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

Entre a *Engaged Pedagogy* de bell hooks e o sistema de dominação escolar

uma prática nas margens do instituído em Artes Visuais

Isabel Margarida Pinto Cortes

M

2026

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

Entre a *Engaged Pedagogy* de bell hooks e o sistema de dominação escolar

uma prática nas margens do instituído em Artes Visuais

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3ª Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, sob a orientação de Cat Martins e a cooperação de Isabel Trindade, na Escola Secundária Vergílio Ferreira, Lisboa.

Orientação: Cat Martins
Cooperação: Isabel Trindade
Instituição: Escola Secundário Vergílio Ferreira, Lisboa

2026

Este relatório é parte integrante do processo de obtenção do grau de mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no âmbito da prática de ensino supervisionada desenvolvida na Escola Secundária Vergílio Ferreira, em Lisboa. O percurso formativo alicerçou-se na observação de diferentes disciplinas e anos do curso de Artes Visuais e na conceção e implementação partilhada, com uma colega, de uma unidade didática na disciplina de Oficina de Design, com uma turma de 12.º ano de escolaridade.

O presente documento constitui uma oportunidade para refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica, com o atravessamento do mestrado, tentando perceber os limites e as possibilidades da mesma, sobretudo no que concerne a desconstrução da escola enquanto sistema de dominação e reprodução de desigualdades.

Resumo

Parti da *Engaged Pedagogy* de bell hooks e a sua transposição para o espaço da sala de aula, trabalhando valores como a democracia, a liberdade, a equidade e a diversidade, experimentando o que é exequível dentro do que se encontra instituído e procurando transformações de baixo para cima. A unidade didática focou-se no corpo e no reconhecimento da alteridade, promovendo a co-construção do conhecimento e de uma comunidade de aprendizagem.

Baseada na minha subjetividade interpretativa, procuro responder às seguintes inquietações: Poderá uma prática pedagógica emancipatória reconfigurar, a nível individual e/ou coletivo, os modos de pensar, agir e coexistir dos sujeitos implicados? E que impacto poderá ter nas estruturas?

Palavras-chave: bell hooks, *Engaged Pedagogy,* prática pedagógica, liberdade, democracia, co-construção, transgressão, amor/ afeto, comunidade

Abstract

This report is an integral part of the process of obtaining a Master's degree in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, as part of the Supervised Teaching Placement carried out at Vergílio Ferreira Secondary School in Lisbon. The training programme was based on observing different subjects and year groups within the Visual Arts course and on the joint design and implementation, with a colleague, of a teaching unit in the Design Workshop subject, with a Year 12 class.

This document provides an opportunity to reflect critically on my teaching practice, throughout the Master's degree, seeking to understand its limitations and possibilities, particularly with regard to the deconstruction of the school as a system of domination and the reproduction of inequalities.

My starting point was bell hooks' Engaged Pedagogy and its application to the classroom setting, working on values such as democracy, freedom, equity and diversity, exploring what is feasible within the existing framework and seeking bottom-up change. The teaching unit focused on the body and the recognition of otherness, promoting the co-construction of knowledge and a learning community.

Based on my interpretative subjectivity, I seek to address the following questions: Can an emancipatory pedagogical practice reconfigure, at an individual and/or collective level, the ways in which the individuals involved think, act and coexist? And what impact might this have on structures?

Key words: bell hooks, *Engaged Pedagogy,* pedagogical practice, freedom, democracy, co-construction, transgression, love/affection, community

Ce rapport fait partie intégrante du parcours menant à l'obtention du diplôme de master en Enseignement des Arts Visuels au 3e Cycle de L'enseignement Fondamental et dans L'enseignement Secondaire, dans le cadre du stage d'enseignement supervisé effectué à l'école secondaire Vergílio Ferreira, à Lisbonne. Ce parcours de formation s'est appuyé sur l'observation de différentes matières et de différentes classes du cursus d'Arts Visuels, ainsi que sur la conception et la mise en œuvre, en collaboration avec une collègue, d'une unité didactique dans le cadre du cours d'Atelier de Design, auprès d'une classe de 12e année.

Le présent document constitue une occasion de mener une réflexion critique sur ma pratique pédagogique, à travers le parcours du master, en cherchant à en cerner les limites et les possibilités, notamment en ce qui concerne la déconstruction de l'école en tant que système de domination et de reproduction des inégalités.

Resumé

Je suis partie de la *Engaged Pedagogy* de bell hooks et de sa transposition dans l'espace de la salle de classe, en travaillant sur des valeurs telles que la démocratie, la liberté, l'équité et la diversité, en expérimentant ce qui est réalisable dans le cadre des structures existantes et en recherchant des transformations venant de la base. Cette unité d'enseignement s'est concentrée sur le corps et la reconnaissance de l'altérité, en favorisant la co-construction des savoirs et d'une communauté d'apprentissage.

En m'appuyant sur ma subjectivité interprétative, je cherche à répondre aux questions suivantes : une pratique pédagogique émancipatrice peut-elle reconfigurer, au niveau individuel et/ou collectif, les façons de penser, d'agir et de coexister des sujets impliqués ? Et quel impact cela peut-il avoir sur les structures ?

Mots-clés : bell hooks, *Engaged Pedagogy*, pratique pédagogique, liberté, démocratie, co-construction, transgression, amour/affection, communauté

Lista de Abreviaturas

AEC
Atividade de Enriquecimento Curricular

DT
Diretora de Turma

LCD
Literacia Crítica da Diversidade - conceito criado por Melissa Stein e desenvolvido por Carmen Mörsch em contexto de interface educação e das artes

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

OCDE
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO
Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória - Despacho nº 6478/ 2017, 26 Julho

UD
unidade didática

Notas da autora
O conceito de *Engaged Pedagogy*, proposto por bell hooks (1994), foi mantido intencionalmente na sua língua original ao longo deste relatório. Esta opção decorre da dificuldade em encontrar, na língua portuguesa, uma tradução literal e inequívoca que incorpore a densidade conceptual que lhe é atribuída pela autora e pelo presente documento. Embora expressões como "pedagogia empenhada" ou "pedagogia comprometida" se aproximem do seu sentido basilar, a escolha pelo termo original visa preservar a integridade holística e política do conceito, o qual convoca à união indissociável entre mente, corpo, espírito e bem-estar no espaço relacional da sala de aula.

As citações de referências bibliográficas em línguas estrangeiras foram traduzidas através da ferramenta DeepL e, posteriormente, revistas para assegurar a conformidade com o sentido do texto original.

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher, leave them kids alone
(Pink Floyd)

Às professoras e aos professores
que me inspiraram,
por constituírem um exemplo vivo do impacto
que podemos ter na vida das alunas e dos alunos,
e por saberem cultivar,
o entusiasmo na sala de aula.

É meu profundo desejo que esta obra dos Pink Floyd
um dia perca o seu sentido porque, enquanto humanidade,
teremos conseguido transformar a educação
e desmantelar os sistemas de dominação,
através da elevação da consciência
e do nosso compromisso com o amor como ação,
como bell hooks preconiza.

Índice

Introdução ***10***

1. O porquê da *Engaged Pedagogy* de bell hooks ***17***

2. Ser professora com o atravessamento do MEAV ***27***
   - *Da autonomia à transgressão, um caminho necessário* ***27***
   - *Estágio e características do mesmo* ***29***
   - *Observação, enunciação e clarificação de problemas* ***32***
   - *A problemática à luz da Engaged Pedagogy de hooks* ***37***
   - *Unidade Didática* ***41***

3. A importância do MEAV para a (des)construção do ser professora ***74***
   - *O encontro com a mesma linha de pensamento* ***75***
   - *Procura de uma prática nas margens do instituído* ***79***

4. Considerações finais ***85***

5. Anexos ***88***

6. Bibliografia ***99***

Introdução

Esta é a terceira vez que reinicio a escrita deste relatório, por ter percebido que não me estava a trazer por inteiro para o mesmo. Quero aproveitar esta oportunidade como um processo de reflexão pessoal e profissional, uma espécie de paragem, onde respiro e recarrego energias, para continuar a caminhar. Essenciais, estes momentos, tantas vezes esquecidos, são para mim uma tomada de consciência nos quais olho para trás, me situo no presente e faço uma espécie de projeção para um tempo que ainda está por vir. Convido-vos a acompanhar-me naquilo que é sobretudo uma reflexão crítica, sobre a minha prática pedagógica enquanto professora, que foi evoluindo de acordo com as minhas necessidades e inquietações e que neste relatório vai ser aqui abordada sob dois momentos distintos, porém interligados, a prática pedagógica antes e depois do mestrado, cujo atravessamento se encontra plasmado na implementação da unidade didática no âmbito do estágio que integra a profissionalização para o ensino.

A prática pedagógica não pode ser vista como um elemento separado do seu contexto nem das relações que ela acarreta, por isso esta é também uma reflexão sobre os sistemas onde está inserida. De facto a prática pedagógica funciona como um núcleo dinâmico que faz a ponte entre a escola e a sociedade, refletindo e moldando valores e cultura, respondendo às exigências do meio em que está inserida. Longe de ser um ato isolado, ela é estruturada por políticas educativas e diretrizes da administração, mas é nas complexas interações diárias e relacionais entre direção, professoras/es, alunas/os e a comunidade, que ganha vida como catalisadora da sociedade.

É no quotidiano da sala de aula que as políticas educacionais e as expectativas sociais se transformam em ações práticas, onde a qualidade das relações humanas, preferencialmente apoiadas no diálogo, na empatia e na resolução de conflitos, determinam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a prática pedagógica atua como um espelho do que somos e, simultaneamente, como um motor de transformação individual e coletiva.

Embora traga a minha experiência, sob um ponto de vista subjetivo, como creio ser, aliás, qualquer ponto de vista, não querendo relativizar esta questão, pelo contrário, salientá-la, sinto a necessidade de objetivar e enquadrar esta prática pedagógica dentro do que está instituído, nomeadamente no que concerne a legislação em vigor, explorando as suas margens que me permitem em sala de aula mobilizar os recursos abordados no decurso do MEAV.

Ao mesmo tempo espero encontrar algum eco naquilo que partilho, talvez um encontro de subjetividades, e também contribuir com algo, por pequeno que seja, para o fomento de uma abordagem diferente no que toca a docência, na qual professoras/es e alunas/os transformam a sala de aula num ambiente gerador de curiosidade e partilha, vontade de experimentar, onde todos participam democraticamente e constroem o conhecimento em conjunto, sentindo-se bem. Este é o conceito fundamental da minha prática, que ressalvo, o "bem-estar", como ponto de partida e de chegada, resgatado da *Engaged Pedagogy* de hooks (1994). O bem-estar docente é o impulsionador da criação deste tipo de experiências, contagiando alunas/os, criando ambientes, através da relação consigo, em primeira instância e com as/os outras/os, em segunda instância.

> "A educação progressista e holística, a *engaged pedagogy*, é mais exigente do que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Pois, ao contrário destas duas práticas pedagógicas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem estar ativamente comprometidos com um processo de autorrealização que promova seu próprio bem-estar, se quiserem ensinar de uma forma que empodere os alunos." (hooks, 1994: 15).

Embora tenha sido vasta a bibliografia mobilizada ao longo deste percurso académico, no desenrolar do estágio, tento restringir-me às autoras e autores cuja escrita consegue ser transposta para o contexto real da sala de aula, dado o foco no caráter prático de implementação da experimentação pedagógica. Apesar dos impactos desta prática pedagógica não consigam ser, neste curto espaço de tempo, avaliados nas suas possíveis ressonâncias na totalidade, até porque certamente atravessam cada sujeito de forma diferente, importa que neste momento da nossa prática se lancem à terra algumas sementes que eventualmente mais tarde possam germinar nas mentes e corações das/os alunas/os. Assim sendo, bell hooks é a principal autora de referência, e os seus livros, *Teaching to Transgress - Education as a Practice of Freedom (1994), All About Love - New Visions (1999) e Teaching Community - A Pedagogy of Hope (2003),* dos quais foram adotados os conceitos de *Engaged Pedagogy*, afeto/ amor e transgressão que mobilizo neste relatório, assim como o objetivo de construir comunidade com as/os alunas/os e as professoras, companheiras/os deste percurso. Esta seleção prende-se com a identificação que tenho em termos da forma de encarar a prática pedagógica e o papel da/o docente, refletidos na conceção e no desenvolvimento da unidade didática - *Criando com o corpo: o meu, o teu, o nosso. O corpo no processo de design,* implementada na disciplina de Oficina de Design, do 12º Ano.

A unidade didática foi desenvolvida em conjunto com uma colega de curso, sendo que as nossas diferentes posicionalidades (Alcoff, 1988) e lugares de fala (Ribeiro, 2017) enriqueceram, sob o meu ponto de vista, todo o processo, desde as observações e o pensar o que queríamos trazer, a como fazê-lo e as reflexões que se seguiram após as várias aulas de implementação da unidade didática. Ambas partilhámos neste percurso o nosso profundo interesse por hooks e uma posição de estagiárias, com pouco ou nenhum poder em sala de aula, exceto aquando da implementação da unidade didática, para a qual a professora cooperante nos deu total liberdade de atuação. Embora subtil e menos visível, configurava-se ali um outro lugar de poder, o da observação e participação na sala de aula, habitando um território que não era meramente o de estudante, nem exclusivamente o de professora, de professora-estagiária-investigadora.

A escrita do relatório colocou-me, assim, outras questões, sendo a mais pertinente, *sob que lente escolho observar, refletir e vivenciar esta experiência de mestrado e estágio?* Perante o contexto, cíclico, de conturbações políticas e sociais, e (infelizmente) cenários de guerra, onde impera a desigualdade e o poder económico e bélico sem escrúpulos, em que entendo como fundamental o exemplo que nós adultas/os damos às crianças e jovens, assumo, como me foi revelado neste percurso na Universidade do Porto, a minha posição não neutra de professora, defendendo liberdade, equidade e democracia na sala de aula, através da lente do afeto/ amor, apoiando-me no conceito de hooks (1999:19), no seu livro *All About Love - New Visions*, de "*amor como verbo/ ação*". Este processo pressupõe uma vontade e um esforço contínuos, exigindo, por sua vez, uma combinação de cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento da/o Outra/o. Tais elementos desestruturam toda uma narrativa e uma forma de ser responsável por criar e alimentar poderes dominantes reprodutores de desigualdade.

Neste contexto, a Literacia Crítica da Diversidade (LCD) de Melissa Steyn (2014), traduzida e enquadrada por Carmen Mörsch (2018) para o campo de interface entre a arte e a educação, constituiu o referencial teórico e metodológico que orientou a nossa leitura do mundo e a descodificação das estruturas institucionais servindo como tema de diálogos aprofundados, entre mim e a minha colega, durante o estágio pedagógico. Ao aplicar este conceito ao contexto escolar, foi possível ampliar a simples observação e identificar como as relações de poder, as assimetrias sociais e os discursos dominantes operam no quotidiano da sala de aula. Esta grelha de leitura crítica permitiu analisar as dinâmicas não como eventos isolados, mas como "reflexos de estruturas mais amplas que nos atravessam", como diz Cat Martins, e moldam o acesso ao conhecimento, a validação dos corpos e a distribuição da voz entre os diferentes agentes.

Deste modo, interligo a desconstrução crítica proposta por Steyn (2014) e por Mörsch (2018) e a visão de hooks. Os critérios analíticos da LCD oferecem as ferramentas para desvelar e questionar as injustiças, os privilégios e as exclusões presentes nas dinâmicas escolares a partir da aquisição e domínio de um vocabulário interseccionalmente informado que permite ler a realidade. A *Engaged Pedagogy* de hooks (1994) fornece as bases de uma prática docente ética para intervir sobre essas mesmas realidades. No contexto do estágio, esta articulação significou que o ato de detetar as barreiras sistémicas à diversidade se traduziu num compromisso com o desenvolvimento da unidade didática com os pressupostos de hooks. Assim, a crítica social converteu-se numa pedagogia ativa vivida, onde o questionamento das estruturas serve o propósito último de criar um espaço humanizado horizontal, respeitador e acolhedor da alteridade.

Ao nos debruçarmos sobre o corpo como temática da unidade didática, estamos a falar de nos trazermos por inteiro para a sala de aula, e de considerarmos as/os alunas/os como seres inteiros também, concretizando um dos pressupostos da *Engaged Pedagogy* de hooks (1994). O corpo é sensação, é movimento, é subconsciente, e tantas vezes tangibilidade do invisível. O corpo reivindica o seu lugar na prática pedagógica e no discurso. Esta atenção ao corpo procura, inicialmente, libertá-lo de grelhas disciplinares que o imobilizam numa cadeira e numa mesa, ou lhe concedem uma liberdade condicionada nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, visa, nessa consciência da corporeidade, integrá-lo plenamente no espaço de ensino e de aprendizagem, rejeitando a fragmentação tradicional entre a mente que pensa e o físico que se disciplina. O corpo assume-se aqui na sua totalidade, um corpo que pensa, sente, afeta e é afetado, que cuida, aprende e resiste. Sendo tudo isto, o corpo é também intrinsecamente político, uma vez que a sua leitura social dita a exposição a práticas opressoras ou o acesso a privilégios. Ancorar esta consciência na LCD e na pedagogia de bell hooks permite-nos validar um corpo que reclama um lugar epistemológico próprio, desafiando a visão hegemónica imposta pela ciência moderna ocidental.

A transgressão, conceito trazido por hooks (1994), da qual o corpo faz parte, surge aqui, sob duas formas, por um lado, como o assumir daquilo que tenho feito e vindo a denominar de ‘autonomia pedagógica’, mas que, tendo em conta a utilização massificada deste termo e as suas várias conotações, começou a não me fazer tanto sentido. Por outro lado, transgredir, surge como um ato inevitável de quem ama, querendo o melhor para os seus “filhos” (na aceção de alopaternidade), e que age de forma distinta daquilo que está estabelecido. Procura-se, assim, viabilizar espaços de possibilidade dentro das estruturas instituídas, desenhando uma prática pedagógica que visa desconstruir as lógicas escolares

que perpetuam a desigualdade social, operando ativamente em prol de um ecossistema democrático, plural e equitativo.

Em relação à linguagem, opto por escrever a partir de um registo pessoal, sem esquecer que escrevo a partir de um determinado lugar, e tenho o desejo de que esta escrita resulte acessível e perceptível a um maior número de pessoas, dentro e fora do contexto universitário. Tendo criado, em mim, o fantasma da academia cujas produções servem apenas o intelecto de mentes brilhantes que descuram o corpo e a alma, percebi que este receio era alimentado pelo desconhecimento do potencial da escrita académica enquanto espaço que desafia os cânones. A imersão na pedagogia crítica e o contacto com trajetórias como a de bell hooks, que habitou e tensionou a universidade ao longo de toda a sua vida, demonstraram que é possível aproximar-me da academia através de escritas que recusam o mito de uma ciência neutra e objetiva. Assumir esta complexidade implica reconhecer que, tal como é impossível ser uma professora neutra em sala de aula, também não poderia posicionar-me aqui como uma investigadora neutra, pelo que a assunção desta posição e desta escrita nas margens do instituído faz com que esta seja também uma forma de resistência. Para além disso, em consonância com Grada Kilomba (2008), o feminino aparece em primeiro lugar, como um ato de subversão da estrutura gramatical imposta, onde o masculino é usado como norma universal neutra. Ainda em relação à linguagem, em linha com a escrita de Dori Tunstall (2023), palavras relativas a pessoas invisibilizadas, tais como, Mulher, Outra/o, Africana, Indígena surgem em letra maiúscula, no sentido de as colocar no centro do discurso e da visibilidade. Foi também resgatado o conceito de diversidade de Bárbara Carine (2023) como "*possibilidade de construir uma organização curricular que se abre às múltiplas formas de ser e de existir e as celebra.*" (Gomes *in* Carine, 2023: 14)

Trazer o todo, desafiando a separação cartesiana mente/corpo e procurando presença e pertença, bem como assumir a transgressão e o afeto/amor, tentando perceber onde podemos trabalhar, configura uma posição política de constante negociação e reflexão conjunta relativamente à prática pedagógica. Esta postura tem, em última instância, o objetivo de questionar sistemas dominantes ao romper com lógicas de poder privilegiado que historicamente moldaram as práticas pedagógicas de construção do conhecimento, tornando a escola num lugar onde se disciplinam corpos, mais do que se libertam, se silenciam subjetividades e se mercantilizam pessoas para servir uma lógica de "patriarcado supremacista capitalista branco"(hooks, 1994: 26)

A dimensão política aqui adotada baseia-se, fundamentalmente, no conceito de dois autores, Rancière (1991) e Giroux (2010). De Rancière (1991) e do seu livro *The Ignorant Schoolmaster*, analisado por Biesta (2010), resgato o facto de a prática pedagógica romper com a "*ordem policial*" da sala de aula, na qual a/o professora/r detém o saber e as/os alunas/os ocupam um lugar de passividade. Ao assumir "a consciência do que uma inteligência é capaz de fazer quando se considera igual a qualquer outra e considera qualquer outra igual a si própria" (Rancière, 1991:39) como ponto de partida, a aprendizagem faz-se coletivamente e passa a valorizar o "*dissenso*" como "a produção, num determinado campo do sensível, de um dado que lhe é heterogéneo" (Rancière *in* Biesta, 2010: 547), coconstruindo assim o conhecimento. Este dissenso pedagógico subverte as hierarquias rígidas, "torna visível o que não devia ser visto e faz ouvir um discurso onde antes só havia espaço para o ruído" (Rancière *in* Bieta, 2010: 546).

A leitura de *Critical Pedagogy* de Giroux (2010) fez-me compreender que a prática educativa é um ato político não neutro que "rejeita a ideia de que o ensino seja apenas um método ou esteja alheio a questões de valores, normas e poder" (Giroux, 2021: 1) e reproduz ou contesta os sistemas dominantes. Nesta ótica, a sala de aula não é um espaço isolado, e sim uma esfera pública democrática onde o ensino deve capacitar as/os alunas/os para a cidadania crítica e para a transformação social. Nesse cenário, a/o professora/r atua como intelectual transformador, assumindo uma liderança ética e pedagógica, estimulando a cultura do questionamento e a desconstrução de discursos ideológicos instituídos. Durante o estágio, foi essa postura que tentei construir.

> "A pedagogia diz respeito, simultaneamente, aos conhecimentos e práticas em que professores e alunos podem envolver-se em conjunto e aos valores, relações sociais e visões que tais práticas legitimam. A pedagogia é uma prática moral e política que está sempre implicada nas relações de poder, pois oferece versões e visões específicas da vida cívica, da comunidade, do futuro e da forma como podemos construir representações de nós próprios, dos outros e do nosso ambiente físico e social." (Giroux, 2021: 5)

Na prática pedagógica crítica, conceber o afeto/ amor e a transgressão como atos políticos significa rejeitar a neutralidade da escola e transformar o ato de ensinar numa ferramenta da democracia e libertação social. Esta perspetiva, fundamentada por estes autores e também por Paulo Freire (1975), profundamente expandida por bell hooks (1994), afasta-se da visão convencional de que o afeto e a rebeldia são desvios disciplinares, elevando-os a estratégias de resistência contra a opressão dos sistemas

dominantes. Por outro lado, é também importante salientar a dimensão política que o afeto e o amor ocupam neste relatório, uma vez que são dimensões que historicamente foram remetidas para um lugar de subvalorização porque assumido como "feminino". Valorizar estas dimensões implica uma reapropriação e uma transformação dos modos como estas foram codificadas por um saber ocidental, e branco, quase sempre masculino.

Um outro conceito que mobilizei neste relatório foi o de *habitus*. O conceito de *habitus* formulado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra "*La Reproduction*" (1970), constitui um operador analítico fundamental para compreender a interiorização das estruturas no cerne da subjetividade individual. Configurado como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, o *habitus* opera como uma matriz geradora de perceções, apreciações e ações que, firmada através da socialização, naturaliza as assimetrias e desigualdades estruturais. Assim, sujeitos dotados de um *habitus* homólogo à cultura dominante são detentores de privilégios decorrentes dos códigos hegemónicos propositadamente criados e perpetuados, enquanto corpos subalternizados enfrentam barreiras invisíveis de exclusão.

> "A ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica, num primeiro sentido, na medida em que as relações de poder entre os grupos ou classes que constituem uma formação social estão na base do poder arbitrário que constitui a condição para o estabelecimento de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação)." (Bourdieu et Passeron, 1970: 22)

Perceber o *habitus* a partir das lentes críticas da LCD leva-nos a perguntar: *quem produz aquilo que é considerado "o" conhecimento? Que posições sociais ocupam essas pessoas em termos de classe, de género, de raça, entre outros marcadores identitários? De que forma se naturaliza e se apagam estas posicionalidades hegemónicas por forma a que apareçam como inevitáveis?*

Existe ainda uma outra opção tomada ao longo da construção deste relatório para a qual é importante situar a/o leitora/r. As imagens que integram esta escrita são intencionalmente apresentadas a partir do seu negativo, sendo que as dos trabalhos finais apresentam também cor, configurando um manifesto visual de resistência às práticas dominantes que tendem a invisibilizar a diversidade. A estética e a representação visual

constituem territórios profundamente políticos, subverter a imagem traduz-se num ato de deslocamento e de estranhamento das formas de ver.

1 O porquê da *Engaged Pedagogy* de bell hooks

A *engaged pedagogy*, formulada de forma pioneira por bell hooks (1994), assume a educação como uma prática de liberdade e constitui a ancoragem epistemológica e o fulcro metodológico que confere pleno sentido e validação científica à minha prática pedagógica, antes e com o atravessamento do mestrado. Ao distinguir-se dos modelos do que está instituído no sistema escolar, a *engaged pedagogy* pressupõe a existência de uma união entre mente, corpo e espírito, defendendo que o espaço de aprendizagem é um território vivo e dinâmico onde a vulnerabilidade e o crescimento ocorrem em plena reciprocidade. Foi precisamente este princípio fundamental que operou como o ponto de encontro decisivo com as inquietações que guiavam o meu quotidiano escolar anterior à inscrição no mestrado, preenchendo uma lacuna na qual as minhas disposições particulares careciam de uma fundamentação crítica e estruturada.

De facto existe, desde o início da leitura de *Teaching to Transgress - Education as a Practice of Freedom* (1994), uma profunda sintonia quando hooks afirma que "O primeiro paradigma que moldou a minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deveria ser um local estimulante, nunca aborrecido. E, caso o tédio viesse a prevalecer, seriam necessárias estratégias pedagógicas que interviessem, alterassem ou até mesmo perturbassem o ambiente." (hooks, 1994:7). Este elemento indispensável na *engaged pedagogy* de hooks veio ao encontro da prática que empreendia desde o início do meu percurso na escola pública, iniciado em 2010 como docente de Expressões Artísticas nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) e consolidado, a partir de 2014, com a criação da Oficina de Artes, um projeto extracurricular para alunas/os desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo, na Associação Escola 31 de Janeiro, na Parede, focado na livre expressão através da experimentação autónoma de materiais. Foi nestes cenários de desvalorização de práticas artísticas excluídas do currículo, que ocupam uma margem decretada por um sistema de visão fragmentada do ensino, que eu testava uma prática de entusiasmo de livre expressão, cada vez mais consciente de que o espaço emocional e psicológico seguro e promotor de experimentação e de diálogo, dependente da intencionalidade da presença docente, prevalecia sobre as contingências normativas e físicas da organização escolar.

Uma característica fulcral e distintiva da *engaged pedagogy* é o facto de ela nascer diretamente de uma autorreflexão sobre a experiência vivida da própria autora na sala de aula. hooks concebe as suas obras como diários de bordo honestos e vulneráveis que validam os desafios quotidianos da profissão, oferecendo ferramentas traduzidas em ações práticas que se aproximam das inquietações que atravessam a escolaridade obrigatória. Esta dimensão biográfica da teoria de hooks espelha e acolhe a minha própria trajetória de consciencialização pedagógica, a qual começou na infância ao ler um poema de Sebastião da Gama que associava a docência ao ato profundo de amar (Gama, 2021:127) o que me incitou a seguir esse caminho, entretanto asfixiado pela minha experiência enquanto aluna de um colégio religioso e no seio de uma família punitiva. Em total concordância com hooks quando aborda as suas experiências de sala de aula, "*Aprendi muito sobre o tipo de professora que não queria vir a ser*" (hooks, 1994: 5). Talvez por isso, assolava-me medo de fazer parte, de alguma forma, deste sistema de opressão da subjetividade de cada uma/m. Apesar de ver o potencial da escola como um coletivo que acolhe a criança, a ajuda a crescer e desenvolver-se, a verdade é que a mesma é sobretudo uma organização normativa e coerciva[1] ao ponto de contaminar todos os indivíduos nela envolvidos, algo que não queria para mim, nem para as/os minhas/meus alunas/os.

Sob essas estruturas hierárquicas, família e escola, imperava o adultocentrismo, uma assimetria de poder na qual as/os adultas/os se sobrepõem à criança através de ciclos inconscientes de controlo, silenciamento e invalidação emocional disfarçados de disciplina naturalizada. Na estrutura do sistema escolar, tal como referido por Sir Ken Robinson (2010), utilitarista e fabril, que pune a diversidade e coloca as artes na base da hierarquia curricular, fui de tal forma condicionada que deixei de desenhar e segui o meu percurso em Arquitetura. No entanto a iminência da maternidade transformou as minhas prioridades, convertendo a educação das minhas filhas numa investigação-ação intencional baseada no diálogo e na coprodução, o que me levou a realizar formações práticas como o programa Primeiro Olhar da Fundação Calouste Gulbenkian. Ao aplicar este programa na Escola Básica de Caselas, testemunhei a riqueza da estética infantil e, em simultâneo, o bloqueio gerado quando se parte de imagens exteriores à criança. Percebendo o papel modelador da/o adulta/o sobre a criança começaram a surgir-me, então estas questões: *Como criar condições para possibilitar a expressão individual e livre da criança? Como não condicionar de modo a bloquear esta mesma expressão?* A

[1] De acordo com a classificação tipológica de poder das organizações baseada em padrões dominantes de consentimento de Etzioni (Etzioni, A. cit in Lima, L., 1988)

engaged pedagogy de hooks oferece, justamente, a resposta a este sistema de opressão da subjetividade que eu tanto temia replicar.

Surgira ainda uma outra inquietação neste percurso, desta vez associada ao papel e à influência do espaço museológico (em geral) e a própria definição do que consideramos "arte", que funcionam como ferramentas de poder criadas para proteger o prestígio e o privilégio. Ao escolher que obras merecem ser expostas, os museus decidem o que tem valor. Este processo dita e molda a construção do "gosto", que longe de ser algo natural, é ensinado e usado para criar desigualdades sociais. Naquela fase, deambulava entre conceptualizações sobre se a abordagem correta deveria assentar na "educação pela arte" ou na "arte-educação". Contudo, a interrogação de fundo que verdadeiramente persistia era: *como deveria, afinal, configurar-se a educação artística?*.

A *Engaged Pedagogy* distingue-se pela sua matriz feminista e intersecional, o que pressupõe uma visão crítica do mundo e das relações de poder, emergindo como possibilidade de resposta a esas inquietações me surgem. Na verdade, bell hooks expandiu o legado de Paulo Freire e superou alguns espaços vazios ou não pensados na sus reflexão e escrita. Embora o meu encontro inicial com *A Pedagogia do Oprimido* (1975) tenha gerado um deslumbramento imediato devido à denúncia da "educação bancária", a leitura aprofundada de Freire revelou desilusões latentes, uma vez que a sua prática concerne a alfabetização de adultos e sustenta-se numa linguagem marcadamente patriarcal que silencia as assimetrias de género no discurso. hooks (1994) resgata a urgência dialógica freiriana mas subverte o seu viés androcêntrico. Na mobilização deste referencial, reconheço que me posiciono a partir de lugares de fala (Ribeiro, 2019) distintos da autora, enquanto bell hooks escreve como mulher negra na academia americana, eu posiciono-me como estudante-professora branca no contexto europeu, mas a essência da *engaged pedagogy* atua como uma ponte geopolítica, unindo-nos na necessidade política de desconstruir o patriarcado capitalista supremacista branco através de diferentes formas de resistência. Reconhecendo a distância que me separa de bell hooks, encontrei na sua obra uma profundidade analítica e humana que ecoou nas minhas próprias vivências, permitindo-me compreender de forma mais clara os meus anseios e a minha prática enquanto professora.

A escrita de bell hooks possui, para mim, uma importância central, para professoras/es e a formação de futuras/os docentes porque nasce diretamente de uma auto-reflexão sobre a experiência da sua própria prática pedagógica. Os seus livros são uma espécie de diário de bordo honesto e vulnerável que valida os desafios quotidianos da profissão e a possibilidade de transformação do sistema educativo dominante. De

facto, esta escrita constitui um ato de resistência que desafia a suposta neutralidade académica, reivindicando o texto como um espaço de inscrição do próprio corpo. Ao abordar a pedagogia, a autora desconstrói a divisão tradicional entre mente e corpo, criticando o facto de o espaço escolar historicamente controlar os corpos e excluir o desejo, sobretudo de mulheres, pessoas negras e identidades não normativas, rotuladas como mais ligadas à emoção. Assim, hooks recupera o conceito de "erótico" não numa dimensão sexual, mas enquanto essência de uma *Engaged Pedagogy,* movida pelo desejo profundo de aprender, de partilhar e transformar a educação. A leitura de hooks permite a transposição para a sala de aula de ferramentas fundamentais traduzidas em ações práticas como a criação de dinâmicas horizontais, o fomento de debates críticos e a valorização das histórias de vida das/os alunas/os. Assim, escolhi e adaptei para a escrita bem como para prática do estágio três eixos fundamentais da *engaged pedagogy*, sendo eles, a transgressão da práticas pedagógica como ato deliberado e político, o afeto/amor enquanto ação de cuidado e respeito pela alteridade, e a construção de uma comunidade de aprendizagem.

O primeiro destes eixos, a transgressão "um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que faz da educação a prática da liberdade" (hooks, 1994:12), é uma força política e metodológica que converte a sala de aula num território contra-hegemónico de coconstrução do conhecimento, exigindo que o espaço seja despido de qualquer pretensão de neutralidade e recusando dissociar o saber intelectual das vivências emocionais das/os sujeitas/os. Para tal, bell hooks estipula que a/o docente deve comprometer-se de forma ativa com a sua própria autorrealização (*self-actualization*), cuidando do seu bem-estar, integrando o todo para descentralizar o poder hierárquico. Esta característica da *engaged pedagogy* validou teoricamente o trabalho de autogestão emocional e mental que tinha vindo a desenvolver na minha prática pedagógica. Antes e durante as aulas realizo um exercício diário e consciente de autogestão, que constitui a base da "relação baseada no mútuo reconhecimento" (hooks, 1994:13) com as/os alunas/os, em torno de interrogações fundamentais sobre os meus pensamentos, a presença corporal, crenças e o reconhecimento da alteridade. Identificar estes gatilhos pessoais permite-me mitigar o condicionamento e o julgamento sobre a/o Outra/o, confluindo diretamente com a exigência de bell hooks de "Ensinar de uma forma que respeite e cuide das almas dos nossos alunos é essencial para que possamos criar as condições necessárias para que a aprendizagem possa começar da forma mais profunda [...].» (hooks, 1994: 13)

Por sua vez, a transgressão é intrinsecamente sustentada pelo afeto/amor como ação, um conceito que bell hooks ressignifica ao afastá-lo de visões sentimentalistas, idealizadas ou materialistas. A autora aborda o amor como uma prática concreta e intencional assente no cuidado, na responsabilidade, no respeito e na escuta atenta, estabelecendo uma ética de reciprocidade que neutraliza o distanciamento institucional. Esta premissa teórica deu resposta direta às minhas inquietações nascidas da leitura de Arno Stern (1977) e Michele Cassou (2001, 2004). Enquanto a *Educação Criadora* de Stern me mostrou um grande amor pela expressão livre da criança, a abordagem do *Point Zero e Kids Play* de Cassou clarificava como a ativação de mecanismos mentais baseados na crítica, interpretação e comparação paraliza os movimentos criativos das mesmas. Ao assumir o amor, não como um sentimento, mas como ação intencional, como preconizado na *engaged pedagogy*, a minha posição enquanto docente ganhou mais consistência e dimensão política, conferindo pleno sentido à postura que assumo na minha prática pedagógica.

> "Quando encaramos o amor como uma combinação de confiança, compromisso, carinho, respeito, conhecimento e responsabilidade, podemos trabalhar no desenvolvimento dessas qualidades ou, se elas já fazem parte de quem somos, podemos aprender a aplicá-las a nós próprias/os." (hooks, 1994:47)

Como consequência direta deste pacto afetivo e político, a *engaged pedagogy* de bell hooks culmina na construção de uma comunidade de aprendizagem, transformando a sala de aula num ecossistema democrático onde todos se sentem corresponsáveis pela dinâmica coletiva, precisamente porque, como defende a autora, "uma forma de construir comunidade na sala de aula é reconhecer o valor da voz de cada uma/m" (hooks, 1994, p. 40), permitindo que as vozes historicamente silenciadas pelas estruturas de dominação sejam finalmente validadas.

No contexto do ensino artístico e do design, nomeadamente no que concerne o desenvolvimento da unidade didática, a criação deste espaço comunitário funcionou como um laboratório de equidade e justiça social onde, ao coconstruírem o conhecimento e ao partilharem as suas realidades, as/os alunas/os testaram práticas democráticas e relacionais. Ao focar as dimensões do corpo, do diálogo e da escuta mútua, subvertemos o formato de instrução unilateral e demonstrámos que a agência e a soberania dos alunos se constroem quando a sala de aula se transforma num espaço seguro de partilha horizontal.

Foi com o intuito de transpor o referencial da *engaged pedagogy* de bell hooks para a realidade da nossa sala de aula e conscientes de que a transgressão e o amor como ação exigem dispositivos práticos e intencionais, que concebemos e implementamos atividades que colocaram no centro da experiência as dimensões do corpo, do diálogo e da escuta. Ao subverter o formato de instrução unilateral, a prática pedagógica funcionou como um espaço de ensaio micropolítico. Através desta prática pedagógica, procurámos experimentar a aplicabilidade desta pedagogia no ensino secundário.

Embora bell hooks preconizasse uma prática marcadamente revolucionária, a sua condição de académica inserida em instituições de ensino superior exigiu-lhe uma certa conciliação pragmática, digamos assim, com os mecanismos reguladores dessas mesmas organizações, ainda assim assumindo a sua posição e voz. Esta integração, creio de cariz estratégico, reflete uma premissa fundamental da pedagogia crítica, que é também uma inquietação que me acompanha desde o início do meu percurso enquanto professora, a de que a subversão das estruturas de dominação muitas vezes requer habitar o próprio sistema, utilizando as suas regras e lacunas formais para transgredir e viabilizar uma transformação de baixo para cima.

Esta problemática de habitar e transgredir o sistema tornou-se ainda mais premente quando me confrontei diretamente com a realidade prática e institucional da escola pública. Em 2018, ao lecionar pela primeira vez no 2.º e 3º ciclos em regime de substituição, a questão curricular impôs-se. Emergiu então um dilema central, *como salvaguardar a expressão livre que preconizo se estou subordinada à obrigatoriedade de "dar matéria"?* Recordando as aulas de Miguel Vieira, meu professor de Artes Visuais do 2º e 3º ciclos, optei por cumprir as metas curriculares (na altura em vigor) procurando, contudo, abrir espaços de liberdade expressiva imediatamente após uma breve explicitação dos conteúdos.

No entanto as inquietações sobre a minha prática pedagógica começaram a adensar-se, sobretudo, por caminhar agora dentro do sistema… *conseguiria ter margem para uma prática pedagógica diferente que incitasse a agência das/os alunas/os em vez de os sobrecarregar com os conteúdos de um currículo que pouco ou nada se adaptou à evolução da sociedade?* Esta e outras questões levei-as para a frequência deste mestrado na tentativa de encontrar, pelo menos, algumas respostas e outras tantas dúvidas. É precisamente aqui que a pedagogia crítica, a *engaged pedagogy* e a LCD se revelam fundamentais, pois fornecem as lentes necessárias para olhar de forma clara e analítica para as estruturas institucionais, permitindo-me desconstruir os mecanismos de controlo ocultos sob as exigências do currículo e dos documentos oficiais.

A lacuna entre as exigências do ensino e o desejo de uma pedagogia humanizadora revelou a urgência de um ajuste na minha postura em sala de aula. Percebi que o cumprimento cego dos programas oficiais tendia a transformar a aula de Educação Visual num espaço de mera reprodução do conhecimento, onde o cumprimento de objetivos e calendários silenciava a espontaneidade das/os alunas/os. Esta constatação reativou o meu interesse pelas ferramentas de autogestão emocional e de desenvolvimento pessoal que já praticava. Compreendi que, para subverter a rigidez do sistema por dentro, a minha presença enquanto docente teria de ser intencionalmente segura e acolhedora, funcionando como um filtro capaz de proteger o espaço da sala de aula contra a pressão externa do sistema.

No ano anterior (2017) tinha sido homologado o PASEO, documento este que orienta o sistema educativo para um conjunto de competências mais alargado, o que apresentou uma aparente mudança para um paradigma mais inovador e humanizado, alinhado com as perspetivas de transformação e emancipação social, assentes na autonomia, nos direitos e na(s) liberdade(s) das/os alunas/os. Questões como o pensamento crítico, a consciência cívica e o bem-estar integral passaram a fazer parte do vocabulário institucional, algo que, à partida, parece ir ao encontro das minhas inquietações e das premissas de liberdade defendidas na *engaged pedagogy*.

Contudo, a perspetiva analítica da pedagogia crítica obriga-nos a rasgar a superfície benevolente destes textos normativos para desvelar as suas contradições estruturais. Uma análise mais rigorosa a este perfil revela que, sob a capa sedutora do "pensamento crítico e criativo", opera um "enredo cibernético" (Assis, 2021: 791), instrumental e utilitário, que funciona muito mais como um "monumento erguido a este ideal" (Assis, 2021: 791) de "adaptabilidade" (Assis, 2021: 791) de mercado exigida pela OCDE do que à verdadeira transformação e libertação do estudante. Ao focar-se no adestramento técnico e na "utilização eficaz de códigos" (Assis, 2021: 791), o documento acaba por instrumentalizar a subjetividade dos alunos, reduz o relacionamento interpessoal a uma naturalização da competição e remete a sensibilidade estética e artística para um lugar de passividade e mera fruição reprodutiva.

Na verdade, este vocabulário das competências e do bem-estar alimenta o que se pode definir como um "regime de catering na educação" (Martins, 2018: 107), no qual o "conhecimento é entregue feito à medida para satisfazer as necessidades dos estudantes, vistos como clientes" (Martins, 2018: 2). Longe de promover a emancipação, o objetivo implícito deste dispositivo curricular é a produção de um "sujeito camaleónico" (Martins, 2018: 107) "flexível o suficiente para se adaptar aos contextos e desafios que o mercado e

a sociedade lhe colocam; criativo para resolver problemas; autónomo para que possa enfrentar a precariedade; empreendedor para evitar a insegurança" (Martins, 2018: 107). Assim, o conceito de "liberdade está a ser usado como uma arma que é mascarada com igualdade e objetividade" (Martins, 2018: 107), funcionando como uma ferramenta de governabilidade despolitizada que esvazia a sala de aula do seu potencial revolucionário e normaliza as forças de controlo que traçam "os pressupostos de onde se anteveem as futuras metas para vigiar e avaliar" (Assis, 2021: 791).

Uns anos mais tarde (2021) é a vez das metas curriculares darem lugar às Aprendizagens Essenciais, numa espécie de transferência quase direta das competências elencadas no PASEO. Rapidamente percebi que estas alterações não passavam do papel para a prática quotidiana das escolas, esbarrando na rigidez de uma sistema educativo historicamente estruturado de forma burocrática, fragmentada e assente em lógicas de poder coercivo. Esta arquitetura institucional cria uma resistência estrutural assente em *habitus* dos agentes educativos, desde as Direções, passando pelas/os professoras/es até às/aos alunas/os, onde a inovação é frequentemente absorvida pelas velhas dinâmicas, reduzindo as mudanças a um aumento de exigências administrativas que não alteram a verdadeira essência do trabalho pedagógico em sala de aula.

Desta forma, o mestrado não surgiu apenas como um espaço de legitimação profissional, mas sim como o laboratório conceptual necessário para assumir e desenhar uma verdadeira pedagogia de transgressão. A necessidade de articular as aprendizagens essenciais com a livre expressão artística exigia algo consubstancial que ultrapassasse as práticas comummente utilizadas. Foi nesta busca que a investigação-ação do mestrado se configurou como o caminho a seguir, permitindo-me questionar a minha própria prática e testar estratégias que devolvessem a palavra e a agência às/aos alunas/os. Tratava-se, afinal, de transformar a sala de aula num território democrático e afetivo, onde o currículo deixasse de ser uma imposição punitiva para passar a ser um mapa de possibilidades partilhadas em conjunto.

> *"No caso específico da educação formal, há uma intencionalidade pedagógica (não se ensina despretensiosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo o ato pedagógico." (Carine, 2023: 22)*

Idealizo o mundo e confesso que assim me movo e assim tenho ânimo para trilhar o caminho que entendo ser o melhor, por isso abracei a *Engaged Pedagogy* de bell hooks, falou-me ao coração e foi de encontro à construção de uma sociedade democrática, justa e equalitária. Iniciei este estágio movida pelo "eros [...] como força motivadora" (hook, 1994:192) entendo a nossa unidade didática como possibilitadora de uma transformação mútua… e foi. Não tanto pelo colmatar das expectativas, mas pela aprendizagem inerente a todo este processo de mestrado do qual esta escrita e o estágio fazem parte.

Encontrei vários obstáculos à transposição desta pedagogia para o espaço escolar, principalmente quando me deparo com a indiferença das/os alunas/os, falta de participação e de compromisso. *A proposta de bell hooks pressupõe o entusiasmo na sala, mas como consegui-lo ou mantê-l?* Habituada que estou a dar aulas aos ciclos do ensino básico, onde sinto reciprocidade e onde é, embora com desafios, relativamente fácil chegar às/aos alunos, notei uma grande diferença neste estágio no secundário onde parecia prevalecer a apatia. Esta postura mais distante evidenciava uma barreira maior à criação de quaisquer relações ou entusiasmo. *O que estaria a acontecer?* Teria sido o confinamento numa fase da vida em que estes jovens precisavam do contacto social, será o sistema de "educação bancária" que confina o espaço escolar a uma hierarquia, dificilmente transformável, ou o excessivo uso de telemóveis? Confrontar este cenário exigiu um equilíbrio resiliente entre a paixão inicial e o embate com a realidade. De facto "É raro que um professor, por mais eloquente que seja nas suas aulas, consiga, através das suas ações, gerar entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula animada. O entusiasmo é gerado através de um esforço coletivo.» (hooks, 1994: 8). Neste contexto, eu a a minha colega devotamos tempo e energia consideráveis para conseguir implementar uma prática pedagógica sob os princípios de bell hooks, onde praticámos sermos "vulneráveis na sala de aula, estando totalmente presentes de mente, corpo e alma" (hooks, 1994:.21). Lembrando-me ao longo de todo este caminho das palavras desta autora, "Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo, de modo a que este não reflita preconceitos nem reforce sistemas de dominação, são, na maioria das vezes, aqueles que estão dispostos a assumir os riscos que uma pedagogia participativa exige e a tornar as suas práticas de ensino um espaço de resistência.» (hooks, 1994:.21)

Estas e outras reflexões materializam-se claramente na nossa experiência de estágio. Embora o impacto real das nossas ações dependa da perspetiva de cada participante no processo, considero que, em equipa com a minha colega, fomos capazes de gerar momentos significativos de partilha e coconstrução do conhecimento. Foi um percurso marcado por múltiplos desafios, entre momentos de contentamento e de

frustração, mas que resultou, acima de tudo, num ano de profunda aprendizagem, cujo impacto se refletirá, certamente, na nossa prática pedagógica.

2 Ser professora com o atravessamento do MEAV

A trajetória desenvolvida no âmbito do MEAV tem tido, em mim, um impacto profundo, motivando uma reflexão pessoal e profissional. Sob esta perspetiva, a escrita deste relatório constitui um espaço privilegiado de análise e (auto)crítica. Através da materialização do pensamento pela escrita, torna-se possível desvelar e compreender padrões e comportamentos adotados, bem como refinar a leitura geo-político-social dos contextos onde me movo. Sob a minha perspetiva, este é um processo gerador de consciência que funciona como o vetor fundamental para a implementação de mudanças significativas e transformadoras na prática docente.

O mestrado permitiu-me responder às inquietações que o antecederam bem como o aprofundamento teórico e a investigação sobre a construção social e o sistema educativo. Adicionalmente, validou uma postura pedagógica e instigou uma tomada de posição clara face à mesma. Alicerçado nas referências de docentes e pensadores, este percurso configurou-se, sobretudo, como um caminho de assunção identitária e de definição do contributo transformador que, enquanto docente, quero projetar na sociedade.

Da autonomia à transgressão, um caminho necessário

A construção da autonomia sempre se configurou como um eixo central na minha própria trajetória, intimamente ligada ao desenvolvimento de competências humanas emancipatórias. Sob esta lente, compreender-me enquanto sujeito autónomo traduz-se no exercício pleno da agência, movido por um sistema interno de valores, afetos e necessidades, e sustentado pela capacidade consciente de deliberar e decidir. Este processo de individuação exige, inevitavelmente, uma resistência ativa frente às forças hegemónicas externas e aos mecanismos de poder coercivo que tentam moldar a nossa existência à revelia daquilo com que ressoamos. Sendo, para mim, sinónimo de liberdade, a autonomia constitui o pilar estruturante da minha prática pedagógica, agindo como um dispositivo de resistência contra lógicas de ensino puramente transmissoras e reprodutoras de desigualdades. Interessa-me, por isso, habitar uma sala de aula que potencie a coconstrução, um espaço de partilha genuinamente democrática que legitime e valorize as inquietações e os interesses das/os alunas/os, em diálogo direto com as problemáticas urgentes sobre a sociedade e o mundo contemporâneo.

O conceito de autonomia, foi transposto para o plano institucional, nomeadamente para a organização escolar, numa reestruturação da administração central. Aparentemente, esta mudança, reflete a passagem de um modelo centralizado no Estado para uma premissa de autodeterminação das escolas, formalmente consagrada no Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 75/ 2008, na sua redação atual), nomeadamente no que concerne a construção de projetos educativos contextualizados e respondendo aos desafios emergentes da sua comunidade. Contudo, esta transição revela uma ambivalência crítica, a autonomia, apresentada como descentralização de poder, revela ser uma delegação de competências sob tutela. Na prática, este regime exige um investimento organizacional exaustivo para cumprir as métricas e dotações de verbas da administração central. O Estado, perante a incapacidade de administrar diretamente a complexidade do sistema, transfere para as escolas a responsabilidade pela gestão de recursos sem abdicar do seu controlo normativo e punitivo. Assim, a suposta autonomia das instituições de ensino básico e secundário torna-se numa descentralização forçada pela exigência, onde a liberdade de decisão pedagógica é condicionada por uma crescente carga burocrática imposta pelo topo. A autonomia das escolas e das/os professoras/es encontra-se, deste modo, refém de uma cada vez maior asfixia imposta pela administração central, onde a urgência em cumprir metas e produzir evidências documentais se sobrepõe ao tempo necessário para a escuta e a construção conjunta com os alunos. Recordo-me de um episódio no qual, na sala de professores de Artes Visuais se questionava a pertinência da exigência que a Direção da escola tinha feito de se elaborarem documentos mais detalhados no que concerne a avaliação das/os alunas/os. Neste caso concreto, para além dos critérios foi solicitada a elaboração de grelhas, num curto espaço de tempo. O ambiente era de consternação e indignação.

O exercício da profissão docente é condicionado por uma vigilância administrativa que privilegia a conformidade normativa em detrimento da evolução curricular e pedagógica, tão necessárias. O papel transformador da/o docente como intelectual crítico democrático (Giroux, 2021) vê-se assim restringido e até mesmo esmagado. A resistência a este cenário passa, a meu ver, por converter a sala de aula num espaço de práticas pedagógicas democráticas e emancipadoras onde a construção do saber se mantém fiel a estes valores. Invertendo a tendência paralisadora do sistema, exige-se, das/os docentes, uma capacidade de reflexão crítica e uma agência consciente dos limites e possibilidades dessa mesma prática. Após o *feedback* de Cat Martins foi, para mim, essencial assumir

uma agência transgressora, apoiada sobretudo nas referências bibliográficas de bell hooks, como algo necessário a uma evolução dirigida a uma mudança de paradigma.

Se a autonomia se define como o direito de decidir e agir com independência, a transgressão configura-se como o ato deliberado de ultrapassar as barreiras normativas erguidas por sistemas de dominação, como a hegemonia artística, o patriarcado e o eurocentrismo, que moldam o currículo. A transição da autonomia para a transgressão representa, pois, um movimento crucial em que a liberdade individual docente se expande para uma ação coletiva de emancipação orientada para a transformação social. Na prática pedagógica que adoto, transgredir não se reduz a um mero romper inconsequente com as regras, trata-se, antes, de habitar deliberadamente as margens e tensionar as possibilidades que as próprias estruturas oferecem para fazer emergir uma "*educação como prática de liberdade*" (hooks, 1994:152). Este gesto desafia ativamente a passividade e o silenciamento que os dispositivos de poder dominante tendem a impor, convertendo a transgressão numa escolha ética e consciente a ser vivida no quotidiano da sala de aula. A/O professora/r assume-se, deste modo, como agente de transformação, validando uma postura pedagógica que é, acima de tudo, um posicionamento eminentemente político e crítico.

Estágio a características do mesmo

O estágio do MEAV decorreu na Escola Secundária Vergílio Ferreira, que é também sede de Agrupamento, após a agregação desta escola (ESVF) com o Agrupamento de Escolas de Telheiras (AET), como consequência do processo de reorganização da rede escolar em 2012, e integração do Agrupamento de Escolas de São Vicente/Telheiras (AESV), em 2013. Este agrupamento que serve a área metropolitana de Lisboa Norte, conta com dez estabelecimentos de ensino, dos quais dois têm a valência de Jardins de Infância, cinco são escolas do 1º Ciclo, dois integram os 2º e 3º Ciclos, um deles escola integrada com valência de Jardim de Infância e por último a Escola Secundária, que contempla o 3º Ciclo e o ensino Secundário, com uma população discente muito heterogénea, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, embora sem aprofundar estes dados. O cenário que constato nas turmas, é o de que existem alunos de distintos *backgrounds* económicos, sociais e culturais com uma maioria de alunas/os brancas/os e de classes média-alta.

A turma de 12º ano que acompanhámos, na disciplina onde aplicámos a unidade didática era composta por quinze alunos inicialmente, sendo que dois destes alunos

acabaram por desistir, uma aluna que ainda não tinha obtido a autorização de residência e que se encontrava entre Portugal e o Brasil e um aluno Afrodescendente que desistiu de fazer a melhoria de nota. Das restantes treze pessoas, havia uma aluna Brasileira, que era a Delegada de Turma, uma aluna Afrodescendente, um aluno de Etnia Cigana surdo sinalizado acompanhado por intérpretes que facilitavam a comunicação, e um aluno de Educação Especial que frequentava a disciplina durante dois tempos em vez dos três em que decorria a aula, também com acompanhamento, neste caso feito por uma professora de Biologia, sendo as demais pessoas aparentemente brancas de descendência portuguesa, à exceção de um outro aluno que teria eventualmente ascendência noutra cultura. No total a turma era composta por seis alunas e sete alunos.

A Escola Secundária Vergílio Ferreira ocupa o território de uma antiga quinta, até ao século XIX, habitada por frades católicos irlandeses - Quinta dos Inglesinhos, e contém ainda alguns vestígios arquitetónicos desse tempo. Esta, aliás, foi a nota introdutória da professora cooperante, aquando da apresentação do espaço, no nosso primeiro dia nesta escola. A escola tem tido várias intervenções ao longo do tempo, a última das quais ao abrigo do Parque Escolar recebeu o Prémio Valmor de Arquitetura, aumentando a sua área de construção, dotando-a de mais salas de aulas e de infraestruturas, apresenta-se como um espaço agradável, de dimensões amplas e generosas, que se estende pelo território, onde a natureza está presente, em suaves desníveis que a arquitetura soube aproveitar. Conseguimos estar em plena cidade de Lisboa sem nos darmos conta, devido à qualidade que este local oferece.

Uma das professora com quem falei explicou-me que os frades Irlandeses teriam cedido a quinta ao Estado com a condição de ali se erigir uma escola para alunas/os Surdas/os e de facto, atualmente, a escola é, segundo os documentos da mesma, uma referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREBAS). Esta foi a primeira vez que tive este tipo de experiência de docência com um aluno surdo sinalizado.



Escola Secundária Vergílio Ferreira - Vestígios da Quinta dos Inglesinhos



Escola Secundária Vergílio Ferreira - Entrada para o Pavilhão H, das Artes

O estágio compreendeu o acompanhamento e observação de aulas da professora cooperante - Isabel Trindade, nas disciplinas lecionadas:

. Desenho - 12º Ano Turma 11
. Oficina de Design - 12º Ano Turma 11
. Geometria Descritiva - 10º Ano Turma 12

Para além destas, foram observadas outras aulas de várias professoras, momentos de preparação e reuniões de avaliação, nomeadamente:

. Oficina de Artes - 12º Ano - Teresa Lima
. Geometria Descritiva - 10º e 11º Ano - Teresa Abrantes
. Desenho - 11º Ano - Lígia Duvergé
. Geometria Descritiva - 11º Ano - Graciela Pacheco
. Educação Visual - 9º Ano - Lígia Duvergé
. Expressões Plásticas Ensino Especial - Graciela Pacheco
. Reuniões de Avaliação Intercalar - 1º e 2º Semestres (10º e 12º Anos)
. Reunião de Avaliação Sumativa - 1º Semestre (12º Ano)
. Reunião de Diretores de Turma

Na generalidade, a dinâmica do estágio curricular coexistiu com uma manifesta boa vontade por parte das professoras da escola de acolhimento. Ao longo do processo, as docentes demonstraram uma constante abertura para dialogar, explicitando as suas intencionalidades pedagógicas, partilhando as estratégias adotadas em sala de aula e contextualizando os projetos e trabalhos que as/os alunas/os desenvolviam no momento. Esta partilha foi fundamental para o enriquecimento da minha leitura sobre o quotidiano no ensino secundário. Na sala de aula inteirei-me da componente pedagógica, enquanto na sala de professores tentava compreender os aspetos administrativos e burocráticos que ali eram abordados.

Observação, enunciação e clarificação de problemas

No decurso das 284h de estágio as observações recolhidas serviram sobretudo para perceber comportamentos enraizados e lógicas de funcionamento do sistema, "*que nos atravessam a todas/o*s", como diz Cat Martins, ficando registadas no diário de bordo e na experiência das pessoas cujas vivências que lhes deram lugar. Mais do que julgar ou atribuir significados que são sempre uma simplificação da nossa mente em estado de

alerta, subjugando a complexidade às emoções sentidas no momento, o que importa é perceber esta dinâmica e posicionar-me perante ela na minha prática pedagógica.

Assim, das observações realizadas em sala de aula, com várias docentes, das quais se destaca, por razões óbvias, as aulas da professora cooperante, que posteriormente transportei para serem trabalhadas na unidade didática, foram selecionados os seguintes problemas:

1. **Referências do cânone artístico hegemónico:**

   Invariavelmente os trabalhos das/os alunas/os iniciam com a solicitação por parte das docentes de uma pesquisa de artistas ou a subordinação a artistas escolhidos pelas mesmas, com algumas exceções, recaindo sobre as do cânone artístico hegemónico do homem, branco, europeu, que não é questionado.

   A referência a este cânone, na prática pedagógica, das artes visuais, na escola continua a reproduzir a consolidação de uma estética universalista (Tunstall, 2023) que invisibiliza a pluralidade cultural, promovendo o apagamento histórico do que é produzido por Mulheres e do que não é ocidental, por exemplo.

   Existe uma profunda falta de representação de Mulheres e de culturas Africanas, Indígenas, Orientais, entre outros, o que impede as/os alunas/os de abrirem os seus horizontes para a diversidade existente no mundo e de reconhecerem o seu valor, construindo um currículo que "*se abre às múltiplas formas de ser e de existir que as celebra*." (Nilma Gomes, in Carine, 2023: 14). É necessário proceder a uma mudança pedagógica, não para colmatar as injustiças e atrocidades cometidas (dado não conseguirmos fazê-lo), mas sobretudo, para redefinir o conceito de belo, estruturado a partir de um lugar de privilégio e critérios irrealistas padronizados de poder e consumo, para incluir um olhar diverso, inclusivo e de acordo com uma realidade plural e uma emancipação crítica que se quer incitar na sala de aula.

2. **Distanciamento das/os alunas/os:**

   É observável um acentuado distanciamento entre as propostas de trabalho curriculares e a resposta das/os alunas/os, refletindo um desfasamento preocupante entre os conteúdos curriculares e a realidade social e cultural dos mesmos (hooks, 1994; Freire, 1975). Este aspeto é certamente reflexo de um modelo pedagógico

anacrónico que já não serve e/ou entusiasma as/os jovens e continua a reproduzir a posição destes como sujeitos passivos, sem um diálogo autêntico e uma problematização crítica do mundo (idem), o que transforma a escola numa obrigação desprovida de significado prático ou pessoal.

O desinteresse generalizado deteriora a dinâmica da sala de aula e condiciona o trabalho docente. Perante o silêncio, a resistência através de conversas que nada têm a ver com a atividade proposta ou a distração, as/os professoras/es enfrentam o desafio de adequar as suas metodologias, tornando-as mais ativas e estimulantes, como defendido por bell hooks (1994) na sua *Engaged Pedagogy*, através de um exercício de atualização e do envolvimento das/os alunas/os. Ao propor uma educação como prática da liberdade, inspirada em Freire, esta autora enfatiza que o entusiasmo só renasce quando a sala de aula se assume como um espaço democrático, dinâmico e seguro para a partilha de vozes silenciadas.

O distanciamento das/os alunas/os face ao meio escolar encontra uma explicação na convergência das perspetivas de Lima (1988) e Freire (1975), cujas abordagens macro e microssistémicas se cruzam no espaço educativo. Para Lima, este distanciamento é um fenómeno estrutural decorrente da própria organização da escola e das políticas educativas dominantes. Estas políticas impõem moldes rígidos, impessoais e burocráticos que limitam a autonomia e a participação no poder decisivo, ou seja, a capacidade efetiva de codecidir sobre os destinos pedagógicos e organizacionais da instituição.

O cruzamento destas perspetivas revela que o baixo índice de participação, a dispersão e o aparente desinteresse das/os alunas/os, que tantas vezes nem sequer prestam atenção ao que lhes é dito pelas professoras, não constituem falhas de comportamento individuais, e sim, surgem como o resultado de um sistema que promove o afastamento em duas frentes. Por um lado, a ausência de mecanismos de participação na construção da escola, referida por Lima, restringe o poder de decisão dos alunos sobre o seu próprio processo formativo, por outro, a pedagogia criticada por Freire, ainda grandemente reproduzida, silencia a sua voz e limita a sua vontade de SER MAIS (Freire *in* Moura, 1978:10)

3. **Fragilização do compromisso das/os alunas/os:**

No seguimento do distanciamento das/os alunas/os, a fragilização do compromisso face à execução e apresentação de trabalhos e cumprimento de prazos constitui um dos grandes desafios do quotidiano escolar, algo que impacta diretamente o estado de espírito da/o docente e o ambiente na sala de aula. Para bell hooks (1994, 2003), este fenómeno não deve ser interpretado como uma falha moral ou uma debilidade intrínseca das/os jovens, mas sim como o sintoma visível de uma rutura no vínculo relacional entre as/os alunas/os e a instituição.

Quando as/os alunas/os respondem com o incumprimento sistemático das expectativas escolares, impõe-se-nos, enquanto docentes, o dever ético de questionar as causas desse distanciamento. Mesmo quando se torna difícil mapear os fatores que alimentam essa desconexão, uma realidade cada vez mais evidente, a passividade ou a recusa não podem ser entendidas como indiferença e tratadas com mera punição. Este cenário exige de nós uma rutura metodológica, convoca-nos a abandonar os hábitos enraizados e a desenhar territórios de possibilidade. O desafio passa por transmutar a sala de aula de um local de obrigatoriedade cinzenta para um território envolvente e atravessado pelo entusiasmo coletivo pela aprendizagem. O aparente desinteresse das/os alunas/os pode ser, na verdade, uma forma legítima de resistência a um currículo desatualizado e a estruturas relacionais que os desvalorizam e invisibilizam enquanto sujeitos.

Nesta perspetiva, o compromisso académico não se decreta de forma impositiva através de normas punitivas, mas edifica-se através de uma comunidade de aprendizagem assente na reciprocidade. Quando as/os alunas/os recusam cumprir prazos ou tarefas, estão frequentemente a denunciar a ausência de um espaço onde a sua presença e história individual são valorizadas. Para a autora, o incremento deste compromisso exige que a/o docente assuma uma *Engaged Pedagogy* na qual a responsabilidade é partilhada e o compromisso passa a ser entendido como um pacto afetivo e democrático. Ao transformar a sala de aula num espaço onde todos os sujeitos se reconhecem e são ativamente ouvidos, existe uma evolução natural para um envolvimento genuíno.

4. **Reciprocidade relacional/ pedagógica:**

Na sequência do distanciamento das/os alunas/os e da fragilização do sentido de compromisso, as tensões na relação pedagógica manifestam-se de forma clara. Sob a perspetiva institucional, na qual também eu estava a cair, estes comportamentos tendem a ser interpretados de forma linear como uma "falta de respeito à figura do docente", sugerindo que as/os alunas/os desvalorizam ativamente o esforço e a presença docente. Contudo, sob uma lente crítica, este esvaziamento da dimensão coletiva da sala de aula reflete uma crise estrutural mais profunda, a inexistência da construção de comunidade e de entusiasmo na sala de aula, como bell hooks advoga, onde a agência de ambos é igualmente significativa e reconhecida.

> «Existe uma grave crise na educação. Muitas vezes, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. Mais do que nunca na história recente desta nação, os educadores são obrigados a confrontar os preconceitos que moldaram as práticas de ensino na nossa sociedade e a criar novas formas de conhecimento, diferentes estratégias para a partilha de conhecimento. Não podemos resolver esta crise se os pensadores críticos progressistas e os críticos sociais agirem como se o ensino não fosse um tema digno da nossa atenção. A sala de aula continua a ser o espaço mais radical de possibilidades no meio académico.» (hooks, 1994:12)

Indo um pouco mais além, "enquanto professores, penso que, ao longo dos anos, a nossa ênfase tem sido afirmar quem somos através da interação com outras pessoas na sala de aula e da concretização de algo nesse espaço. Não se trata apenas de transmitir informação ou de expor factos, mas sim de trabalhar com as pessoas." (Scapp *in* hooks, 1994: 135) Talvez o que a lacuna seja reconhecer o valor intrínseco, a individualidade e a autonomia da/o Outra/o. Ao interligar esta visão com o atual contexto educativo, percebe-se que o aparente distanciamento e a distração sistemática das/os alunas/os quebram, na verdade, a ética do cuidado e a reciprocidade de bell hooks. Porém, esta quebra pode não constituir uma afronta pessoal ou deliberada à figura docente, e sim decorrer do facto de o sistema educativo se ter convertido num espaço onde as/os alunas/os não se reveem. O desafio, portanto, não passa por exigir uma autoridade impositiva, mas sim por reconstruir politicamente a sala de aula como uma comunidade afetiva e democrática, onde a reciprocidade e o respeito mútuo sejam vivenciados.

5. **Uso de telemóveis na sala de aula**

A influência acentuada das novas tecnologias na saúde mental das/os alunas/os constitui um fator determinante para os comportamentos aditivos que desestabilizam a dinâmica, retirando capacidade de atenção e concentração do contexto da sala de aula, para o foco e solicitações exteriores constantes. De acordo com o documento produzido pela Direção Geral de Educação - *Uso dos telemóveis no Espaço Escolar: Revisão da Literatura e Orientações Práticas***,** o uso desregulado de telemóveis e redes sociais atua diretamente no sistema de recompensa cerebral, gerando picos constantes de dopamina que condicionam o comportamento dos jovens e resultam em quadros severos de dependência digital. Esta dependência está cientificamente correlacionada com um aumento alarmante de sintomas ansiosos, depressivos, privação de sono e déficits graves no rendimento académico, num ciclo de alienação que compromete a sua estabilidade emocional e a sua capacidade de autorregulação. Estes comportamentos eram observáveis em todas as aulas e havia alunos que, face ao seu atraso, diziam abertamente que tinham estado ao telemóvel durante a noite.

Estudos recentes indicam que a mera presença do telemóvel, mesmo em silêncio, reduz a capacidade cognitiva e a retenção de informação. Na sala de aula, este vício traduz-se numa busca compulsiva por notificações, gerando interrupções constantes, incapacidade de se focarem em propostas de longa duração e episódios de irritabilidade ou fúria quando o uso do ecrã é limitado pelos docentes. Assim, as dinâmicas de aprendizagem ficam fragmentadas, uma vez que a atenção dos alunos já não pertence ao espaço partilhado da aula, mas sim à estimulação artificial dos algoritmos, agravando o défice de participação e o distanciamento intelectual discutidos anteriormente.

A problemática à luz da Engaged Pedagogy de bell hooks

Interligando estes problemas observados em sala de aula, com a *Engaged Pedagogy* de bell hooks (1994) percebemos que a referenciação obrigatória constante de cânones artísticos hegemónicos funciona como um dispositivo de colonização mental e exclusão cultural no ambiente escolar. Ao privilegiar produções de matriz eurocêntrica, patriarcal e burguesa, estas referências silenciam e invisibilizam a pluralidade de identidades, corpos e vivências presentes na sala de aula. Esse conhecimento deixa de

fazer sentido para as/os alunas/os, pois falha em refletir as suas próprias realidades plurais, transformando as artes visuais numa assimilação forçada de um cânone construído pelas classes privilegiadas para manterem o poder.

Como consequência direta dessa alienação curricular, encontramos cada vez mais presente o distanciamento das/os alunos, refletido na ausência de compromisso, na falta de interesse e de participação como uma resposta de resistência à desumanização pedagógica. Para bell hooks (1994), influenciada por Freire (1975), a educação exige que as/os jovens neutralizem as suas emoções e as suas experiências vividas para se tornarem recetores passivos de informação e executores de tarefas. Quando a escola recusa reconhecer a voz, o corpo e a subjetividade das/os alunas/os, estes afastam-se do processo educativo, criando um distanciamento crítico que esvazia o entusiasmo pelo conhecimento e bloqueia a construção de uma comunidade de aprendizagem viva e dinâmica.

Neste contexto, a falta de reciprocidade à/ao docente emerge da insistência em modelos rígidos de autoridade e dominação, onde o respeito é confundido com obediência cega. Quando docentes se agarram ao poder institucional para impor conteúdos distantes e silenciar o debate, criam-se dinâmicas de hostilidade que destroem o ambiente de confiança. Inspirada na *Engaged Pedagogy* de bell hooks, a superação deste conflito exige que a/o professora/r abdique da ilusão do controlo absoluto e opte pela vulnerabilidade, demonstrando que também está ali para aprender, o respeito verdadeiro constrói-se quando a autoridade passa a ser democrática e a sala de aula se torna um espaço aberto ao diálogo e ao reconhecimento mútuo.

As observações em sala de aula e o pensamento de bell hooks revelam que o estado da educação não é um problema de comportamento individual, da/o docente ou das/os alunas/os, mas sim uma falha estrutural do modelo pedagógico repetidamente adotado e reproduzido, sem ser criticamente questionado. A rutura com os cânones artísticos hegemónicos e com a posição hierárquica e autoritária constitui um caminho viável para devolver o sentido e a vitalidade à sala de aula. Ao transitar para uma *Engaged Pedagogy*, que valorize a diversidade e promova a construção do conhecimento baseada na reciprocidade entre docente e alunas/os, a escola deixa de ser um espaço de exclusão e controlo. Transforma-se, assim, numa verdadeira comunidade democrática de aprendizagem, onde todos os corpos são vistos e reconhecidos e o respeito mútuo é intensificado pelo diálogo e a experimentação artística passa a ser uma prática de liberdade.

Problemática:

Como criar uma educação como prática da liberdade através de pedagogias transgressoras em artes visuais que, cultivam o entusiasmo na sala de aula e cocriam um currículo assente na diversidade, viabilizando a agência democrática de docentes e alunas/os por meio do diálogo, do questionamento crítico e do afeto?

A convergência entre a problemática enunciada e o referencial teórico da *Engaged Pedagogy* de bell hooks (1994) assenta na premissa fundamental de que a educação só cumpre o seu propósito social quando se constitui como uma prática da liberdade. Ao interrogar as possibilidades de implementação de pedagogias transgressoras no ensino das artes visuais, a presente investigação-ação alinha-se diretamente com a recusa de bell hooks, face aos modelos académicos de cariz bancário, colonial e patriarcal, substituindo-os por uma práxis assente na emancipação e na humanização mútua entre professoras/es e alunas/os.

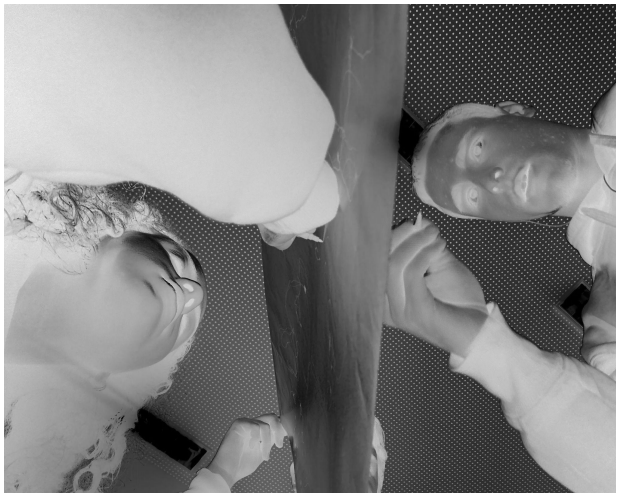
O conceito de transgressão evocado na problemática resgata o princípio delineado pela autora de cruzar e desafiar as fronteiras rígidas opressoras que estruturam o sistema educativo. No domínio das artes visuais, este ato traduz-se na desconstrução do cânone hegemónico e na abertura da sala de aula a manifestações e identidades historicamente subalternizadas. Esta abordagem viabiliza a cocriação de um currículo assente na diversidade, onde o conhecimento deixa de ser um objeto de mera transmissão unidirecional e passa a ser construído coletivamente a partir das vivências e bagagens culturais das/os alunas/os. Reconhece-se, assim, a agência democrática e política das/os docentes e alunas/os, transformando-os em coautores do processo pedagógico.

A inclusão do afeto e o cultivo do entusiasmo na formulação da problemática encontram eco na crítica de bell hooks (1994) à cisão entre mente e corpo que vigora na academia. Para a autora, a *Engaged Pedagogy* exige uma postura holística, na qual o bem-estar emocional, espiritual e intelectual de todas/os as/os participantes é ativamente cuidado. O entusiasmo é encarado como uma força política e metodológica essencial para romper com a apatia institucional. É através desta dimensão afetiva que se estabelece o espaço seguro indispensável para o diálogo horizontal e para o questionamento crítico.

Por fim, o diálogo assume-se nesta convergência como a ferramenta emancipatória por excelência. Ao abdicar do monopólio da autoridade opressiva e ao incentivar a tomada da palavra por parte das/os alunas/os, nós, docentes promovemos uma

emancipação partilhada. A interrogação das imagens e das narrativas visuais dominantes permite que os grupos marginalizados desafiem a alegação colonial de incapacidade expressiva, falando em nome próprio. Portanto, a problemática formulada não só converge com a *Engaged Pedagogy*, como a operacionaliza no contexto específico da educação artística, desenhando um horizonte onde a sala de aula se converte num território de possibilidade, equidade e justiça social.





Dinâmica de grupos - desenho com o corpo

A construção da unidade didática nasceu da colaboração entre mim e a minha colega de mestrado, motivada pelo desejo de concertar interesses comuns e vivenciar, na prática, o conceito de construção de comunidade de aprendizagem (hooks, 1994). Avançar de forma individual seria contraditório com os meus próprios valores pedagógicos, orientados para a partilha contínua, a troca de ideias e o crescimento mútuo.

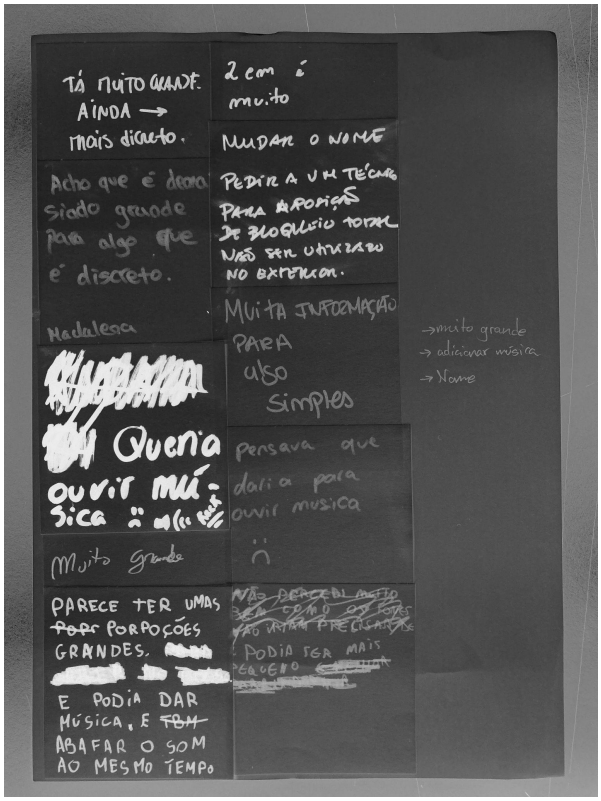
O planeamento da unidade didática assentou nas observações do diário de bordo, onde analisámos as dinâmicas das/os alunas/os, o funcionamento do grupo turma e o *modus operandi* da professora titular, que deram lugar aos problemas e à problemática anteriormente referidos. Ao longo de todo o processo, o diálogo constante e a negociação de opiniões diferentes foram fundamentais, permitindo que os nossos *inputs* individuais, moldados pelas vivências e subjetividades de cada uma, fossem dando estrutura ao projeto. Ainda assim, fizemo-lo de forma a manter o trabalho aberto e flexível, rejeitando premissas estanques e ajustando estratégias a cada momento.

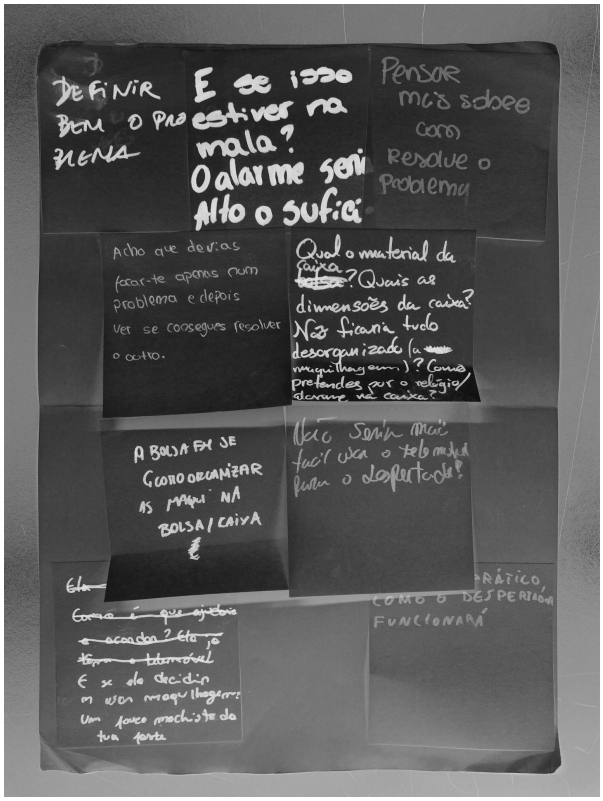
Acredito que o maior desafio e a verdadeira riqueza da prática pedagógica residem precisamente nesta capacidade de adaptação e harmonização de visões e planos, enquanto docentes, com as respostas e necessidades dos alunos, do momento, exigindo de nós uma atenção e presença constantes. Esta flexibilidade transforma o planeamento didático num guião dinâmico e vivo, em vez de imutável. Longe de ser uma fragilidade, a imprevisibilidade do contexto escolar é o motor que nos obriga à reflexão contínua sobre a ação. Este exercício de sintonia é, no fundo, a validação empírica daquilo que defendemos como uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e espaço horizontal de construção do conhecimento. Nela, o erro e o inesperado não são desvios a corrigir, mas sim oportunidades que reorientam a nossa prática pedagógica como um processo 'dialógico' e em constante evolução.

Por razões de ordem estratégica, e visando assegurar a validação do nosso projeto por parte da professora cooperante e da Direção da escola, revelou-se, para mim imprescindível, fundamentar a unidade didática à luz dos documentos estruturantes da escola. Cientes de que a nossa proposta introduzia uma intencionalidade pedagógica distinta das dinâmicas instituídas naquele contexto, decidi alinhar e articular os objetivos da nossa intervenção diretamente com os objetivos estratégicos e as linhas de ação do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Esta ancoragem institucional não só legitimou a nossa prática perante a comunidade escolar, como também demonstrou de que forma uma abordagem inovadora pode responder e enriquecer as metas da própria instituição.

No que toca as práticas pedagógicas, e resgatando as referências teóricas e práticas consolidadas ao longo do mestrado, mobilizámos duas ferramentas centrais que se

adequavam perfeitamente aos pressupostos que pretendíamos implementar, a Literacia Crítica da Diversidade de Stein (2014) e Carmen Mörsch (2018) e o *Feedback Method* do *DAS Theatre* (2010). Ambas as abordagens, previamente vivenciadas por mim enquanto estudante neste mestrado, foram sujeitas a experimentação em contexto real de sala de aula do ensino secundário, embora enquanto ferramentas tenham sido utilizadas para níveis de ensino superior, tinha de as testar e a minha colega abriu-se a esta experiência.



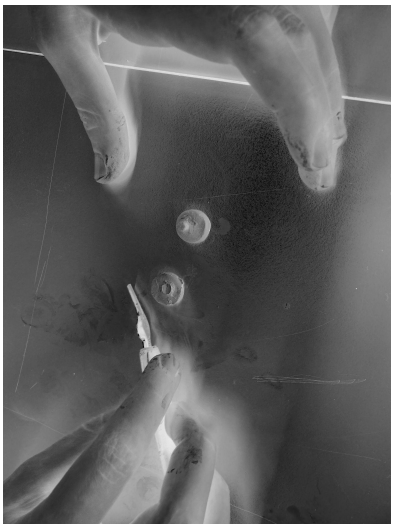


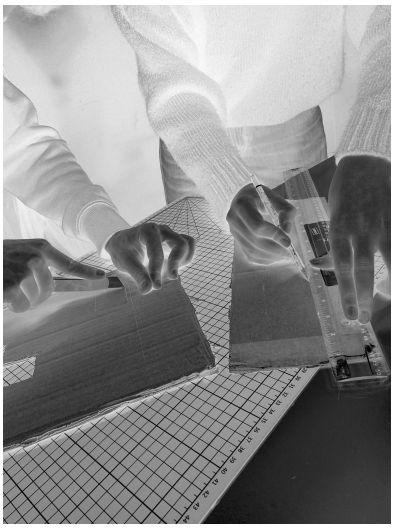
A Literacia Crítica da Diversidade (LCD), conceptualizada por Melissa Steyn (2015) e destinada a "sintetizar, num único quadro, as competências analíticas que, na minha opinião, uma qualificação em estudos da diversidade deve proporcionar" (Steyn, 2015: 379), é uma lente analítica que descodifica assimetrias de poder e privilégios estruturais. Esta estrutura tem origem numa "confluência de fatores" (Steyn, 2015: 379) no contexto de transformação da África do Sul pós-apartheid, o modelo sintetiza teorias sociais sobre diferença e opressão a partir dos estudos da autora sobre a "branquitude" e da expansão do conceito de "literacia racial" de France Winddance Twine, transmutando uma prática familiar de gestão racial numa ferramenta global para reconhecer e

desconstruir privilégios estruturais. Aplicada ao contexto de formação avançada anti-discriminatória, na interface educação e das artes, por Carmen Mörsch (2018), no contexto de fluxos migratórios, a LCD torna-se o espaço crítico para problematizar a alteridade através de um currículo de investigação prática. Ao operar precisamente na interseção destas duas áreas, a proposta visa sensibilizar, qualificar e promover mudanças nas estruturais para acolher grupos sub-representados. No contexto da unidade didática, a LCD, trazida através da leitura de excertos de alguns textos/ livros, pretendia questionar as referências de um cânone artístico hegemónico e desafiar os alunos a ler o mundo e as diversas linguagens artísticas sob uma perspetiva reflexiva e plural.

Por sua vez, o método de *Feedback* do *DAS Theatre* (2010), desenvolvido na escola de pós-graduação em artes performativas da *Amsterdam University of the Arts*, sob a direção de Barbara Van Lindt e em colaboração direta com o filósofo Karim Benammar e a artista Siegmar Zacharias é aplicado no âmbito das artes performativas contemporâneas e de trabalhos em progresso (*work-in-progress*). Esta metodologia assenta em várias dinâmicas estruturadas, como perguntas abertas, reflexões de conceitos, feedback afirmativo, entre outras, transformando a crítica num exercício de pensamento coletivo produtivo e disciplinado que serve diretamente as necessidades e o desenvolvimento da própria criação. O *Feedback Method* dotou a turma de uma estrutura clara e segura para a partilha de críticas construtivas, transformando o erro e a opinião num processo coletivo de cocriação, onde o respeito pela voz da/o Outra/o se tornou a base da comunidade de aprendizagem.

O planeamento desta unidade didática assume um compromisso com o currículo nacional, estruturando-se em conformidade com as Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina de Oficina de Design do 12.º ano de escolaridade. Através das metodologias propostas, o projeto operacionaliza as competências-chave previstas no perfil dos alunos, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, à exploração técnica e conceptual de soluções de design e à capacidade de análise e intervenção social. Assim, a introdução de dinâmicas inovadoras não se assume como uma rutura com as orientações programáticas, mas sim como um veículo potenciador para que as/os alunas/os atinjam as metas curriculares e desenvolvam a sua literacia crítica visual e projetual de forma significativa e contextualizada.





Materialização dos objetos de design - construção de maquetes/ protótipos







Dia 1 - 22 de Janeiro de 2026

No dia agendado para a introdução formal e para o lançamento da unidade didática, que previa uma tarefa de investigação a desenvolver durante a interrupção letiva, a dinâmica observada na sala de aula levou à ponderação sobre as condições para avançar com a proposta. Esta sessão coincidia com o momento de avaliação e apresentação do projeto de design gráfico desenvolvido ao longo do semestre centrado na conceção de um baralho de cartas inspirado na obra de uma/m artista do século XX. O cenário constatado revelou desafios significativos na gestão e na organização do ambiente letivo, as/os alunas/os, organizados em grupos, encontravam-se ainda em processo de finalização do trabalho e demonstraram dificuldades na estruturação da estratégia de comunicação e partilha do projeto com os pares e o corpo docente.

Este cenário criou uma exaltação de ânimos que espelha as dinâmicas de poder. Por um lado, as/os alunas/os tentavam negociar prazos sob a pressão do tempo, por outro, a professora cooperante reagia através de uma postura punitiva, ameaçando classificar negativamente as propostas inacabadas. Do ponto de vista crítico, este episódio evidenciou a inexistência de autorregulação da aprendizagem, por parte das/os alunas/os, e uma cultura avaliativa ainda muito assente no medo e no produto final, embora tivesse havido um acompanhamento processual.

Perante este clima de instabilidade emocional qual seria o impacto de introduzir uma nova intencionalidade de trabalho? Confrontadas com a incerteza sobre se aquele seria o momento oportuno para lançar o enunciado da nossa unidade didática, ativámos um processo rápido de coconstrução e reconfiguração estratégica. Em diálogo, adequámos a nossa intervenção através de quatro medidas essenciais: em primeiro lugar, reestruturámos a geometria da sala, concentrando a turma em redor das mesas centrais para forçar uma relação de proximidade; em segundo lugar, simplificámos os objetivos da unidade didática de modo a delimitar e não estender a nossa participação; em terceiro lugar, deslocámos a tónica da atividade para a criação conjunta, valorizando a agência e a participação ativa das/os alunas/os, por último, optámos por não restringir, numa fase inicial, o âmbito da pesquisa exclusivamente à sequência direta do trabalho que tínhamos programado.

Contudo, o elemento verdadeiramente regulador desta atmosfera de crise acabou por emergir de uma evidência recentemente identificada no âmbito do acompanhamento a um aluno de Educação Especial que regista melhorias na sua concentração e níveis de trabalho quando exposto a música ambiente. Enquanto a turma se submetia aos

procedimentos formais e burocráticos de preenchimento das fichas de autoavaliação e grelhas de preenchimento obrigatório, a sonoridade suave operou como um dispositivo de regulação coletiva.

Decidimos avançar conforme planeado e o balanço final da intervenção revelou-se positivo. Aquando do lançamento da proposta, a professora cooperante interveio de imediato para delimitar o âmbito das referências, estipulando que os objetos selecionados pelos estudantes não poderiam ser telemóveis, e salvaguardando o desenvolvimento das etapas seguintes, impossibilitando-nos de revelar mais do que esta primeira tarefa de investigação. De acordo com a perspetiva partilhada pela docente, quando os alunos conhecem antecipadamente todas as exigências do produto final, tendem a orientar as suas escolhas com base no facilitismo e no menor grau de investimento ou esforço exigido, em detrimento de uma vivência plena e orgânica que lhes permita vivenciar o processo de aprendizagem.

A tarefa solicitada foi disponibilizada no próprio dia através da plataforma *Google Classroom*, a ferramenta adotada pela professora para centralizar a comunicação com a turma e monitorizar a execução dos trabalhos:

> "*Caros alunos,*
> *como abordado, aqui segue o próximo trabalho de Oficina de Design. Agradecemos que tragam para a aula de dia* ***5 de Fevereiro*** *o que vos é pedido no ponto* ***C. Processo > Pesquisa prévia*** *(trabalho individual – antes da aula).*
> *Podem utilizar as* ***questões-guia*** *para fazerem a escolha do vosso objeto, bem como para a partilha que faremos.*
> ***A. Título:***
> *Criando com o corpo: o meu, o teu, o nosso.*
> *O corpo no processo de design.*
>
> ***B. Objetivos****:*
> *- Criar em conjunto - professoras e alunos*
> *- Refletir criticamente sobre o design - questionando referências e narrativas*
> *- Reconhecer o corpo, o espaço e a relação com a/o Outra/o - como elementos do processo criativo*
>
> ***C. Processo:***
> ***> Pesquisa prévia (trabalho individual – antes da aula)***
> *Escolhe um objeto de design que consideres significativo na tua vida quotidiana. Esse objeto pode pertencer a diferentes áreas do design (têxtil, equipamento,*

objeto utilitário, etc.), desde que esteja relacionada com o corpo — pela escala, pelo uso ou pela forma como te acompanha no dia a dia. Investiga a sua origem, o seu processo de criação e a sua história.

***Questões-guia**:*

- *Que relação estabeleço com este objeto?*
- *Porque é que ela se tornou importante para mim?*
- *Quem o criou e em que contexto?*
- *De que forma influencia o meu quotidiano e, eventualmente, o de outras pessoas?*
- *Como se transformou ao longo do tempo?"*

Dia 2 - 5 de Fevereiro de 2026

Com o intuito de esbater a distância física e simbólica que habitualmente fratura o espaço escolar, decidimos reunir o grupo em redor das mesas centrais da sala, procurando a proximidade facilitadora da construção de relação. Durante todo processo de implementação da unidade didática, a disposição e a intencionalidade da posição do meu corpo no espaço tornaram-se objeto de uma consciência acrescida. Ao procurar colocar-me ao mesmo nível e o mais fisicamente próxima possível das/os alunas/os, a disposição da sala de aula revelou dinâmicas de poder subtis. Percebi que as/os alunas/os, de forma consciente ou inconsciente, tendiam a edificar uma espécie de barreira física e espacial num dos extremos da sala. Esta espécie de muralha impenetrável acabava por nos remeter, enquanto professoras, para o polo oposto, evidenciando como a arquitetura corporal e a ocupação do espaço territorializam a sala de aula e espelham a resistência das/os alunas/os em abdicar das fronteiras entre quem ensina e quem aprende.

Contrariando às expectativas iniciais geradas pelas observações prévias, que apontavam para uma generalizada falta de interesse e participação por parte da turma, as/os alunas/os corresponderam positivamente ao desafio, trazendo os seus objetos e demonstrando ter refletido sobre o guião de questões que orientava a pesquisa acerca de designers e das respetivas histórias. Durante a fase de partilha, a minha principal preocupação centrou-se em garantir o envolvimento ativo de todos presentes, incluindo a participação das professoras, estendendo este espírito colaborativo não apenas ao momento da apresentação, mas a todo o desenrolar das aulas. O propósito estruturante desta dinâmica consistia na criação de um ecossistema de reflexão e partilha segura, alinhado com a perspetiva de bell hooks sobre a urgência de priorizar o bem-estar e a voz

dos estudantes na educação como prática da liberdade. Ao assegurar que as/os alunas/os se sentiam confortáveis para intervir e que percebiam que as suas opiniões eram genuinamente valorizadas, procurámos esbater as hierarquias tradicionais da sala de aula, transformando o espaço escolar num território de validação mútua, diálogo crítico e pertença comunitária.

A minha postura pedagógica pautou-se pelo papel de moderadora e dinamizadora do debate, recorrendo a comentários analíticos e, fundamentalmente, a perguntas orientadoras que guiaram também a estrutura da minha apresentação. Em vez de adotar uma postura estritamente expositiva sobre os objetos selecionados, optei por os entregar diretamente aos estudantes e projetar imagens a estes associadas, desafiando-os a partilhar as suas próprias leituras visuais. Esta abordagem permitiu-nos lançar uma reflexão crítica sobre a invisibilidade histórica das Mulheres, utilizando o objeto (Pasta medicinal Couto), bem como a análise de imagens publicitárias da marca e a obra literária Histórias de Adormecer para Raparigas Rebeldes, ilustrada por Mulheres, que levei para a aula como pontos de partida para discutir de que forma as suas narrativas são intencionalmente construídas para servir o propósito capitalista patriarcal e sistematicamente marginalizadas e apagadas do discurso dominante.

Em perfeita complementaridade, a minha colega introduziu uma obra focada na mesma invisibilidade que afeta as criações de pessoas racializadas História Preta das Coisas - 50 Invenções Científico-Tecnológicas de Pessoas Negras, enriquecendo o debate através da perspetiva da sua própria vivência enquanto Afrodescendente. Considero que este momento de partilha se revestiu de um impacto pedagógico e representativo para a turma No sistema escolar em que nos encontrávamos inseridas, a presença ativa de uma profissional Afrodescendente a liderar o processo de ensino-aprendizagem desafia as barreiras existentes, uma vez que estas posições de autoridade e saber não costumam ser ocupadas por corpos que fogem aos padrões de poder e privilégio instituídos.

Revelou-se enriquecedor observar a evolução da ação e das dinâmicas relacionais ao longo desta nossa primeira sessão de três tempos. Se o início da aula foi marcado por barreiras físicas e invisíveis, nomeadamente o mobiliário das sala de aula que de certa forma marcava o posicionamento no espaço e também o distanciamento, este não apenas físico, entre alunas/os e professoras, o desfecho revelou um cenário totalmente distinto. Ao olhar para a turma no final da última aula, a perceção que tive foi a de um grupo que havia superado a resistência inicial, entusiasmando-se com a proposta e contribuindo, de forma orgânica e fluida, para uma discussão genuinamente aberta e participativa.

Dia 3 - 12 de Fevereiro de 2026

Mantendo a intencionalidade de proximidade com as/os alunas/os que caracteriza a nossa prática pedagógica, voltámos a reunir o grupo em redor das mesas centrais, tendo desta vez recuado o restante mobiliário para desimpedir o espaço e otimizar as condições físicas para a dinâmica projetada. Retomámos a discussão exatamente no ponto em que a havíamos interrompido na aula anterior. A minha colega a partilhou, contextualizou e aprofundou a obra que trouxera, A História Preta das Coisas, de Bárbara Carine. A partir desta leitura, desencadeámos um debate crítico com a turma assente nos conceitos de apropriação, privilégio e poder, convocando as/os alunas/os a questionar as narrativas hegemónicas que historicamente moldaram o universo do design. Problematizámos o conceito de eurocentrismo e branquitude enquanto norma invisível e universalizante, incentivando as/os alunas/os a identificar as estruturas de poder e hegemonia cultural que ditam quais as referências artísticas e projetuais que são legitimadas ou marginalizadas, num ensaio da LCD, trazida para a sala de aula a partir de algumas frases (em anexo).

Esta análise permitiu à turma de Oficina de Design compreender que a história do design, os objetos e as formas não são neutros, mas sim veículos de uma narrativa dominante que carece de uma constante descodificação crítica (Tunstall, 2023). Durante este espaço de partilha, a intervenção de uma aluna, de nacionalidade brasileira, trouxe para o centro da discussão as dinâmicas de exclusão estrutural com base na cor da pele, no seio da sua própria comunidade religiosa, expressando verbalmente, "*tenho a sorte de ser branca*" e "*nem todos os crentes são iguais*". Do ponto de vista crítico, esta partilha foi de enorme relevância pedagógica, pois introduziu na sala de aula a perspetiva da interseccionalidade, demonstrando como os marcadores de cor de pele, nacionalidade e religião se cruzam e produzem diferentes camadas de privilégio ou subalternidade. Para além disso, "Quando se fala a partir da perspetiva das próprias experiências imediatas, cria-se algo na sala de aula para os alunos, por vezes pela primeira vez. Centrar-se na experiência permite que os alunos adquiram uma base de conhecimentos a partir da qual possam expressar-se." (Scapp *in* hooks, 1994: 148)

A introdução destas temáticas acabou por funcionar como um elemento disruptor da aparente linearidade da sessão, desencadeando uma evidente tensão dialógica entre a minha colega Afrodescendente e a professora cooperante aquando da discussão dos conceitos de raça e de norma branca. Durante este episódio de tensão, procurei marcar a minha posição de solidariedade e apoio à minha colega através de uma postura de escuta ativa e validação, tanto física, mantendo-me ao seu lado no espaço, como verbal e gestual, intervindo pontualmente e anuindo às suas argumentações. Embora defenda uma

premissa inicial e idealizada de igualdade humana, o confronto direto com esta discussão sobre estas questões fez-me reconhecer os limites dessa visão universalista face às opressões estruturais. Compreendi, assim, a urgência e a legitimidade destas confrontações quando ancoradas num lugar de fala historicamente discriminado, sendo estas fricções fundamentais para desestabilizar privilégios enraizados no contexto pedagógico. Este embate de perspetivas evidenciou, de forma empírica, as barreiras institucionais de que Steyn (2014) nos fala na Literacia Crítica da Diversidade. A fricção discursiva expôs a complexidade de cruzar o "*lugar de fala*" (Ribeiro, 2019) da minha colega com as estruturas de poder e privilégio que habitam o espaço escolar.

Dando continuidade à aula, avançámos para uma dinâmica prática concebida e orientada em parceria com as nossas colegas MEAV, com as quais partilhávamos a orientação do estágio/ relatório. Esta atividade tinha como propósito central convidar as/os alunas/os a desenvolverem uma consciência expandida do próprio corpo e do corpo da/o Outra/o, através da expressividade do movimento e da linguagem não-verbal. Nesta dinâmica, as/os alunas/os organizaram-se em grupos de quatro elementos, enquanto duas/dois delas/es sustentavam verticalmente uma folha de papel de cenário, as/os restantes duas/dois posicionavam-se frente a frente, com a superfície de papel a funcionar como uma membrana mediadora entre ambas/os. Equipadas/os com um meio riscador à escolha (pastel, caneta ou grafite) as/os alunas/os unindo as pontas dos seus materiais em lados opostos do papel, mantinham o contacto físico e visual ao longo de toda a atividade que consistia em traduzir o movimento corporal numa construção visual partilhada e inteiramente realizada em silêncio. Neste ambiente de suspensão da palavra, o gesto, a escuta somática e a atenção plena ao ritmo da/o Outra/o tomaram o lugar central, transformando o desenho num registo gráfico de uma relação em constante negociação espacial.

Nos últimos momentos da aula, procedeu-se à apresentação e partilha do enunciado que orienta a presente unidade didática, intitulado "*Criando com o corpo: o meu, o teu, o nosso. O corpo no processo de design*". Em termos metodológicos, foi efetuada a distribuição de pares pedagógicos, determinando-se a/o colega para a/o qual cada aluna/o teria de projetar e conceber o objeto de design. Sugeriu-se que as/os alunas/os iniciassem um diálogo estreito entre si, focando-se na identificação de uma necessidade, inquietação ou questão concreta que pudesse ser respondida através do design de um objeto.

Este foi o enunciado que deixei no dia seguinte na plataforma *Google Classroom*:

"*Caros alunos,*

Aqui segue o enunciado do projeto a realizar durante os meses de Fevereiro e Março, com as etapas do processo de design e respetiva calendarização.
Qualquer dúvida, disponham!

PROJETO:
Criando com o corpo: o meu, o teu, o nosso
O corpo no processo de design
Pedimos-te que projetes um objeto de design para uma/um colega tua/teu, que:

1 - Através de diálogo *encontres uma* ***necessidade*** *ou um* ***desejo que possa ser objeto de um processo de desig****n. Podes encontrar algumas pistas na partilha conjunta que fizemos na 1ª aula, em que cada um/ a trouxe um objeto do seu quotidiano e mostrou interesses, necessidades, preocupações. O diálogo com a/o tua/teu colega tem de ser uma constante durante todo o processo.*

Questões-guia:
- *Como perceciono esta pessoa e como me relaciono com ela?*
- *Que corpo, que experiências e que necessidades reconheço aqui?*
- *Que objeto poderia dialogar com esta pessoa e com o seu quotidiano?*
- *Como posso pensar o design como gesto de cuidado, atenção ou transformação?*

2 *- Comeces a* ***desenvolver esboços e ideias*** *de possíveis soluções e as mostres ao teu/ à tua colega, procurando ajustar as tuas ideias ao* ***feedback*** *que obtens, numa* ***construção conjunta do objeto***

3 *- Penses em* ***formas, materiais*** *bem como nos* ***aspetos estético e funcional.***

4 *- Explores a* ***reutilização****,* ***reciclagem e upcycling dos materiais*** *no processo de* ***materialização*** *da tua proposta*

5 *- Construas a tua proposta num* ***modelo 3D, à escala****.*

6 *- Faças uma* ***apresentação*** *do teu processo para o teu/ a tua colega, turma e professoras.*

CALENDARIZAÇÃO:

19 Fev - Etapas do processo de Design: Identificação/ Definição e Conceção

Diálogo entre pares - necessidades, desejos - identificar problema. Esboços de ideias para ir ao encontro da solução.

26 Fev - Etapas do processo de Design: Identificação/ Definição e Conceção

Diálogo entre pares. Definição da proposta e desenvolvimento da mesma.

5 Mar - Etapas do processo de Design: Verificação e divulgação

Feedback Coletivo (Feedback Method DAS)

12 e 19 Mar - Etapa do processo de Design: Materialização

Diálogo entre pares. Desenvolvimento da proposta e construção de modelo 3D (maquete/ protótipo).

26 Mar - Etapas do processo de Design: Divulgação e verificação

Partilha do processo (auto) avaliação.

Dia 4 - 19 de Fevereiro de 2026

Face à intencionalidade de criarmos uma relação de proximidade que temos vindo a consolidar, iniciámos a aula reunindo o grupo em redor das mesas centrais, estabelecendo uma ponte concetual e afetiva com as reflexões e dinâmicas da aula anterior. No sentido de dar continuidade à operacionalização da Literacia Crítica da Diversidade, introduzimos através de dois trechos a dimensão analítica focada nas estruturas do patriarcado enquanto sistema de opressão estrutural, que se materializa e perpetua através do design e da cultura visual.

Apesar da intencionalidade da prática pedagógica, a receção da turma a esta abordagem crítica revelou-se apática, traduzida numa escassa participação geral onde apenas duas ou três alunas, num universo de doze alunas/os, assumiram uma voz ativa no debate. Teria o texto sido muito comprido e enfadonho? Esta fragilidade no envolvimento expôs uma resistência latente das/os alunas/os face a momentos de diálogo aberto e problematização social dentro da sala de aula.

Na sequência de uma reunião de orientação e motivadas pela nossa observação diagnóstica na aula anterior, onde percebemos que as/os alunas/os tendiam a focar-se prematuramente na solução em vez de esmiuçar e amadurecer o problema, decidimos estruturar um roteiro de perguntas orientadoras, que testámos entre nós. Este foi talvez o momento de trabalho conjunto que mais nos envolveu. O propósito central deste instrumento consistia em guiar as/os alunas/os na identificação e definição clara do

problema/ necessidade a ser solucionado/a através do design do objecto, ancorado num processo de conhecimento da/o Outra/o e na empatia.

Em termos estruturais, o roteiro foi organizado em dois momentos distintos, uma parte inicial (compreendendo os pontos 1 a 4) explicitamente dedicada ao diálogo e à escuta ativa entre pares, e uma parte final (ponto 5) reservada à reflexão individual e conceptual. Para assegurar a eficácia da dinâmica e mitigar eventuais impasses metodológicos, as diretrizes do roteiro foram previamente explicadas e exemplificadas em grande grupo.

Embora o roteiro tenha sido desenhado para funcionar como um instrumento de trabalho, de partilha, escuta mútua e coconstrução, a sua receção na sala de aula revelou-se heterogénea, uma vez que várias/os alunas/os demonstraram dificuldade em compreender ou potenciar este recurso. Do ponto de vista crítico, esta resistência inicial evidencia o quão desafiante é instaurar dinâmicas de diálogo entre pares orientadas para a cocriação. Habituados a processos projetuais marcadamente individualistas e lineares, algumas/uns alunas/os demonstraram relutância em abrir-se à vulnerabilidade da escuta ativa, tendendo a encarar o guião como uma mera tarefa formal que mal cumpriram. Através deste instrumento, foi percetível a dificuldade ou relutância em escrever e em ter métodos de trabalho, algo que se refletiu no inquérito final, onde o roteiro surge como um dos momentos que as/os alunas/os menos gostaram.

Habituada a circular pela sala de aula ao encontro da turma, eu e a minha colega fizemos um acompanhamento individualizado e crítico junto de cada aluna/o. Esta mediação direta expôs caminhos distintos na turma, enquanto algumas/uns alunas/os conseguiram autonomizar-se e transitar com segurança para a fase de esboço de ideias e conceção, outros manifestaram bloqueios significativos. Perante esta fragilidade, redirecionámos estas/es últimas/os alunas/os para o diálogo com o seu par, solicitando que fossem mais a fundo nos porquês e nas raízes da necessidade ou problema elencados. Esta decisão pedagógica, embora difícil de tomar, revelou-se fundamental para a compreensão, por parte das/os alunas/os, do processo de projeto e da importância de se aferir o problema ou a necessidade em profundidade, impedindo que o mesmo avançasse com base em pressupostos superficiais ou meramente formais, para a solução ou o produto final.

Dia 5 - 26 de Fevereiro de 2026

Ao darmos início à aula, tornou-se evidente a existência de uma atmosfera de manifesto desconforto e tensão motivada por um incidente ocorrido no dia anterior, que envolveu a entrada do aluno de Educação Especial nos balneários femininos. Esta quebra de privacidade, que se repetia há algum tempo, foi o culminar de um impacto emocional somático e defensivo por parte da turma e ameaçava afetar esta aula.

Todas as alunas mantiveram uma postura corporal de braços cruzados, espelhando uma clara atitude de retração e resistência face ao meio envolvente. Procurando contornar este bloqueio relacional, a minha colega estabeleceu a ponte com a aula anterior, ressignificando a importância do roteiro de identificação e definição do problema como um recurso contínuo de anotação, registo e reconfiguração de pressupostos. Exemplificou a relevância de questões fundamentais do guião, como a pergunta *"isto funcionaria para ti?"*, demonstrando como este questionamento empático tem o poder crítico de desconstruir ideias superficiais, abrindo espaço para novas soluções. A receção da turma manteve-se marcadamente apática e desinteressada, com um nível de participação residual

Este distanciamento evidenciou que a saturação emocional gerada perante estes incidentes e o condicionamento para a passividade escolar operaram como barreiras invisíveis intransponíveis, anulando transitoriamente a agência e a permeabilidade ao diálogo que tentávamos instituir. Confrontada com a necessidade de reverter este cenário e alterar o estado de espírito emocional da turma, decidi convocar o movimento do corpo, solicitando às/aos alunas/os que alterassem a sua disposição espacial e corporal na sala. Convoquei uma/um voluntária/o para assumir a escrita no quadro e iniciei uma dinâmica sobre as etapas do processo de design previstas nas Aprendizagens Essenciais, questionando as/os alunas/os no sentido de uma desconstrução crítica da sua linearidade. O impacto foi positivo, captando a atenção do grupo e restabelecendo a comunicação. No entanto, na última hora desta aula de três tempos, e após realizarmos uma ronda de apoio individualizado junto das/os alunas/os, a dinâmica de trabalho diluiu-se em conversas paralelas e no manuseamento do telemóvel. Sentimos uma enorme tensão pedagógica ao tentar delegar-lhes autonomia e autorregulação, pois, apesar dos nossos esforços na construção e aplicação de metodologias ativas e envolventes, os eventos externos à sala de aula, os hábitos relativamente à sua postura em sala de aula e os dispositivos móveis constantemente a solicitar atenção, pareciam prevalecer.

Equacionámos a hipótese de restringir o uso dos telemóveis várias vezes ao longo do decurso da unidade didática; contudo, fomos limitadas pela diretriz prévia da

professora cooperante e o grupo de Artes da escola, que estipulara a livre utilização dos mesmos como ferramentas de pesquisa. O fecho desta sessão deixou-me um profundo sentimento de desalento e frustração profissional face à aparente escassez de compromisso e vontade de trabalhar demonstrada pela maioria das/os alunas/os.

Esta foi a mensagem deixada no *Google Classroom* de comunicação com as/os alunas/os:

"*Caros alunos,*

Segue informação para a próxima aula.

- ***Objetivos**: divulgação visual do processo de conceção do objeto de design*
- ***Sugestão de trabalho/ apresentação**: folhas A3*
- ***1º estudo da forma**: objeto em diferentes escalas, 1 perto - o mais próximo possível da escala real (pormenores, funcionalidade) + 1 longe - o objeto no seu contexto (utilização)*
- ***2º estudo de imagem**: cores/ padrão/ figuras: desenho, composição, contraste, proporção*
- ***3º estudo de materiais**: texturas, dureza, flexibilidade, resistência, sustentabilidade (reutilização, reciclagem)*
- *Os estudos são realizados através do meio/ técnica de preferência (desenho, pintura, colagem)*
- *Trazer as **referências** de pesquisas efetuadas."*

Dia 6 - 12 de Março de 2026

Esta aula, dedicada à introdução de uma adaptação do *Feedback Method* do *DAS Theatre*, trazida para o MEAV por Catarina Almeida, é uma etapa metodológica crucial para a construção de uma comunidade de aprendizagem com os "*ingredientes*" do afeto de bell hooks (1999). Apesar de termos relembrado exaustivamente, na aula anterior, os requisitos para esta aula que pressupunham a apresentação de estudos preparatórios, a resposta da turma confrontou-nos com uma profunda fragilidade, os estudantes apresentaram-se na aula praticamente desprovidos de material estruturado. Entre folhas soltas de dimensões reduzidas e apontamentos dispersos nos diários gráficos, os meus olhos procuravam, em vão, a densidade de um "trabalho" que teimava em não se materializar.

Esta atitude expôs a ausência de compromisso das/os alunas/os com o processo e com os ritmos de trabalho autónomo expectáveis ao nível do 12.º ano. A insuficiência de elementos visuais concretos comprometeu a própria eficácia do método de *feedback*, uma vez que esta dinâmica depende da existência de "matéria-prima" para gerar discussão. Por outro lado, confrontei-me com *as minhas expectativas, teriam sido demasiado ambiciosas? Quais eram afinal as minhas referências, as da minha experiência passada?* Isto leva-me a refletir sobre estar no momento presente e acolher as circunstâncias e as/os Outras/os sem julgamentos ou tentativas de controlo da situação. Avançámos com o formato focado nas propostas de melhoria do *Feedback Method DAS Theatre*, com o que os alunos tinham sobre o seu processo. A logística espacial e material foi rigorosamente planeada, sobre as mesas, dispusemos quatro suportes em papel que enunciavam a premissa norteadora: *"O que ainda não resultou para mim no teu objeto para o [Nome do Aluno/Par] foi..."*, acompanhados por blocos de *post-its* e marcadores.

O processo foi explicado à turma no início da sessão. Cada estudante (apresentadora/r) começava por identificar a etapa exata do processo de design em que se encontrava, dispondo de um teto rígido de dois a três minutos para apresentar a sua proposta. O grupo de *feedback,* composto pelos pares e pela docente cooperante, dispunha de três minutos de silêncio para completar a frase-estímulo nos *post-its*, seguindo-se um período de cinco minutos dedicado à partilha e discussão verbal dessas notas. No fim de cada ciclo, a/o apresentadora/r dispunha de um espaço para esclarecer dúvidas/ clarificar críticas recebidas, perfazendo um tempo de aproximadamente dez minutos por aluna/o.

Um dos episódios mais reveladores envolveu uma aluna que verbalizou ter alterado o rumo do seu projeto devido ao peso impositivo da opinião anterior de uma das docentes, mas que, ao confrontar a sua proposta com o escrutínio do grande grupo, percebeu que a sua intenção original era a mais adequada. Esta constatação exigiu uma intervenção imediata da minha parte para desconstruir o papel das professoras enquanto detentoras de uma autoridade estética ou intelectual inquestionável, clarificando que a validação numa comunidade de aprendizagem assenta no diálogo horizontal e na capacidade de fundamentar e defender autonomamente as suas escolhas projetuais.

Esta dinâmica revelou, de forma inequívoca, o *habitus* enraizado de dominação pedagógica que molda a cultura escolar, caracterizado pela tendência docente em tutelar as produções das/os alunos através da supressão indireta da sua voz. Em contrapartida, as/os alunas/os operam sob um regime de subjugação e conformismo, assumindo que o seu papel se resume a cumprir acriticamente as diretrizes da autoridade para garantir a

classificação final, dependente quase exclusivamente do julgamento unidirecional da figura da/o docente.

Sob este ponto de vista, houve um momento de tensão entre mim e a minha colega que, face à solicitação das/os alunas/os em partilhar o que tinham escrito no *post-it*, antes do tempo que planeamos, quis manter-se fiel ao guião. No entanto, apesar de ter assentido uma primeira vez, para além de ter receio de que não fosse possível a participação de todas/os, decidi dar a voz às/aos alunas/os. As posições dos nossos corpos, ela no lugar habitado pela professora cooperante, eu, no meio das/os alunas/os, fizeram-se questionar de que forma estas subtilezas territoriais operam como dispositivos invisíveis condicionando comportamentos.

Contudo, a minha postura abriu espaço para a auto reflexão e algumas inquietações pedagógicas, nomeadamente sobre o tempo e a participação/ voz das/os alunas/os. Relativamente ao tempo percebi que estava a reproduzir na sala de aula a lógica da disciplina do trabalho do modelo capitalista industrial regulada e orientada para o cumprimento de um objetivo, deixando de o viver de forma mais orgânica (Thompson, 1982). Por outro lado, queria validar a voz das/os alunas/os, sobretudo dado o panorama cada vez mais presente de falta de participação e alienação das/os mesmas/os. A experiência que tenho, leva-me a constatar que o tempo das/os alunas/os não é o mesmo que o nosso (das docentes), por isso silenciar a urgência comunicativa da turma perpetuava, sob o meu ponto de vista, reproduzir o apagamento da sua agência. Nestas circunstâncias, que honestamente não tomei consciência no momento, em que várias pessoas do coletivo têm diferentes perceções que, por sua vez, visam ações distintas, creio que o mais justo era colocar na mesa a decisão para ser tomada em conjunto.

Quando a aula terminou, cada aluna/o possuía um A4 cheio de *post-its* das/os suas/seus pares com pistas operacionais claras para reconfigurar o seu projeto de design, para além disso, vivenciou, de forma tangível, os benefícios da comunidade de aprendizagem. Eu e a minha colega partilhámos um sentimento mútuo de missão cumprida e de validação da nossa intencionalidade pedagógica.

Os comentários da professora cooperante revelaram, no entanto, uma ambivalência estrutural que espelha algumas resistências sistémicas da escola face à inovação pedagógica, embora validasse a eficácia da metodologia participativa e horizontal, rejeitou a sua integração sob o argumento normativo da gestão do tempo. Uma vez mais o sistema prioriza o cumprimento burocrático e linear em detrimento do aprofundamento processual da aprendizagem.

Esta aula teve um grande impacto na forma como encaro a prática pedagógica, fazendo emergir questões pertinentes, tais como, *em que medida a imposição de limites claros, a estipulação de tarefas e a gestão do tempo atuam como dispositivos paradoxais que, em vez de asfixiarem a liberdade das/os alunas/os, funcionam como metodologias para fomentar a participação das/os mesmas/os? Terá sido demonstrado que a agência e a voz das/os alunas/os necessitam de práticas pedagógicas transgressoras e de construção em comunidade bem delineadas?*

Dia 7 - 19 de Março de 2026

O início da aula foi marcado pelo desagrado da professora cooperante relativamente ao nosso acompanhamento prestado ao aluno de Educação Especial no âmbito da unidade didática, explicando que havia articulado com o Encarregado de Educação do mesmo uma tarefa para este enquadramento. Este aluno conta com o suporte direto de uma professora de apoio à realização das tarefas, o que nos remetia, enquanto professoras, para uma supervisão pontual. Mas de facto, mesmo tendo abordado esta questão com a minha colega, a verdade é que não sabíamos muito bem que tarefa propor, pois, o aluno para além de não se envolver nas dinâmicas da sala de aula, embora tenha participado um pouco no exercício do desenho de atenção do corpo da/o Outra/o na primeira aula, circunscreve os seus trabalhos à prática do desenho, escrita e alguma pintura. De facto, também nós precisávamos de supervisão para colmatar esta necessidade.

Chegado o momento da materialização física do objeto de design, a sala de aula converteu-se num espaço de produção. A decisão prévia, por parte da professora cooperante, de retirar os telemóveis, do alcance das/os alunas/os, no âmbito de um desentendimento com a turma, atuou como um corte saudável, ao neutralizar a dispersão digital constante que fragmentava as aulas anteriores e as/os alunas/os trabalharam com foco a tridimensionalidade do seu objeto.

Munida de múltiplos materiais, a maioria dos quais trazidos por mim, a turma entregou-se à execução das suas maquetes e protótipos, gerando um ambiente de imersão laboratorial. Foi precisamente nesta atmosfera de silêncio produtivo e envolvimento plástico que, pela primeira vez ao longo da unidade didática, experienciei um sentimento genuíno de pertença, estava a fazer o que mais gosto, acompanhar as/ os alunas/os na materialização das suas ideias.

Recordo um texto de Tara Page (2018), *Teaching and Learning with Matter*, onde esta autora defende que o ato de aprender e ensinar artes visuais não é um processo puramente intelectual ou discursivo, mas sim uma "*intra-ação*" corporizada onde os corpos das/os alunas/os e a matéria coevoluem. Ao manipular fisicamente o cartão ou moldar a massa, não são apenas as/os alunas/os que moldam o objeto, é a própria matéria que dita as suas potencialidades e limites, ensinando o corpo a reagir, a adaptar-se e a pensar de forma tátil. No contacto direto com a textura, a resistência e o volume dos materiais, a aula de Oficina de Design resgatou a sua dimensão mais autêntica (pelo menos para mim) a de um espaço onde o conhecimento é construído através da repetição, do gesto e do diálogo com a materialidade.

No encerramento da aula, o entusiasmo inicial com a produtividade deu lugar a uma inquietação pedagógica e ética profunda, *se eu não tivesse fornecido os materiais, qual teria sido a resposta da turma, e até que ponto a minha intervenção não terá, paradoxalmente, comprometido a autorregulação das/os alunas/os?* Fornecer os materiais garantiu a produção de trabalho por parte das/os alunas/os naquela aula de três tempos, mas pode ter atuado também como um mecanismo de superproteção que desresponsabiliza alunas/os de 12.º ano dos seus compromissos para com a escola.

Dia 8 - 26 de Março de 2026

Contrariamente ao inicialmente projetado para a nossa unidade didática, o tempo letivo destinado à materialização física do objeto de design ficou circunscrito a uma única aula de três tempos, em vez de duas aulas, devido a uma greve das/os funcionárias/os. Essa limitação acabou por enfatizar a aula anterior que decorrera com um excelente ritmo de trabalho, provavelmente devido à recente norma de depósito dos telemóveis na mesa da professora cooperante e acompanhamento dado à turma. Na sequência desta limitação de tempo, solicitámos às/aos alunas/os que finalizassem os seus objetos em casa, dado apenas terem aulas no período da manhã o que pressupõe alguma disponibilidade para realizar trabalho autónomo, fomentando e testando através desta, responsabilização a sua capacidade de autorregulação.

Nesta fase de implementação da unidade didática, tanto eu como a minha colega adotámos uma postura de pragmatismo reflexivo, decidindo abdicar de expectativas, e ir gerindo o processo pedagógico em função das condições reais que nos eram dadas. Esta decisão não representou uma atitude de desinvestimento ou resignação, mas sim uma estratégia necessária de autocuidado (*self-love*) (hooks, 1999: 47) face a um percurso

longo, que nos havia exigido um avultado investimento de tempo, energia e resiliência. Esta decisão constitui um momento importante da nossa investigação-ação deste estágio pedagógico que revela o confronto entre a intencionalidade pedagógica, orientada para a emancipação, como base no afeto, e a criação de uma comunidade de aprendizagem e dominação dos sistemas que se revela sobretudo através de exigências administrativo-burocráticas e de *habitus* enraizados no comportamento humano.

Compreendi que a prática pedagógica não se afere apenas pelo cumprimento do que estipulamos trabalhar ou atingir, mas sim pela nossa capacidade de ler o terreno, acolher o imprevisto e humanizar essa mesma prática dentro daquilo que nos é possível.

Em consonância com esta nossa reflexão/ decisão, no início desta aula assistimos à subjugação da nossa unidade didática às exigências dos procedimentos das avaliações interna da escola e externa do agrupamento, através do preenchimento obrigatório e *online* do inquérito às/aos alunas/os, sacrificando o processo pedagógico e a construção conjunta em prol de métricas administrativas.

A aula de encerramento da unidade didática foi desenhada com o propósito envolver as/os alunas/os na sua própria avaliação, estruturada em forma de autoavaliação e coavaliação com a turma. Enquanto professoras dinamizámos e mediámos a aula, porém não procedemos a qualquer tipo de avaliação, apenas registámos o que as/os alunas/os nos faziam chegar do seu próprio processo reflexivo e crítico.

Os trabalhos iniciaram-se com a divulgação final e/ou processual das propostas de design concebidas por cada aluna/o. Metodologicamente, neste momento não se pretendia uma mera repetição descritiva, mas sim uma apresentação evolutiva que complementasse os dados partilhados na sessão intermédia de *feedback*. O objetivo principal consistia em demonstrar de que forma os *inputs* recolhidos coletivamente haviam sido processados, integrados e materializados no projeto de design do objeto.

Concluído o momento das apresentações, procedeu-se à projeção dos critérios de avaliação, aos quais tínhamos dado outras ponderações, mas que, face à intervenção da professora cooperante, foram alterados e estruturados de acordo com as etapas do processo de design das Aprendizagens Essenciais e com as orientações específicas da disciplina de Oficina de Design que, por sua vez, espelham quase linearmente as competências elencadas no PASEO. A grelha, acompanhada das respetivas ponderações, foi apresentada às/aos alunas/os, abrindo-se um espaço para o esclarecimento de dúvidas e para a negociação de sentidos. Queríamos garantir que a turma se apropriava dos

descritores de desempenho antes de iniciar as dinâmicas autónomas de auto e coavaliação.

No seguimento, distribuiu-se um *post-it* e um marcador a cada estudante, solicitando-lhes que discriminassem as várias etapas do projeto, desde a identificação da necessidade ou problema até à materialização física do objeto, e que atribuíssem uma ponderação quantitativa a cada uma delas para operacionalizar a sua autoavaliação. Ao somar as pontuações parciais, as/os alunas/os obtinham a sua classificação final numa escala de zero a vinte valores, equivalente a um total de duzentos pontos. Foi solicitado às/aos alunas/os salvaguardar o sigilo destas classificações para não influenciar o processo de coavaliação com a turma. As/os alunas/os acabaram, de livre iniciativa, por nos entregar diretamente os *post-its* com os seus registos reflexivos.

Este exercício exigiu um investimento de tempo considerável, uma vez que a turma manifestou necessidade de ponderar demoradamente sobre o seu próprio desempenho e de mapear retrospetivamente as diferentes fases do processo de design. Ao longo desta dinâmica de introspeção, surgiram várias dúvidas e inquietações por parte das/os alunas/os, as quais foram sendo respondidas. Esta pausa para a reflexão assumiu-se como um passo metodológico essencial, de consciencialização do percurso de aprendizagem das/os alunas/os, que assumiram a responsabilidade crítica pela avaliação do seu próprio trabalho.

Posteriormente, demos início à dinâmica de coavaliação em grande grupo, desafiando a turma a coconstruir e a deliberar, de forma concertada, sobre a classificação a atribuir a cada um dos seus elementos. Por razões de tempo, do qual não dispunhamos, e de modo a salvaguardar que todas/os alunas/os fossem efetivamente avaliados, solicitámos que esta reflexão assumisse um caráter global, abdicando da discriminação por etapas do processo de design que havia caracterizado o exercício anterior de autoavaliação. A atividade gerou uma grande adesão e participação, com as/os alunas/os a quererem dar o seu contributo verbal. Este comportamento expõe uma contradição pedagógica, se a emissão de juízos avaliativos de cariz quantitativo mobiliza de imediato o interesse e a voz ativa da turma, os momentos dedicados ao diálogo concetual e ao pensamento crítico continuam a suscitar apatia e retraimento. Ainda assim, a dinâmica evidenciou uma convergência de forma orgânica, registando-se um consenso generalizado que estabilizou as classificações num intervalo de, apenas, dois valores, validando este dispositivo de avaliação comunitária.

No fim da aula, solicitámos às/aos alunas/os que partilhassem o seu *feedback* global relativamente à nossa unidade didática, um momento recebido com o silêncio

expectante da turma, que rapidamente se desbloqueou assim que estruturámos a auscultação em torno de dois eixos, o que mais e o que menos havia feito sentido/ haviam gostado ao longo do processo. No polo das fragilidades, as/os alunos verbalizaram que perdemos demasiado tempo na sistematização e no estabelecimento de pontes concetuais entre as aulas. Esta perceção veio de encontro a um ajuste orgânico que fizemos de abandonar essas introduções longas, nas quais se inseriam os diálogos críticos incitados por trechos de textos trazidos para a sala de aula como ferramentas de experimentação da Literacia Crítica da Diversidade.

No polo das potencialidades, a unanimidade da turma elegeu a aula de *feedback* coletivo, fundamentada na metodologia adaptada do *DAS Theatre* de Amesterdão, como o momento mais marcante e significativo de toda a unidade didática. Do ponto de vista crítico, esta resposta dos alunos constitui um dado de extrema relevância pedagógica. Demonstra que, apesar da resistência inicial ao diálogo e da aversão ao risco do erro, os estudantes reconheceram o valor de um dispositivo que estruturou as suas vozes através de um método seguro, focado e produtivo.

A última aula revestiu-se de uma espécie de testagem relativamente à construção de uma comunidade de aprendizagem no ensino secundário. Ao confrontar o produto final, com o processo de diálogo entre pares e conhecimento da/o Outra/o, a dinâmica de *feedback* coletiva e o ponto de partida, esta intervenção pedagógica constituiu uma oportunidade para refletir criticamente sobre o processo de descondicionamento de práticas dominantes e hegemónicas, configurando um contramovimento de experimentação e apropriação onde os processos de partilha e de legitimação conjunta emergiram de forma horizontal das/os alunas/os em direção ao currículo.

No momento em que deixámos a turma, sem intervenção direta da professora cooperante, foi quando senti que estávamos a chegar a uma relação de maior proximidade com as/os alunas/os e a construir comunidade. De facto, aos poucos, as/os alunas/os libertaram-se de formalismos, demonstrando recetividade e uma participação mais ativa e espontânea nas nossas aulas. Este ambiente de cuidado e transgressão, na conceção de bell hooks (1994, 1999), estava a transformar o espaço de sala de aula num ambiente de partilha mútua.

O processo de avaliação e autoavaliação conjunta acabou por ser direcionado para a plataforma digital utilizada para colocação dos trabalhos das/os alunas/os. Na última aula, dedicada a esta etapa, a professora cooperante não pôde estar presente devido à necessidade de assegurar outros assuntos institucionais. Face ao fecho deste ciclo de estágio e à transição natural da liderança da turma de volta para a docente titular, optou-se

por não prolongar a discussão deste ponto, priorizando uma passagem de testemunho fluida e o encerramento harmonioso das atividades pedagógicas.

O término deste processo levantou-me questões pertinentes quanto à consolidação da nossa intervenção pedagógica. Por um lado, ficou em aberto a necessidade de refletir sobre o nível de compromisso institucional em torno da nossa unidade didática e o seu impacto real, nomeadamente no que toca à avaliação das/os alunas/os. Por outro lado, teriam as/os alunas/os capacidade de autorregulação na partilha dos seus processos e/ou produtos finais no Classroom para apreciação final da professora titular?

Inquérito às/aos alunas/ os

Na fase posterior à implementação da unidade didática, as minhas presenças em sala de aula destinaram-se ao cumprimento da carga horária regulamentar do estágio. Nesse período, solicitei à professora cooperante vinte minutos para abordar com a turma o preenchimento do inquérito que preparámos para aferir o que pensavam as/os alunas/os da nossa prática pedagógica. Por motivos de gestão do tempo letivo, essa janela temporal não me foi concedida, pelo que a minha postura em sala de aula se focou exclusivamente na observação não-participante, posição que me era destinada desde o início e que tentei alterar algumas vezes durante o processo. Esta transição evidenciou a complexidade da negociação de papéis entre estagiária e professora cooperante, demonstrando como a tentativa de redefinir o espaço de intervenção da docência em formação pode, por vezes, gerar tensões na dinâmica de supervisão.

Nos retornos escritos do inquérito, denota-se a prevalência de respostas curtas e com reduzida articulação na escrita, refletindo dificuldades de literacia e de expressão verbal frequentemente observadas. Esta barreira na linguagem escrita pode prender-se com a falta de hábito em estruturar o pensamento reflexivo e com o uso predominante de comunicações digitais imediatas e abreviadas.

A análise qualitativa das respostas das/os alunas/os dadas à primeira questão do inquérito "*O que aprendeste nestas aulas?*" revela um impacto positivo da unidade didática. Na minha perspetiva, conseguiram fazer a ponte entre a metodologia do processo de design e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, ambos constantes das aprendizagens essenciais desta disciplina e manifestados em frases como; "*Aprendi melhor como é o processo de criação e todos os passos antes de chegar ao projeto final*", *"Aprendi a valorizar o processo (...)"*, *"Resolução de problemas"*.

Em relação à construção em comunidade e pares, a intervenção pedagógica promoveu a empatia, a descentralização do "eu" e o foco nas necessidades da/o Outra/o, evidente em expressões como; *"Aprendi mais sobre os meus colegas"*, *"A comunicar mais sobre os colegas"*, *"Aprendi mais sobre todos"*, *"Aprendi o que os meus colegas precisavam"*. As/os alunas/os desenvolveram competências de escuta ativa e comunicação interpessoal, reconhecendo o grupo-turma como uma comunidade de partilha.

Houve uma evolução na forma como as/os alunas/os encaram o papel do design no quotidiano e na quebra de paradigmas, revelando pensamento crítico; "*Aprendi que o tradicional nem sempre é útil para o dia a dia das pessoas"*, *"Perceber o impacto do design"*.

Uma das respostas sintetiza o equilíbrio que procurávamos entre corpos, o meu e o teu, entre autocuidado e necessidades da/o Outra/o; "*Aprendi a pensar em problemas para resolver tendo em conta o que os meus colegas precisam e o que eu preciso"*.

Uma resposta que se salienta e que pode denunciar várias questões, nomeadamente, desinteresse na atividade de avaliação da unidade didática e/ou resistência à participação, sendo que não nos foi possível apurar dado o inquérito ter sido preenchido com a professora cooperante quando a nossa presença já não se fazia sentir na escola, "Nada". Como referido por Lima (1988:132), *"Sob certas condições, especialmente nos casos em que a participação consagrada não influencia diretamente o poder de decisão, a não participação pode ser uma forma de conseguir manter uma certa independência (...)."*

Face à questão "*Qual o momento que mais gostaste?*" e a consequente "*Explica o porquê da(s) tua(s) escolha(s)*" as/os alunas/os evidenciaram o seu interesse pelas etapas do processo de design mais ligadas à parte prática, nomeadamente a conceção do objeto, seguida em exequo pelo *Feedback* coletivo e a materialização do objeto. Considero importante esta resposta relativamente à dinâmica de adaptação da metodologia do *DAS Theatre*; "*O feedback coletivo auxiliou-me na resolução de problemas e a ver a diversidade de outras perspectivas.*" demonstrando a potencialidade deste instrumento na prática pedagógica.

Em contrapartida, "Qual o momento que menos gostaste?" e a consequente "*Explica o porquê da(s) tua(s) escolha(s)*" as/os alunas/os foram claras/os e unânimes ao elencar os momentos de ponte que fazíamos de uma aula para a outra, os momentos de conversa com a adaptação da Literacia Crítica da Diversidade e também o Roteiro de

Definição e Identificação do Problema, expressando sobretudo que estes momentos foram "*uma perda de tempo*" em detrimento do prosseguimento do seu trabalho.

Relativamente à questão "*Como avalias o acompanhamento dado pelas professoras estagiárias?"* que nos suscitou algumas dúvidas no que toca a forma da resposta, optámos por estipular quatro opções das quais as/os alunas/os escolhiam uma. 63,6% das/os alunas/os avaliaram de "*Bom, pode melhorar um ou outro aspeto.*" 27, 3% escolheu a opção "*Muito bom, não mudaria nada*." mostrando alguma discrepância comparativa com "o momento que menos gostaste".

Por último, nas "Sugestões de melhoria" de caráter opcional, obtivemos duas respostas; "*Mais diversidade*" e "*Mais foco na materialização e na construção do objeto.*" Esta última reforçando a nossa reflexão anterior de que o ideal teria sido termos mais aulas para esta etapa do processo de design.

Gostaríamos que as/os alunas/os se tivessem debruçado um pouco mais sobre este instrumento e dado respostas mais elaboradas, no entanto, confesso que já tinha perdido a esperança de que o inquérito fosse respondido e percebi que a professora cooperante deve ter estipulado como obrigatória esta tarefa numa das suas aulas, pois as respostas surgiram todas dentro da mesma janela temporal.

Conclusões da unidade didática

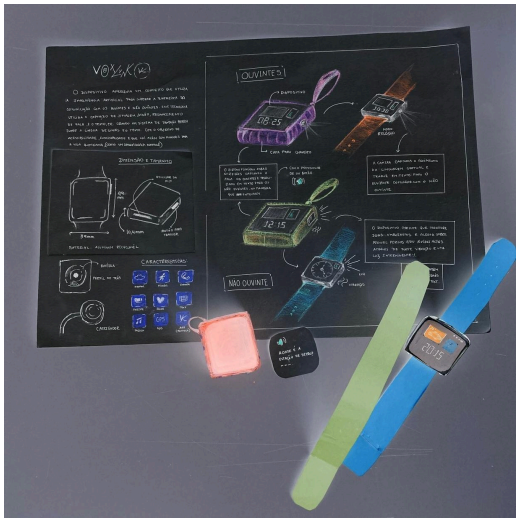
Os projetos de design das/os alunas/os mostram uma preponderância por responder a preocupações de ordem funcional e tecnológica, refletindo que o design ainda está muito associado ao capitalismo e ao consumismo. Creio, no entanto, que a continuidade de trabalho com estas/es alunas/os tinha o potencial de levá-las/os a ter uma perceção da importância de objetos de autocuidado e proximidade, assim como a pensarem mais criticamente sobre as suas propostas. Este seria, de certo, o passo seguinte a construir conjuntamente.

Ainda assim, conseguimos desenvolver a unidade didática até ao fim, embora com algumas tensões que íamos resolvendo ao longo do processo, sem grandes sobressaltos ou contradições. No meu entender, precisávamos de ter tido a oportunidade de construir uma relação mais próxima com a turma, que não conseguimos devido à nossa posição de estagiárias-não participantes na prática pedagógica. Da minha experiência como professora, quanto melhor a relação que temos com as/os alunas/os, mais conseguimos que haja uma comunicação aberta, respeito e empatia. Nesse sentido, se voltasse a

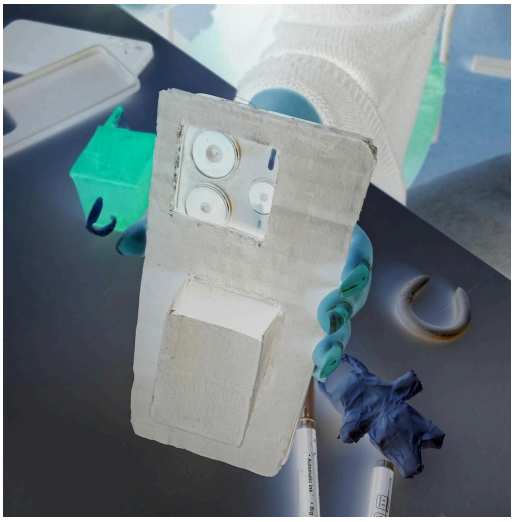
estruturar a unidade didática, colocaria os diálogos da Literacia Crítica da Diversidade nas últimas aulas, porventura tendo tido uma participação diferente por parte das/os alunas/os que ainda nos estavam a conhecer no início deste percurso.

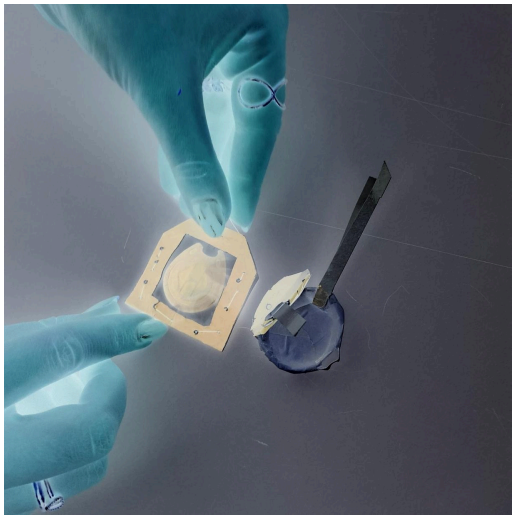
A unidade didática teve os seus impactos pedagógicos. Na disciplina de Desenho, por exemplo, a professora cooperante desafiou as/os alunas/os a pesquisar artistas de acordo com as suas nacionalidades e as existentes na escola. Ao assistir às aulas, foi possível observar referências não europeias, expandindo os cânones das referências da História da Arte.

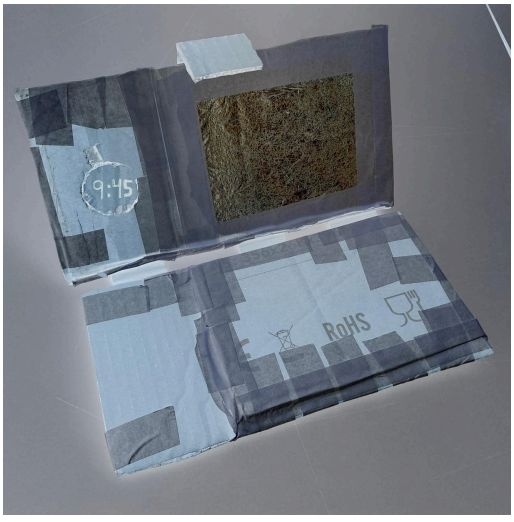
Na última reunião do Conselho de Turma em que estive presente, foi referido pela professora cooperante que a nossa unidade didática contribuiu largamente para os conhecimentos, capacidades e atitudes preconizados nas Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento.

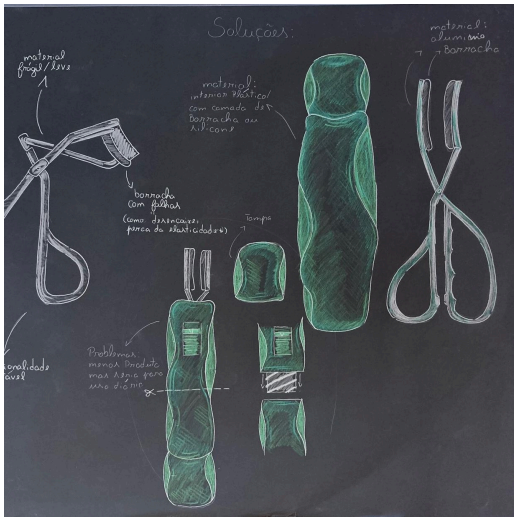












Projetos finais

Para além da unidade didática

A turma que acompanhámos apresentava uma problemática persistente e sem resolução institucional, um aluno de Educação Especial, de estatura física imponente e dificuldades na regulação da distância interpessoal, demonstrava comportamentos inadequados de índole sexual, inclusive na presença do corpo docente, chegando até a exigir uma espécie de protocolo preventivo, no qual o aluno deveria sentar-se de um lado da mesa e as restantes pessoas, nomeadamente as docentes de apoio, do lado oposto. Num desses episódios, uma das professoras recusou-se a manter o acompanhamento individual, reportando o caso diretamente à Direção.

Ora este aluno começou a entrar pelo balneário feminino, nas aulas de Educação Física. Não seria em todas as aulas, porém, era uma situação que se estava a repetir sem que as estratégias adotadas para o evitar resultassem. A nossa unidade didática realizava-se no primeiro dia com a DT, que era a professora cooperante, a seguir à aula de Educação Física, logo quando se verificava esta situação os ânimos estavam exaltados e acabavam por se repercutir na dinâmica das aulas. Enquanto professoras estagiárias, vimo-nos na contingência de gerir esta turma em momentos difíceis, tendo sido necessário readaptar estratégias para conseguir estabelecer um equilíbrio que nos permitisse desenvolver a prática pedagógica.

Numa auscultação informal na sala de professores, questionei a articulação com a Direção, constatando a existência de uma tolerância, sob a minha perspetiva, excessiva face à neurodivergência do aluno. Fundamentada na perspetiva de Pedro Ferreira sobre a nossa agência enquanto estagiárias/os, sugeri à professora cooperante uma conversa com as/os alunas/os que permitisse a livre expressão das/dos mesmas/os, sem sucesso. Paralelamente, incentivei as/os alunas/os a reportar as suas inquietações à mesma, contudo estes demonstraram ceticismo devido a tentativas anteriores infrutíferas e acabei por me limitar a percecionar o agravamento da situação.

No sétimo dia da nossa prática pedagógica, ao entrar de manhã na sala de professores fui imediatamente abordada pela professora cooperante a reiterar a nossa, minha e da minha colega, atenção face ao aluno de Educação Especial, explicando que ele não estava a ter a devida atenção e a ser integrado nas nossas aulas. Havia muita tensão no semblante da professora, por isso apenas tentei perceber de que forma poderíamos fazê-lo, com algum cuidado, abordando as possibilidades e limitações do aluno. No fim da conversa, chegámos à conclusão de que seria difícil integrá-lo pelo que,

fiquei de definir com a minha colega, um trabalho específico e adequado para este aluno. Quando a minha colega chegou, passei-lhe estas informações e planeamos então a atividade a realizar. Durante as aulas demos o nosso melhor, revezando-nos para fazer o acompanhamento, quer à turma, quer ao aluno. Mas havia algo mais. A turma tinha resolvido entregar à Direção da escola uma exposição formal da situação anteriormente descrita.

Embora não tenhamos tido acesso a este documento, pudemos observar as reações ao mesmo, nomeadamente através da restrição à utilização de telemóveis na sala de aula, o que acabou por beneficiar o ritmo de trabalho da materialização do objeto de design da unidade didática. Foi no decurso destas aulas que, relativamente às/os alunas/aos, se verificou uma manifestação espontânea de "proximidade" durante esta aula e "suposto apoio" face ao sucedido. Na altura, surpreendida, nem sequer reagi. Que quereria isto dizer?

Terá o ambiente da sala de aula, durante o desenvolvimento da unidade didática, em que a voz e a alteridade das/os alunos era respeitada, sido indutora de uma consciencialização política onde as inquietações quotidianas ganharam contornos de intervenção democrática da defesa dos seus direitos de privacidade e de bem-estar comunitário?

E a minha postura de estagiária, contribuiu, de alguma forma, para esta situação quando, junto das professoras e em frente à turma, expressei as minhas opiniões e tentei desconstruir cânones artísticos ou questionar a verticalidade de relações de poder que estigmatizavam as fragilidades das/dos mesmas/os?

Embora as questões ainda estejam por responder, Cat Martins ajudou-me a perceber os jogos de poder que este tipo de situações acarretam dos quais não tinha consciência. Efetivamente a minha posição de estagiária goza do privilégio de não ter responsabilidade, administrativa e burocrática, pela gestão disciplinar, na avaliação sumativa ou no cumprimento do currículo ao longo do ano. Por sua vez, as/os alunas/os exercem a sua própria agência ao testarem o triângulo relacional estagiária-professora-turma, obtendo uma aliada na estrutura escolar com menor custo de confrontação direta com a professora cooperante. Esta complexidade, obriga-me a refletir sobre a fragilização da relação com a professora cooperante, apesar desta não ter assistido à manifestação das/os alunos, e mais do que isso a perceber que cada posição acarreta uma forma de poder, que pode não ser institucional, mas, neste caso, é afetivo ou relacional. *A questão é, o que fazemos com o poder que temos?*

De facto, creio que, e isto é apenas a minha interpretação, o que conseguimos construir na sala de aula, através da implementação de uma unidade didática pautada pelo respeito, pela voz e pela alteridade das/os alunas/os, poderá ter funcionado como um foco indutor de consciencialização política e até de exercício de poder. Ao verem as suas identidades e discursos validados neste espaço micropolítico houve, por parte das/dos alunas/os uma alteração de consciência, na qual as inquietações quotidianas e os sentimentos de insegurança abandonaram a esfera do mero desabafo passivo e ganharam contornos de intervenção democrática. A decisão coletiva e autónoma de redigir uma exposição formal à Direção da escola constituiu a materialização dessa agência. O respeito pela privacidade e pelo bem-estar passou a ser defendido pelas/os próprias/os alunas/os como um direito.

> *"Ao participarem activamente no desvelamento da sua realidade e no processo de criação do seu próprio conhecimento, os indivíduos constroem-se como sujeitos (e "produtores", rompem com a anterior condição de objectos (ou de "pacientes"), adoptam uma "postura conscientizadora" a adquirem novas capacidades de luta e de interferência nos processos de decisão, isto é, tornam-se mais livres e autónomos*." (Lima, 2000: 82)

No entanto, a resposta da Direção face à exposição formal das/os alunas/os revelou a fragilidade dos mecanismos democráticos escolares face à preservação da própria instituição. Em vez de acolher a iniciativa como um exercício legítimo de cidadania, esta solicitou que o documento fosse retirado, justificando com o risco de eventuais litígios por parte dos encarregados de educação do aluno visado.

Este desfecho evidenciou uma clara lacuna nos pressupostos de uma educação democrática, tendo a escola neutralizado de forma impositiva o potencial impacto transformador que a ação coletiva poderia ter tido na estrutura, tal como também é referido num estudo feito às escolas secundárias pela universidade do Porto onde se recolheram respostas a inquéritos por parte das/os alunas/os "[...] poderá haver falhas na missão da democratização da escola visto que estes/as alunos/as também identificaram dificuldades para influenciarem as decisões mais importantes da escola e para aprenderem a participar e intervir nas suas escolas." (Sousa & Ferreira, 2025: 14)

A postura de contenção e punição não só silenciou uma legítima reivindicação, como reitera a tendência das instituições escolares para perpetuar lógicas de controlo, sacrificando a emancipação das/os alunas/os em prol da manutenção do *status quo*

institucional e dos *habitus* dominantes enraizados. Constatei, assim, que subsiste uma disparidade grande entre os documentos formais e estruturantes do ensino e a vivência quotidiana que se revelou refém de lógicas de autoproteção e controlo. Esta discrepância demonstra que a edificação de uma escola verdadeiramente emancipatória não se decreta por via legislativa ou documental, restando ainda um longo caminho a percorrer até que tais princípios se encontrem efetivamente espelhados nos contextos escolares.

> "Ou seja, a realização da escola democrática não é possível sem uma organização e administração das escolas igualmente democrática, sem um poder escolar democrático e participativo, sem práticas de cidadania numa escola que pretende construir *cidade*, em direção ao seu auto-governo." (Lima, 2000: 59)

Nesta fratura institucional consubstancia-se a importância da docência e a centralidade das suas práticas pedagógicas. Enquanto as estruturas macro se revelam frequentemente dominadoras e rígidas, a/o professora/r emerge como agente ético e político capaz de reconfigurar a realidade a partir de dentro. A transformação educativa não depende dos documentos e sim das experiências e vivências concretas e das relações que escolhemos ter com as/os alunas/os. Ao assumir uma postura assente na transgressão, no afeto e na construção de comunidade, podemos criar no espaço da sala de aula um reduto de resistência. Estas dinâmicas trazem dignidade e voz às/aos alunas/os, provando que, mesmo perante a falha das estruturas, a posição e a ação intencional da/o professora/r têm o poder de semear práticas de liberdade e de democracia, pelo menos na sala de aula. No entanto, este exercício esbarra inevitavelmente com as estruturas escolares que não se encontram preparadas para a vivência plena da democracia, operando muitas vezes através de lógicas burocráticas e hierárquicas que silenciam ou marginalizam as vozes mais vulneráveis. Perante a rigidez institucional, a pedagogia crítica não pode isolar-se na boa intenção da sala de aula, exige a criação de mecanismos de proteção às/aos estudantes, que validem os seus direitos e assegurem a sustentabilidade das práticas democráticas. Quais, será um dos meus próximos objetos de estudo.

Para além disso, interessa-me salientar que, "os professores necessitam de praticar a liberdade de falar, tanto como os alunos" (Scapp in hooks, 1994: 152) por isso:

> "o conceito de escolas democráticas não se aplica exclusivamente às experiências dos alunos. Também os adultos, incluindo os educadores profissionais, têm o direito de experimentar o modo de vida democrático nas escolas. [...] a

> participação na determinação das políticas educacionais e outras tomadas de decisão. [...] têm o direito de ajudar a elaborar os seus próprios programas de desenvolvimento profissional, apoiados na sua perceção dos problemas e questões surgidas nas salas de aula, escolas e vidas [...] os professores têm direito de serem ouvidos na criação dos currículos, sobretudo os que se encontram particularmente destinados aos jovens com quem trabalham."(Apple e Beane, 2000: 45)

O meu foco centrou-se deliberadamente sobre a questão da participação e da democracia escolar, pois achei interessante a tomada de agência por parte das/os alunas/os e creio, sinceramente, que se perdeu uma grande oportunidade de construção coletiva. Falhámos em edificar algo que se assumisse como um compromisso com o bem-estar comum e que, por sua vez, procurasse pensar em formas de cuidado e de integração efetivas, tal como referido por Cat Martins, assegurando um sentimento de inclusão no qual todos os sujeitos se reveem. Relembro-me, a este propósito, de uma aula na qual o professor de Educação Especial mostrou um vídeo, feito com recurso à inteligência artificial, para explicar as especificidades deste aluno neurodivergente. Nessa aula, eu, enquanto estagiária, tentei fazer com que o foco fosse proativo. *O que podemos fazer? Que estratégias podemos adotar?*, indaguei. Vi naquele momento a possibilidade de construção de diálogo ou de uma discussão concertada sobre o assunto. Porém, as minhas intervenções e tentativas caíram no vazio. Acabei por me remeter ao silêncio, pois senti, aqui e noutros episódios, ao longo desta prática supervisionada, que era a estagiária sem grande direito para falar e sem grande interesse em ser ouvida. Perpetuam-se assim, consciente ou inconscientemente, lógicas institucionalizadas que nos anulam enquanto agentes de transformação e cidadania ativa. Ainda hoje penso que tudo teria sido diferente se tivesse havido espaço para a escuta e para o reconhecimento das/os Outras/os.

3 A importância do MEAV para a (des)construção do ser professora

Respirei fundo e candidatei-me, estaria a tomar a decisão certa? Com cinquenta anos a candidatar-me a um mestrado em ensino, principalmente depois de tantas crianças e jovens já terem passado pelas minhas aulas? No dia da entrevista, preenchi na escola, onde estava colocada a dar aulas de artes visuais ao 3º ciclo, o papelinho das faltas e vim a correr para o computador. Tinha dormido mal durante a noite e estava apreensiva, pois no meu subconsciente passavam todo o tipo de narrativas, na sua maioria derrotistas, que tentava deixar fluir para dar espaço ao otimismo… "*tu consegues!*" dizia para mim no palco da mente. Do outro lado do ecrã, estavam imensas pessoas como eu (menos mal), e dois professores. Pedro Ferreira, um deles, gentilmente pediu-nos para, em breves palavras, nos apresentarmos, explicarmos o nosso percurso e o porquê de nos candidatarmos. "*Que bom!*", pensei, enquanto escrevia num papel vários tópicos de estruturação do que ia dizer.

Chegada a minha vez, partilhei resumidamente o que partilho neste relatório mais aprofundadamente, fiz referência a professores que, através do seu exemplo, me inspiraram e essencialmente demonstrei o meu amor por ser professora. Este momento foi muito importante para mim, porque derrotou todos os "dragões" (Cassou, 2001) que tinha alimentado durante anos, tecendo todo o tipo de histórias que alimentaram o meu medo de seguir em frente e entrar no sistema de ensino. A postura do professor foi, para mim, decisiva, o tom de voz baixo, o ritmo calmo e o seu trato amistoso, senti que éramos todas/os apenas pessoas, apesar de termos qualificações académicas diferentes. *Será que a academia também podia ser assim, um lugar onde temos voz e somos reconhecidas/os*?

Iniciei o meu percurso na Universidade do Porto dividida entre as minhas inquietações e o receio de enfrentar a academia, um sistema que, tal como a escola, tende a reproduzir dinâmicas de dominação baseadas no poder, neste caso, intelectual. A produção académica parece-me reduzir a nossa totalidade enquanto sujeitos, pois surge muitas vezes codificada em linguagem complexa de difícil compreensão. A restrição a uma espécie de hermética conceptual que gera um conhecimento estritamente teórico mostra-se frágil perante a necessidade de "reconhecer uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas nas práticas da vida." (hooks, 1994: 15)

Esse mesmo desconforto estendia-se à aplicação do currículo na escola. Sentia uma espécie de inquietação física, quase visceral, sempre que me via a lecionar os mesmos conteúdos que eu própria tinha aprendido no passado. É certo que não o fazia da mesma forma, as minhas intervenções abriam espaço para um ritmo próprio, onde procurava viabilizar a liberdade dentro do que estava instituído e o resultado disso eram trabalhos profundamente heterogéneos, que refletiam as vontades e interesses de cada aluna/o. Ainda assim, a inquietação persistia, *por que razão os manuais escolares, embora agora com mais imagens, mantinham exatamente o mesmo conteúdo de há quarenta anos?* Questionava também as referências artísticas e teóricas, invariavelmente as mesmas, numa espécie de endeusamento do patriarcado, branco, eurocêntrico e cis-género, que isola e silencia outras histórias e narrativas. Recusava-me, por isso, a empurrar as/os alunas/os, e a mim mesma para os padrões de uma normatividade hierarquizada, onde o corpo e a alma são sacrificados em prol de avaliações quantitativas e quadros de mérito. O meu desejo profundo era, e continua a ser, o de me apresentar por inteiro na sala de aula e, dessa forma, reconhecer a totalidade viva que habita em cada uma/um de nós, docentes e alunas/os. No centro de tudo isto, a minha maior interrogação permanecia clara, *qual era, afinal, o meu posicionamento enquanto professora?*

À medida que as aulas do mestrado avançavam, fui-me surpreendendo com as referências de produção de conhecimento crítico que me chegavam e que desvelavam o papel da escola e da educação enquanto instâncias de reprodução das assimetrias e estruturas do sistema dominante. Se, num primeiro momento, cheguei a temer que as minhas inquietações fossem peculiaridades da minha cabeça, desabafos isolados de quem, por escolha ou sobrevivência, opera nas margens do sistema ou tenta erguer uma voz que nem sempre encontra eco, rapidamente percebi que não caminhava sozinha.

Tornava-se evidente a urgência de questionar e desconstruir os sistemas de poder e privilégios construídos com o propósito da dominação da/o Outra/o enraizados na organização escolar, nos currículos e sobretudo nos comportamentos. A sala de aula do mestrado desafiava-nos a reivindicar a nossa resistência e posição política.

O encontro com a mesma linha de pensamento

O meu regresso ao meio académico foi pautado por uma agradável surpresa face ao discurso que não estava à espera de encontrar, e que ressoava plenamente com a minha forma de pensar e agir, onde se criticava e questionavam sistemas de opressão

dominantes, tais como o privilégio de classe, o patriarcado, a hegemonia dos cânones artísticos e a supremacia branca. Assim, este mestrado surgiu como um espaço de validação conceptual para uma contestação que, até então, se manifestava sobretudo ao nível da consciência individual.

Esta posição crítica na academia clarifica o papel do próprio sistema educativo em Portugal que, na sua generalidade, atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais. A escola perpetua uma dinâmica de dominação onde os agentes que deveriam ser mais valorizados, como as/os docentes, as/os alunas/os, assistentes operacionais e administrativas/os, acabam discriminados por políticas vigentes, normas rígidas e *habitus* há muito enraizados. Ao analisar a instituição escolar, torna-se evidente que lidamos com territórios humanos subalternizados, dos quais fizemos parte enquanto crianças e que agora habitamos como docentes. Esta perceção reforça a distância que ainda nos separa de um equilíbrio saudável e construtivo, indispensável para a edificação de uma sociedade efetivamente justa e equitativa.

A educação atua frequentemente como um aparelho de reprodução das ideologias dominantes e dos interesses capitalistas que moldam as políticas educativas. "A acção pedagógica, ao produzir uma formação durável sob a forma do habitus reproduz não só a cultura mas também as condições sociais da cultura arbitrária dominante – isto é, as estruturas objectivas que produzem a estrutura de classe." (Stoer, 2008: 88). A escola não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como um reflexo de sistemas cruzados de dominação, o que bell hooks define como "o patriarcado capitalista supremacista branco" (hooks: 1994:26). Esta dinâmica de opressão estende-se à própria composição da classe docente. Trata-se de uma profissão maioritariamente feminina que permanece submetida a estruturas patriarcais (Weber in Murphy, 1982), sob uma falsa premissa de "meritocracia que mascara o privilégio masculino e branco" (Perez, 2020:111).

Paralelamente, o processo de socialização de crianças e jovens é condicionado por adultos que, muitas vezes de forma inconsciente, reproduzem estes sistemas. Como Freire argumenta na sua teoria sobre a opressão, os oprimidos tendem a hospedar o opressor nas suas próprias mentes (Freire, 1975:32), perpetuando um ciclo intergeracional assente na "violência simbólica" (Bourdieu & Passeron, 1970:12). Através deste mecanismo, as normas das classes dominantes são institucionalizadas e naturalizadas. O sucesso desta reprodução social reside na eficácia com que a família, a escola e a sociedade validam e fazem interiorizar crenças e comportamentos que silenciam as/os alunas/os, afastando a educação do seu potencial como prática da liberdade.

O sistema educativo, longe de configurar um espaço neutro de mera transmissão de saber, constitui um dos pilares centrais de legitimação dos sistemas de dominação. Sob a égide de "uma escola para todos" (DL 54/2018) esta organização atua como um dispositivo de perpetuação das assimetrias vigentes, priorizando um conhecimento predominantemente transmitido de forma unidirecional, em detrimento de um saber construído coletivamente. Esta lógica bancária da educação, fortemente criticada por bell hooks e por Freire, anula a agência das/os alunas/os, transformando o ato educativo num instrumento de domesticação e conformismo. Ao recusar a pedagogia assente no diálogo, na desconstrução das hierarquias e na construção conjunta e libertadora, o currículo oficial passa a servir os interesses das classes dominantes. Como preconiza Foucault, "poder e saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 1997:31), o saber é produzido por e para essas mesmas relações de força, materializando-se em normas disciplinares que visam o controlo, a obediência e a utilidade dos corpos no espaço institucional. Assim, a reprodução do conhecimento tem o propósito da manutenção de uma uma "ordem que é inclusiva, na medida em que todos têm um lugar, um papel ou uma posição específicos nessa ordem e em que existe uma identidade para cada um (Biesta, 2007b; 2009b). Isto não significa que todos estejam incluídos na gestão dessa ordem." (Biesta: 2010: 546), económica que subjuga a emancipação humana aos interesses do sistema capitalista, patriarcal e imperialista.

O controlo dos corpos e das mentes através do conhecimento institucionalizado reflete-se, de forma fidedigna, no campo artístico. Conforme analisa Thornton (2008), o mundo da arte configura um espaço de acesa competição simbólica entre vários agentes, como artistas, críticos, galeristas e curadores, cujo objetivo é a acumulação de capital cultural e de prestígio. Alimenta-se, assim, um deslumbramento coletivo que idealiza a arte como um domínio inalcançável, reservado apenas a uma elite.

Embora o espaço escolar possa parecer imune a estas dinâmicas de mercado, a verdade é que não está, e vive para alimentar o império de reconhecimento social e de poder permeia a instituição educativa, moldando silenciosamente a prática pedagógica de docentes e a formação das/os alunas/os. Exemplo claro desta contaminação é a organização dos manuais escolares, dos livros de arte e dos programas oficiais. Efetivamente, "o quanto essas imagens criadas por mulheres artistas rompem com os lugares estereotipados destinadas a elas pela cultura" Loponte, 2008: 150)? A representação de mulheres e de produtores visuais de diversas culturas nestes materiais é diminuta ou inexistente, preterida em detrimento do legado de artistas homens, brancos e

europeus. O currículo de artes visuais funciona, portanto, como mais um dispositivo foucaultiano de legitimação eurocêntrica e patriarcal, perpetuando a exclusão do que se distingue da norma dominante.

A hegemonia eurocêntrica e patriarcal ainda encontrada no campo artístico evidencia a urgência de repensarmos as práticas pedagógicas sob uma perspetiva ética, fundamentada em valores de justiça e emancipação social. Embora a sociedade tenha registado avanços rumo à inclusão e à equidade, impulsionada por movimentos sociais, revoluções e pelo legado de investigadoras/es e pensadoras/es que contestam a opressão, os sistemas dominantes continuam a exercer uma força avassaladora.

Neste cenário de tensões, a escola, enquanto grande estrutura social, assume um papel fundamental, assente sobretudo no papel da docência, ora atuando como um vetor de transformação capaz de atenuar desigualdades, ora limitando-se a reforçar e a reproduzir o poder vigente. Intervir criticamente neste espaço exige, por isso, um compromisso que pode e deve utilizar o currículo como um instrumento de questionamento, pensamento crítico de desconstrução e da não submissão.

Estando na linha da frente da sala de aula, a/o professora/r assume o papel de principal referência para as/os alunas/os que absorvem não apenas os conteúdos programáticos formais, mas também visões do mundo, formas de ser, de estar e de se relacionar. É precisamente neste quotidiano pedagógico que opera o "currículo escondido", conceito amplamente teorizado por (Perrenoud, 1995: 31). De acordo com este autor, o currículo escondido constitui o conjunto de aprendizagens que os alunos realizam de forma implícita, através das rotinas, das estruturas de poder, das expectativas inconscientes e das atitudes de docentes. Não se encontra escrito nos manuais, mas manifesta-se nos silêncios, nos elogios seletivos, na gestão da disciplina e na forma como a/o docente reage às desigualdades em sala de aula, o que nos remete uma vez mais para o nosso compromisso com a democracia, a justiça e a emancipação que apenas se poderá fazer num contínuo esforço de consciência e amor pelo ato de transgredir.

Esta premissa reforça a necessidade premente de uma escola diferente, assente na participação ativa e no direito à tomada da palavra por parte das/os alunas/os. Neste contexto, o ato de "falar" assume a densidade crítica conceptualizada por Kilomba (2019), com base nos contributos de Collins (2000), ao evidenciar que a opressão sistemática assenta na "alegação colonial de que certos grupos subalternos são menos humanos do que os seus opressores e são, por isso, menos capazes de falar em seus próprios nomes" (Kilomba, 2019: 48).. Embora se possa argumentar, de forma ingénua, que esta herança histórica já não se aplica à contemporaneidade, a verdade é que sempre

existiram e no atual contexto mundial, estão a ressurgir em força, estruturas de cariz colonialista e imperialista.

A formação de docentes exige, fundamentalmente, o despertar de uma consciência crítica capaz de transformar as práticas pedagógicas e os valores sob os quais estão assentes. Como adverte bell hooks (1994), a sala de aula nunca é um espaço neutro; constitui, pelo contrário, uma espécie de contra-espaço e um território de possibilidade onde a/o docente exerce uma posição inegável de poder e autoridade, como referido por hooks "comecei a perceber que o poder, por si só, não era algo negativo. Dependia do que se fazia com ele." (hooks, 1994: 188) e "o ponto de partida - é sermos capazes de agir responsavelmente em conjunto para criar um ambiente de aprendizagem" (hooks: 1994: 152). Este entendimento converge com a matriz teórica Freire para quem o ato educativo é intrinsecamente político. Na perspetiva freiriana, a pedagogia rejeita a neutralidade, exigindo que a postura, a ontologia e o pensamento docente assumam um compromisso ético com a emancipação, o que se alinha igualmente com as leituras contemporâneas da pedagogia crítica de Giroux (2021) sobre a natureza política do ensino.

Consequentemente, à medida que se transita para uma consciência crítica, capaz de desvelar como as narrativas de dominação foram historicamente interiorizadas em nós e na alteridade, ampliam-se as possibilidades de construir uma prática pedagógica verdadeiramente equitativa e assumir a educação como prática da liberdade.

Procura de uma prática nas margens do instituído

Como afirma Tiago Assis, "*a minha liberdade é conhecer as condições do meu encarceramento*". Resolvi, por isso, e porque para mim é importante perceber os contornos legais da nossa prática, partir do que nos foi passado por Alexandra Sá Costa e, sob esta premissa de revelação e emancipação, entender a autonomia consagrada nos documentos oficiais, como possibilitadora de uma prática pedagógica de transgressão, pelos princípios de bell hooks abordados anteriormente, tentando responder a questões como: *Que autonomia pedagógica tem a/o docente para implementar esta transformação? E que autonomia têm as/os alunas/os?* Embora nesta fase da escrita, não seja a minha intenção aprofundar este tema, pretendo contudo esboçar algumas considerações sobre o assunto e, eventualmente, levantar outras inquietações.

No contexto educativo, as questões da autonomia assumem um papel central a nível nacional através do regime de autonomia, administração e gestão dos

estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, na sua redação atual). Trata-se, contudo, de uma imposição legislativa por parte do Estado, uma implementação vertical que se processa de cima para baixo (Barroso, 1996). Este modelo levanta uma questão essencial, *será esta imposição burocrática é capaz de gerar uma verdadeira transformação ou constitui apenas mais um mecanismo regulador que exerce um poder coercivo e normativo (Etzioni in Lima, 1988) sobre as escolas?*

Ora, o que tenho vindo a abordar é justamente o contrário, isto é, como operar uma mudança partindo da agência e da intencionalidade dos indivíduos para inspirar transformações na própria dinâmica organizacional. No meu entender, parte da solução passa por mapear caminhos por onde nós, enquanto docentes, operando estrategicamente dentro do quadro normativo existente, possamos nos (re)apropriar-se dessa autonomia formal, transformando-a numa prática vivida de liberdade, justiça social e emancipação coletiva. A verdadeira democracia escolar, que esta transformação acarreta, não se decreta, edifica-se através de uma visão interligada, onde três dimensões fundamentais, a organizacional, a docente e a discente, se articulam de forma coerente. Estas dimensões não operam isoladamente, são interdependentes e coinfluenciadoras. A democratização do espaço escolar só se efetiva quando estas instâncias se cruzam para promover uma cultura genuína de participação onde "[...] o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas." (Barroso, 1995: 16), assente na igualdade de agências e na responsabilidade partilhada conjuntamente, assente numa "forma de criar comunidade [...] é reconhecer o valor de cada indivíduo" (hooks, 1994:40).

No entanto, o sistema educativo continua a perpetuar estruturas de dominação que concentram o poder de decisão em órgãos restritos, como os Conselhos e a Direção, resultando numa representatividade deficitária e questionável de professoras/es e alunas/os. Os atores que deveriam sustentar o núcleo da experiência educativa acabam relegados para a periferia das decisões, subjugados por políticas institucionais e *habitus* enraizados que naturalizam a exclusão. Face a este cenário, torna-se evidente que a autonomia formal não basta, é importante criar dispositivos que viabilizem uma efetiva partilha de poder e promovam horizontalidade relacional. Reconhecendo a impossibilidade de desmantelar estas estruturas hegemónicas de forma imediata, o que nos é possível é aproveitar a sala de aula como espaço de resistência. É nesta margem que se torna viável a implementação de uma transformação. Conforme abordado por Alexandra Sá Costa, este movimento não exige uma rotura anti-institucional, mas sim uma reapropriação estratégica do quadro normativo e sobretudo uma ligação estreita com

a experiência dos sujeitos implicados. Trata-se de adotar uma postura que, respeitando as regras estabelecidas, subverte as dinâmicas e opera de maneira radicalmente diferente face ao instituído.

No que concerne as/os alunas/os

> "[...] eles sentem que não existem diretrizes éticas claras que orientem as ações. No entanto, embora se sintam desesperados, também defendem com veemência que a educação deve ser libertadora. Querem e exigem mais dos professores do que a minha geração exigia. (...) Querem uma educação que seja curativa para o espírito desinformado e ignorante. Esperam, com razão, que os meus colegas e eu não lhes ofereçamos informação sem abordar a ligação entre o que estão a aprender e as suas experiências de vida em geral." (hooks, 1994: 19)

Em relação às/aos docentes a sua autonomia está legalmente salvaguardada no Estatuto da Carreira Docente (Artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 41/2012), contudo,

> "vivemos em instituições reais onde muito pouco parece ter mudado, onde há muito poucas alterações no currículo, quase nenhuma mudança de paradigma e onde o conhecimento e a informação continuam a ser apresentados da forma convencionalmente aceite", por isso "é preciso um empenho feroz, uma vontade de lutar, para que o nosso trabalho como professores reflita pedagogias progressistas." (hooks, 1994: 143)

Em Portugal, embora as Aprendizagens Essenciais definam os objetivos, as competências e os conteúdos basilares a abordar, as/os professoras/es detêm a liberdade de determinar as práticas pedagógicas a adotar, nomeadamente os métodos, as estratégias e os moldes de avaliação. Esta prerrogativa legal confere à/ao docente uma margem de manobra que converge diretamente da agência docente, que através das suas escolhas pode subverter lógicas de exclusão. O processo de promoção da diversidade cultural e da transformação social exige uma abordagem integrada e abrangente, alicerçada no envolvimento comprometido e no desenvolvimento daqueles que detêm agência no terreno educativo, não basta estar escrito em documentos e leis. Neste ecossistema, as/os docentes assumem uma centralidade incontornável, atuando como a ponte relacional e política entre os sujeitos ativos da aprendizagem, as/os alunas/os, e as estruturas de organização escolares. É nesta zona de mediação que a prática pedagógica se converte num ato de resistência e construção, distanciando-se de uma mera execução de diretrizes institucionais. "*Tornar a sala de aula um ambiente democrático, onde todos sintam a*

responsabilidade de contribuir, é um objetivo central da pedagogia transformadora" (hooks, 1994: 39)

Desta forma, a pedagogia transformadora defendida pela autora impõe que a agência docente seja canalizada para desmantelar as hierarquias rígidas que silenciam as/os alunas/os, substituindo-as por um compromisso coletivo em sala de aula. Ao converter o espaço letivo num território democrático, onde cada aluna/o se reconhece como corresponsável pela construção do saber, o/a docente redefine as fronteiras da própria instituição. Esta partilha do poder não esvazia a autoridade docente, pelo contrário, legitima-a através da ética do cuidado e da reciprocidade. É precisamente este movimento de coconstrução e horizontalidade, gerado a partir da sala de aula, que possibilita e legitima que a diversidade cultural deixe de ser um conteúdo programático abstrato e passe a figurar como uma prática quotidiana de liberdade e justiça social.

Entramos aqui na dimensão do "currículo escondido" (Perrenoud, 1995: 31). Segundo Perrenoud (1995:31-33 e 2002: 42-44), a escola, e sobretudo a sala de aula, assume-se como um espaço de aprendizagem essencial onde, ao longo de uma vivência continuada de dez a vinte anos, se aprende progressivamente a agir, a escolher, a refletir e a fundar a relação com a alteridade. Esta longa imersão institucional dita o rumo do ecossistema social, ou a escola funciona como um aparelho de reprodução do individualismo alienante, ou se assume como um espaço vivo de comunhão democrática.

Embora se assista à emergência progressiva de enquadramentos legislativos e documentos orientadores que pressupõem uma dimensão mais humana e integral da educação, a verdade é que estes funcionam como sistemas vigentes de controlo, onde as burocracias e as hierarquias rígidas continuam a bloquear os canais de participação necessários a uma efetiva coconstrução democrática. No entanto, este pilar centralizador não anula a existência de brechas e mecanismos de transformação.

Nos princípios orientadores do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, na sua redação atual), a igualdade e a participação surgem formalmente consagradas como pressupostos basilares da liberdade e da democracia escolar. Todavia, subsiste um hiato profundo entre o articulado legalmente e a realidade vivida na organização. No quotidiano das escolas, os atores que compõem a comunidade educativa encontram-se frequentemente circunscritos por normas centralizadoras sobre as quais não detiveram qualquer agência ou poder de intervenção. Esta estrutura regulatória falha, regra geral, em colmatar as necessidades pragmáticas, as vivências e os interesses

reais dos sujeitos, inviabilizando a necessária e urgente atualização face às mudanças e desafios dos contextos sociais contemporâneos.

O modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 limita severamente a participação democrática na escola. No Conselho Geral, órgão máximo de direção estratégica, o pessoal docente e não docente é aglutinado num teto rígido de 50% (num máximo de 21 membros). Este princípio desvaloriza as especificidades profissionais, por um lado, dilui a prática pedagógica das/os professoras/es, responsáveis pela efetivação da educação, e por outro lado, ignora as competências logísticas dos funcionários. Quanto à representatividade dos alunos, esta restringe-se aos alunos maiores de 16 anos, sendo que se remete para o regulamento interno a possível participação de representantes de alunos, sem direito a voto, nomeadamente através das associações de estudantes. As/os alunas/os vêem, assim, reduzida a sua participação e legitimidade de terem algum poder.

Esta arquitetura excludente aprofunda-se no Conselho Pedagógico, estrutura responsável pela elaboração dos instrumentos de autonomia da escola, como o projeto educativo, o regulamento interno e o plano de atividades. Restrito a um máximo de 17 elementos, o órgão é composto exclusivamente por coordenadores e demais estruturas de coordenação, tendo a atual redação jurídica revogado o direito à representação que as/os alunas/os detinham anteriormente. Perante uma representatividade formal tão diminuta e até inexistente, face ao número real de professores e alunos, a horizontalidade prometida nos discursos oficiais torna-se inviável.

O Estatuto da Carreira Docente, no seu Artigo 5.º, consagra formalmente o direito de participação das/os professoras/es no processo educativo, visando assegurar a sua efetiva intervenção e agência na vida da organização escolar. Esta prerrogativa jurídica confere legitimidade ao corpo docente de emitir opiniões e recomendações sobre as orientações e o funcionamento do estabelecimento de ensino e do sistema educativo, de participar na definição das orientações pedagógicas ao nível da escola e das suas estruturas de coordenação, e ainda de propor inovações, integrar experiências pedagógicas e colaborar nos respetivos processos de avaliação.

Relativamente ao Estatuto do Aluno, este salvaguarda o direito das/os alunas/os exercerem um papel ativo e participativo no funcionamento escolar e no seu próprio processo educativo. Embora esta agência seja exercida maioritariamente por via de representação, o normativo prevê a sua intervenção nos órgãos de administração e gestão, legitimando o seu contributo na elaboração de instrumentos estruturantes como o projeto

educativo e o regulamento interno. Adicionalmente, o diploma assegura o direito à apresentação de críticas e sugestões sobre o funcionamento institucional, estipulando que as/os alunas/os devem ser ouvidas/os pelas equipas docentes e órgãos diretivos. Esta ancoragem jurídica visa dotar a/o alunas/o de agência, promovendo a sua autonomia, consciência crítica e corresponsabilidade no percurso de aprendizagem e na construção da comunidade educativa.

Impõe-se, assim, um questionamento crítico, *o que impede a efetiva concretização da democracia e da liberdade na escola, se estas dimensões se encontram formalmente contempladas na lei?* A resposta reside, por um lado, na urgência de uma comunicação horizontal que consciencialize docentes e discentes sobre o seu verdadeiro poder de participação institucional. A escola necessita de resgatar uma função mais humana, contextualizada e flexível, sintonizada com os sujeitos que a habitam, contrariando a progressiva demanda tecnocrática alimentada por auditorias, avaliações externas e contratos de autonomia que submergem o quotidiano letivo em excessos administrativos e burocráticos. Por outro lado, a transformação exige a consolidação de referências de professoras/es que quebrem as assimetrias, reconhecendo o valor intrínseco das/os alunas/os e validando a sua agência na coconstrução do percurso formativo.

A democracia e a liberdade de professoras/es e alunas/os estão longe de constituir práticas isoladas, na realidade escolar, emergem de forma relacional, situada e regulada. Estas dimensões implicam a liberdade para tomar decisões, mas exigem, simultaneamente, a corresponsabilidade para garantir a qualidade, a equidade e a coerência pedagógica. Ao mesmo tempo que atuam dentro dos limites definidos pelas normas do sistema educativo e pelos documentos estruturantes da escola, docentes e alunas/os são convocados a interpretar essas fronteiras de forma crítica e consciente.

Assim, se pretendemos fundar uma prática verdadeiramente emancipatória, enraizada no diálogo, na reflexão e na ação partilhada com toda a comunidade escolar, torna-se necessário operar de baixo para cima, colocando em causa os "*discursos e práticas legitimadores das políticas de descentralização*" (Barroso, 1996:1) que tantas vezes camuflam lógicas burocráticas e centralizadoras.

4. Considerações finais e propostas

A obra de bell hooks foi para mim essencial, no âmbito do estágio, e constitui mais do que um referencial teórico abstrato, antes, configura-se como a ancoragem epistemológica e o guia ético fundamentais sem os quais não teria sido possível sustentar a minha prática pedagógica no terreno. Perante a inércia e a hostilidade latente das estruturas escolares vigentes, as premissas da *Engaged Pedagogy* funcionaram como uma bússola de intencionalidade, resgatando-me do isolamento profissional, que tantas vezes sinto, e da tentação de ceder ao conformismo institucional. Foi nesta matriz concetual que encontrei a validação necessária para sustentar a minha conduta e legitimar o desvio face às lógicas de poder instituídas, provando que a teoria crítica de bell hooks é um dispositivo de sobrevivência e de intervenção direta na sala de aula. Sem esta cartografia, a desconstrução das relações de poder e a agência, enquanto estagiária, ter-se-iam diluído.

No entanto, considero que todo este processo do mestrado e a pluralidade de perspetivas presentes me ajudou no desenvolvimento de uma consciência crítica mais aprofundada das estruturas, dotando-me das ferramentas teóricas necessárias para decifrar narrativas e códigos que estruturam o quotidiano escolar, mostrando como todos nós e a sala de aula se encontram intercetados por sistemas de dominação.. Reconheço que me resta ainda compreender de forma mais aprofundada estas mesmas lógicas de poder ao nível individual. Trata-se de um exercício complexo de autorreflexão, uma vez que a minha própria posicionalidade no terreno não é estática, mas sim um lugar flutuante que se reconfigura continuamente nas interações diárias. Isto obriga-me a manter um estado de vigilância crítica permanente, apenas assim poderei decifrar como a minha própria presença, as minhas escolhas e a minha ação redefinem, a cada momento, os fluxos de poder e as margens de liberdade no espaço da sala de aula.

Para potenciar esta prática reflexiva, torna-se essencial repensar a própria estrutura organizacional do estágio nos futuros planos de estudos da faculdade. Atualmente, a excessiva carga horária dedicada à permanência isolada nas escolas de acolhimento tende a limitar o distanciamento analítico e a coconstrução de conhecimento. Sugiro, por isso, a autonomização de uma parcela deste tempo para a criação de um espaço sistemático de prática reflexiva coletiva na turma do MEAV, com a implementação de estratégias estruturadas como o *feedback method*, que se revelou ser uma ferramenta metodológica muito interessante e eficaz de construção do conhecimento em comunidade e a Literacia Crítica da Diversidade, como lente política e ética necessária, numa lógica de aprofundamento de como somos atravessadas/os pelas estruturas de poder e exclusão. A

LCD ajuda-nos a perceber o nosso próprio posicionamento nesta “escala” e a desconstruir a suposta "neutralidade" da organização escolar na qual estagiamos, permitindo-nos ler criticamente processos, manuais e interações dos sujeitos e da instituição, detetando vieses inconscientes. Se interligadas estas duas “metodologias” ou “ferramentas”, poderiam dar origem à interrogação sobre as implicações sociais do trabalho com as/os alunas/os. No caso específico da nossa unidade didática a questão “*O que ainda não resultou para mim no teu objeto para o [Nome do Aluno/Par] foi..."* utilizada do método de feedback, poderia dar lugar a ou ter uma continuidade nesta outra questão *"Quem ganha voz com esta tua proposta (ou quem é privilegiada/o) e quem é silenciado por ela?"*.

Esta transformação implicaria reformular o próprio encerramento do estágio, que hoje culmina estritamente na escrita de um relatório individual sujeito à avaliação de um júri onde impera, maioritariamente, a perspetiva de uma/m arguente. Em contraponto a este modelo, o desenrolar do processo e/ou o culminar poderia materializar-se numa verdadeira construção conjunta e partilhada, onde a validação do conhecimento pedagógico emergisse do diálogo reflexivo coletivo e colaborativo entre pares, orientadores e alunas/os, descentralizando o julgamento e espelhando os valores emancipatórios que defendemos para a sala de aula. Desta forma retiraríamos o peso de orientadores, arguentes e das/os estagiárias/os de uma carga avaliativa, hierárquica e praticamente unidirecional, permitindo-nos aceder a múltiplas perspetivas e leituras que enriquecem a nossa visão, transformando o mestrado num processo de intervenção social e intelectual. A faculdade e o modelo do MEAV podem/ devem ser os primeiros laboratórios da prática pedagógica que defendemos, afinal, a democratização da escola e a desconstrução das relações de opressão no terreno só se tornarão efetivas quando a formação inicial for, em si mesma, um espaço de escuta ativa, coautoria e transformação partilhadas de forma horizontal. Esta é uma das propostas.

A outra tem a ver com a aplicabilidade prática e a urgência transformadora da obra de bell hooks que legitimam, a meu ver, lembrando-me de Dori Tunstall (2023), uma proposta de reconfiguração simbólica e institucional no seio da nossa faculdade. Por isso mesmo, sugiro que o atual Centro de Estudos Paulo Freire, existente, passe a designar-se Centro de Estudos bell hooks e Paulo Freire. Esta alteração nominal e epistemológica fundamenta-se no facto de bell hooks, enquanto mulher negra, ter expandido o legado freireano ao interligar a pedagogia crítica com as dinâmicas de raça, género e classe, oferecendo uma base mais abrangente dos sistemas de dominação institucional. Inscrever o seu nome nesta estrutura não seria um mero ato de inclusão performativa, mas sim um

compromisso político com o alargamento das perspetivas teóricas da instituição, desafiando as lógicas eurocêntricas, patriarcais e brancas que ainda operam nas estruturas de poder e de produção do conhecimento académico, e inspirando futuras gerações de docentes a materializar uma educação como prática da liberdade.

Termino com duas citações que refletem a necessidade de transformação e a possibilidade de, enquanto professora, contribuir para isso.

> «Que papel desempenham a pedagogia crítica e a noção de resistência individual e coletiva numa altura em que alguns dos ditadores mais hediondos do mundo fazem eco de um período da história em que o inimaginável se tornou possível, em que o genocídio era o ponto culminante da desumanização dos outros e em que a mistura de retórica nativista e xenófoba culminou nos horrores dos campos de concentração. O mundo está novamente em guerra e trata-se de uma guerra contra a democracia."(Giroux, 2021: 7)

> «Todos nós, no meio académico e na cultura em geral, somos chamados a renovar as nossas mentes se quisermos transformar as instituições educativas — e a sociedade — para que a forma como vivemos, ensinamos e trabalhamos possa refletir a nossa alegria pela diversidade cultural, a nossa paixão pela justiça e o nosso amor pela liberdade.» (hooks, 1994: 34)

Anexo

unidade didática - Oficina de DESIGN

> Objetivos

1. Incentivar práticas pedagógicas (equalitárias) entre docentes e alunos que questionem padrões de reprodução de dominação de poderes hierarquizados, no sistema educativo.

2. Possibilitar a co-construção conjunta do conhecimento e a autorregulação dos alunos através metodologias ativas, sobretudo entre pares, no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula.

3. Promover o pensamento e questionamento críticos e criativos face a referências/ privilégios e hegemonia artística, numa tentativa de contribuir para o alargamento dos cânones.

4. Consciencializar para o corpo/ espaço e posição que cada agente ocupa, nomeadamente docentes e alunos, os seus interesses e necessidades, no sentido de respeitarmos, entendermos as diferenças e semelhanças e irmos ao encontro do outro através da conceção de objetos de design.

5. Abordar o conceito de Design e as suas etapas metodológicas de projeto, nomeadamente, identificação, definição, conceção, desenvolvimento, materialização (3D), verificação e divulgação.

6. Reconhecer a importância do Design na resolução de necessidades sociais, ecológicas e humanitárias

> Interligação com os objetivos estratégicos e linhas de ação do PEA:

1. Promover o sucesso, elevando as expectativas e interesse do ensino prestado no AE
    a. Promoção do sucesso escolar através da aquisição de competências potenciadoras de resolução de problemas pessoais e sociais.

2. Promover a disciplina, apropriando os alunos de um verdadeiro desenvolvimento pessoal e social

a. Utilização de metodologias que permitam trabalhar competências sociais, tais como, dinâmicas de grupo, atividades de resolução de problemas e debates temáticos

3. Promover uma cultura de avaliação de resultados
    a. Promoção da avaliação formativa e da autorregulação da aprendizagem dos alunos
    b. Promoção do momentos de reflexão colaborativa sobre os resultados e estratégias de melhoria
    c. Utilização sistemática de dados de avaliação para melhoria das práticas pedagógicas

> Desenvolvimento

A. Atribuição da tarefa - **enunciado** alunos e professoras pesquisam e trazem para partilhar, objeto de design com o qual se identifiquem/ achem essencial e a história do mesmo— **22 Janeiro**

B. Pesquisa/ partilha das pesquisas sobre objeto de design - **5 Fevereiro**

C. Discussão alargada sobre referências/ identidade (minha e do outro), conceito de design e metodologia/ processo - questionar história/ narrativas - Literacia Crítica da Diversidade. Início dos trabalhos individuais - atribuição do colega sobre o qual se vai criar o objecto. - **12 Fevereiro**

D. Desenvolvimento da ideia/ estudos/ diálogo entre quem projeta e para quem é projetado - **19 e 26 Fevereiro**

E. *Feedback* ***Method DAS Theatre*** - sobre esboços da(s) ideia(s) - contribuição de todos para o trabalho de cada um - construção do conhecimento através da relação com os outros/ comunidade - **5 Março**

F. Materialização das ideias em modelos 3D com o input dos feedbacks dos colegas - **12 e 19 Março**

G. Partilha final do processo - autoavaliação - **26 Março**

> Calendarização

	Data	Etapa do processo de design	Descrição
A	22 Jan	Introdução	Enunciado - Tarefa de pesquisa
B	5 Fev	Introdução	Partilha das pesquisas efetuadas
C	12 Fev	Identificação/ Definição	Discussão alargada sobre referências/ narrativas/ história - Literacia Crítica da Diversidade. Distribuição alunos.
D	19 Fev	Identificação/ Definição e Conceção	Diálogo entre pares - necessidades, desejos - identificar problema. Esboços ideias para ir ao encontro da solução.
D	26 Fev	Identificação/ Definição e Conceção	Diálogo entre pares. Definição da proposta e desenvolvimento da mesma
E	5 Mar	Verificação e divulgação	Feedback Coletivo (Feedback Method DAS)
F	12 Mar	Materialização	Diálogo entre pares . Desenvolvimento da proposta e construção de modelo 3D (protótipo).
F	19 Mar	Materialização	Diálogo entre pares. Construção de modelo 3D (protótipo).
G	26 Mar	Divulgação e verificação	Partilha do processo com verificação do protótipo e autoavaliação.

ENUNCIADO
A. Título
B. Objetivos
C. Processo
D. Critérios de avaliação

A. Título:
Criando com o corpo: o meu, o teu, o nosso
O corpo no processo de design

B. Objetivos:
- **Criar em conjunto**, valorizando a escuta, a partilha e o trabalho em comunidade, através de processos colaborativos entre colegas, onde cada pessoa é parte ativa da aprendizagem.

- Refletir criticamente sobre o design, questionando referências, narrativas dominantes e privilégios, a partir das experiências, identidades e corpos de cada um/a/e.

- Reconhecer o corpo, o espaço e a relação com e outro como elementos centrais no processo criativo, desenvolvendo projetos de design conscientes, atentos e significativos.

C. Processo:

> Pesquisa prévia (trabalho individual – antes da aula)

Escolhe um objeto de design que consideres significativo na tua vida quotidiana. Esse objeto pode pertencer a diferentes áreas do design (têxtil, equipamento, objeto utilitário, etc.), desde que esteja relacionada com o corpo — pela escala, pelo uso ou pela forma como te acompanha no dia a dia. Investiga a sua origem, o seu processo de criação e a sua história.

***Questões-guia*:**
- Que relação estabeleço com este objeto?
- Porque é que ela se tornou importante para mim?
- Quem a criou e em que contexto?
- De que forma influencia o meu quotidiano e, eventualmente, o de outras pessoas?

- Como se transformou ao longo do tempo?

> Aulas 1 e 2 – Partilha e reflexão coletiva (5 e 12 de fevereiro)

Partilha com a turma o objeto escolhido e o percurso da tua pesquisa. Escuta as partilhas dos colegas e participa na construção de uma reflexão coletiva. O foco desta fase é olhar para o design a partir das experiências vividas, questionando referências, narrativas e validações.

***Questões-guia*:**

- Que objetos surgem a partir das nossas experiências?
- Quem são os/as seus/suas criadores/as?
- Que histórias, corpos e contextos estão presentes — e quais estão ausentes?
- O que entendemos por design?
- Quem define o que é (ou não é) design?

> Aulas 3 e 4 – Início do processo de criação (19 e 26 de fevereiro)

Após a atribuição aleatória de um/a/e colega, inicia-se o processo de criação de uma peça pensada para essa pessoa. Este momento parte da escuta, da observação e da relação. Através do diálogo, procura compreender necessidades, desejos, inquietações ou cuidados que reconheces nessa pessoa. A partir daí, começa a desenvolver ideias, esboços e possíveis soluções. Este pode também ser um momento de experimentação material e de criação de protótipos.

***Questões-guia*:**

- Como perceciono esta pessoa e como me relaciono com ela?
- Que corpo, que experiências e que necessidades reconheço aqui?
- Que objeto poderia dialogar com esta pessoa e com o seu quotidiano?
- Como posso pensar o design como gesto de cuidado, atenção ou transformação?

> Aula 5 – Partilha intermédia e feedback coletivo (5 de março)

Partilha com a turma o estado do teu processo: ideias, dúvidas, possibilidades. Este momento é de construção coletiva do conhecimento: ouvir, contribuir e refletir em conjunto.

***Orientações*:** Explica o teu processo e as tuas intenções. Se for o caso, apresenta os protótipos desenvolvidos. Escuta os contributos dos colegas. Contribui criticamente para os processos dos outros, com atenção, respeito e abertura.

> Aulas 6 e 7 – Desenvolvimento do projeto (12 e 19 de março)

Continuação do processo de criação, integrando as reflexões e contributos surgidos na partilha coletiva. Este é um momento de aprofundamento, ajuste e tomada de decisões conscientes.

***Questão-guia*:** Como posso desenvolver a minha proposta a partir do diálogo com o outro e com a comunidade?

> Aula 8 – Partilha final e reflexão (26 de março)

Partilha final do processo e do objeto desenvolvido, valorizando tanto o percurso como o resultado. Este momento inclui uma reflexão individual e coletiva sobre a experiência vivida.

***Questões-guia*:**

- O que aprendi sobre mim através do outro?
- O que aprendi sobre o(s) outro(s)?
- Em que momentos senti desconforto e como lidei com ele?
- De que forma a comunidade influenciou o meu processo criativo?
- Que ideias, papéis ou hierarquias questionei — em mim e à minha volta?

D. Critérios de avaliação:

FASE 1 - Pesquisa/ investigação e partilha - 30 pontos

Critérios de avaliação

- Pertinência da escolha e nível de pesquisa/ investigação realizadas
- Capacidade de justificação da escolha
- Interpretação de diferentes tipologias de objetos, de acordo com função utilitária

FASE 2 - Conceção do projeto - esboço de ideias/ articulação com as necessidades/ identidade para quem é concebido (+ Feedback) - 80 pontos

Critérios de avaliação

Originalidade e criatividade

- Grau de inovação da(s) proposta(s)
- Exploração de diferentes hipóteses de resolução de problemas
- Mobilização de várias áreas do conhecimento

Coerência estética

- Unidade visual
- Interligação dos elementos que compõem o objeto - forma, paleta de cores, …
- Adequação da estética ao projeto

Funcionalidade

- O objeto serve a função para o qual é destinado?
- Serve a pessoa para o qual foi projetado?
- Ergonomia

Feedback

- Contribuição para o trabalho dos colegas

FASE 3 - Materialização da ideia - construção de modelo 3D e verificação - 60 pontos

Critérios de avaliação

- Escolha de materiais e a sua adequação ao projeto
- Exploração da reutilização, reciclagem e upcycling dos materiais
- Qualidade técnica da execução

FASE 4 - Partilha do processo/ resultado e autoavaliação - 30 pontos

Critérios de avaliação

- Pertinência da escolha do modo de apresentação/ divulgação do projeto
- Estrutura de desenvolvimento do projeto (pesquisa → conceito → desenvolvimento → resultado)
- Comunicação e justificação das opções e decisões tomadas, bem como do processo
- Capacidade de autorregulação e autoavaliação

1. **IDENTIFICAÇÃO (10%) 20 p.**

- Pertinência da escolha e nível de pesquisa/ investigação realizadas

2. **DEFINIÇÃO (20%) 40 p.**

- Capacidade de justificação da escolha
- Interpretação de diferentes tipologias de objetos, de acordo com função utilitária

3. **CONCEÇÃO (25%) 50 p.**

Originalidade e criatividade

- Grau de inovação da(s) proposta(s)
- Exploração de diferentes hipóteses de resolução de problemas
- Mobilização de várias áreas do conhecimento

Coerência estética

- Unidade visual
- Interligação dos elementos que compõem o objeto - forma, paleta de cores, …
- Adequação da estética ao projeto

Funcionalidade

- O objeto serve a função para o qual é destinado?
- Serve a pessoa para o qual foi projetado?
- Ergonomia

4. **MATERIALIZAÇÃO (15%) 30 p.**

- Escolha de materiais e a sua adequação ao projeto
- Exploração da reutilização, reciclagem e upcycling dos materiais
- Qualidade técnica da execução

5. **VERIFICAÇÃO (10%) 20 p.**

- Grau de adequação do objeto à pessoa a que se destina
- Trabalho individual, a pares e em conjunto com a turma

6. **DIVULGAÇÃO (20%) 40 p.**

- Pertinência da escolha do modo de apresentação/ divulgação do projeto
- Estrutura de desenvolvimento do projeto (pesquisa → conceito → desenvolvimento → resultado)

- Comunicação e justificação das opções e decisões tomadas, bem como do processo

> Trechos de livros - ensaio da LCD no ensino secundário

Eurocentrismo

"A Europa delimita a história universal por sua própria história e as histórias específicas a partir da sua chegada." (Bárbara Carine - História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras, 2021, p.52)

Branquitude/ supremacia branca

"*Uma pessoa só se torna "diferente" porque "difere" de um grupo que tem o poder de se definir como norma - a norma branca. Quem quer que não seja branco é construído como "diferente", e a branquitude é estabelecida como ponto de referência em relação ao qual todos os "Outros" raciais "diferem". Nesse sentido, um indivíduo não é "diferente", torna-se "diferente" por via do processo de discriminação.*" (Grada Kilomba, Memórias da Plantação - episódios de racismo quotidiano p.77)

Patriarcado

"*As mulheres têm participado no design de maneiras muito diversas - como designers, teóricas, consumidoras, historiadoras e como objetos de representação. No entanto, um levantamento da bibliografia de história, teoria e prática do design poderia levar a pensar o oposto disso. A atuação das mulheres, tanto no passado quanto no presente, é ignorada consistentemente. Na verdade, as omissões são tão flagrantes e as raras menções são tão apressadas e marginalizadas, que percebemos que estes silenciamentos não são acidentais nem aleatórios, ao contrário, são consequência direta de métodos historiográficos específicos. Tais métodos, que incluem seleção, classificação e priorização de tipos de design, categorias de designers, estilos e movimentos distintos e diferentes modos de produção, são intrinsecamente enviesados contra as mulheres e, na realidade, visam excluí-las da história. Para agravar essa omissão, as poucas mulheres que chegam a figurar na bibliografia do design são consideradas dentro da estrutura do patriarcado, ou são definidas, a partir do género, como designers ou usuárias de produtos femininos, ou não subordinadas ao nome do marido, amante, pai ou irmão.* (Design no Patriarcado, Cheryl Buckley, 2025)

*

"*A representação do mundo é obra dos homens, eles descrevem-no do seu ponto de vista, que confundem com a verdade absoluta*." (Simone Beauvoir, in Mulheres Invisíveis - Como os dados configuram um mundo feito para os homens, Caroline Perez, 2020)

> Roteiro de Identificação e definição do Problema Data:

Quem pergunta? Quem responde?

1. Explorar uma preocupação

Há alguma preocupação, dificuldade ou situação que te tenha incomodado recentemente (na escola ou fora dela)?

2. Aprofundar – Objetivo: chegar à causa mais profunda do problema.

Porque é que isso te preocupa?

Porque é que isso é importante para ti?

Qual o impacto que isso tem em ti/ na tua vida?

3. O que é realmente importante

O que gostavas que fosse diferente?

O que te faria sentir melhor?

4. Necessidades e Preferências

O que precisas para melhorar ou resolver esta situação?

O que não funcionaria para ti?

5. Síntese – Formular o Problema

Depois da conversa, quem faz as perguntas tenta sintetizar:

Então, o teu principal problema é…?

Como podería criar algo que te ajudasse a…?

*

Bibliografia

Alcoff, Linda. (1988). *Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory*. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 13(3), 405–436.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (Orgs.). (2000). *Escolas democráticas* (J. M. Paraskeva, Trad.). Porto Editora

Barroso, João. (1996). *Autonomia e gestão das escolas: Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96*. Ministério da Educação.

Barroso, João. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em João Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 167–189). Porto Editora. https://www.researchgate.net/publication/266592358

Biesta, Gert (2010), *Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach.* Educational Philosophy and Theory, 42: 540-552. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x

Bönkost, J. (2021). School: A white space. In A. Diallo, A. Niemann, & M. Shabafrouz (Eds.), *Untie to tie: Koloniale Fragmente im Kontext Schule / Colonial fragments in school contexts* (pp. 297–303). Bundeszentrale für politische Bildung.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. (1970). *La Reproduction - éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.

Buckley, Cheryl. (2025). *Design no Patriarcado* (B. Leão, Trad.). Bikini Books, Clube do Livro do Design.

Cassou, Michele. (2001). *Point zero: Creativity without limits*. Tarcher/Putnam.

Costa, Alexandra S. (2025). *Apontamentos das aulas da UC de Psicossociologia das Instituições Educativas (PIE)* [Apontamentos de aula]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

DAS Theatre. (2020). *Feedback Method: Playing Rules*. Amsterdam University of the Arts. https://www.atd.ahk.nl/dastheatre

Delors, Jacques. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Favilli, Elena, & Cavallo, Francesca. (2017). *Histórias de adormecer para raparigas rebeldes*. Nuvem de Tinta.

Ferreira, Pedro.. (2026). *Apontamentos das aulas de preparação para o relatório* [Apontamentos de aula]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Foucault, Michel. (2013). *Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão*. Edições 70.

Freire, Paulo. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Ed. Afrontamento.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gama, Sebastião da. (2021). *Diário*. (V. J. Ribeiro, Ed.). Assírio & Alvim.

Giroux, Henry. (2021). Critical pedagogy. U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Eds.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1

hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

hooks, bell. (1999). *All About Love - New Visions.* Harpercollins Publishers.

hooks, bell. (2003). *Teaching Community - a Pedagogy of Hope.* Taylor & Francis.

Kilomba, Grada. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* (2ª ed.). Orfeu Negro.

Lima, Licínio (1988). *Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos alunos*. Livros Horizonte.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Lima, Licínio C. (2000). Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. Em ***Guia da escola cidadã*** (N.º 4). Cortez Editora.

Lipton, Bruce (2016). *The Biology of Belief - Unleashing the Power of Consciousness, Matter & Miracles*. Hay House.

Loponte, Luciana. (2008). Pedagogias Visuais no Feminino: arte, imagens e docência. *Currículo sem Fronteira*s, v.8, n.2, pp.148-164, Jul/Dez. curriculosemfronteiras.org

Martins, Cat. (2025). *The Invention of Childhood Creativity - Colonialities and The Production of Difference.* Routledge.

Maté, Gabor e Daniel (2023). *O Mito do Normal - Trauma, Doença e Cura Numa Cultura Tóxica*. Lua de Papel.

Mörsch, Carmen. (2018). *Critical Diversity Literacy at the Education/ Art Interface: Insights into Perpetual Workshop of a Non-discriminatory Curriculum.* Kulturelle Bildung.
https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt

Murphy, Raymond. (1982). *Power and Autonomy in the Sociology of Education*. Theory and Society 11, pp.179-203. Elsevier Scientific Publishing Company.

Page, Tara. (2018). *Teaching and Learning with Matter*. C. Taylor & C. Hughes, Posthuman Research Practices in Education (pp. 7–19). Palgrave Macmillan.

Parez, Caroline. (2020). *Mulheres Invisíveis - Como os Dados Configuram o Mundo Feito para os Homens*. Relógio D'Água Editores.

Perrenoud, Philippe. (1995). *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.

Perrenoud, Philippe, Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, & Charlier, Évelyne. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.). Artmed.

Pinheiro, Bárbara Carine Soares. (2021). *História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*. Livraria da Física.

Pinheiro, Bárbara Carine Soares. (2023). *Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores*. Planeta.

Power Flower Tool Kit - Adapted by Lisa VeneKlasen and Valerie Miller, originally designed by Bev Burke, Barb Thomas, et al. https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_0.pdf?file=1&force=

Rancière, Jacques (1991). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation* (K. Ross, Trans.). Stanford University Press.

Rebolo, Flavinês, & Bueno, Belmira Oliveira. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education*, *36*(2), 323–331. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222

Ribeiro, Djamila. (2017). *Lugar de fala*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro/ Pólen.

Sousa, I., & Ferreira, E. (2025). "Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás…": A autonomia dos/as alunos/as no ensino secundário português. *Revista Portuguesa de Educação*, *38*(2), Artigo e025010. doi.org

Stern, Arno. (1977). *Iniciação à educação criadora*. Sociocultur.

Steyn, Melissa. (2015). *Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century*. S. Vertovec (Ed.), Routledge International Handbook of Diversity Studies (pp. 379–389). Routledge.

Stoer, Stephen. (2008). A genética cultural da "reprodução". *Educação, Sociedade & Culturas*, (26), 85–90.

Thompson, Edward P. (1982). O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. Em *Sociologia da educação I: Antologia: Funções da escola e reprodução social* (pp. 107–158). Livros Horizonte.

Thornton, Sarah. (2008). *Seven Days in The Art World.* W. W. Norton & Company.

Tunstall, Elizabeth (Dori). (2023). *Decolonizing design: A cultural justice guidebook*. MIT Press.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril: Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Diário da República: I série, n.º 79

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro: Procede à alteração do Estatuto da Carreira Docente (alterado pelo Decreto-Lei n.º 139-B/2023, de 29 de dezembro). Diário da República: I série, n.º 37.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece os princípios e as normas que garantem a educação inclusiva. Diário da República: I série, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República: I série, n.º 129.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho: Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: II série, n.º 143.
Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto: Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário. Diário da República: II série, n.º 168.

Direção Geral de Educação - Ivone Patrão - 2024 - Uso dos telemóveis no espaço escolar - revisão da literatura e orientações práticas
https://www.dge.mec.pt/noticias/uso-dos-telemoveis-no-espaco-escolar-revisao-da-literatura-e-orientacoes-praticas

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro: Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República: I série, n.º 172.