou a questionar até que ponto aquilo que procuramos oferecer aos alunos corresponde efetivamente à forma como eles experienciam a relação pedagógica.

Na última aula, acabei mesmo por conversar com a turma sobre esta questão, procurando compreender em que momentos alguns alunos se tinham sentido desrespeitados. Embora ninguém tenha verbalizado diretamente situações concretas, senti que aquele momento acabou também por abrir espaço para uma reflexão conjunta sobre o impacto das palavras, das atitudes e da forma como percebemos o outro dentro da sala de aula.

Mais do que procurar confirmar se as respostas foram ou não “justas”, esta situação levou-me sobretudo a reconhecer a complexidade inerente à própria relação pedagógica. Ensinar implica inevitavelmente lidar com diferentes sensibilidades, expectativas e perceções, compreendendo que nem sempre o cuidado, a disponibilidade ou a intenção pedagógica são recebidos da forma como imaginamos. Talvez uma das aprendizagens mais difíceis deste processo tenha sido precisamente perceber que a relação com os alunos nunca é totalmente controlável ou transparente, exigindo uma constante capacidade de escuta, questionamento e reformulação da própria prática.

As respostas do 12.º ano acabam por confirmar muito daquilo que já se percebia durante o desenvolvimento das aulas: uma turma mais madura, autónoma e disponível para uma reflexão conceptual sobre a proposta. Ao contrário do 8.º ano, onde as respostas surgiam mais associadas à dimensão prática, manual e coletiva do trabalho, aqui aparecem com maior frequência referências à descoberta de novas perspetivas, à reflexão sobre o significado cultural do Espírito Santo e à possibilidade de aprofundar conhecimentos em torno da tradição. Vários alunos destacaram precisamente o facto de as aulas lhes terem permitido pensar o Espírito Santo para além daquilo que conheciam inicialmente enquanto celebração festiva ou religiosa. Um dos alunos referiu mesmo que a experiência lhe permitiu “explorar uma nova perspetiva, mais aprofundada, sobre a real dimensão do Espírito Santo”, enquanto outro destacou o impacto cultural e social desta tradição na comunidade açoriana e a forma como continua a atravessar diferentes gerações.

Ao mesmo tempo, torna-se evidente a valorização da liberdade criativa proporcionada ao longo do projeto. Surgem referências à possibilidade de explorar diferentes formas de expressão, desenvolver ideias próprias e trabalhar desenho e pintura a partir de uma temática próxima da realidade cultural açoriana. A dimensão colaborativa volta igualmente a surgir associada à experiência positiva do trabalho desenvolvido, através de respostas que destacam o trabalho em equipa e o envolvimento coletivo na construção da instalação.

Um dos aspetos que mais se evidencia nas respostas desta turma prende-se com a importância atribuída ao espaço de escuta e valorização das ideias dos alunos. Algumas respostas referem diretamente o “à vontade” existente dentro da sala de aula e o facto de as opiniões e propostas individuais serem consideradas durante o desenvolvimento do projeto. De certa forma, estas observações parecem reforçar a ideia de que o trabalho desenvolvido não assentou apenas na concretização técnica das atividades, mas também na criação de um espaço de diálogo, partilha e participação. Ainda assim, algumas respostas revelam igualmente dificuldades relacionadas com a gestão do tempo e a organização do trabalho. Tal como já se tinha tornado evidente durante o desenvolvimento da instalação, vários alunos referiram que o tempo disponível acabou por ser insuficiente para desenvolver determinadas partes do projeto com maior calma.

Surtem também referências à distribuição de tarefas e à necessidade de iniciar mais cedo o trabalho final, aspetos que acabam por confirmar algumas das dificuldades que fui sentindo ao longo da própria prática pedagógica. Apesar destas limitações, as respostas demonstram, de forma geral, uma perceção bastante positiva relativamente à experiência desenvolvida. Mais do que a concretização de um resultado final, considero que o projeto permitiu criar um espaço de experimentação, reflexão e envolvimento particularmente significativo para esta turma, favorecendo não apenas o desenvolvimento plástico e conceptual das atividades, mas também relações de maior proximidade, confiança e participação dentro da sala de aula.

A própria questão da avaliação desta turma constitui também um dos aspetos que mais inquietação me suscita enquanto professora estagiária. O professor responsável pela disciplina, João Pedro, referiu que a participação dos alunos neste projeto deverá integrar a avaliação final de Desenho A, o que me levou inevitavelmente a refletir sobre as dificuldades associadas ao próprio processo de avaliação em contexto artístico. Ao longo do ano letivo tive oportunidade de assistir às suas aulas, incluindo momentos de autoavaliação e heteroavaliação dos trabalhos realizados pelos alunos. Nesses momentos, tornou-se evidente o nível de exigência e rigor que o professor procura desenvolver relativamente à análise crítica dos trabalhos produzidos. Muitas vezes, aquilo que para mim parecia já corresponder a um resultado bastante conseguido era ainda alvo de observações, correções ou reformulações por parte do professor. Reconheço que essa capacidade de análise crítica resulta também dos anos de experiência e da sensibilidade pedagógica construída ao longo da prática profissional.

No meu caso, sinto que a atribuição de classificações se torna particularmente difícil precisamente porque acompanhei esta turma de uma forma muito próxima ao longo do desenvolvimento do projeto. Mais do que observar apenas os resultados finais, assisti ao envolvimento, à dedicação, ao compromisso e às relações de cumplicidade que se foram construindo durante o processo. De certa forma, torna-se difícil separar completamente a dimensão humana e relacional de uma avaliação mais objetiva do trabalho produzido.

Esta situação levou-me também a questionar até que ponto a avaliação em educação artística pode ou deve centrar-se exclusivamente no resultado final. Ao

longo deste projeto, tornou-se evidente que alguns dos aspetos mais significativos surgiram precisamente no processo: na capacidade de trabalhar em grupo, na persistência perante as dificuldades, na participação coletiva, na entreaajuda e na construção de relações dentro da sala de aula. Embora estes elementos nem sempre sejam facilmente traduzíveis numa classificação quantitativa, acabaram por assumir um papel fundamental na experiência pedagógica desenvolvida.

Talvez uma das maiores dificuldades enquanto professora em formação esteja precisamente em aprender a encontrar equilíbrio entre a sensibilidade humana construída na relação com os alunos e a necessidade de desenvolver critérios de avaliação mais objetivos, consistentes e rigorosos. Neste sentido, a própria avaliação acaba também por se afirmar como um espaço de aprendizagem e questionamento da minha prática pedagógica.

3.5. Conclusão: Alicerces de uma professora em construção

A educação possui a capacidade de transformar profundamente a forma como nos relacionamos connosco próprios, com os outros e com o mundo. Quando pensamos no nosso percurso escolar, percebemos muitas vezes que aquilo que verdadeiramente permaneceu connosco não foram apenas os conteúdos aprendidos, mas sobretudo determinadas experiências e relações construídas ao longo desse caminho.

Professores que ficaram na memória, visitas de estudo, atividades realizadas fora da sala de aula, colegas ou pequenos momentos aparentemente simples acabam frequentemente por assumir um papel decisivo na forma como crescemos enquanto pessoas. Talvez seja precisamente aí que reside uma das dimensões mais transformadoras da educação: na capacidade de criar experiências que nos acompanham muito para além do percurso escolar.

Durante o estágio, procurei também valorizar essa dimensão da aprendizagem, acompanhando os alunos em diferentes atividades e projetos desenvolvidos fora do contexto tradicional da sala de aula. A visita ao Centro Cultural de Ponta Delgada, para explorar a exposição da ilustradora micaelense Sara Azad que estabelece uma continuidade narrativa com a obra de Domingos Rebelo (1926), permitiu aproximar os alunos de referências contemporâneas ligadas à memória, à identidade e à emigração açoriana. Do mesmo modo, a participação na sessão Escolas do Azorean International Film Festival, no Teatro Micaelense, criou oportunidades de contacto com outras linguagens artísticas e de reflexão crítica sobre diferentes linguagens audiovisuais e narrativas atuais.

Ao longo do estágio pedagógico, fui progressivamente percebendo que a escola não pode ser vista apenas como um lugar de transmissão de conhecimentos. A escola é também um espaço profundamente humano, atravessado por relações, fragilidades, descobertas, conflitos, afetos e possibilidades de transformação. Contudo, muitas vezes, continua ainda organizada segundo uma lógica rígida e fragmentada, próxima de um modelo herdado da industrialização, onde os tempos, os espaços e as formas de aprendizagem permanecem excessivamente estruturados e uniformizados.

Talvez por isso faça cada vez mais sentido regressar ao próprio significado da palavra educação. Etimologicamente, educar relaciona-se não apenas com a ideia de nutrir ou alimentar, mas também com a capacidade de fazer emergir aquilo que existe em cada indivíduo. Neste sentido, educar ultrapassa largamente a simples aquisição de conteúdos, aproximando-se antes de um processo de descoberta, construção e desenvolvimento humano.

Também a própria origem da palavra escola remete para a ideia de tempo de reflexão e contemplação. No entanto, muitas vezes, a organização contemporânea da escola parece afastar-se progressivamente dessa dimensão, aproximando-se antes de uma lógica excessivamente produtiva e mecanizada, onde tudo se encontra dividido em disciplinas, horários rígidos, espaços fechados e formas uniformizadas de aprendizagem.

Ao longo do estágio, fui sentindo precisamente essa tensão entre uma escola ainda muito estruturada segundo um modelo quase fabril e a necessidade crescente de criar espaços mais flexíveis, experimentais e participativos. Em vários momentos, tornou-se evidente que os alunos necessitavam de experimentar, errar, movimentar-se, construir em conjunto e participar de forma mais ativa na aprendizagem. Pequenos desvios à estrutura mais tradicional da aula, trabalhar no chão, construir coletivamente, experimentar materiais ou permitir maior liberdade criativa, acabavam frequentemente por transformar a relação dos alunos com o próprio trabalho e entre si.

Talvez por isso a chamada “pedagogia do erro” assuma hoje uma importância tão significativa. Durante muito tempo, a escola habituou-se a olhar o erro como falha ou insuficiência. Contudo, ao longo deste percurso, fui compreendendo que é precisamente através da experimentação, da tentativa, da reformulação e até da falha que surgem muitos dos processos mais significativos de aprendizagem, tanto para os alunos como para o próprio professor.

Desde cedo, todos nós contactamos com formas de expressão artística de maneira quase natural. As canções de embalar, os primeiros desenhos, as histórias, as brincadeiras simbólicas, as pinturas com as mãos ou as modelagens fazem parte das primeiras experiências através das quais começamos a descobrir o mundo, a comunicar emoções e a construir relações com aquilo que nos rodeia.

Muito antes de compreendermos conceitos ou regras, já desenhávamos, imaginávamos, inventávamos e criávamos.

No entanto, à medida que entramos nos modelos mais formais de escolarização, a educação artística tende progressivamente a perder centralidade dentro da escola. A prioridade passa a centrar-se sobretudo na leitura, na escrita e no cálculo, enquanto a arte surge frequentemente remetida para um lugar secundário, muitas vezes entendida apenas como complemento ou apoio às chamadas disciplinas “principais”. Tal como refere Leite (2021), apesar da educação artística surgir amplamente reconhecida nos discursos institucionais e documentos curriculares como componente essencial da formação dos alunos, a sua valorização prática continua frequentemente distante desses princípios. Persiste ainda uma hierarquia entre áreas disciplinares, onde as expressões artísticas ocupam, muitas vezes, uma posição periférica dentro da organização escolar.

Neste contexto, a educação artística assume um papel particularmente importante dentro da escola contemporânea. Mais do que produzir objetos visuais ou desenvolver competências técnicas, as práticas artísticas podem abrir espaço à imaginação, à escuta, ao pensamento crítico e à construção de relações mais sensíveis com o outro e com o mundo. Em muitos momentos, senti que a prática artística permitia aos alunos aproximarem-se da aula de uma forma diferente, mais envolvida, espontânea e humana.

Ao mesmo tempo, este percurso levou-me também a refletir sobre a forma como a educação pode constituir uma verdadeira força transformadora dentro da sociedade e das próprias comunidades. Num tempo marcado por fragilidades sociais, emocionais e culturais cada vez mais evidentes, pensar a educação implica inevitavelmente questionar que tipo de escola queremos construir e que papel pode o professor assumir dentro dessa transformação.

Neste sentido, torna-se cada vez mais evidente que educação e cultura não podem existir separadamente. Ambas se cruzam constantemente através das experiências, das relações, da memória coletiva e das diferentes formas de participação na vida comunitária. Talvez seja precisamente essa abertura de horizontes que a escola contemporânea mais necessita: uma maior capacidade de articulação entre diferentes saberes, espaços, pessoas e experiências.

Quando pensamos a educação enquanto ecossistema coletivo, compreendemos também que a responsabilidade de educar ultrapassa largamente os limites da sala de aula. Professores, funcionários, famílias, artistas, associações, instituições culturais e comunidade participam, de diferentes formas, na construção desse tecido humano que sustenta o crescimento dos alunos. Ao longo do estágio, fui percebendo precisamente a importância dessas relações invisíveis do cotidiano escolar, muitas vezes silenciosas, mas fundamentais na forma como os alunos vivem a escola.

Talvez uma das aprendizagens mais significativas deste percurso tenha sido perceber que a escola continua a necessitar de espaços mais humanos, mais atentos e mais abertos à escuta, à participação e à experimentação. Espaços onde os alunos possam não apenas aprender conteúdos, mas também sentir-se vistos, valorizados e parte integrante daquilo que constroem.

Ao iniciar a atividade didática com as turmas, acreditava que o maior desafio seria conseguir levar o Espírito Santo para dentro da sala de aula sem o reduzir àquilo que tantas vezes já vemos repetido: os símbolos, a ornamentação, a dimensão festiva. Hoje percebo que aquilo que verdadeiramente me transformou não foram apenas os trabalhos desenvolvidos ou os resultados alcançados, mas sobretudo as dúvidas, os encontros e as pequenas fragilidades que foram surgindo ao longo do caminho. Curiosamente, aquilo que comecei por procurar no Espírito Santo enquanto manifestação cultural e religiosa açoriana acabou também por me levar a refletir sobre algo muito mais amplo: a necessidade humana de pertença. Num tempo marcado por tantas formas de individualismo e isolamento, a ideia de comunidade foi surgindo como uma questão central, não apenas na tradição que procurei trabalhar com os alunos, mas também na própria escola.

Houve momentos em que me senti insegura, outros em que senti que falhava, e muitos em que me questioneei se estaria realmente a conseguir chegar aos alunos da forma que imaginava. Mas foi precisamente nessas hesitações que comecei a perceber que ensinar talvez não tenha tanto a ver com controlar ou prever tudo, mas antes com aprender a escutar, adaptar, acolher e continuar presente mesmo quando não existem respostas claras. Ao longo deste estágio, fui

compreendendo que a relação pedagógica é muito mais complexa do que inicialmente imaginava. Nem sempre aquilo que procuramos transmitir é recebido da forma como esperamos e nem sempre o cuidado, a disponibilidade ou a intenção pedagógica são percebidos de forma clara pelos alunos. Esta consciência obrigou-me a cultivar uma maior sensibilidade às necessidades dos alunos, uma atenção mais cuidada às dinâmicas da turma e uma constante reflexão sobre a minha própria prática.

Permanecem comigo imagens muito simples: os alunos sentados no chão a construir coletivamente, as conversas inesperadas no meio das aulas, os momentos de cansaço, as tensões, os risos, os silêncios e até as dificuldades que surgiram pelo caminho. Pequenos instantes que, vistos de fora, podem parecer insignificantes, mas que acabaram por transformar profundamente a forma como hoje olho a escola, para as práticas artísticas e para o próprio papel do professor. Ao olhar para trás, percebo que aquilo que mais levo deste percurso não são apenas os projetos realizados, as planificações construídas ou os conteúdos trabalhados. Permanecem sobretudo as pessoas. Permanecem os alunos, as suas inquietações, as conversas inesperadas e os pequenos momentos que acontecem entre aquilo que estava planeado e aquilo que efetivamente acontece na sala de aula.

Ao longo deste estágio, fui também percebendo que não existe uma única forma de ensinar. A observação de diferentes turmas, disciplinas e professores permitiu-me descobrir diferentes formas de relação pedagógica, diferentes ritmos e diferentes maneiras de construir aprendizagens. Aos poucos, fui identificando aquilo que admiro, aquilo que procuro cultivar e também aquilo que sinto não fazer sentido na minha prática. De forma gradual, comecei a encontrar o meu lugar dentro da escola.

Talvez tenha sido precisamente aí que compreendi que a educação acontece nas relações, na forma como estas vão sendo tecidas e nos pactos de confiança que se estabelecem com a verdade biográfica de cada aluno. Para mim, foi aí que encontrei uma forma de ternura singular, nascida da confiança que sustenta a relação pedagógica.

Algumas das aprendizagens mais significativas aconteceram precisamente nos momentos em que os alunos me permitiram entrar, ainda que brevemente,

nas suas preocupações, nos seus receios ou nas suas histórias. Esses momentos fizeram-me perceber a importância da confiança na relação pedagógica, mas também a responsabilidade de reconhecer os limites do meu papel enquanto professora.

Num tempo em que muitas relações parecem cada vez mais marcadas pela rapidez, pela superficialidade e por formas de comunicação que nem sempre favorecem a escuta genuína do outro, estas experiências recordaram-me a importância da autenticidade nas relações humanas. Talvez educar passe também por isso: criar espaços onde os alunos se sintam seguros para ser quem são, para expressar dúvidas, fragilidades e inquietações sem receio de julgamento.

As respostas recolhidas no final do projeto permitiram-me perceber que, para além dos resultados visíveis da instalação, os alunos valorizaram sobretudo a possibilidade de participar, de partilhar ideias, de experimentar e de refletir sobre uma tradição que lhes era familiar sob novas perspetivas e novas possibilidades de interpretação estética. De certa forma, estas observações reforçaram a importância de criar espaços onde a aprendizagem possa acontecer através do diálogo, da confiança e da construção coletiva.

Simultaneamente, este processo levou-me também a olhar de forma diferente para a questão da avaliação. Ao longo do projeto, fui percebendo que aquilo que mais me inquieta não é apenas a atribuição de uma classificação, mas a dificuldade de avaliar um trabalho sem considerar o percurso que lhe deu origem. A convivência próxima com os alunos tornou evidente que cada um transporta consigo realidades muito distintas, o que me levou a questionar até que ponto uma avaliação centrada apenas no produto final consegue refletir verdadeiramente o caminho percorrido. Talvez uma das inquietações que levo deste percurso resida precisamente nesta procura de equilíbrio entre o rigor da avaliação e a capacidade de reconhecer o valor do esforço, da persistência e do crescimento individual de cada aluno.

Termino este percurso sem sentir que me tornei uma professora "pronta", mas antes alguém que continua em construção e com vontade de permanecer humana dentro da escola. Este relatório acaba por ser também um retrato desse caminho: imperfeito, sensível e inevitavelmente inacabado. Mais do que respostas

definitivas, levo comigo novas questões e aprendizagens que continuarão a acompanhar a construção da minha identidade profissional.

Se há algo que este estágio me permitiu compreender, foi que educar implica criar condições para que cada aluno possa encontrar o seu lugar, sentir-se reconhecido e participar de forma significativa na construção do coletivo. Talvez tenha sido precisamente essa reflexão que o Espírito Santo, enquanto expressão cultural e comunitária, acabou por me oferecer: a consciência de que a pertença continua a ser uma necessidade profundamente humana, tanto dentro como fora da escola.

E talvez por isso a educação continue a ser, para mim, uma das mais belas formas de relação humana. Porque é no encontro com o outro, nas tensões, nas diferenças, nas fragilidades e nas inquietações que se tornam possíveis os processos de crescimento e transformação que dão sentido ao ato de educar.

Entre tradição e transformação, fui encontrando não apenas uma proposta pedagógica, mas também a professora que continuo a aprender a ser.

Bibliografia

Arnot, M., & Weiler, K. (1996). *Feminism and Social Justice in Education: International Perspectives* (pp. 210–225). Londres: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

Correia, N. (1981). Açores: O Lugar do Espírito. In C. Cordeiro, J. M. Brasil & E. F. Rosa (Orgs.), *Açorianidade e Autonomia – Páginas Escolhidas*. Signo.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO.

Felgueiras, R., Lima Cruz, A., Lopez, R., & Magalhães, M. J. (2017). *Narrativas Visuais: arte participativa com mulheres e jovens vítimas de violência*.

Fonseca, H. (2018). *Educação inclusiva e sucesso escolar: Um “olhar” do PNPSE*. Relatório de Políticas Educativas. Obtido de [educacao_inclusiva_e_sucesso_escolar_-_um_olhar_do_pnpse.pdf](#)

Francisco. (2020). *Fratelli tutti: Sobre a fraternidade e a amizade social*. Vaticano.

Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236.

Han, B.-C. (2020). *Do desaparecimento dos rituais: Uma topologia do presente* (C. Leite, Trad.). Relógio D'Água.

Han, B.-C. (2022). *Não coisas: Transformações no mundo em que vivemos* (M. Serras Pereira, Trad.). Relógio D'Água.

Lahire, B. (2005). Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (49), 11–42.

Leite, C., & Terrasêca, M. (1993). *Ser professor/a num contexto de reforma*. *Cadernos Pedagógicos*, nº 15. Porto: ASA.

Leite, T. S. (2021). *A educação artística no currículo do ensino básico*. In M. Falcão, T. Leite, & T. Pereira (Coords.), *Educação Artística, 2010-2020* (pp. 79–83). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED.

Loponte, L. G. (2008). *Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência*. Obtido de www.curriculosemfronteiras.org

Machado, J., & Alves, J. M. (Eds.). (2013). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora.

Magalhães, M. J., & Cruz, A. L. (2014). *Violência simbólica contra as mulheres na arte e na vida: O caso de Susana e os Velhos*. Faces de Eva, (31), 73–96.

Mendes, H. (2006). *Do Espírito Santo à Trindade: Um programa social de cristianismo inculturado*. Porto: Universidade Católica portuguesa.

Moura, A. R. de. (2021). *Juazeiro do Padre Cícero: O sagrado, a arte e a utopia da terceira era do Espírito Santo*. FBAUP/FPCEUP/IEUL/FBAUL.

Olinto, G., & Silva, V. (1995). Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, 1(2), 24–36.

Pimentel, F. A. M. de F. (2023). *Divino Espírito Santo: Um mundo de fé, alegria e partilha*. Câmara Municipal do Corvo.

Rosa, F. M. A. (2021). *O género em recontextualização: trajetórias queer, pedagogias feministas*. ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.

Stoer, S. R. (2008a). *A Genética Cultural da «Reprodução»* (Vol. 26).

Thompson, E. P. (1982). O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In *Sociologia da Educação I – Antologia – Funções da Escola e Reprodução Social* (pp. 107–158). Livros Horizonte.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação para as necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.

Videografia

Janeiro, Liliana (Realizadora). (2025). *Domingo a Domingo: As mulheres do Espírito Santo da Calheta* [Documentário].

ANEXOS

ESCOLA SECUNDÁRIA DOMINGOS REBELO

Planificação Anual 2025/2026. Ed. Visual, 8º Ano

Organização Semestral

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		UNIDADES TEMÁTICAS	CONTEÚDOS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	
Organizador Domínio	O aluno deve ficar capaz de (conhecimentos, capacidades):					
1.º SEMESTRE	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, <i>assemblage</i>, colagem, fotografia, instalação, <i>Land Art</i>, banda desenhada, <i>design</i>, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). - Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros, em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, <i>design</i>, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada. - Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). - Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).	Obra de arte Perceção visual Luz-cor Signos visuais. Design de comunicação/gráfico	- Arte figurativa e arte abstrata - Arte contemporânea - Land Art - Arte urbana - Happening e performance - Média arte e arte digital - Valor e funções da arte - Teoria de Gestalt - Figura-fundo - Jogos de percepção - Ilusão de ótica - Teóricos da cor - Síntese aditiva e síntese subtrativa - Propriedades e qualidades da cor - Significado e simbologia das cores - A cor na obra de arte - Sinal, ícone, símbolo e índice - Elementos de design gráfico - Produtos do design de comunicação/gráfico	- Manuais de Educação Visual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita - Fichas - Materiais riscadores e aquosos - Materiais de desenho técnico - Papel cavaleiro e outros suportes	- Tipos de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Avaliação formativa - Avaliação sumativa - Autoavaliação Instrumentos de avaliação: - Trabalho de pesquisa - Projetos - Registos diários - Grelhas de observação - Trabalhos práticos - Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Fichas de autoavaliação - Portefólio do aluno
	2.º SEMESTRE	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Perceber os "jogos de poder" das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. - Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Técnicas de expressão Perspetivas Sólidos geométricos. Projeções Artesanato. Cerâmica e azulejaria. Fotografia. Multimédia	- Carvão, grafite, lápis de cor, pastel, lápis de cera, marcadores e canetas - Tinta da China - Guache e aquarela - Técnicas de impressão, técnicas mistas, técnicas tridimensionais e técnicas digitais - Perspetiva central ou cónica - Poliedros - Não poliedros - Projeção ortogonal - Artesanato - Cerâmica e azulejaria - Fotografia - Multimédia	- Manuais de Educação Visual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita - Fichas - Materiais riscadores e aquosos - Materiais de desenho técnico - Papel cavaleiro e outros suportes
	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais – individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.				Observações: As atividades de desenvolvimento do exposto neste documento não têm necessariamente que refletir a ordem citada. Da diagnose feita às turmas poderão surgir adaptações, extensões ou supressões de modo a não constituir repetições ou a colmatar lacunas.

Questionário para o Projeto Formativo do Estagiário

1. Dados Gerais

1. Qual a tua idade?
2. Em que escola estudaste no ano letivo anterior?
3. Como te classificas enquanto aluno(a)?
Muito Bom
Bom
Satisfatório
Insuficiente
4. Quais consideras serem as tuas maiores dificuldades na escola?

2. Interesses e Percurso Escolar

5. Qual a tua disciplina preferida? Porquê?
6. Qual a disciplina de que menos gostas? Porquê?
7. Quais são as profissões ou áreas que mais te interessam atualmente?
8. Participas em atividades desportivas, culturais ou artísticas fora da escola? Quais?

3. Educação Visual

9. Gostas da disciplina de Educação Visual? Justifica a tua resposta.
10. Consideras que a Educação Visual pode ser importante para o teu futuro?
Porquê?
11. O que mais gostas de fazer nas aulas de Educação Visual?
12. O que gostarias de aprender ou explorar ao longo deste ano letivo?
13. Quais as técnicas ou áreas artísticas que mais te interessam?
Desenho
Pintura
Fotografia
Escultura
Design
Arte Digital
Outra:

4. Hábitos de Trabalho e Aprendizagem

15. Preferes trabalhar:
Individualmente

Em pares

Em grupo

16. O que te ajuda mais a aprender?

Explicação do professor

Exercícios práticos

Vídeos

Leitura

Trabalho de grupo

Outro:

17. Tens alguma dificuldade que consideres interferir com a tua aprendizagem (concentração, organização, motivação, entre outras)?

5. Relações e Dinâmica de Turma

18. Tens facilidade em fazer amigos na turma?

Sim

Não

19. Como descreves o ambiente da turma?

Muito cooperativo

Cooperativo

Indiferente

Competitivo

Conflituoso

6. Recursos e Tecnologias

22. Tens acesso a computador ou tablet para realizar trabalhos escolares?

Sim

Não

23. Costumas utilizar ferramentas digitais para criar ou editar imagens?

Sim

Não

24. Se respondeste sim, quais?

Atividade Didática: Proposta de Trabalho

A presente proposta didática parte da necessidade de pensar a prática educativa artística a partir de um território concreto, convocando a tradição do Espírito Santo enquanto manifestação cultural profundamente enraizada na identidade açoriana. Este ritual comunitário articula dimensões simbólicas, sociais e visuais que atravessam o quotidiano e a memória coletiva.

Partindo da minha vivência pessoal e da observação da relação dos alunos com esta tradição, ora próxima, ora distanciada, ora como algo naturalizado e pouco questionado, surge a intenção de a trazer para o contexto da educação artística, não como objeto decorativo, mas como campo de problematização e criação.

A proposta procura, assim, criar um espaço pedagógico onde a tradição possa ser reinterpretada à luz do presente, convocando questões como memória, pertença, migração e identidade.

Atendendo às especificidades dos níveis de ensino, a proposta foi desenvolvida em dois contextos distintos. No 8.º ano (Educação Visual) privilegia-se uma abordagem manual e processual, centrada na recriação de práticas tradicionalmente associadas ao trabalho feminino na preparação da festa. Os alunos desenvolverão um tapete modular, construído a partir de flores recortadas em papel, que integrará a instalação do quarto do Espírito Santo.

No 12.º ano, a abordagem assume um carácter mais expressivo e reflexivo, propondo a criação de um cenário coletivo, concebido como pano de fundo da instalação do quarto do Espírito Santo. Este trabalho articula diferentes eixos de reflexão: passado e memória; migração e deslocamento; o Espírito Santo na “10.ª ilha”, enquanto expressão de uma identidade entre dois lugares; atualidade e transformação, sendo o feminino um eixo transversal a toda a proposta.

Desta forma, a proposta promove a experimentação, a reflexão crítica e a construção de sentidos através da prática artística.

Procedimentos

12º ano:

1. Apresentação da proposta de trabalho e enquadramento do tema.
2. Introdução à tradição do Espírito Santo enquanto fenómeno cultural, histórico e identitário.
3. Deslocação ao espaço da instalação e discussão orientada sobre as possibilidades de intervenção.
4. Sistematização dos eixos de trabalho: passado/memória; migração/deslocamento; Espírito Santo na “10.ª ilha”; atualidade/transformação (com o feminino como eixo transversal), promovendo a reflexão crítica.
5. Visualização da curta-metragem “*De domingo a domingo*” e discussão das temáticas abordadas.
6. Em pares, escolha de um símbolo representativo do Espírito Santo, respetiva justificação e desenvolvimento de estudos gráficos, procedendo à desconstrução formal do símbolo. Partilha e discussão das propostas.
7. Desenvolvimento de propostas de intervenção através do desenho do alçado do espaço expositivo.
8. Experimentação de materiais e técnicas, avaliando a sua adequação ao projeto.
9. Construção do cenário coletivo e articulação das diferentes composições.
10. Montagem do cenário na instalação do quarto do Espírito Santo.

8º ano:

1. Apresentação da proposta de trabalho e enquadramento do tema.
2. Introdução à tradição do Espírito Santo, questionando os elementos visíveis e invisíveis da festa.
3. Distribuição de palavras-chave (tarefa, dificuldade, mudança) como estratégia para orientar a observação, promover a concentração dos alunos e apoiar a visualização da curta-metragem “*De domingo a domingo*”.
4. Discussão orientada a partir das palavras-chave, promovendo a reflexão crítica sobre os bastidores da tradição.
5. Introdução aos conceitos de figura e fundo, articulada com a realização de um exercício gráfico onde um símbolo do Espírito Santo (figura) se

relaciona com um fundo construído a partir de padrões, repetição ou variação associados às palavras trabalhadas.

2. Partilha e análise dos trabalhos, refletindo sobre a relação entre figura e fundo.
3. Introdução ao conceito de módulo/padrão, como preparação para o desenvolvimento do tapete coletivo.
4. Desenvolvimento individual de propostas de tapete, considerando a organização modular e a escala das medidas reais.
5. Apresentação e discussão das propostas, seguida de seleção coletiva do esboço a desenvolver.
6. Desenho, recorte e construção das flores/pétalas em papel, dando início à composição do tapete.
7. Construção progressiva do tapete coletivo.
8. Montagem do tapete na instalação do quarto do Espírito Santo.

Materiais / Recursos

12º ano:

Marcador preto permanente, pastel de óleo, tinta spray prateada, cartolinas de diversas cores, fita cola dupla face, fita cola de pintor, papel cenário, cartão prensado, arame para moldar, fio de nylon, cola UHU líquida, carvão prensado, papel de marquesa, tintas, tesoura, x-ato, tecidos.

8º ano:

Cartolinas de diversas cores, papel cenário, tesoura, cola líquida UHU.

Estratégias / Metodologias

- Metodologia expositiva e dialogada, promovendo a participação ativa dos alunos através do questionamento e da partilha de ideias.
- Visualização e análise orientada de conteúdos audiovisuais, articuladas com debate-reflexão sobre a tradição do Espírito Santo e as suas dimensões culturais, sociais e simbólicas.
- Utilização de palavras-chave e eixos temáticos como estratégia de mediação na interpretação e construção de significado.
- Exploração de conceitos das artes visuais (figura/fundo, padrão, módulo, composição), articulando teoria e prática.

- Desenvolvimento de exercícios gráficos e plásticos, promovendo a relação entre pensamento, gesto e produção visual.
- Trabalho individual e colaborativo na concepção e construção de propostas, incentivando a autonomia, a criatividade, a cooperação e a tomada de decisão.
- Discussão e partilha de propostas, promovendo a argumentação, o pensamento crítico e a troca de ideias.
- Experimentação de materiais, técnicas e suportes, explorando as suas potencialidades expressivas.
- Acompanhamento individualizado, ajustado às necessidades dos alunos.

Formas de Apresentação

- Apresentação oral e discussão coletiva das propostas desenvolvidas.
- Apresentação visual dos trabalhos através de imagens, esboços e composições realizadas em sala de aula.
- Exposição dos trabalhos finais no espaço escolar, integrando a instalação do quarto do Espírito Santo.

Meios de Ação/Expressão.

Meios de Ação/Expressão

- Expressão gráfica e plástica, através do desenho, recorte, composição e construção de formas.
- Exploração de composição visual, padrões e organização espacial.
- Produção de trabalhos bidimensionais e instalação coletiva.
- Utilização de diferentes materiais e suportes, potenciando abordagens experimentais e expressivas.

Calendarização

Tempo de realização – 23 de fevereiro a 21 de maio

Exercícios desenvolvidos pela turma do 8º ano
Exercício de figura-fundo



Propostas para o tapete de flores



Resultado final do tapete elaborado com recortes de papel



Fotografias do processo de trabalho da turma do 12º ano







SEDE ADMINISTRATIVA

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

FACULDADE DE **BELAS ARTES**

