



FIOS INVISÍVEIS E RASTOS MARCADOS: o cinema de animação como espaço de encontros entre a cultura escolar e as culturas juvenis dos/as alunos/as de uma turma de educação visual

LAURA MARIA DE SÁ MIRANDA BÁRTOLO VERÍSSIMO

2014

FIOS INVISÍVEIS E RASTOS MARCADOS: o cinema de animação como espaço de encontros entre a cultura escolar e as culturas juvenis dos/as alunos/as de uma turma de educação visual

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino básico e Secundário

LAURA MARIA DE SÁ MIRANDA BÁRTOLO VERÍSSIMO

PROFESSORA MANUELA FERREIRA | ORIENTADORA

PROFESSORA ESTELA CUNHA | PROFESSORA COOPERANTE

ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA | LOCAL DE ESTÁGIO

2014

Resumo

O presente relatório pretende dar conta dessa oportunidade de formação que consistiu em poder pôr-me à prova juntamente com alunos/as de uma escola secundária do Porto durante a realização do estágio pedagógico, destacando o processo vivido numa mesma trajetória de experimentação, descoberta e exploração de imagens em movimento, *ie*, do cinema, que assim se tornou um mediador central das nossas relações, dos nossos modos de nos dizermos através de uma linguagem partilhada e dos diálogos possíveis entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

A linguagem das imagens em movimento, enquanto processo de investigação, intervenção e reflexão pedagógica, conquista assim um lugar central neste estágio e neste relatório, tornando-se presente tanto através das minhas representações sobre as práticas docentes, a disciplina de Educação Visual, a escola e os alunos, expressas na produção inicial do filme “Fios invisíveis” como da sua posterior adoção como recurso metodológico do trabalho pedagógico e de proposta para o desenvolvimento um projeto em sala de aula de que resultou o filme “Rastos”.

A ideia dos “Fios”, desenvolvida num sentido semelhante ao atribuído por Giorgio Agamben (2005), é assim levada para outros rumos, tecidos em torno da educação e da arte. A minha prática pedagógica, contaminada pela experiência com o cinema de animação, estende esse rasto até junto dos/as jovens alunos/as, reconhecendo as imagens como manifestação substantiva na e da sua cultura visual e fazendo delas elos de ligação para a expressão das subjetivações juvenis na cultura escolar. “Rastos marcados” torna-se a imagem visível e presente desse resgate e ressignificação juvenil dos registos gráficos, desenhados e escritos, de marcas teóricas e culturais passadas e o pretexto para analisar as potencialidades do cinema de animação nas artes visuais.

As considerações que surgem no final deste relatório procuram “arrematar” as reflexões tidas acerca dos principais contributos pedagógicos, metodológicos e sociais que a intervenção gerou, muito especialmente ao nível do meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional enquanto professora de artes, sem esquecer os “fios” que ficam em aberto, pontas soltas, visíveis e invisíveis que, no seu todo, desenham os contornos e volumes desta experiência de estágio.

Palavras chave: cinema | investigação baseada nas artes | educação visual | prática pedagógica | cultura escolar | culturas juvenis

Abstract

This report intends to account for the learning opportunity through which I challenged myself with students in a Highschool in Oporto in teaching internship, highlighting the process in the same tone of experimentation, discovery and exploration of images in movement, i.e., cinema, that became a central mediator of our relationships, of our ways of saying who we are through a shared language of the possible dialogues between school culture and juvenile culture.

The language of images in movement as a process of investigation, intervention and pedagogic reflection conquers a central role in this internship and in this report, being present not only in my representations on teaching practices, on the subject of Visual Education, on the school and the students, expressed in the initial production of the film "Invisible Lines", but also as a method for pedagogical work applied to the development of a classroom project, which originated the film "Tracks".

The idea of *'Lines'* is understood in a similar way as Giorgio Agamben (2005), but it's taken in different paths, woven around art and education. My pedagogic practices have been contaminated by experience with cinema and I took this track to the students, recognizing images as a substantive manifestation in and of their visual culture and managing to turn them into some sort of link to the expression of the juvenile subjectifications in the school culture. *'Marked Tracks'* becomes the visible and present image of that juvenile takeover and re-signification of the written, drawn and visual notes of past theoretical and cultural tracks and the pretext to analyze the potentialities of animated films in the visual arts.

The considerations that arise at the end of this report intend to "tie" the reflections about the main pedagogical, methodological and social contributions that arose from the intervention, in as far as my own personal and professional development as an art teacher is concerned, without forgetting the untied "lines", loose ends, visible and invisible that, in their hole, draw the outlines, the shape and the volume of this internship experience.

Keywords: cinema | art based investigation | visual education | pedagogic practices | school culture | juvenile cultures

Résumé

Ce rapport vise à rendre compte de la possibilité d'apprentissage qui était la possibilité de me mettre à l'épreuve avec les élèves dans un Lycée à Porto pendant le déroulement de mon stage d'enseignement, en soulignant le processus sur le même ton d'expérimentation, de découverte et d'exploration des images en mouvement, c'est à dire, le cinéma, qui est devenu un médiateur central de nos relations, de nos façons de dire qui nous sommes à travers d'un langage commun et des dialogues possibles entre la culture scolaire et la culture juvénile.

Le langage des images en mouvement comme un processus d'investigation, d'intervention et de réflexion pédagogique conquiert un rôle central dans ce stage et dans le présent rapport, être présent non seulement dans mes observations sur les pratiques d'enseignement, sur le thème de l'éducation visuelle, sur l'école et les étudiants, exprimé dans la production initiale du film 'lignes invisibles', mais aussi comme une méthode de travail pédagogique appliqués à l'élaboration d'un projet de classe, qui provient du film "Traces".

L'idée de "Lignes" est entendue d'une manière similaire à celle de Giorgio Agamben (2005), mais il est pris en différents chemins, tissés autour de l'art et de l'éducation. Mes pratiques pédagogiques ont été contaminées par l'expérience avec le cinéma et j'ai pris ce trace pour les étudiants, en reconnaissant dans les images une manifestation dans et de sa culture visuelle et les transformer en une sorte de lien à l'expression des subjectivations juvéniles dans la culture de l'école. "Traces Marquées" devient l'image visible et présente de cette prise de contrôle et re-signification juvéniles des notes écrites, dessinées et visuels de pistes théoriques et culturelles passées et le prétexte pour analyser les potentialités de films d'animation dans les arts visuels.

Les considérations qui se posent à la fin du présent rapport sont destinées à "lier" les réflexions pédagogiques, méthodologiques et sociales que l'intervention a généré, en particulier à mon propre développement personnel et professionnel en tant que professeur d'art, sans oublier les "lignes" déliée, bouts, visibles et invisibles que dessiner les contours, la forme et le volume de cette expérience de stage.

Mots-clés: cinéma | investigation basée dans l'art | éducation visuelle | pratiques pédagogiques | culture scolaire | cultures juvéniles

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste relatório e a conclusão deste mestrado só foram possíveis graças ao apoio incondicional da minha família e, por isso, agradeço- cada minuto que lhes foi roubado e cada contributo que trouxeram para este trabalho, por aceitarem o desafio de partilhar comigo uma preocupação e uma necessidade de fazer mais por mim, pelo ensino, pela educação e pela arte.

A par deste agradecimento não posso deixar de prestar a minha homenagem a todos os professores que, de alguma forma, fizeram parte da minha vida, mas muito especialmente a cada um dos professores e colegas deste mestrado que mudaram efetivamente quem sou, como penso, como escrevo, como falo e como reflito. Agradeço cada instante que dedicaram a trazer a mim e aos meus colegas os seus pensamentos e palavras, especialmente àqueles que se envolveram com este relatório.

DESCODIFICAÇÃO DE ABREVIATURAS

3º C.E.B. | 3º Ciclo do Ensino Básico

E.V. | Educação Visual

H.C.A. | História da Cultura e das Artes

AURÉLIA | Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

DR | Diário de Reflexão

EE | Encarregado de Educação

Conteúdo

<i>“FIOS INVISÍVEIS” E “RASTOS MARCADOS” - INTRODUÇÃO</i>	10
1º MOMENTO “FIOS INVISÍVEIS”	22
1 “ Fios Invisíveis” – Um olhar em movimento pela escola	24
1.2. Desvelar “fios invisíveis”, construir concepções sobre a escola e a educação.....	30
• O espaço e o tempo escolares.....	30
• As rotinas e as atividades escolares.....	33
• Entre o professor, o aluno e os/as jovens alunos/as	35
1.3. Da educação visual, investigação baseada nas artes e cinema de animação.....	40
2º MOMENTO RASTOS MARCADOS	44
1.1. <i>“O cinema entra pela porta da sala e ocupa os ecrãs”</i> Do contexto e das condições para a proposta de intervenção	50
• <i>“Um lugar na ordem das coisas”</i> Organização do espaço escolar e cultura material	50
• <i>“A coluna de Trajano”</i> O que os jovens nos dizem acerca do que serão os seus modos significativos de aprender.....	55
• <i>“Ligo o computador...!”</i> Registrar para problematizar.....	59
• Uma postura pedagógica arriscada Aprender com o erro	61
1.2. <i>“O mundo dos alunos é feito de tantas coisas”</i> - das relações e dos processos de realização da proposta de trabalho.....	64
• Como contar uma história através da leitura de um desenho/de uma linha? – A proposta: da elaboração à apresentação à turma.....	64
• <i>“- Posso filmar?”, “Está a gravar?”</i> - dos desenhos à webcam e aos alunos como primeiras imagens animadas	66
• <i>“(...) É a tecnologia que agarra o carvão...!”</i> - produzir cinema de animação em pequeno grupos	72
• <i>“(...) A mão do aluno aproxima-se da camara e impõe o fim da filmagem”</i> - da avaliação da proposta de intervenção	78

3º MOMENTO MARCA(O)S : Considerações finais.....	83
Bibliografia	92

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Laura Bártolo (2014) "Os fios com que se faz a escola"	10
Imagem 2: Material escolar, fotografia tirada num armazém municipal Espinho, 2014. Fonte: própria.....	51
Imagem 3: Fotografia tirada na sala de aula de HCA da escola Aurélia de Sousa. Porto, 2014. Fonte: própria	51
Imagem 4: Fotografia tirada na sala de aula de HCA da escola Aurélia de Sousa. Porto, 2014. Fonte: própria	52
Imagem 5: Fotografia tirada na sala de informática da escola Aurélia de Sousa. Porto, 2014. Fonte: própria	52
Imagem 6:Storyboard elaborado por um grupo de alunos da turma do 9ºD de EV da escola Aurélia de Sousa. Porto: 2014. Fonte própria.....	74
Imagem 7:Fotografia tirada na sala de informática da escola Aurélia de Sousa. Porto: 2014. Fonte própria.....	75
Imagem 8: Desenho elaborado por um grupo de alunos do 9ºD de EV, da escola Aurélia de Sousa. Porto:2014 Fonte: Própria	75

ÍNDICE DE ANEXOS

(os anexos referidos ao longo deste relatório são apresentados num CD, que contém os seguintes ficheiros)

ANEXO 1 (Fios invisíveis: filme e guião)

ANEXO 2 (Programa da disciplina de Educação Visual)

ANEXO 3 (Rastos: filme e proposta de trabalho)

ANEXO 4 (vídeos e fotografias)

ANEXO 5 (Filmes de animação)

"FIOS INVISÍVEIS" E "RASTOS MARCADOS" - INTRODUÇÃO

Vivendo num presente imbuído de passado mas também já ele recetivo do que está aí a vir, tanto as reflexões acerca das experiências vividas no estágio pedagógico como a sua escrita no presente relatório refletem uma certa ideia de contaminação que é aqui assumida como pretexto para colocar num

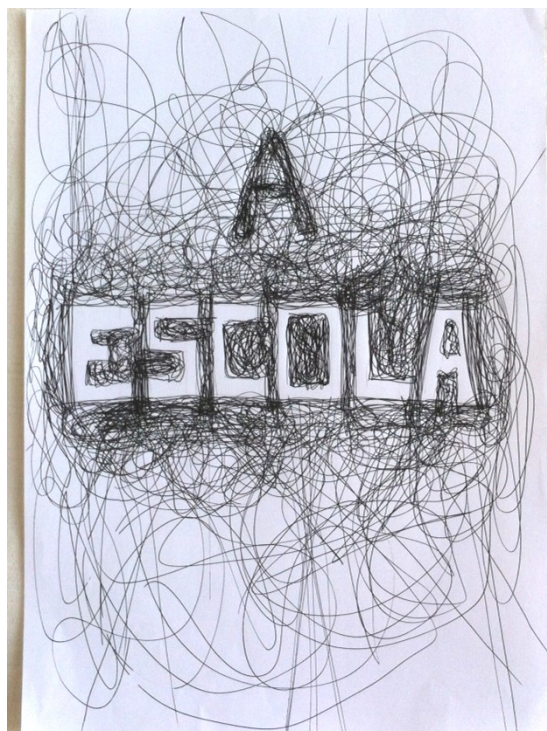


Imagem 1: Laura Bártolo (2014) "Os fios com que se faz a escola"

mesmo plano de análise o pensamento, a ação e a reflexão e, ao fazê-lo, para sublinhar a sua interdependência com metodologias de trabalho de intervenção pedagógico e com modos de expressão e comunicação muito diversos. Trata-se de não dissociar os discursos pessoais e biográficos dos processos de pesquisa e reflexão acerca do ensino artístico, da escola e dos sujeitos envolvidos nestas relações, nem estes de uma postura pessoal em que o próprio momento do estágio pedagógico é perspectivado como possibilidade para ousar sair das minhas áreas de conforto para poder aprender a lidar com os meus próprios erros e incertezas.

As reflexões que dão conteúdo ao presente relatório expressam-se, na sua génese, num registo emotivo, sensorial e (auto)biográfico acerca das

minhas representações da escola, dos alunos/as e do ensino das artes, cujo percurso se desenrola visual e graficamente sob a forma de um pequeno filme produzido por mim logo no início desta investigação, e que se intitula *"Fios Invisíveis"*. Partindo das palavras de Didi Hubermann (2012), e fazendo uso dessa sugestiva imagem, procurei expressar um olhar acerca dos "fios" a que o autor se refere, já que, indissociáveis da história em que se inserem, estão presentes no campo e no discurso educativo:

"(…) há milhares de fios cortados, e não apenas entrelaçados mas atados, partidos, cortados… (…) Há tantas imagens visíveis que não podemos ver" (Hubermann, 2012: 29)

Também na escola, em cada ator, em cada desenho, em cada opção, está presente uma série de fios; uns visíveis e outros não. Fios que nos manipulam e que manipulamos, que desenharm, que nos puxam e que puxamos, que nos seguram e a que nos seguramos, que nos prendem, que comunicam e servem para comunicar, que nos sufocam e emaranham, que escondem e em que escondemos, fios por onde podemos trepar, escapar e até soltar. Fios com que se tecem ideias, e os laços e "nós" das relações entre pessoas e, também, entre ideias, pessoas e objetos.

Gostava de compreender os fios com que se tece a escola e o ensino das artes visuais. Pensar e refletir acerca dessa teia e trama, tentar perceber as ambivalências do que é visível e do que não é, as possíveis pontas desses fios e o que os seus "nós" sustentam… Se devemos cortá-los ou fortalecê-los e até que ponto se interpenetram e contaminam são alguns dos pretextos para

buscar respostas capazes de fundamentar tais indagações e que, num outro registo, o da grafia escrita, se seguem. Com efeito, a imagem, o visual e o olhar, mas sobretudo as interpretações que a partir dali se desencadeiam e disputam gerando desigual conhecimento da realidade, assumem um lugar preponderante na contemporaneidade e exigem uma reflexão exaustiva e atenta, especialmente quando se trata de um contexto educativo e do lugar que a educação artística ocupa no percurso de construção de cada indivíduo e dos coletivos em que este se insere e participa. Esta reflexão procura lançar sobre este indivíduo e sobre estes coletivos um olhar fundamentado, fruto de uma análise crítica que se pretende cuidada e informada; de uma análise situada que tenha em conta a individualidade de cada sujeito e as particularidades de cada contexto.

Ao afirmar que neste ensaio da prática docente que é o estágio pedagógico, encontrei um campo de possibilidades de atuação, de conforto para experimentar, errar, arriscar e, conseqüentemente, evoluir para novos desconfortos, assumo que esta postura também está inegavelmente marcada por um percurso que me está tatuado pelos meus próprios interesses, experiências e intenções: o de tentar que os/as jovens alunos/as pudessem ser construtores das suas próprias marcas e que a atividade por mim suscitada pudesse ser, em larga escala, deles/as; apropriada por eles/as como tendo e fazendo sentido para si - este um conjunto de condições essenciais para criar o diálogo intercultural entre a cultura da professora adulta e as dos/as jovens

alunos/as, entre cultura material e simbólica da escola e a (re)produção das culturas visuais juvenis; para criar um contexto aberto à exploração, negociação e circulação de imagens em movimento dentro da sala de aula e fora dela, quando as suas experiências pessoais ora são para ali trazidas e dali levadas. Encontrei, portanto, no cinema de animação, um lugar de encontros vários: comigo própria, de seguimento do meu próprio percurso e relação com a imagem em movimento, e uma oportunidade de estar em sala de aula com alunos/as e que também fosse potenciadora de outras vivências e experiências entre eles; um espaço de encontros vários para trazerem para este projeto as suas próprias inquietações enquanto jovens e como alunos/as; um espaço para eu descobrir e ensaiar formas de trabalho em educação que correspondam àquilo a que me propus neste estágio, tendo em conta o meu próprio posicionamento perante as questões educativas, sociais, culturais e de cidadania.

Com um lugar presente e naturalizado no percurso escolar dos alunos de Espinho, onde eu cresci e estudei, o Cinema de Animação entra na escola e toda a comunidade escolar, fazendo já parte dessa realidade. Apesar desse contacto próximo com o Cinema de Animação no meu percurso, foi, no entanto, um conjunto de outros fatores que desencadeou a ideia desta intervenção na escola: o meu conhecimento acerca do cinema de animação não corresponde a um domínio das técnicas nem a um conhecimento profundo sobre o cinema e as formas de trabalhar a imagem em movimento.

Bem pelo contrário! Assim sendo, foi o não dominar, o não saber, mas sim o relacionar-me com o erro e a necessidade que senti de aproveitar o contexto de estágio para evoluir num sentido que me instigava a enfrentar, pondo-me à prova, e sobre o qual me importava pesquisar e refletir, que me fizeram avançar com esta metodologia que se mostrava adequada às preocupações e problemas que se evidenciavam no contexto de trabalho da Aurélia e sobre os quais falarei mais adiante.

Neste relatório do estágio pedagógico o que aqui surge é apenas uma parte da minha experiência com o contexto e da minha intervenção pedagógica no 3º CEB e Secundário da Escola Secundária Aurélia de Sousa. Trata-se de um momento em que o meu olhar se centra numa turma de jovens alunos/as do 9º ano de escolaridade e em que recorro a diferentes modos e suportes de expressão e comunicação audio-visual como foi o caso do cinema de animação para abordar e explorar a temática do programa curricular relativa aos seguintes conteúdos: “Dinâmica e Movimento”, “Movimento, Evolução e Crescimento” e “Representação do Movimento”, tendo sido selecionadas, de entre as sugeridas, as áreas de exploração “Fotografia e Vídeo” e “Desenho” (anexo 2).

O que surge, ainda, neste processo formativo que também é a escrita deste relatório é a tentativa de devolver uma busca sincera pela apropriação crítica que procurei fazer dos discursos educativos e artísticos com que tenho

contactado e sob os quais procurei agir numa perspectiva transformadora. Por isso mesmo, as reflexões que aí se inserem, e se seguem, frutos das minhas crenças e utopias, mas também de algumas afirmações e negações, repescam diversos registos de observação que são tidos em conta, na tentativa de (re)construir um olhar tão completo e sincero quanto possível sobre as realidades com que contactei no âmbito deste Mestrado em Ensino de Artes Visuais.

Os textos que se seguem no presente documento, deambulam então entre registos mais pessoais e biográficos, relacionados com a minha forma de viver estes acontecimentos - inicialmente expressos sob a forma de imagens num formato audiovisual, cujo conteúdo se procura aqui “traduzir” por palavras -; de textos resultantes de leituras junto dos autores com que mais me identifico, e de recortes das suas vozes, encarando essa busca como potenciadora de pensamento divergente, rizomático, crítico, questionador, enfim... uma outra tentativa de saber mais e estudar mais acerca do que me interessa, neste contexto de investigação e intervenção, onde a prática pedagógica se constrói, de uma forma pessoal, mas fundamentada com base nesses contributos que refiro; de textos relativos à reflexão analítica que teve por base os registos audiovisuais colhidos no curso das dinâmicas entre os/as jovens alunos/as quando produziam a proposta de projeto.

Todas estas diferentes e diversas vozes se contaminam e, por isso, o tom polivocal deste relatório, não é meramente acidental. O esforço para mantê-las

presentes no texto procura contribuir para uma leitura mais completa acerca dos processos a que recorri para desenvolver as minhas reflexões. Mas não foi tarefa fácil. A escrita, essa inscrição do pensamento à solta em grafia, foi um fator determinante para que pudesse estruturar os meus pensamentos e reflexões e também para que, a partir daí, pudessem surgir novas inquietações, tanto no decorrer desses vários registos, como posteriormente ao escrever e analisar criticamente o que fui escrevendo. No entanto, a escrita também se revelou, de certa forma, condicionadora deste meu processo de pensamento e trabalho - a minha experiência profissional e formação académicas prendem-se mais com outras formas de expressão e registo, como a imagem, o desenho, o vídeo a fotografia, etc... e assim, a redação deste documento visa deixar transparecer as inquietações que fui sentido e experienciando com os processos da própria escrita e as limitações que senti ao tentar estruturar o meu pensamento dentro de um campo tão específico como é o da escrita académica.

As muitas vozes e reflexões que aqui estão inscrevem-se em determinadas secções e lugares no encadeamento deste texto. No seu fluir, conjugam-se e confrontam-se, intermedeiam-se e intrometem-se, contaminam-se, na pretensão de trazer para o texto as minhas vozes, as daqueles/as com quem vivi a experiência do estágio pedagógico e as dos/as que, sem estarem lá, apoiaram teoricamente as minhas decisões e reflexões. A escrita deste relatório é, em si, outra das aventuras em que me lancei neste

esforço de inserir dentro da quadratura da folha de “papel” um entendimento dos “*Fios e os rastos marcados*” percorridos.

A reflexão sobre esse entendimento estrutura-se em três grandes momentos. Estes surgem organizados sob o pretexto de cronologicamente corresponderem àquilo que foi, também, o processo de organização das minhas ideias e pensamentos, mas sem que se perca a ideia de contaminação de modos de expressão e de ideias que tenho vindo a referir.

Assim, no primeiro momento, o texto escrito que se apresenta procura ser uma outra forma de redizer, de percorrer o texto audiovisual materializado no vídeo que eu fiz e que indaga, de forma ambivalente, um olhar que também assim se expressa sobre um conjunto de inquietações e incertezas próprias da natureza da ação docente e do lugar que o/a professor/a pode ou deve ocupar dentro da escola e da sala de aula, considerando as suas formas culturais e as relações que ali acontecem. Esta outra forma de (re)ler e (re)interpretar o vídeo, feita *a posteriori*, depois que ficou concluída a montagem das imagens que o compõem, foi preponderante para o explicitar das bases teóricas e metodológicas que o sustentam. Aqui expresso um olhar abrangente sobre a educação artística e sobre a escola, recorrendo aos contributos de um conjunto de autores com quem vim a contactar nos últimos anos através das suas publicações, sobretudo, na tentativa de enquadrar as preocupações que se vinham a evidenciar nas minhas reflexões e no meu discurso e que se

objetivavam na escola e no seu quotidiano, tal como é descrito por Jorge Ramos do Ó (2007), no excerto que se segue.

Temos de insistir numa ideia central: a de que todos escrevem a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas. E em vez de divinizarmos o Autor como uma autoridade e um sábio, deveríamos passar a desejar que outros se alimentem das nossas palavras escritas para construírem sua própria linguagem. Analisado deste ponto de vista, o texto é um exercício que questiona a verdade, e não transporta a verdade em si mesmo. (Ó, 2007: 111)

Há também uma referência ao cinema de animação e uma reflexão acerca da possível adequação desta forma de expressão artística a este contexto de trabalho pedagógico que é a disciplina de Educação Visual, enquanto recurso estratégico de intervenção para promover a investigação, a reflexão e os diálogos interculturais entre a cultura escolar e as culturas juvenis. A este respeito, os contributos de Swift & Stears (2006), Juarez Dayrell (2007), Laura T. Prats (2009) e Jorge Ramos do Ó (2007), entre outros/as, foram referências incontornáveis para o desenvolvimento desta tentativa de criar um lugar potenciador de reflexões, aprendizagens e subjetivações, onde se desejava que cada um tivesse oportunidade de evoluir no conhecimento sobre si e sobre os que o rodeiam, dentro da sala de aula.

Tudo isso significa que o sentido do texto escrito deste primeiro momento só faz sentido se for acompanhado da visualização do vídeo e, igualmente, do da sua fundamentação teórica e das reflexões acerca das metodologias de investigação por mim usadas, nomeadamente a Investigação

Baseada nas Artes. Neste sentido, o conteúdo do primeiro momento desta reflexão sobre o estágio pedagógico também contamina o segundo momento - a intervenção sob a proposta pedagógica do cinema de animação.

No segundo momento deste relatório procuro retomar as reflexões iniciais e enquadrá-las face a preocupações decorrentes do contexto de estágio, na Aurélia. Após a apresentação e desenvolvimento de uma proposta de trabalho em pequeno grupo sobre o movimento, com recuso metodológico ao cinema de animação - é feita uma descrição desse processo e a sua análise crítica, procurando atender, entre outras, à caracterização desse contexto e à enunciação dos problemas e questões que implicaram a intervenção realizada bem como às questões estruturais, metodológicas, pedagógicas e relacionais, suscitadas a partir da experiência de estágio na escola.

Neste momento, procuro dialogar reflexivamente, através da expressão escrita, com as perspectivas teóricas que me inspiraram e as interpretações possíveis dos excertos que selecionei dos registos audiovisuais - filmagens - e produções gráficas - desenhos dos/as jovens - relativos à intervenção pedagógica e, ainda, com as produções audiovisuais finais realizadas pelos/as jovens alunos/as. Isso significa que em alguns momentos, à semelhança do que acontece no primeiro momento, o sentido do texto requer a visualização de filmagens efetuadas acerca do processo de elaboração dos filmes e/ou do filme que reúne os produtos realizados.

Chegados aqui, importa lembrar algumas questões que se levantam e que marcam a escrita deste relatório, em mais do que um momento ao longo do texto. Essas questões prendem-se com a relação que existiu em diversos momentos com o “erro”, aqui encarado como parte do processo de aprendizagem, tanto do professor como dos/as jovens alunos/as, e com o facto assumido de que esta intervenção e investigação participativa se socorreu de um conjunto diversificado de formas de recolha e produção de dados, e de expressar as reflexões realizadas acerca deles, que deve ser tido em conta. Como já foi referido, foram recolhidas gravações audiovisuais, fotografias e desenhos, foram produzidos vídeos, desenhos e escritos textos, foi desenvolvido um diário de reflexão. Todas estas formas de expressão são parte integrante deste trabalho e procurou-se que fossem claramente apresentadas, sendo transcritas (quando se tratem de elementos escritos ou audiovisuais) ou inseridas (quando se tratem de imagens) na sua totalidade ou em partes. Dadas as particularidades de alguns desses documentos ou dada a sua extensão, alguns deles, tal como se fossem “fios”, vão sendo “puxados”, vão sendo trazidas para a compreensão deste texto sempre que se considera necessário - torna-se então fundamental que o leitor recorra a esses documentos, colocados em anexos, sempre que é sugerido. Nesse sentido, quando se trata de um elemento audiovisual surgirá um ícone devidamente assinalado no texto.

Por fim, num terceiro momento, tecem-se as considerações finais, que procuram sistematizar e fazer um balanço das aprendizagens realizadas no decurso do estágio, e das principais inquietações que daí advém, nomeadamente acerca dos usos do cinema de animação no ensino da educação visual e dos meios de recolha de imagem que foram usados, como a fotografia e o vídeo.

Nesta experiência de estágio procurei intervir em sala de aula, numa perspectiva de aproximação entre as culturas escolares e culturas visuais dos jovens, fazendo uso de tecnologias menos comuns na escola, mas que podem ser usadas para fazer esse elo de ligação. Não obstante, procurei considerar outras possíveis consequências do uso desses materiais acabando também por refletir essa vontade de aprofundar muitas das questões que são já aqui reveladas e de indagar outras problemáticas que ficam em aberto; pontas soltas, fios visíveis e invisíveis que estão presentes na escola, nos alunos e até na minha prática pedagógica, que importa desvelar, na medida do possível, e sobre estes, olhar aprofundadamente na tentativa de descobrir marcas mas também deixar os meus próprios rastros.

1º MOMENTO | “FIOS INVISÍVEIS”¹



Enquanto aluna deste mestrado, uma das maiores dificuldades que senti e ainda sinto, foi conseguir relacionar as tramas, os encadeamentos de pensamentos e todas as conexões e relações que existem entre mim e a educação. A escola esteve e estará presente na minha vida e a relação que tenho com as questões educativas que a acompanham, corresponde a um feixe de ligações transversais, longitudinais, num intrincado permanente e impossível de desatar do resto, de todos os lugares em que sou e em que estou: entre professores, alunos e escolas estou eu e os meus filhos e os locais de trabalho da família mais próxima e o meu próprio; as vivências e rotinas escolares influenciaram quem fui, e continuam a influenciar quem sou e quem serei. Nesta permanente “contaminação” tratou-se de, através da experiência do estágio pedagógico, conseguir lançar sobre a educação artística, a escola e, mais especificamente, o ensino da educação visual um outro olhar mais consciente, mais complexo e mais sustentado em termos teóricos e metodológicos.

Tenho, por vezes, encarado as minhas ações como caminhos pré-determinados, sabendo que não o são, como escolhas fortuitas que afinal se revelam consequência de uma ponderação menos consciente e sobre a qual

¹ Para a leitura do presente capítulo é fundamental a visualização do filme “Fios Invisíveis” (duração: 14:09 min. , anexo 1)

importa refletir. Nesse sentido, os caminhos inesperados que se revelaram próprios da minha forma de pensar as coisas, de descobrir a resposta a novas perguntas e de as expressar - que é, afinal, o que o vídeo *"Fios invisíveis"* pretendeu ser -, levam-me agora a caminhar pelos mesmos caminhos que já caminhei, seguindo o rasto das imagens e sons que representei, para as trazer e redizer sob uma outra linguagem, a da escrita.

Assim, inicio a escrita deste primeiro momento de reflexão sobre o estágio pedagógico (cf. Introdução) com a apresentação daquilo que pode ser entendido como uma espécie de guião subjacente à realização do vídeo *"Fios invisíveis"*. Porque o conteúdo de *"Fios invisíveis"* traduz, à sua maneira, um conjunto de leituras múltiplas acerca da escola e que foram centrais para fundamentar a minha construção de "um olhar", ou seja, de concepções acerca não só da escola, mas também do ensino das artes, das relações pedagógicas, das culturas escolares e das culturas juvenis, das novas tecnologias. Tive então em consideração um conjunto de concepções relacionadas na escola, que em traços gerias se evidenciaram nos tempos, espaços e rotinas escolares, mas também nas relações entre os sujeitos e procuro, de seguida explicitá-los.

1 “Fios Invisíveis” – Um olhar em movimento pela escola

“Fios invisíveis”

Despertar para as rotinas de um novo dia.

A constatação de que é hora de acordar invade a possível tranquilidade do nosso descanso.

Art x – Levantar. Ao primeiro bip, programam o segundo despertar. Ao segundo os discentes levantam-se e vestem-se em silêncio, enquanto o EE trata dos restantes preparativos. Devem então estar de pé e não sair de casa sem fazer a cama. Ao terceiro bip põem-se em fila e esperam pelo transporte. Há cinco minutos de espera entre cada etapa.

O aluno vai à escola.

‘- Estou a dormir em pé.’ - aluno 10º (DR)

- “Estou a cair de sono.” - aluna 10º (DR)

‘- Hoje estou cheia de sono. Não dormi tudo.’ - Laura Bártolo (DR)

‘- Hoje tive de me arrancar da cama. Dormi pouco’ - Estela Cunha (DR)

Gostava de ser arrancada do sono por fitas de cetim. Normalmente saio da cama com fios de sisal, picam e arranham as mãos.

Há uma espécie de compasso a marcar o ritmo que deve acontecer... Com o cantar do galo, com o raiar do sol, com o cheiro a mar ou a cimento molhado, percorro os caminhos de sempre. A escola é já ali. As mesas aguardam a chegada dos protagonistas. Os espaços são cinzentos e frios. As imagens a preto e branco levam-nos para um lugar semelhante.

Os passeios, os carros, o granito, as grades, os muros, o cimento. Estamos cada vez mais perto. Os caminhos que percorro parecem ser os mesmos que todos percorrem a partir do ponto de vista em que me encontro. Viajo por sonhos, ideias, receios, expectativas.

A cabeça, ora está num frenesim de emoções, ora atordoada pelo despertar abrupto que ainda se repercute nos estados de estar.

Estou cada vez mais perto do que vem e do que sou ou cada vez mais longe do que deixo.

Aqueles minutos de distância... às vezes são tanto e outras vezes são tão pouco.

Quando vejo aquele céu perco-me. Deixo-me viajar e ensaiar pensamentos, dentro das muitas mentes que se dirigem para o mesmo lugar que eu, como se isso fosse sequer possível.

A emissora emite e o recetor recebe. O processo de comunicação parece unilateral, mas nem sempre é assim. Os sons intercetam os pensamentos.

A campainha está cuidadosamente programada com um horário que é comum a quem partilha as rotinas escolares.

Está a tocar. Toca para entrar.

Os portões estão abertos. A massa humana entra no recinto. Picam o ponto. Partem à luta; vão porque querem mais, ou vão porque tem de ser. Entre mochilas e encontrões, para os gabinetes, para a cozinha, para a cadeira, para o campo, todos vão ocupar o seu lugar na ordem das coisas. Ainda assim, entre o portão e a porta, muitos encontram formas de escapar.

Esta entrada na escola faz-me sempre pensar no caminhar das formigas, na forma frenética como se movem. E a massa que se desloca para um mesmo ponto de fuga. Fico assombrada com a movimentação que surge nas manhãs que se situam à volta da escola.

O percurso é concluído e a meta parece ser este som de campainha que estrutura e compacta os pensamentos em blocos de 45min. Os blocos têm títulos.

Está a tocar. Desta vez toca para sair.

Na Aurélia, a maior parte dos alunos não se levanta ao toque da campainha. Cerca de dois minutos antes de tocar a campainha, os alunos começam a guardar o lápis e a caneta, preparam o cartão para a máquina do lanche. Começa por se ouvir os fechos dos estojos a correr mas só quando a voz da professora autoriza a arrumação e saída, é que os alunos supostamente teriam permissão para arrumar e sair.

'- São 9h53. Começo a ouvir os fechos dos estojos. A campainha vai tocar. Parece uma experiência Pavloviana." (DR)

Lembr-me de estar sentada naqueles lugares e de sair quando a professora autorizasse. Lembr-me de estar sentada naqueles lugares e de sair assim que chega a hora, mesmo que a campainha não funcione. Lembr-me de estar sentada naqueles lugares e de sair assim que o

primeiro colega se levanta. Lembrc-me de estar sentada naqueles lugares e de não sair para ficar a falar com o professor. Lembro-me de estar sentada naqueles lugares e só o meu corpo ainda não ter saído, porque já estava lá fora, bem longe, há muito tempo. Lembrc-me que a forma como me levanto ou me deixo ficar, muitas vezes, depende de quem esta na cadeira que se vira para mim.

A escola é, inegavelmente, um lugar de memórias, que se constroem e sobrepõem numa espécie de castelo que cresce em altura. Ao vasculhar esses meandros descubro permanências. Encontro blocos que vão estanco no percurso desta estrutura e procuro, com um olhar atento, conhecer esses sólidos e descobrir as suas facetas.

QUIETOS SENTADOS E CALADOS

QUIETOS SENTADOS E CALADOS

Q u i e t o s

Q u i e t o s

O corpo obedece, contrai, corrige a postura. O corpo é forçado a parar. A mão está treinada, a coluna alinhada, o olhar atento aos gestos. O dedo aponta.

Escrevem o solicitado, erguem o braço conforme é exigido. Copiam. Reproduzem. Ao fundo da sala o material está cuidadosamente organizado. Sabem o seu lugar e nele permanecem a controlar músculos, ímpetos, vontades e gestos conforme lhes é solicitado e imposto.

O corpo sente o sangue que o percorre. Os movimentos são inatos.

Os alunos trocam entre si olhares fugidios e discretos. A exigência é esperada de parte a parte. A mão hesita. Erra. Corrige. Eles reparam em quem passa lá fora. Ao fundo da sala o gesto manifesta a expressão do aluno. Espreitam pela janela em cada centelha de oportunidades. Os braços ganham mestria em escapulir para baixo das mesas para enviar mensagens ou para ler as recebidas. Dominam o gesto e o corpo e encontram nessa linguagem refúgios vários para se expressarem.

*S e n t a d o s**Ficam.**Esperam.**Atrofiam.**Entram pela porta e ocupam o seu lugar na ordem das filas.**Levantam-se com autorização. Sentam-se com permissão. Não podem ir à casa de banho.**Lá fora os bichos não param, não são domesticáveis.**C a l a d o s**A palavra é desenhada com mestria. Os lábios estão serrados.**Os corredores estão silenciosos.**O professor fala e o aluno escuta.**O caderno diário é o espaço do registo.**A fala é guiada pela escrita e as duas linhas já não são precisas.**Passam pela porta, de novo.**Mais uma vez, chegam a casa, ligam o computador. Vêm e são vistos.**A relação com os ecrãs amplia e restringe o contacto com o que os rodeia. É um instante para chegar onde se quer, mas o que se quer ver, sentir, descobrir, é, por vezes, tão pouco, comparado com um verdadeiro mundo de possibilidades.**Lá fora, tanta coisa acontece.**S e n t a d o s**O espaço é usado. As mesas, cadeiras e paredes servem o seu propósito. As deslocações são controladas.**Os alunos escapam. Se precisam de sair, sabem qual a expressão certa e cada gesto que devem fazer para o conseguir.**A estática apresenta-se num frenesim.**C a l a d o s**A caneta deambula pelas páginas e fala, de dentro da cabeça de cada um para fora.**Lá fora estão a gritar.**Cá dentro os lábios não se mechem mas os corpos dizem tanta coisa.**As margens dos livros e dos cadernos sabem tanta coisa.*

O ecrã é um fortíssimo analgésico. Esqueço-me do que está no escuro.

Penso que seleciono, que escolho que oriento e comando o que busco, mas nem sempre é assim.

Faço parte de um mundo que, não sei. A escola parece tão distante. Preciso de comer. Tenho, compro, peço ou arranjo, depende do caminho que fiz para vir embora. A casa de onde foi e para onde volta define o verbo com que se alimenta.

Em nós já nada é natural. É imperativo dissecar a imagem estagnada.

As coisas mudam de dimensão, os problemas mudam de proporção. Dependendo do contexto em que se inserem as formas alteram-se. Lembro-me um filme que traduz exatamente esta ideia "Onde fica a casa do meu amigo?" A importância relativa das coisas da escola. O contexto, o propósito, o sujeito, o objeto.

De volta a um novo dia. O percurso retoma o seu caminho e vive o despertar repetido para os lugares de sempre. Passo pelas mesmas portas.

O aluno, quando consciente, vê na porta que se fecha um abrigo e uma passagem para outras portas. Por vezes essas portas parecem fechar-nos, mas estão, de facto a proteger-nos e a acondicionar-nos para a viagem que se avizinha. Nem sempre é fácil ver portas como passagens, confortos e lugares de possibilidades. Às vezes parecem prisões e restrições mesmo que sejam de vidro transparente.

À medida que o ponteiro avança retomo o meu lugar na fila que me compete.

É um novo dia. Um retorno aos processos que se deixaram em suspenso.

Os resultados evidenciam os processos. Trocam-se olhares, opiniões, comentários e questões.

O processo objectificado é precioso para o aluno. A ansiedade pelo reconhecimento do outro está presente no olhar de cada um.

Reconhecem-se as palavras, os tempos verbais adequados, o traço certo, o pico em cada ponto

...

Do experimentado, tradicional, conhecido e esperado, traçam-se formas fora das linhas, exploram-se processos e formas de fazer que partem do conhecido para a descoberta de novas formas e novos processos.

Uma só imagem poderá ter várias leituras. Um gesto pode ser visto segundo diferentes perspectivas, de acordo com as vivências de cada um. Este vídeo e o texto que apresento, despertam esses olhares, essas emoções e essas interpretações. No filme *"Fios invisíveis"* (cf. Anexo 1), as questões potenciam imagens e as imagens potenciam questões; daí que as imagens e sons registados, descobertos, repescados e elaboradas, bem como o texto que o acompanha tenham sido cruciais para que pudesse começar a explicitar o meu entendimento do contexto educativo da escola em que estava e para realçar as questões que mais me preocupavam. É desse envolvimento num processo de busca e aprofundamento daquelas ideias e modo de expressão, para construir um pensamento mais sustentado teoricamente, e mais emaranhado, sobre a escola e a educação, sobre os sujeitos no contexto escolar e as relações que se estabelecem entre eles, dentro e fora desses contextos. Como estes dois "espaços" se relacionam e o ser-se em cada um deles, olhando para os fios que não se vêem e revelando as marcas de um passado que se procura revelar e tornar visível é o que se dá conta em seguida.

1.2. Desvelar “fios invisíveis”, construir concepções sobre a escola e a educação

- O espaço e o tempo escolares

Na apropriação que fui fazendo acerca dos pensamentos dos autores com que contactei ao longo deste mestrado, sejam pedagogos, educadores, filósofos, sociólogos, etc., busquei o conforto de fortalecer determinadas concepções que já tinha e de me “armar” para o exercício da justificação, mas sobretudo, tentei com eles, descobrir caminhos de resistência que me permitissem criar momentos e lugares de profanação das práticas e posturas instituídas na escola, “porque profanar não significa, apenas, abolir e cancelar a separação, mas também aprender a dar-lhe um novo uso, a jogar com este.” (Agamben, 2005). Este uso da teoria para informar e esclarecer um novo olhar sobre a escola e o ensino das artes visuais foi fundamental para o meu percurso, bem como esta postura de profanação a que se refere Agamben e que procurei perpetuar.

Assim, o conjunto de imagens que recolhi, os momentos e lugares que captei ajudaram-me a construir uma imagem, com interpretações múltiplas e ambivalentes no que diz respeito às concepções de escola. Não pretende representar um só olhar sobre a escola, mas vários, chamando a atenção para uma escola em que ainda existe uma determinada concepção de aluno e professor gerada na modernidade, em que se espera do aluno respostas disciplinadas, pautadas pela pontualidade – *“A campainha está cuidadosamente*

programada com um horário que é comum a quem partilha as rotinas escolares.”, “O percurso é concluído e a meta parece ser este som de campainha que estrutura e compacta os pensamentos em blocos de 45min.”-, e obediência – *“O espaço é usado. As mesas, cadeiras e paredes servem o seu propósito. As deslocções são controladas.”*, em prol de uma noção de eficiência bem específica por parte de quem a exige, o professor, todas elas geradas no mundo do trabalho. Foucault (1975) dá conta destes vestígios anteriores e das marcas de certa formas de encarar o espaço e o tempo que ainda hoje deixam os seus vestígios numa organização do espaço e do tempo escolar em que os lugares, os momentos e as relações entre as pessoas são determinados para se submeterem a necessidades sociais várias, visando a maximização de um corpo produtivo. Dai que as rotinas escolares se apresentem organizadas segundo “fios invisíveis” de modo a criar comunicações úteis, cujos tempos de trabalho e atividades destinadas a cada período de ação, alvo de permanente vigilância, definam uma abordagem curricular dos saberes e das aprendizagens sob o formato de “blocos”; marcas naturalizadas na escola, mas que de natural têm pouco ou nada. Foucault (1975) esclarece a origem destas ordenações que se evidenciam sucintamente na seguinte citação:

Durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares. Mas esses processos de regularização temporal que elas herdavam das disciplinas os modificam. Afinando-os primeiro. Começa-se a contar por quartos de hora, minutos e segundos. (...) Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente. (Foucault, 1975, p. 176)

Esta sociedade disciplinar que também é a escola (*idem*), traduz-se, na expressão de outros autores numa forma escolar em que as cadeiras, mesas, cadernos, lápis, armários, globos, sólidos, réguas, e outros tantos que ocupam o espaço diário de quem está na escola, fazem parte daquilo que Diana Vidal (2009) caracteriza por cultura material. A autora refere-se a estes conjuntos de objetos e espaços escolares (biblioteca, sala de aula, corredor...) como sendo uma forma de produzir e contribuir para a construção da oralidade dos jovens alunos. Mais ainda, a autora acrescenta à sua reflexão a perspectiva de Michel de Certeau (1994) e sublinha a necessidade de conhecer esta cultura material, enquanto potenciadora de formas de “conhecer as estratégias de conformação da corporeidade dos sujeitos, imposta pelos mecanismos do poder. Ao mesmo tempo, se observado na sua singularidade, pode trazer elementos para a percepção de táticas de subversão como diria Michel de Certeau (1994, *in* Vidal, 2009: p. 25)

Estudar os contextos de trabalho dos alunos e dos professores, os lugares e os objetos que povoam um determinado espaço e tempo, tentar ver que fios desenham esta complexa trama, dá-nos assim, uma perspectiva mais contextualizada informada e completa dos processos educativos. Importa lançar um olhar pelo estabelecido, questionando-o e descobrindo nas particularidades e singularidades, um espaço de atuação com um conjunto de características que diz respeito a si.

- As rotinas e as atividades escolares

No processo educativo são muitas as rotinas, pelo que a prática educativa resulta de um complexo processo de negociação, onde as aprendizagens são programadas e o professor “prepara o seu ensino (...), constrói um cenário, imagina uma sucessão de atividades que preenchem o tempo escolar” (Perrenoud, 1994) e procura prever os acontecimentos da aula. Tendo uma responsabilidade inerente à prática da sua profissão o professor vê-se obrigado a cumprir um programa e a pôr em prática as orientações previstas no currículo nacional. No entanto, segundo Perrenoud (1994:51), a par desse currículo formal existe o currículo real, que “nunca é a estrita realização de uma intenção do professor” e que se caracteriza, de certa forma, por ser um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou pressupõem que gerem atividades” (*idem*), e que na vida quotidiana, nunca são absolutamente previsíveis. Há que gerir expectativas e negociar estratégias e, assim sendo, observar este currículo real e escondido de uma roupagem formal; tornar estes fios tão visíveis quanto possível, é lançar sobre estas rotinas observáveis e detetáveis, uma tentativa de identificar o *habitus* escolar (Bourdieu, 1967 *in* Perrenoud, 1994)) e os sistemas de pensamento presentes neste contexto.

Ano letivo após ano letivo, alunos e professores retomam o seu lugar na escola e, se pensarmos nisso, constatamos, tal como Perrenoud (1994: 65) que “*No decurso da sua carreira, um aluno deve, pois, todos os anos, adaptar-se não apenas a um programa novo mas ainda à cultura de um novo grupo, às*

exigências de um novo professor, a um novo estilo de autoridade, a um novo gênero de atividades e de trabalho escolar."

E o mesmo se pode dizer dos professores que se adaptam aos novos alunos, à cultura do novo grupo de colegas, às exigências das turmas e das disciplinas, a um novo estilo de autoridade, a uma nova direção da escola e também a todo um novo tipo de atividades e de trabalho. – *"Reconhecem-se as palavras, os tempos verbais adequados, o traço certo, o pingo em cada ponto ...*

Do experimentado, tradicional, conhecido e esperado, traçam-se formas fora das linhas, exploram-se processos e formas de fazer que partem do conhecido para a descoberta de novas formas e novos processos"

Estas mudanças geram um sentimento de ruptura e transformação e assim têm os seus tempos e momentos de atuação. – *"A caneta deambula pelas páginas e fala, de dentro da cabeça de cada um para fora. (...)Cá dentro os lábios não se mexem mas os corpos dizem tanta coisa. As margens dos livros e dos cadernos sabem tanta coisa."*

É neste contexto rotinizado e estabelecido que importa atuar metodologicamente e relacionalmente, por exemplo, partindo para uma reconstrução do olhar e da noção de erro destituindo-a de um significado único e limitado.

"A perspectiva de ver o erro como possibilidade em sua dinamicidade, isto é algo que contraria o padrão colocado, pode contribuir no sentido de construir uma postura nova, que efetivamente reinventa o estabelecido e nesta reinvenção o enriquece de significados."(Neves, 2005)

Neste sentido, é essencial compreender quem são os alunos e colegas que existem na escola para se poder com eles comunicar e trabalhar

colaborativamente. Mais ainda, é fundamental que se criem nas salas de aulas condições para que os alunos possam levar os seus próprios problemas e questões para os processos educativos, possibilitando ao professor agir e ao aluno experimentar. Isto significa que se tornou urgente pensar em problemas reais e em questões da “vida real” (Swift & Steers, 2006) de cada um e levá-los para dentro das salas.

- **Entre o professor, o aluno e os/as jovens alunos/as**

Na escola, pretender ser professor, na relação com o outro, com o aluno, que antes mais é um ou uma jovem, ou com o/a colega, ou com a comunidade escolar, passa por assumir uma postura de trabalho permanentemente reflexiva, crítica, construtora de sentidos para si e para quem o rodeia, e que assente todos estes pressupostos, requer ainda uma consciência do espaço e tempo em que se insere e onde que os valores e uma postura eticamente comprometida não estão ausentes. Isso implica que o olhar lançado a estas dimensões se fundamente numa postura atenta ao passado, vendo o que dele se manifesta no presente. Tal como adverte Foucault,

“É necessário que as similitudes subjacentes sejam assinaladas à superfície das coisas; há necessidade de uma marcação visível das analogias invisíveis. Acaso não será toda a semelhança a um tempo o que há de mais manifesto e o que está de mais oculto?” (Foucault, 1966, p. 82)

A par destas interrogações e reflexões acerca do espaço e do tempo também o professor e o aluno são elementos fundamentais no processo relacional educativo. Importa pois referir diferentes perspectivas acerca desses mesmos elementos. Começando por recorrer a Foucault procurei uma referência primeira em relação ao indivíduo que exerce o seu lugar no processo educativo e que se insere na seguinte citação:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído (...) - isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar. (Foucault, 1975, p. 221)

Ora, na tentativa de centrar esta investigação no aluno e no desvelar os “fios invisíveis” que pesam sobre ele, importa problematizar as noções de aluno e de jovem, iniciando-se assim um questionamento acerca da própria noção de juventude, enquanto conceito criado na modernidade. A propósito leia-se o seguinte:

A juventude é um mito ou quase mito que os próprios media ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida. As condutas «homogéneas» dos jovens acabarão, então, por ser heterónimas, na exacta medida em que são sugeridas pelos mass media, pelos discursos políticos e por intervenções administrativas de vária ordem. A própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heterónima ao enfatizar as representações de senso comum que predominam sobre a juventude. (Pais, 1990, p. 145)

Assim, a ideia de jovem aqui apresentada e a referência feita ao aluno enquanto jovem, procura ter em conta a sua condição e o seu lugar numa cultura em que importa agora considerar o seu ponto de vista, isto é, os modos como este sujeito jovem se apropria e atribui significado às relações que estabelece com os outros e com os objetos e símbolos culturais dos grupos em que circula e da sociedade mais amplas em que se insere. Por conseguinte, um aspeto fundamental a sublinhar é que, na escola, cada aluno transporta consigo uma tensão permanente “entre ser aluno e ser jovem” (Dayrell, 2007). Para este autor é imperativo que se olhe atentamente para a crítica, tantas vezes reiterada por parte dos alunos, que exigem que os processos de ensino-aprendizagem tenham a preocupação em os/as “situar” na matéria, relacionando as aprendizagens de sala de aula com a sua vida quotidiana:

“entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal, tendo em vista o seu processo de construção como aluno(···)” (Sposito, 2004, p. 18) in (Dayrell, 2007)

Ora, sabemos com Foucault (1975, p. 29) que o/a jovem, enquanto aluno, vê o seu corpo mergulhado num campo político, ligado “segundo relações complexas e recíprocas” (*idem*) em que a sua utilização económica se torna o motor e objetivo das relações de poder e dominação que produzem uma força de trabalho que “só é possível (···) num sistema de sujeição” onde “o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” (*idem*)

Estas manifestações de um pensamento e de uma ação do passado no presente, revelam-se nas marcas do antes que se evidenciam naquilo que existe agora, deixando o seu rasto e interferindo na natureza das ações. Torna-se assim claro que ainda hoje há fortes vestígios da tentativa de homogeneização e equiparação de respostas esperadas no que diz respeito à transformação dos/as jovens como alunos, segundo procedimentos e expectativas próximos daqueles que regiam e regem o mercado de trabalho:

O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido". (Ó, 2007, p. 110)

Não obstante é neste contexto que se vislumbram fragmentos reveladores de espaços de resistência por parte dos alunos como acontece nas situações em que precisam de comunicar entre si e não podem falar na sala de aula – *"Os braços ganham mestria em escapular para baixo das mesas para enviar mensagens ou para ler as recebidas. Dominam o gesto e o corpo e encontram nessa linguagem refúgios vários para se expressarem."*

O desafio que se coloca ao professor é então, o de compreender que a postura e a relação pedagógica devem dar espaço às diferentes perspetivas presentes na escola, e na sala de aula, designadamente as dos professores/as e as dos alunos/as, que aqui são entendidos/as como jovens (Dayrell, 2007) Tal desafio exige repensar outros modos de intervenção pedagógica no âmbito do

ensino da educação visual, de modo a mobilizar e pôr em diálogo a cultura escolar e as culturas juvenis.

1.3. Da educação visual, investigação baseada nas artes e cinema de animação

Perante as considerações tecidas acerca da escola, do tempo, do espaço, das atividades, das rotinas, das relações pedagógicas e dos sujeitos, desenham-se um conjunto de inquietações a respeito do lugar que a educação artística, em particular a educação visual, tem na escola e junto dos jovens, tal como a respeito das suas metodologias. Será que a educação artística tem um lugar especial e diferente na formação do sujeito, por comparação com outras disciplinas? Que marcas estas aulas deixam nos alunos? E nos professores? - Sendo os professores vítimas da impressão dos rastros do seu próprio percurso na sua postura, como devem proceder para que essas marcas tenham uma ação positiva no seu trabalho e junto dos alunos?

Estas são algumas de entre tantas outras questões que surgem em redor desta profissão. É necessário indagar as práticas discursivas e tal como refere Dennis Atkinson (1998) olhar o aluno como sujeito,

With reference to Foucault's idea of *power-knowledge* and Lacan's *point de capiton* I have tried to show how particular practico-discursive sites in art teaching construct the teacher's pedagogic gaze and the pupil as a subject. Through this gaze, pupil's abilities are constructed, positioned and regulated according to the terms of a particular discourse (the Lacanian Other). In one sense, this gaze might be said to comprise 'pedagogical reactions' which create their object, the pupil's ability. (Atkinson, 1998: pág. 40)

Assim, partindo da ideia deste autor considero que uma das possibilidades de atuação e proximidade do aluno-sujeito em educação, é precisamente no encontro das práticas discursivas da educação artística e do professor de artes.

Posto isto, e com base na minha formação académica e percurso de vida e nas ideias defendidas por Hernández (2008) procurei nas minhas indagações, partir de um processo de investigação que me interessou por se relacionar com a minha prática de trabalho e por me parecer o mais próximo e sincero em relação ao processo educativo e à natureza da atividade de estágio. Com efeito, Fernando Hernández (2008) reúne um conjunto de definições relacionadas com a investigação baseada nas artes e, neste contexto, destaco a que se segue de Mullen (2003)

(...) Lo que tienen en común estas formas de investigación es que al indagar sobre la creatividad (los contenidos de la investigación) y su interpretación (una explicación de los contenidos) el participante en la investigación se fortalece, la relación entre el investigador académico y el investigador participante se intensifican y se hace más igualitaria, y los contenidos son culturalmente más exactos y explícitos, dado que se utilizan tanto formas de conocimiento emocionales como cognitivas. (*cit in* Hernández, 2008: 93)

Apesar de existirem posturas diversas em relação a este método de investigação baseado nas artes identifico-me com a definição descrita por Mullen (2003) e salvaguardo que tal foi por mim apropriado como um primeiro passo transversal a toda a minha postura de trabalho neste estágio e reflexões.

A Investigação baseada nas Artes concentra-se mais no processo de expressão daquilo que são realmente as situações e tenta conectar-se com os contextos em que esses trabalhos artísticos são desenvolvidos. Apesar de haver algumas preocupações com a componente estética desses projetos, esta característica, não é considerada inerente e essencial (Mahon 2000 *in* Hernández, 2008) mas faz parte de um contexto social mais amplo, que tanto transforma como é transformado pelo contexto em que se desenvolve (cf. *Finley, 2003; Mullen, 2003; Sclater, 2003 in* Hernández, 2008: 112).

Na Investigação baseada nas Artes sugere-se um desafio que se caracteriza por levar o investigador a produzir um conjunto de imagens que consigam provocar impacto e que mobilizem o “nós” e o “outro” na ação, para que a investigação interfira positivamente nas vidas de quem esteja envolvido. Assim,

Esto es algo que se puede conseguir cuando el proceso de investigación coloca a los colaboradores en una posición que les permita manifestarse a través de unos roles que posibiliten su participación con recursos que dominen y que les posibiliten manifestar sus emociones y que les facilite su transformación. (Hernández, *idem*)

De entre as possíveis formas de expressão artística, nesta minha investigação e na minha intervenção no estágio pedagógico, foi o cinema que teve um lugar de destaque, preponderante, potenciador de reflexões, tal como sugere Bresson na citação que se segue:

Est-ce que ce sont les questions qui ont fait les films, ou les films qui ont inventé les questions? Et à qu'elles servent les questions? Elles servent à provoquer, à réfléchir, à

chercher la sagesse. Elles servent à inventer un nouveau langage, une perfection (Bresson 2001) (Clezio, 2001, p. 7)

Esta forma de expressão e de potenciação de reflexões e pensamentos através dos processos cinematográficos, permite tanto ao aluno como ao professor estreitar distâncias e, através da arte e de um processo artístico, criar uma relação única e com contornos que abrangem cada uma das partes envolvidas. Tanto professor como aluno se encontram no cinema e num processo sensível e profundo em redor da imagem, do som, da fotografia, ... constroem as suas próprias subjectivações.

Aquilo a que me propuz, fazendo uso desta forma de Investigação Baseada nas Artes, foi desenvolver um filme que estreitasse esse caminho entre mim, a investigação e as minhas reflexões iniciais e, depois, transpôr essa aprendizagem e aprofundamento da investigação baseada nas artes para o contexto da sala de aula, através da apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica.

Foram estas mesmas coordenadas teóricas e metodológicas que guiaram as opções tomadas por mim no 2º momento a que se refere o presente relatório.

2º MOMENTO | RASTOS MARCADOS

Vivemos num presente contaminado pelo passado e este estágio pedagógico foi pretexto para explorar facetas várias associadas a esta ideia tendo como intenção perseguir e compreender os sentidos das marcas e dos rastos que se vêem expressas nos registos gráficos dos/as jovens alunos/as de educação visual. Mas até que ponto não estava/ou, também eu própria, contaminada pelo meu passado?

No ano letivo 2010/2011 fui professora nesta escola. Lecionei a disciplina de EV. Estou de novo nessa escola e a conjuntura que agora envolve esta minha presença é completamente diferente. Estagiária, professora, investigadora, aluna. Todos numa só pessoa. O lugar que (re)encontro neste mestrado, e que também me é disponibilizado dá-me um tempo e espaço privilegiados para desenvolver um conjunto de aprendizagens que, a meu ver, me permitem ser melhor professora e evoluir profissionalmente. Assim sendo, na Aurélia, procurei descobrir e construir formas de, nesta posição, me relacionar com o estágio, com as aprendizagens e a investigação que fiz/que quero vir a fazer, com os meus objetivos e valores, comigo própria e com os outros. A este respeito, no meu DR registei este pequeno excerto de um texto do coreógrafo Rui Horta (2014), sobre o seu espetáculo Multiplex, acerca do livro de Marguerite Yourcenar, *“As memórias de Adriano”* “(…) nesta complexa teia entre o preto e o branco, nesta inevitabilidade do negativo que espreita os

momentos mais brilhantes das nossas existências: a necessidade de estarmos onde estamos.” (DR: 12/01/2014) Foi com esta sensação que fiquei quando cheguei à Aurélia.

Quando iniciei esta fase do estágio e me vi na necessidade de trabalhar com os alunos achei que faria todo o sentido recorrer novamente ao cinema enquanto processo de trabalho - desta vez o cinema estaria presente enquanto forma de manifestação artística; enquanto metodologia de trabalho pedagógico e enquanto possibilidade de desenvolver com os alunos de educação visual um projeto de cinema de animação. Parti do cinema de animação que faz parte do meu percurso pessoal, e levei-o de fora para dentro da escola num contexto em que a rotina, esse lugar de conforto e continuidade, se assume também como um espaço privilegiado para uma experiência transformadora. Assim, a pretexto do aluno aprender a lidar com o erro, também eu, aluna deste mestrado, lancei sobre mim própria a mesma luz e levei para cena o mesmo papel de aprendiz, trazendo para a sala de aula a experiência do erro para aprender com eles, numa abertura para as possibilidades do imprevisto. É nestes pressupostos que entendo a ideia de “rastos”: como um olhar sobre os rastos e marcas que ficam da história e do passado no presente; como um olhar sobre os rastos que as atividades escolares deixam nos alunos; como um olhar sobre as atividades escolares e o espaço que os alunos têm para também as marcar e deixar o seu rasto.

Rastos marcados cunham assim a minha experiência de trabalho neste mestrado - é a análise desse processo que está em foco neste 2º momento de reflexão procurando, a propósito da relação entre as imagens animadas - cinema de animação - e as palavras, inspirar-me em Save e Nuutinen (2003: 532) para ser capaz de devolver "a criação [desse] um campo com múltiplas interpretações", como a criação de uma "terceira coisa" que é sensorial, múltiplinterpretativa, intuitiva, e sempre em mudança, impedindo uma só verdade última". Será, pois, nesse registo polivocal que se continua a desenvolver a escrita deste relatório.

1 . "Rastos" – O filme e ... o filme do filme.²

O rasto do carvão entra na era do digital

O professor entra na vida do aluno

O digital encontra o analógico

O pixel entranha-se com a película

O professor, o aluno, o desenho real, o desenho virtual

O cinema entra pela porta da sala e ocupa os ecrãs. O aluno está confortavelmente instalado no ecrã.

A cena inaugura a exploração genuína dos modos de fazer.

A simplicidade dos processos alcançou um lugar de entendimento.

A máquina regista os ecrãs que apresentam o que captam pela webcam.

² Para a leitura do presente capítulo é fundamental a visualização do filme "Rastos" (duração: 2:08 min. , anexo 3)

O aluno apodera-se na câmara. Leva-a a passear, comunica diretamente com ela. As selfies. Um discurso do presente pelos contornos que assume, com tantos rastos do passado quanto se possa imaginar, mas que se presencia e que fica registado em dispositivos de armazenamento que eternizam os instantes.

O ALUNO É PIXELIZADO E ESTÁ NA SALA EM CARNE E OSSO E, AO MESMO TEMPO, EM RGB

O aluno dirige-se à câmara, cuida-se, arranja-se, posiciona-se, mas também escapa, foge, recusa e reage

O microfone e a lente captam o que não era para ser visto.

“-Ela não nos pode gravar” (aluna 9ºD)

‘- Posso filmar? (aluno 9ºD)

‘- Tá a gravar? (aluno 9ºD)

Conquistada a tranquilidade que exige o registo começam o filme do filme.

A linha conta uma história pela boca de cada aluno e professoras.

O gelo é quebrado no percurso feito pela pista. Neste momento o ator principal é convidado a vir ao palco. Assim, os seus impulsos participativos foram canalizados para o interesse do próprio, das professoras e da turma. Apesar de ter inaugurado a abertura da pista, este momento fecha o registo dos rastos. As conquistas dos alunos estão em primeiro lugar.

O anel é lançado ao desafio, os frames sucedem-se e captam o movimento.

É forçoso abrandar para ver. É forçoso abrandar para ser visto.

Surge aqui uma relação com o tempo, uma necessidade de captar o mundo em slowmotion.

Na necessidade de expressão é preciso compreender a partícula e controlá-la. Só assim, letra a letra, se consegue construir a palavra. Só assim a ideia se materializa. Ponto por ponto, linha por linha, cuidadosamente pensados e minuciosamente registados para se fazerem ver.

Um grafismo de cada vez e constrói-se a palavra. Uma palavra de cada vez e constrói-se o texto.

Um registo de cada vez faz o filme. Um frame de cada vez, constrói a narrativa.

Os alunos controlam o tempo que lhes é dado.

As imagens apresentadas em cada segundo abrandam e posicionam-se na escala temporal.

Há uma desaceleração necessária. Um abrandamento imposto pela comunicação.

Os alunos arriscam, levam o lápis ao papel, experimentam, exploram, desenham e passam a ideia para a folha, a história para o ecrã, cumprem o estabelecido.

Vão de encontro à escola e descobrem espaços de resistência e confronto consigo próprios.

À medida que avançam, podem arriscar, libertar-se do papel e do lápis.

Exploram o seu próprio corpo, encurtam distâncias entre si e levam os colegas a seguir esses passos. Dizem entre si: “- Agora és tu.” “- Não sei o que fazer.” Meche os olhos”. A animação dos colegas não é captada pela webcam, mas a câmara que está no canto da sala regista os registos. Filma o filme. Vê o aluno que se torna objeto de animação e, assim, pela mão de colegas que antes não se tocavam, é levado a fazer parte.

Mais um grupo e mais uma reação à folha de papel. O aluno é autor da ação, controla a folha e domina o seu formato. Esculpe uma ideia e interfere no papel. O papel é agora o lápis. A folha regista no espaço e com a sua forma em mutação expressa uma ideia.

Há uma espécie de meteorito que invade, desfaz e destrói o estabelecido.

O mundo dos alunos é feito de tantas coisas. O futebol marca o seu lugar na exibição que se prepara.

Marcam golo, alcançam a vitória, o objetivo está cumprido.

É uma vitória pessoal, individual e coletiva. Tanto para o aluno como para o professor.

O ritmo marca a pulsação acelerada que se sente perante a experiência de ver a imagem a animar.

De repente apercebo-me que está a ser registado o exemplo perfeito de uma possível relação entre o analógico e o digital. Os headphones/auriculares cobrem o lápis, prendem-no, asfixiam as possibilidades que antes existiam, mas o lápis resiste.

O lápis ganha vida e tenta libertar-se dos fios que o prendem. É a tecnologia que agarra o carvão e, ainda assim, trincado, partido, esgotado, pela mão do aluno, o lápis liberta-se da imposição do fio. Fica com o papel todo para si, mas, ainda assim, opta por invadir o ecrã.

De um trabalho para o outro há viagens surpreendentes e inesperadas.

O olho observa quem se apresenta à sua frente - não consigo deixar de relacionar esta imagem com a da dissecação do olho que entra pelo aluno adentro quando o observa através do monitor. Aqui, o olho salta do plano em que está, ganha uma dimensão inesperada e engole o destemido que se aproxima.

A câmara vai registando a forma de trabalho do grupo. As dinâmicas cruzam-se com os resultados e o coletivo vai mais longe.

De novo as viagens por lugares surpreendentes.

Numa aventura ambiciosa, o avião rasga o céu e o carvão traz para o ecrã um monstro, que se apodera do espaço e invade o enquadramento.

Da explosão que põe fim ao tema, passamos para o motor que deu azo a uma questão que paira sobre este trabalho. Ser-se professor e a procura incessante pelas coisas que não estão escritas em lado nenhum.

Aquele skater vai a descer a rua. O chapéu poderia revelar quem foi inicialmente, na ideia dos alunos, num primeiro esboço, mas só o bigode que fora apagado, e a suástica que outrora existiu no chapéu, nos deixa saber quem foi em tempos.

O primeiro desenho dos alunos representava uma ideia e uma relação desprendida com os factos históricos. Nem por um instante aquele desenho pôde permanecer assim. Da parte da professora saiu uma reação inesperada, forte e concisa. Os alunos apagaram os vestígios cumprindo a exigência que lhes tinha sido feita e continuaram seu trabalho. Foi marcada uma posição. Já não era possível ficar indiferente em cada frame, em cada desenho da sua personagem.

Sempre sem suástica e sem bigode. O filme ficou pronto e a proposta cumprida.

O vídeo termina com o filme de abertura deste desafio, onde o aluno foi ator principal e imagem animada.

O cinema antes, durante e depois.

A mão do aluno aproxima-se da câmara e impõe o fim da filmagem.

Este vídeo e o texto que o acompanha apenas recupera da experiência vivida e das memórias registradas, fragmentos; fragmentos que, na sua aparente brevidade, são, no entanto, elos de ligação centrais para, neste 2º momento da minha reflexão acerca do estágio pedagógico, retomar e prosseguir, levar mais longe os entendimentos já iniciados; fragmentos que também são marcas e, por isso, pretextos para puxar, tornar visíveis os “fios” vários que na escola, e nos processos de ensino-aprendizagem da educação visual (se) entretecem (n)as relações entre professores, alunos/as; o lápis e o papel e o computador; o desenho real, o desenho virtual entre culturas escolares e culturas juvenis.

1.1. *“O cinema entra pela porta da sala e ocupa os ecrãs”* | Do contexto e das condições para a proposta de intervenção

- *“Um lugar na ordem das coisas”* | Organização do espaço escolar e cultura material

“Assim que entrei na escola, dia após dia, senti claramente que se passava de um mundo para outro; assim que se punha um pé dentro do território escolar. As vivências dos alunos ficavam do lado de fora e talvez se possa dizer o mesmo em relação aos professores. Todos entram destinados a ocupar o seu lugar na ordem das coisas. Há medida que fui assistindo às aulas e participando das atividades escolares uma das coisas que senti é que, muitas vezes, os alunos não compreendem que relações existem ou



Imagem 3: Material escolar, fotografia tirada num armazém municipal Espinho, 2014. Fonte: própria



Imagem 2: Fotografia tirada na sala de aula de HCA da escola Aurélia de Sousa. Porto, 2014. Fonte: própria

podem existir entre o que estão a fazer dentro da sala e o resto do mundo que os rodeia e do qual fazem parte (...)” (DR: 20/11/2013)

Esta primeira imagem foi recolhida num armazém do município de Espinho. Repleto de objetos que estavam nas antigas escolas, o mobiliário e o material amontoam-se e parecem representar o fim de uma certa forma de escola, de uma certa aparência do espaço escolar. No entanto, se olharmos atentamente para a imagem que se segue, podemos constatar que, fora as cores e os materiais, muito

do que se via antes, nas salas de aula, ainda existe agora. Numa primeira abordagem em relação a esta imagem e num primeiro contacto com as aulas fiquei com algumas dúvidas em relação a esta forma de organizar o espaço e até surpreendida com a professora por perceber que era, de facto, uma forma de estar na sala de aula muito diferente do que me parecia o ideal.

A terceira e quarta imagens que apresento são da sala de educação visual. Pode parecer uma imagem que simboliza uma forma de estar única na

sala de aula, mas de facto, pertence a um espaço, que se transforma de acordo



Imagem 4: Fotografia tirada na sala de aula de HCA da escola Aurélia de Sousa. Porto, 2014. Fonte: própria

com as necessidades do professor e da turma.

A sala de aula é o espaço eleito para o desenvolvimento das aprendizagens. Os alunos usam o espaço de forma

diferente de acordo com a disciplina em que estão, mas

uma coisa que se destacou desta experiência de estágio foi que, também o professor se posiciona de forma diferente de acordo com a disciplina que leciona.

As imagens recolhidas revelavam que, tanto o professor como os alunos, têm posturas diferentes de contexto para contexto, de aula para aula e que a sala deve estar ao serviço do trabalho e dos objetivos propostos e não o contrário. A quarta imagem que



Imagem 5: Fotografia tirada na sala de informática da escola Aurélia de Sousa. Porto, 2014. Fonte: própria

apresento já foi recolhida durante o desenvolvimento da proposta de trabalho, resultante da minha intervenção e que será explorada mais à frente, neste relatório.

O espaço de trabalho da escola e da cultura material que envolve os processos de ensino e aprendizagem foram características condicionadoras e impulsionadoras das opções feitas em contexto de estágio. Na tentativa de observar as particularidades do contexto espacial em que professores e alunos se inseriam registei um conjunto de imagens em contexto de sala de aula. (cf. também anexo 4). Penso que se deve olhar para estas imagens pela forma de ver de Georges Didi-Huberman, quando afirma

“Qualquer imagem de interesse não pertence a um só tempo. Qualquer imagem de interesse é uma confrontação, uma coexistência de tempos diferentes” (Didi-Huberman, 2010)

Tal como as imagens 2 e 3 mostram, acontece, muitas vezes que a sala de aula existe como se fosse uma espécie de forma, que vai moldando os alunos à sua imagem e semelhança e onde a individualidade de cada um é criteriosamente segmentada e orientada para existir, em determinado contexto, a determinada hora, em determinado lugar. Com este tipo de quadrícula (Foucault, 1975) do espaço da sala de aula, a escola, a pouco e pouco, vai tecendo um fio atrás do outro e desenhando o aluno que pretende, como se

estivesse a tecer a pessoa que chega, na esperança que saia mais construído e mais moldada, ou disciplinada (*idem*).

Na tentativa de potenciar e estreitar relações entre aquilo que os alunos fazem na sala de aula e no seu mundo social e cultural, do qual a escola faz, ou deveria fazer parte, procurei intervir junto dos alunos do 9º ano, com uma atividade de trabalho que possibilitasse essas relações. Isso implicou repensar e reorganizar o espaço de modo a favorecer o encontro e a reunião entre os alunos de modo a poderem desenvolver trabalho de equipa em pequenos grupos, como se pode observar na imagem 4. Com esta possibilidade de alterar o espaço tradicional da sala que, com as cadeiras e mesas alinhadas em filas consecutivas coloca os olhares dos alunos convergindo para o professor, em foco, (fotos 2 e 3), tentei deslocar esta atenção para as interações entre pares, para que pudesse haver um tempo e espaço para os alunos se subjetivarem e trazerem as suas vivências e interesses para as aulas, para os trabalhos e para as discussões.

Assim, perante estas características do espaço escolar, que são aqui enunciadas e à frente desenvolvidas, encontrei na relação que estabeleci com o cinema, com as formas de fazer e de investigar com base nesse processo artístico, formas de prosseguir reflexões e questionamentos já iniciados no 1º momento.

- **“A coluna de Trajano” | O que os jovens nos dizem acerca do que serão os seus modos significativos de aprender**

“Na aula de H.C.A. do 10º ano, apesar de ter sido já no mês de Março, e estando os alunos a contactar com diversas disciplinas artísticas desde o início do ano letivo, a professora estava a falar sobre a imagem e a importância da imagem associada ao Cristianismo. Mostrou aos alunos a imagem da coluna de Trajano e alguns estavam verdadeiramente envolvidos e impressionados com o facto de ter sido esculpida por pessoas, por um escultor. Levantaram-se uma série de perguntas e o interesse pela escultura e pelos processos de trabalho do escultor começaram a surgir repentinamente. Uma das alunas tentava compreender como se esculpe a pedra e surgiu então a seguinte questão: ‘- É com um martelo e com aquela coisa como no anúncio da Mebocaína, em que o senhor fica a tossir?’ Quando a aluna fez a pergunta a professora hesitou por um momento e respondeu, que sim, clarificando em relação ao nome das ferramentas de escultura.” (DR, 25/02/2014)

Enquanto registava este momento tornou-se clara a rapidez com que a aluna visualizou o que é esculpir e como se esculpe (ainda que de uma forma geral). A aluna compreendeu porque associou o conjunto de ideias, termos e imagens que estavam em causa, presentes no discurso da professora, com uma imagem, proveniente do seu próprio leque de imagens, da sua própria cultura visual, ou melhor, proveniente da cultura visual com que a aluna contacta:

“A linha divisória na evolução humana transpôs-se quando a cultura se tornou o factor principal na configuração das mentes dos que vivem sob a sua influência. Produto da história mais do que da natureza, a cultura tornou-se agora o mundo a que temos de

nos adaptar e o estojo de ferramentas para tal fazer. (...) É a participação do homem *na* cultura e a realização dos seus poderes mentais *através* da cultura que torna impossível a construção de uma psicologia humana com base apenas no indivíduo.” (Bruner, 2002)

Este episódio permite-me retomar uma ideia já referida anteriormente de que os discursos dos alunos também produzem outros mundos, no sentido atribuído por vários autores (Martins & Almeida, 2013), o que implica, manter um olhar atento e sensível a essas produções nos contextos educativos, pois potenciam momentos de aprendizagem que fazem sentido nas suas vidas. Implica também considerar que os alunos de hoje, muito especialmente no contexto da Aurélia, contactam permanentemente com a imagem, com o digital e com os ecrãs, fazendo desses usos *outros* modos de se expressarem e se comunicarem uns com os outros/as e de aprenderem. Neste sentido, pareceu-me desafiador que o meu processo de participação na escola fosse de encontro a essas experiências que os/as jovens transpõem para dentro da sala de aula.

Uma das minhas principais preocupações foi então repensar as atividades das aulas de educação artística de modo a que ocupem o seu espaço neste lugar mas potenciando, contaminando, possíveis contactos entre as aprendizagens escolares e as restantes, designadamente as que são produzidas e circulam no contexto informal das culturas digitais juvenis (Pais, 1990), já que considero que um dos principais objetivos da educação é possibilitar aos alunos que experienciem o mundo e que exercitem experiências do mundo de fora da escola dentro da escola, num espaço de possibilidades, de ensaio orientado e

seguro. Outra das minhas principais preocupações era recorrer a meios e a tecnologias próximas dos alunos, para que eles as compreendessem e para que pudessem recorrer a eles, noutras circunstâncias - a experiência de trabalho com o cinema, embora podendo ser ou ser vista como uma atividade distanciada da realidade dos alunos e, à partida, sem qualquer significado para eles, reunia no entanto, possibilidades várias para estreitarem as suas relações com e entre outras tecnologias; com este tipo de representação artística e ainda com a cultura escolar e as culturas juvenis. Reconhecer a importância das culturas juvenis requer considerar que também dentro da escola:

(...) A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam em trocar ideias, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, (...) (Dayrell, 2007)

Esta situação evidencia-se nas escolas portuguesas. Os alunos encontram na expressão cultural e artística um espaço privilegiado para exploração de diversas “práticas, representações, símbolos e rituais” (*ibidem*) onde a sua identidade juvenil se desenvolve. A demarcação dessa identidade reflete-se no seu visual, na escolha das suas músicas, naquilo que ostentam, no material escolar, nos dispositivos eletrónicos que trazem, no seu discurso...

A meu ver, é numa relação direta com a cultura dos alunos que se deve manifestar a cultura visual e o trabalho educativo que se desenvolva nesta área. Ora, por perspetivar o cinema também como recurso de trabalho (cf. 1º momento, ponto 1.3), propus à professora cooperante participar numa atividade da escola com uma das suas turmas. Optei por trabalhar com a turma D do 9º ano (3.º CEB) que tem no seu currículo, e integrada na sua formação de base, a disciplina obrigatória: Educação Visual.

O professor de Educação Visual tem um papel fundamental nas relações que se possam estabelecer entre estes meios culturais. Se as possibilidades de trabalho passarem por estreitar relações entre estes dois mundos, passando a vê-los como um só, tal como se passa na cabeça do aluno, então, os trabalhos desenvolvidos passarão a ocupar um lugar significativo nas suas vidas. Este meu posicionamento e os pressupostos da proposta lançada sublinham, afinal, a necessidade de trazer para dentro da sala de aula questões da “vida real” (Swift & Steers, 2006), e problemas que digam respeito aos alunos, com que eles se identifiquem para que ao desenvolverem as suas aprendizagens acompanhados de evidências que eles próprios conhecem de antemão sejam também mais capazes de as problematizarem, vendo-as com “*outros olhos*”, novos sentidos. Fica claro que, perante um exemplo como o relatado, é importante clarificar que levar estas questões para a sala de aula significa também estar desperto e sensível para permitir aos alunos que levem as suas vivências para a sala. Ao associar as suas próprias vivências e experiências o

aluno compreende e então aprende. Mas isso requer uma determinada postura pedagógica.

- ***"Ligo o computador...! | Registrar para problematizar***

"Ligo o computador, abro um programa de escrita e o cursor pisca repetidamente no ecrã à espera das palavras certas e das ideias que se organizam à medida que se transformam em palavras. A folha de escrita é branca e vazia; por instantes parece imensa e destituída de fronteiras, como um espaço capaz de abarcar os meus pensamentos e ideias. A escrita começou assim o seu percurso, no diálogo que se estabelece com as ideias que percorrem a minha mente. Esse espaço imenso rapidamente se reveste de contornos que se tornam visíveis. O retângulo branco, a língua, o tipo de texto, as linhas, as fontes, os grafismos, os espaçamentos, as réguas, o teclado..." (DR, !2/2014)

Assim que iniciei o estágio na escola, comecei por fazer registos de observação, por me inteirar acerca dos procedimentos pedagógicos em curso. Em diálogo com a professora cooperante e com as colegas que também estavam a estagiar nesta escola, procurei ficar a par do que se estava a fazer e que planos existiam para o desenrolar do ano letivo.

Dos diversos registos de observação realçaram-se um conjunto de questões relacionadas com a consciência de que o aluno está, muitas vezes, e em várias disciplinas, anulado da sua condição de pessoa, e que os espaços e tempos para se encontrarem são pouquíssimos. Esta constatação aliada ao questionamento dos meus próprios métodos de trabalho levaram-me, a partir

daí, para uma análise das possíveis metodologias de trabalho a usar com a turma - os contornos dessa atividade, de que forma os alunos iriam desenvolvê-la, como se iria construir a proposta, como seria esta relação com os métodos e ferramentas de trabalho da disciplina e como é que eu deveria interagir e intervir neste conjunto de informações, eram algumas das muitas preocupações que surgiam no decorrer deste estágio.

Dentro da sala de aula, nos momentos de diálogo e discussão com a professora cooperante, no decorrer do mestrado e das reflexões feitas até então começaram a surgir os contornos que definiam os próximos procedimentos, neste estágio. Assim sendo, na tentativa de me integrar nas atividades da turma, mas sem forçar uma rutura com os processos de trabalho do grupo e da professora, reuni o conjunto de informações que tinha recolhido acerca das aulas, dos alunos e das potencialidades de usar o cinema como ferramenta pedagógica e, em conjunto com a Prof^a cooperante, concordámos em seguir em frente, optando por trabalhar os itens do programa relacionados com a imagem e o movimento (anexo 2).

A partir de então, a minha intervenção foi-se desenhando. Começamos a pensar num projeto para desenvolver com os alunos que contivesse três preocupações principais, fruto das reflexões que vínhamos a fazer. Essa atividade deveria ser feita **com** os alunos, **para** os alunos e ao mesmo tempo **sobre** os alunos. Só assim seria possível partir de um patamar que, pelo menos, dava conta das problemáticas abordadas no que dizia respeito às preocupações

e objetivos que até então estavam definidos e identificados e que foram referidos anteriormente.

Ora, tal como já vim referindo ao longo deste documento, uma das características daquilo que foi o meu processo de investigação e intervenção na escola foi o ser marcado por um lugar de confrontos entre olhares nem sempre compatíveis e coexistentes em mim. Fundamental em todo este processo, e no sentido de me esclarecer para ser capaz de tomar as decisões mais adequadas em cada momento ao longo do processo de estágio, e mesmo antes de assumir que iria desenvolver uma atividade com a turma, foi o registo por escrito das reflexões e questionamentos que me assaltavam (cf. Introdução), na tentativa de esmiuçar a minha própria noção de atividade artística no contexto de escola e, ainda, pensando também nos moldes em que a mesma se deveria ou poderia desenvolver.

- Uma postura pedagógica arriscada | Aprender com o erro

No contexto de formação e de atuação que é possibilitado pelo estágio pedagógico e na minha postura de trabalho, marcada pela intenção e o desejo de fazer melhor a cada dia, vi-me perante uma série de desafios, e de interrogações em que o ter de lidar com as minhas ignorâncias se tornou uma forma de superar as incertezas várias que são inerentes e decorrentes da prática docente. Com efeito, a dada altura, no decorrer desta investigação, tornou-se

claro para mim que, para aprofundar a minha investigação, teria de me relacionar com o erro, com o não dominar e ensinar o que não se domina, com o arriscar acerca do que se aprende na sala de aula.

Esta ideia surgiu como uma necessidade, num contexto que se me revelava confortável e familiar. Esta consciência não foi tão clara quanto aqui se apresenta - foi sendo destilada a partir dos diálogos, das observações, da confirmação de que há tanto que não sei. Surgiu a partir do lugar que ocupei na sala de aula, daquilo que os alunos manifestavam, do que se sentia na escola (cf. 1º momento, 1.)

A consciência de que não se sabe, a vontade de saber mais, o poder errar, o olhar para os registos invisíveis e assumir que não é necessário controlar o seu contorno e a sua presença no todo foram fatores determinantes para o desenvolvimento desta postura de trabalho. Para que fosse capaz de me desligar da necessária obrigação, que eu própria me impunha, de ser capaz de dominar o gesto e a técnica, com mestria e rigor, no que dizia respeito às práticas artísticas trabalhadas na sala de aula. António Nóvoa (2006) descreve esta necessidade e sublinha a importância de se saber sobre aquilo que se ensina, mas não como condição suficiente para se saber ensinar. A estes dois tipos de conhecimento o autor acrescenta um outro tipo de conhecimento a que chama “conhecimento profissional. Trata-se de um conhecimento que se constrói a partir das intuições dos professores, das suas reflexões sobre a prática e da sua capacidade de deliberar em acção.” (*idem*: p. 117). Este tipo de

conhecimento tem contornos específicos, que dificultam uma definição muito clara do mesmo. Exige uma dimensão prática e uma dimensão teórica mas também uma dimensão experiencial.

Assim, nos dias que se foram passando tornou-se possível que, em cima da mesa, para além das palavras certas e das posturas adequadas, pensadas e previstas pudessem também estar os riscos e as marcas dos rastos. Nesse sentido acrescento a este relatório uma citação de Baldacchino (2005) que se refere a esta relação com o erro, que foi social e historicamente construída, e que se evidencia marcadamente nos dias de hoje, na sala de aula e na postura de trabalho que identifiquei e que se estava a perpetuar no exercício da minha profissão:

In view – and perhaps *because* – of Modernism, we know that without its great denial, art cannot occasion its learners into knowing the ways of Error. After Kierkegaard it will be argued that without Error, education would be devoid of truth. Likewise, it could be inferred that the source of Error in art and education partakes of the historical contingency by which we recognize and declare art as “useless”. In such recognition, art and education stand beyond those forms of commodification and collectivization by which Enlightenment assumed human reason (and with it, the individual) as an object of certainty, and thereby as an object devoid of Error.” (Baldacchino, 2005, p. 2)

Tal como eu, os alunos de EV da Aurélia, encontram na sala de aula um lugar de conforto para errar, aprender, melhorar e evoluir; um desafio às noções iluministas que deram ao ser humano e à razão humana um lugar no mundo, onde não havia espaço para o erro. A educação e a arte aliam-se neste movimento de investigação em educação artística em que o erro conquista um

lugar na prática docente e, inevitavelmente, na condição humana, enquanto característica própria do homem e condição necessária de progresso.

Na sala de aula o traço é experimentado e orientado. Na minha investigação/intervenção pretendo que a palavra seja arriscada e vá para o papel em tom de ensaio. Por isso, nos seus desenhos, os alunos foram desafiados a deixar ficar o rasto, a não limpar o traço, e a lidar com a marca do lápis, destituindo-a do atributo de “erro”. O texto vai-se construindo, o pensamento vai-se organizando, de modo que, também para o aluno, o desenho seja um registo que se vai ensaiando e construindo.

1.2. *“O mundo dos alunos é feito de tantas coisas”* - das relações e dos processos de realização da proposta de trabalho

- Como contar uma história através da leitura de um desenho/de uma linha? – A proposta: da elaboração à apresentação à turma

Este trabalho foi pensado de forma a possibilitar que a ação em Educação Artística, neste caso em EV com uma turma do 9º ano, fosse baseada na Cultura Visual dos alunos (Trafí-Prats, 2009) ao invés de ser uma Educação Artística baseada em disciplinas. Trata-se de um modelo de trabalho e de uma proposta para as aulas de E.V. centrado nas práticas visuais e no tempo de quem visualiza, fazendo com que isso seja visto como consistente com um reconstrucionismo

global das ideias e das práticas que vêm a ser desenvolvidas ao longo das épocas na leção desta disciplina³.

Propor aos alunos um trabalho, foi uma forma de lhes dizer, à partida, que havia algum espaço de liberdade no decorrer das aulas naquilo que são os procedimentos de desenvolvimento da proposta. Para tal elaborei um documento escrito, similar aos que costumavam ser entregues pela professora da turma, onde os alunos podiam ter acesso aos materiais necessários para desenvolverem o trabalho, aos conteúdos que se estavam a desenvolver e às aprendizagens que se pretendia que alcançassem (anexo3). Logo depois, num primeiro contacto com a imagem, na sua relação com uma qualquer narrativa, e com movimento, foi feito um pequeno exercício com a turma: “- *Como contar uma história através da leitura de um desenho/de uma linha?*” Foi assim que começou este desafio.

Cada aluno fez um registo, um risco, um desenho abstrato e rápido, numa folha e aventuraram-se numa espécie de deambulação poética acerca da pessoa que fez o desenho - cada aluno contou uma história e descreveu o colega partindo de uma interpretação imaginária do desenho que o colega fez; fazendo, por exemplo, a descrição de um percurso de vida.

³ Relembre-se o nosso próprio percurso nesta disciplina durante a escolaridade

- “- *Posso filmar?*”, “*Está a gravar?*” - dos desenhos à *webcam* e aos alunos como primeiras imagens animadas

Depois se se estabelecer um primeiro contacto com esta forma de expressão de uma narrativa e de uma sequência de acontecimentos através de uma imagem, era importante que os alunos compreendessem como funcionava o programa que iam usar. Assim que se começou a desenhar a proposta começaram a surgir uma série de questões relativas aos materiais a usar, bem como relacionadas com os espaços de trabalho (cf. imagens 3 e 4).

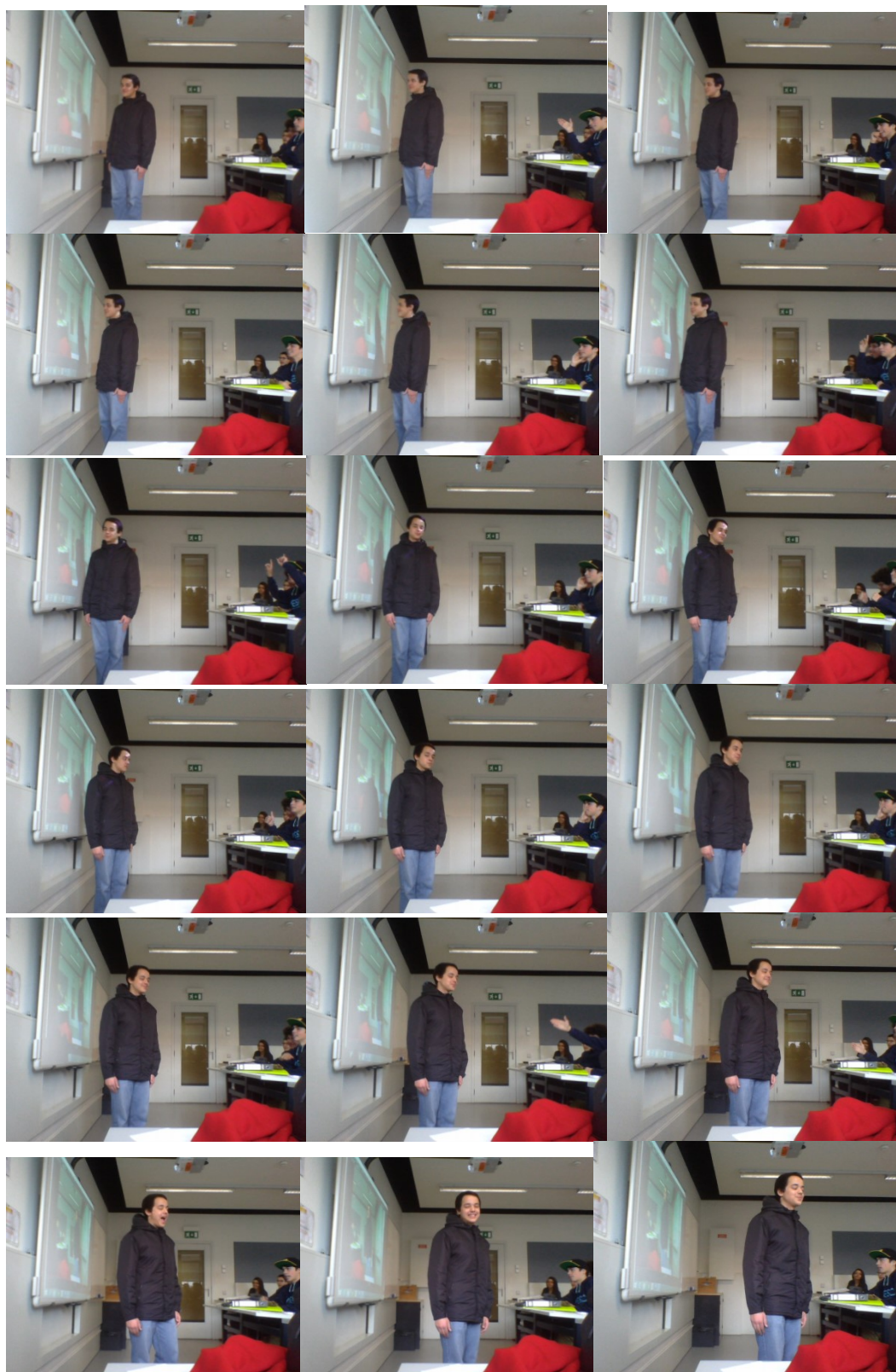
Pensei, logo de início, que seria interessante usar um *software* acessível aos alunos, que fosse gratuito e intuitivo, do ponto de vista da utilização por cada um deles. Essa preocupação com o material de trabalho levou a pensar que seria boa ideia os alunos usarem os seus telemóveis para fotografar os desenhos, uma vez que as máquinas fotográficas poderiam não estar ao alcance de todos os alunos. No entanto, com receio que nem todos tivessem telemóvel ou que isso trouxesse conflitos com o programa, optei por sugerir que se utilizassem as câmaras dos computadores e só seria necessário que fossem requisitados para os dias em questão. Para este trabalho os alunos iriam, então fazer uma sequência de desenhos que, no seu conjunto, formariam uma breve animação. Precisávamos de uma parede para colar uma folha onde os registos das imagens se sucederiam e dos computadores com o programa instalado.

A escola tinha computadores portáteis e *webcams* e por isso faríamos o trabalho na sala de EV. Entretanto, os computadores não tinham capacidade para neles se instalar o programa e só restava que desenvolvesse-mos o trabalho na sala de informática. Porém, na sala de informática, constatamos que os saberes se segmentam numa área de pensamento e postura específicas - não podíamos mudar os computadores de sítio e não havia placard para afixar as folhas. Entre computadores, plantas, câmaras e programas tivemos que desenvolver este trabalho nas duas salas. Se os saberes estão compartimentados em espaços físicos, por vezes é necessário ir aos diferentes espaços para se passar as fronteiras dessa compartimentação dos conteúdos. Fizemos ainda uso do auditório da escola para visualizar um conjunto de filmes de animação que selecionamos para os alunos.

Com o ecrã ligado e o projetor a mostrar em direto o que se passava no ecrã, os alunos puderam ver-se no projetor, porque estavam a ser filmados ao mesmo tempo. Sem conhecerem o programa já estavam a fazer parte de uma animação. Acontecia que nas aulas de educação visual e, conforme se pode observar nos registos (cf. Anexo 4), havia um aluno que estava permanentemente a tentar chamar a atenção, a chamar, a falar e a distrair os colegas. Assim, optei por escolhê-lo para vir até junto do quadro para poder exemplificar como funcionava o programa que íamos usar.

O Aluno foi a imagem animada e os colegas foram aparecendo em cada fotografia. Fizemos um pequeno exercício que denominamos de “deslocação na pista de gelo” e numa sequência de imagens animadas parecia que o aluno se deslocava pela sala, ser que se vissem os pés a mexer. O aluno, a turma, o ecrã, o programa, a *webcam* e o cinema de animação fizeram parte desta primeira animação feita com a turma. As imagens que se seguem foram captadas nesse momento:







O envolvimento dos alunos, bem como a forma como colaboraram nas tarefas, pode ser verificada nos registos de vídeo que estavam a ser recolhidos

ao mesmo tempo (Anexo 4: vídeo DSCN3817). Aí se destaca que os alunos estiveram com um olhar especialmente atento aos procedimentos, aos pormenores, ao movimento, à velocidade com que apareciam as imagens, aos gestos, à narrativa, à luz, ao enquadramento e a todo o cenário de filmagem, porque eles próprios eram os atores, o sujeito animado, o fundo e a figura. Por estarem a visualizar um filme de animação construído com imagens deles próprios estiveram atentos a todos os elementos visuais dessa mesma imagem.

“Reparem como aquela aluna aparece imóvel”(Laura) “Ao contrário do Leal!”(aluno) “Ponha no máximo stora.” “Está mesmo bem a sequência, viu? (aluno) (28/02/2014)

Este interesse dos/as alunos/as torna-se ainda mais visível quando pediram para ver o vídeo por mais do que uma vez, para conseguirem apreciar e descobrir cada pormenor que aparecia. Sendo o aluno o “pormenor”, o detalhe deixa de ser insignificante e ganha máxima importância.

Importa referir ainda que embora o processo de comunicação que se estabelecia então entre mim e os alunos acerca dos conteúdos em causa tenha começado por se efetivar através do ecrã, partimos daí para os conceitos programáticos da disciplina que iríamos abordar.

Finalmente, procurei ainda que estas primeiras aulas relativas ao contato inicial com as metodologias e técnicas inerentes à proposta pedagógica do cinema de animação, pudessem possibilitar formas de estar coletivas, incentivando o trabalho em grupo e em equipa. Organizamos a turma em

grupos de cerca de cinco alunos (cf. imagem 5) e orientamos as tarefas de cada um. Numa fase inicial todos estes procedimentos foram apresentados para a turma em geral, e depois especificados individualmente junto de cada aluno e de cada grupo.

- “(…) *É a tecnologia que agarra o carvão...*” – produzir cinema de animação em pequeno grupos

Nesta fase do processo de intervenção pedagógica, a primeira tarefa solicitada a cada grupo foi que pensassem na narrativa que iriam desenvolver. Pedimos que todos/as contribuíssem nas decisões e fomos acompanhando esse trabalho.

As diferentes posturas e personalidades dos/as alunos/as foram condicionando estas decisões e os registos mostram claramente como funcionam estas diferentes dinâmicas de trabalho. Quem lidera as decisões, quem impõe a sua opinião, quem se submete... Nos registos filmados podemos ouvir e ver vários exemplos (cf. anexo 4 : vídeo DSCN3818) Num dos grupos ouve-se o seguinte: “Já sei! Alguém me arranje uma folha. É assim...”(José, 9ºD) os restantes colegas ouvem e colaboram na tomada de decisões. Noutro grupo, por exemplo, apesar de não se compreender completamente o que é dito, vê-se um dos elementos a falar e os outros a ouvir; quando solicitam a orientação da professora, também só esse mesmo

elemento coloca questões e pede colaboração nas tarefas. Fomos intervindo junto de cada grupo para que todos fossem colaborando nas decisões e dando a sua opinião.

Assim que cada grupo decidiu o seu tema e a narrativa da história que iria desenvolver, foi-lhes solicitado que organizassem as ideias da seguinte forma: primeiro pensavam no desenho que iniciava a história, depois no último e por fim, no do meio. Esta forma de organizar as tarefas da aula foi uma de entre várias possíveis. O trabalho de grupo nem sempre é possível ou fácil para alunos e professores, mas neste caso, e até por constrangimentos de tempo, relacionados com a natureza do trabalho do cinema de animação e das diferentes tarefas associadas à elaboração de um filme, ainda que pequeno, era fundamental fornecer pistas para o grupo saber como proceder e para conseguir lidar com os requisitos do programa/*software* bem como com a natureza do trabalho de animação. Assim, as dúvidas de cada grupo e o acompanhamento necessário de cada trabalho, computador programa e *storyboard* diziam respeito ao grupo, tornando a proposta exequível.

O facto de haver uma organização e ordem nos procedimentos, bem como uma folha para cada aluno/a em que as tarefas estavam descritas passo a passo, permitiam que cada um/a pudesse, em qualquer momento, verificar o que devia fazer a seguir. Uma das coisas que me preocupou foi conseguir que os/as alunos/as sentissem esse conforto, que percebessem que esta proposta, tal como os outros trabalhos que costumam fazer, tem um conjunto de rotinas

e passos previstos que permitem que seja claro quais são os lugares e momentos que têm para se subjetivar.

Os alunos também foram informados, desde logo, na análise da proposta de trabalho, dos elementos que seriam objeto de avaliação. Ao longo da proposta fui recordando a turma desses elementos para que desenvolvessem esse trabalho condicionados pela necessidade de desenvolver essas aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, para que se libertassem (tanto quanto possível) naquilo que seria o tema da sua animação.

No decorrer desta fase de trabalho, um dos aspetos importantes, é que os/as alunos/as foram compreendendo o que é um *storyboard* - os seus desenhos revelavam até que ponto pensaram no percurso da sua animação e idealizaram as diferentes etapas do seu filme (cf. imagem 6), mas também que alguns dos grupos começaram por desenvolver ideias que não se adequavam a uma das orientações da proposta, relativamente à forma como as imagens se sucedem na animação.

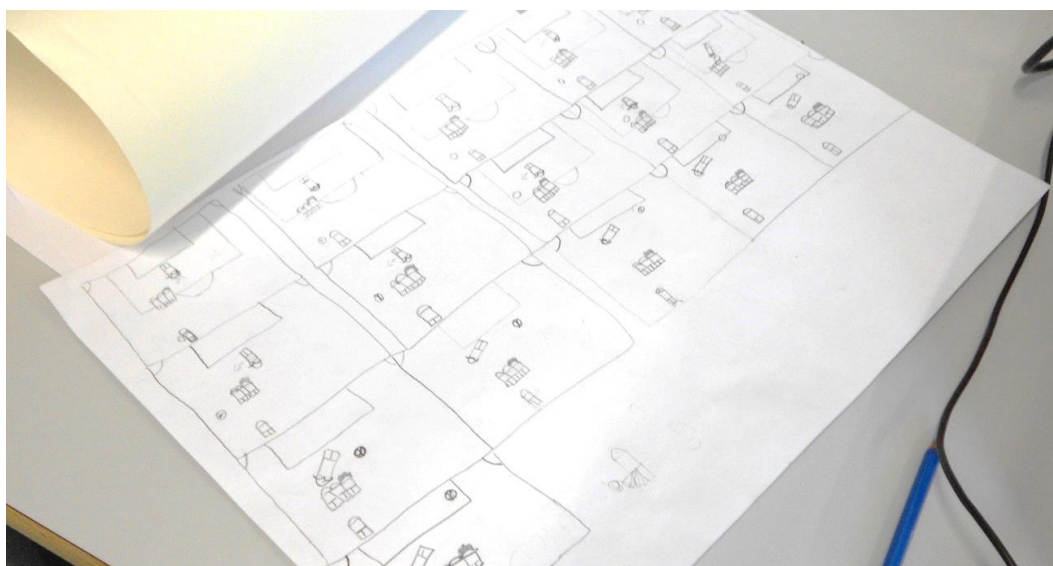


Imagem 6:Storyboard elaborado por um grupo de alunos da turma do 9ºD de EV da escola Aurélia de Sousa. Porto: 2014. Fonte própria

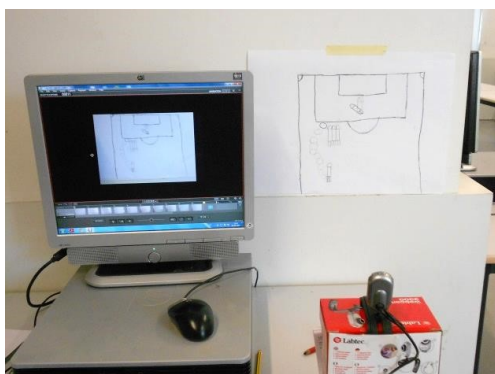


Imagem 7:Fotografia tirada na sala de informática da escola Aurélia de Sousa. Porto: 2014. Fonte própria

Foi-lhes pedido que fizessem uma animação por desenhos chave e não por metamorfose. Assim, torna-se fundamental recuar um pouco e explicitar uma das intenções desta proposta e que, inclusivamente, justifica o título deste projeto e o filme dos alunos - “Rastos”.

Nesta proposta de trabalho estava previsto que os alunos usassem carvão como forma de registo e que os seus desenhos tivessem os vestígios do carvão que ficavam registados, do *frame* anterior (cf. Imagem 8). A trabalhar sempre na mesma folha os alunos deveriam fazer as imagens sucederem-



Imagem 8: Desenho elaborado por um grupo de alunos do 9ºD de EV, da escola Aurélia de Sousa. Porto:2014 Fonte: Própria

se num percurso que deixava visível o passo anterior. Os rastros do carvão iriam ficar no trabalho e assim, os alunos, tinham uma oportunidade de refletir acerca do erro, do lápis “mal” apagado, das linhas e vestígios que ficam e que nesta proposta faziam parte do filme. Era uma restrição que pretendia ser, também, uma provocação, mas não isenta de questões problemáticas como abordarei a seguir.

Para começar a fazer o filme tivemos de nos deslocar para a sala de informática (imagem7). Os programas estavam instalados no computador e os alunos foram-se posicionando na sala de acordo com os seus grupos. Cada grupo tinha um computador e uma câmara. Pusemos as folhas na parede e, mais uma vez, o espaço e o material condicionaram as nossas opções. Só um grupo tinha o carvão. Os grupos começaram o desenho a grafite e tentaram alcançar um resultado semelhante ao do carvão e um dos grupos acabou por trabalhar num quadro branco, com canetas de feltro, para poder manter o seu projeto.

À medida que iam fazendo os filmes e registando as imagens viam os resultados do seu processo. O programa permitia ver o movimento, a imagem animada, desenho a desenho e, assim, os/as alunos/as podiam ajustar o que não resultasse tão bem na animação. Também as professoras podiam ir intervindo ao longo do processo, orientando para que se alcançassem os resultados pretendidos. Com três professoras estagiárias na sala mais a professora cooperante, todos os grupos foram tendo bastante apoio. Cada uma de nós foi intervindo no trabalho de todos os grupos. Obviamente, se só estivesse um professor na sala, o acompanhamento seria outro e traria menos possibilidades de orientação e atuação no decorrer dos trabalhos dos alunos.

Assim que os grupos foram concluindo os seus trabalhos fui pedindo a quem terminasse que fizessem experiências diferentes com o programa. Ou

seja, depois de compreenderem como funcionava o processo de registo da imagem e como se animava usando o *software* fui pedindo aos grupos que experimentassem usar métodos diferentes, com os objetos animados ou a pixelação, ou usassem o seu próprio corpo para registar os movimentos. Esta foi uma parte crucial deste projeto. Os/as alunos/as fizeram experiências mostrando que, após se libertarem da tarefa e da obrigação da proposta, arriscaram e foram mais longe. Tal como eu no meu processo de investigação e tal como a proposta fora pensada quando surgiu, depois de contactarem com o trabalho proposto e de terem experimentado o programa, partiram de uma zona de conforto e rotina para uma progressão nas aprendizagens. Alguns grupos tiveram melhores resultados com o segundo vídeo do que com o primeiro, mas o primeiro trabalho, permitiu compreender as técnicas e as formas de fazer e passar para um tema e uma narrativa que funcionou melhor do que a primeira tentativa.

Depois de concluídos os filmes, gravei o trabalho de cada grupo e juntei os vídeos num trabalho conjunto com o mesmo título da proposta "Rastos". Este trabalho foi apresentado à turma mais tarde, mas enquanto foi sendo preparado e montado, os/as alunos/as puderam ver uma mostra significativa de formas de fazer filmes de animação que eu a professora cooperante seleccionámos; uns marcantes na história do cinema e que foram desenvolvidos utilizando diferentes técnicas de animação, e outros feitos, com recurso ao mesmo programa que usaram na aula (anexo 5) A aula foi então no auditório e

os alunos tiveram oportunidade de ver um conjunto de filmes ou excertos de filmes de Norman McLaren, Tex Avery, Caroline Leaf, Jirí Trnka e outros.

Esta organização temporal do projeto de trabalho possibilitou aos alunos uma compreensão dos modos de fazer que não seria possível se não tivessem contactado com a experiência de fazer o seu próprio filme. Olhar para estes filmes depois da experiência de fazer os seus, possibilitou aos alunos compreender uma série de opções dos autores e ter um olhar mais sensível à imagem, às técnicas, à velocidade, ao movimento, à luz, etc.

- “ (...) *A mão do aluno aproxima-se da camara e impõe o fim da filmagem*” – da avaliação da proposta de intervenção

A avaliação destes trabalhos decorreu de um processo de reflexão e ponderação tão cuidado quanto possível. Procurei, à semelhança de M. S. Guerra (2009) refletir sobre os processos de avaliação mais significativos que existiram no meu percurso, no que mais me marcou, como se procederam, quão justos foram e quanto contribuíram para que eu aprendesse. Uma das coisas que mais me interessou neste autor foi a sua referência à parte emocional que está presente nos processos de avaliação. Como avaliar os trabalhos? Como avaliar os alunos? A avaliação deve permitir que cada um dos alunos da turma compreenda se está ou não a alcançar os objetivos propostos

e o que deve fazer para o conseguir. Por isso, uma apreciação descritiva individualizada permite um acompanhamento mais adequado de cada aluno e a cada aluno é permitido o acesso ao parecer do professor. Este parecer deve ser construtivo e claro para o aluno.

No seu artigo “Almas tatuadas”, M. S. Guerra (2009) faz algumas reflexões acerca da importância que a experiência vivida tem nos processos de avaliação. Questiona-se acerca da repercussão que essa experiência tem na aprendizagem da profissão docente e na futura prática avaliativa dos professores. O que viveram influencia as suas práticas profissionais, melhorando-as? Os futuros professores aprendem através do que de bom e de mau viveram quando avaliados? Que condições têm que existir para que tal aconteça? Como é que é possível que quem tenha sentido na própria carne os efeitos de avaliações duras, arbitrárias e irracionais possa repetir os mesmos erros, como se nada tivesse acontecido, como se nada tivesse aprendido? O autor define essas vivências como tatuagens porque deixam marcas psicológicas que permanecem gravadas durante muito tempo, por vezes para toda a vida.

Este tipo de indagação levou-me a reconsiderar alguns momentos do processo de intervenção por me terem suscitado incertezas várias, com as quais procurei lidar no momento, mas nem sempre é óbvio para um professor qual a postura ou forma de intervir mais correta. Importa pois refletir e ponderar acerca de cada situação, seja no momento, ou posteriormente, acerca de algum acontecimento decorrido. Por vezes, no decorrer das aulas a intervenção junto

dos alunos, acompanhada de observações e intervenções suscita uma preocupação em levar o aluno mais além e a evoluir em cada etapa. Esse foi o caso relativo às indicações que foram dadas aos/às alunos/as para realizarem a animação dos desenhos, já que, para fazer uma animação por chaves, os elementos desenhados devem deslocar-se na folha ao mesmo tempo que se transformam. Na altura considerei que, ao solicitar que inventassem uma narrativa, a relação entre essa vontade e a necessidade de cumprir cada item da proposta precisasse de orientações, mas também, eventualmente, de alteração ao caminho inicial, que se adequassem ao tema ou ao tipo de registo que os grupos queriam fazer. Optei então por orientá-los na direção que as suas ideias estavam a tomar, fazendo com que compreendessem os processos que existiam, mesmo que usassem um, ligeiramente diferente do proposto inicialmente. Preocupei-me com esta decisão mas não estou certa que tenha sido a melhor - como já afirmei, foi a que me pareceu mais adequada na altura e tentei que essa possibilidade fosse considerada no momento de avaliação não permitindo que os alunos fossem prejudicados. Compreender os objetivos do trabalho e usar uma forma de fazer diferente para chegar ao objetivo pretendido, que era compreender as noções de movimento e de representação de movimento, conforme estavam previstas no programa.

Regressando ao autor que vinha seguindo, que estuda as vivências relatadas pelos alunos e as repercussões que estas tiveram na sua vida académica e formação profissional, detenho-me numa pergunta por ele

colocada: “- *O que é que de mais significativo te aconteceu quando te avaliaram no sistema educativo?*”. A respeito das respostas possíveis, o autor insiste numa faceta que é frequentemente silenciada: a que se relaciona com o mundo das emoções e dos sentimentos. Faceta essa que se lê num pequeno excerto, que apresento de seguida e que o autor intitula de “Os sentimentos mais frequentes”

“Habitualmente, na prática educativa institucional, a dimensão emocional não é tomada em consideração. Seja a dos alunos, seja a dos docentes, seja a dos pais e mães. São considerados pelo sistema como, por um lado, “máquinas de ensinar” e, por outro, “máquinas de aprender” e as máquinas não sofrem, nem se alegram, nem se angustiam... (Guerra, 2009, p. 109)

Como referi, depois de juntar os vídeos produzidos pelos/as alunos/as organizamos na sala de aula uma pequena apresentação. Todos/as ficaram satisfeitiíssimos com os resultados dos trabalhos da turma e viram repetidamente o vídeo, como se tivessem ficado surpreendidos com o vídeo e consigo próprios. Como também já referi, alguns trabalhos resultaram melhor que outros, ou por causa da luz, ou por causa da velocidade com que aparecem as imagens, ou por causa da dimensão ou força dos registos, mas o sentimento geral foi de que todos ficaram satisfeitos.

Apesar de, também eu, estar satisfeita com os resultados preocupava-me que os alunos ao se sentissem de tal forma entusiasmados com o resultado esquecessem um lado mais crítico, necessário e fundamental, sendo que se trata do trabalho de uma disciplina, com objetivos claros a alcançar em termos

de conteúdos programáticos. Nem todos os alunos alcançaram plenamente os objetivos propostos e só alguns conseguiram ter em conta todos os elementos que faziam parte deste trabalho. O sucesso do resultado final e a preocupação em distinguir a boa aparência do vídeo, da aparência adequada aos objetivos propostos e que estão no vídeo foi uma preocupação presente. Assim, na última aula vi-me na necessidade de alertar a turma, para que não confundissem um resultado interessante com o resultado pretendido, na tentativa de controlar e minimizar desconfortos quando soubessem a classificação final.

Compreender o que é a avaliação e fazê-la bem seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo-a como um processo complexo, de compreensão e explicação, e não como um mero ato mecânico de atribuição de classificações. Por isso, e por saber que das intenções à prática vão inúmeras dificuldades, permaneço com as perguntas que ao longo deste estágio aumentaram pelas muitas que entretanto surgiram: O que avaliar? Porque se avaliam parâmetros que não fazem parte do programa nem do currículo? No caso de se avaliarem parâmetros que até são considerados no programa, porque não cingir a avaliação aos aspetos previstos para a proposta de trabalho em causa?

Os trabalhos desenvolvidos com os alunos, em educação visual, devem contribuir, tanto quanto possível, para que cada aluno se torne uma pessoa melhor, tanto no sentido pessoal como cognitivo e sensorial e social. Uma

avaliação justa, criteriosa e ponderada, baseada num processo de trabalho formativo e construtivo são fundamentais para que se estabeleça uma relação positiva entre o aluno e as aprendizagens escolares

3º MOMENTO | MARCA(O)S : Considerações finais

"Este estágio é como um esboço, como um estudo, a pensar com o lápis, a ensaiar ideias, a ver como os outros fazem. A observar, a ensaiar. A ver como quem nos ensina faz. De certa maneira é como se estivesse a projetar um novo trabalho mas, neste caso, em evolução e mudança permanente - ser professora. É um trabalho para mutantes e acho que poder esboçar estas ideias neste contexto é um privilégio que tenho de aproveitar."
(DR, 20/01/2014)

Este é um excerto retirado do meu diário de reflexão que traduz o meu estado de espírito ainda numa fase inicial do estágio. Agora, que estou prestes a chegar ao fim, passado este ano letivo, e depois de percorrer a trama desta reflexão neste relatório, retomo a questão que a iniciou e que foi o conjunto de interrogações que cercam e tecem as experiências educativas; os fios visíveis e invisíveis que constituem esta trama fruto de intenções do presente, mas vincadas por intenções que se arrastam desde o passado. Que fios são esses? Como atuar perante as visibilidades e invisibilidades dos processos educativos? Como levar para a sala de aula e para a minha prática pedagógica, o conjunto

de fios que marcam e desenham as minhas preocupações e intenções, enquanto professora de EV?

Na busca de caminhos e na tentativa de enfrentar estas inquietações procurei refletir e descobrir caminhos, mas não tive, de forma alguma, a pretensão de desenvolver uma fórmula mágica de trabalho, nem de apresentar neste texto uma metodologia de intervenção pedagógica de tamanho único, *prêt-a-porter*, aplicável aos diferentes contextos. O que aqui surge é tão somente uma reflexão possível acerca dos/as jovens alunos/as e professores, e dos contornos que esta interação que tive, com eles/as e com a escola tomou.

Fruto das condições de oportunidade do contexto e das relações sociopedagógicas em que se desenvolveram teci um conjunto de diálogos comigo própria e com a realidade experienciada com os/as jovens em torno da educação e das artes, que desaguou na sala de aula e na escola e que deu forma a esta reflexão.

Então, quando comecei a escrita deste relatório, aquilo que inicialmente parecia ser um constrangimento, como os limites da folha, a língua usada, os grafismos em causa e o uso de uma determinada terminologia, acabou por ocupar na construção dos meus pensamentos um lugar diferente. Que se traduziu numa sensação quase antagónica que fui tendo com os processos de expressão e registo de ideias, onde os espaços foram limites, fronteiras, imposições, formatações, mas também lugares conhecidos e confortáveis, potenciadores de mudança, experimentação e evolução, como foi o caso da

escrita, do cinema, do pensamento, do estar e ser na sala de aula enquanto aluna e professora, enquanto estagiária e colega.

Neste relatório salientei duas preocupações específicas relativas à escola e à prática da docência : são elas, tanto a necessidade de desvelar os fios que não se vêem nesta esfera de ação como observar e questionar os fundamentos e presenças de vestígios de práticas passadas nas ações do presente; e encontrei na rotina e nas tarefas do dia-a-dia, um cenário privilegiado de observação onde se descobrem fios invisíveis e marcas de rastros deixados por influências e presenças anteriores, onde se potenciam intervenções e experiências educativas mas sem estabelecer uma rutura abrupta com o contexto e as práticas estabelecidas que torna possível lançar um olhar pelo passado e pelas marcas evidenciadas no presente enquanto ferramentas de trabalho.

Por outro lado, parte-se desta ideia e da experiência vivida na intervenção para uma abordagem direta a uma noção presente na escola que atribui uma determinada conotação ao “erro”, como sendo algo negativo e a banir, e sobre a qual considerei importante refletir. Neste sentido, e a par dessas questões que levantei e referi, considero que a Educação Artística pode assumir um papel determinante na construção da narrativa pessoal de cada jovem, porque disponibiliza um espaço único onde o aluno se pode expressar como pessoa e onde pode desenvolver uma consciência de si, num contexto

curricular em que, cada vez mais, esse espaço, esse tempo e essa disponibilidade são escassos.

Procurei confrontar as minhas inquietações com um conjunto de contributos de natureza teórica, na expectativa de poder compreender melhor os contornos do contexto de estágio em que estava e, assim iniciei o processo de reflexão e investigação/intervenção pedagógica que se traduz neste relatório.

As primeiras formas de escrita e investigação que desenvolvi e que partiram dos registos audiovisuais que recolhi e produzi, permitiram-me iniciar este trabalho e são trazidas enquanto referências fundamentais para o desenrolar deste relatório. Essas reflexões davam conta de uma cadeia de acontecimentos e analogias entre episódios do passado, da história, mais ou menos naturalizados, mais ou menos forçados e que me levaram à necessidade de descobrir contributos que evoluíssem deste patamar para a sala de aula de artes visuais. Esta preocupação a par de uma vontade de intervir enquanto professora de Educação Visual levantou imediatamente uma série de interrogações:

Se não é possível saber-se de antemão as situações de sala de aula que nos esperam, como atuar em cada uma delas, se assumimos que há coisas que não estão escritas em lado nenhum sobre ser-se professor, como fundamentar as nossas decisões e opções? Se é impossível estabelecer uma sequência de

acontecimentos com um determinado efeito, como podemos geri-lo e avalia-lo com justeza? Como é que é possível saber como ser um bom professor?

No âmbito desta investigação, os trabalhos que tenho feito, o que escrevi, o que filmei, o que fotografei, o que registei e desenvolvi resultaram num conjunto de formas e pensamentos que se desenharam e agruparam, necessariamente, em torno destas relações que experienciei e que coexistiram perante um propósito e uma intenção de evoluir e ser “boa” professora. Na tentativa de compreender o que essas “evoluções” significam e o que é para mim é esta ideia que tenho referido como ser “melhor professora”, procurei questionar as escolhas que tenho feito, refletir acerca das mesmas e mais especificamente, tentar perceber porque é que, na sua aparente espontaneidade, parecem resultar de um cuidado e exaustivo processo de reflexão.

Os fios invisíveis que estão presentes nessas intenções e nessa postura, e que deambulam pelo meu percurso pela escola devem ser exaustivamente discutidos e analisados. Assim, a par destas indagações e reflexões em torno da educação artística havia uma preocupação em passar esse conjunto de intenções, questões e ideais para a prática docente. Tentei desenvolver uma reflexão contextualizada num determinado campo de investigação, social e educativo, coma preocupação de enquadrar estas reflexões no panorama da educação artística atual.

O vídeo/o-cinema teve um lugar preponderante neste estágio pedagógico, enquanto potenciador deste questionamento e ferramenta de trabalho, fundamental para desenvolver uma reflexão sobre a escola onde decorreu a intervenção. Conquistou um lugar marcante neste trabalho, tanto enquanto processo de investigação e reflexão, através da produção do filme “Fios invisíveis” (sobre as práticas docentes, a disciplina de Educação Visual, a escola e os alunos), como sendo uma metodologia de trabalho que foi adotada para desenvolver um projeto em sala de aula e que resultou no filme produzido pelos/as jovens alunos/as - “Rastos”.

A experiência vivida no estágio reforçou em mim a convicção de que, sempre que possível, as atividades letivas devem ser pensadas para que o aluno se sinta autor da sua própria narrativa, construtor das suas aprendizagens, e não, mais um aluno, a responder apenas por si, em mais uma disciplina. Por isso, o planeamento das tarefas escolares deve partir dos conhecimentos atuais dos alunos e das suas próprias narrativas e assim as aprendizagens terão significados diversos e constituirão parte das aprendizagens atuais dos alunos. Penso também que a Educação Artística é potenciadora, por excelência, de desenvolvimento pessoais e coletivos, e uma área de trabalho privilegiada, ao permitir que o aluno desenvolva as suas aprendizagens e faça uso dos conhecimentos que já possuía bem como da sua própria cultura. As propostas de trabalho, os conteúdos programáticos e os objetivos traçados para a disciplina de Educação Visual, permitem um desenvolvimento das

competências do aluno num contexto potencialmente interessante e positivo, em que as atividades podem ser planeadas tendo em conta os reais problemas do grupo e de cada um. Penso que um conjunto de conceções de aprendizagem, diferentes das instituídas já começam a entrar nas escolas.

Neste estágio, a minha intervenção na escola resultou numa atividade desenvolvida com uma turma do 9º ano em EV. Fizemos pequenos filmes de animação. O cinema de animação tem uma forte presença no meu percurso pessoal e então procurei descobri-lo nas vivências dos alunos. Optei por recorrer a meios digitais atuais, a um *software* gratuito, acessível e de fácil utilização, a uma linguagem de representação atual em conjunto com exemplos marcantes da história do cinema de animação e sinto e reconheço que na Aurélia tive toda a disponibilidade para desenvolver com os alunos um projeto que foi de encontro aos seus interesses e vivências, que se foi construindo, e que em vários momentos levou professores e alunos a saírem da sua zona de conforto.

À semelhança de P. Callow (2001), na reflexão que faz acerca da introdução da arte contemporânea no currículo escolar e no decorrer de um projeto que desenvolveu com um grupo de alunos, também o sucesso desta intervenção e do projeto que desenvolvi com esta turma em particular, se deveu em grande parte, à presença da imagem digital enquanto recurso de trabalho em sala de aula (Downing & Watson, 2004). Os alunos tiveram acesso a um conjunto de elementos multimédia, disponíveis, e isso permitiu que

houvesse um grande envolvimento com as atividades. Para além disso, logo desde o início da atividade, também eles se projetaram nessa imagem digital e ficaram visíveis perante a turma. Mas colocar o aluno num lugar tão presente no ecrã e tão exposto também pode funcionar de forma contrária ao pretendido. Será que, por estarem projetados no ecrã da sala e por estarem a ser permanentemente filmados, que muitos dos alunos deixaram de agir naturalmente na sala de aula? Será que a facilidade com que alguns se mantiveram à vontade com as filmagens e com as imagens de si me contaminaram e fizeram com que deixasse de ver quem ficava invisível, quem fugia da objetiva?

Para além disso, também se pode verificar nos registos audiovisuais que houve um grande envolvimento dos alunos com a atividade inicial, durante a elaboração do *storyboard* e do desenvolvimento dos estudos, o que me leva a pensar se não serão outros os fatores deste projeto que levaram os alunos a envolver-se com as tarefas, para além da imagem digital. O trabalho coletivo e de grupo deixa em aberto muitas questões. Os alunos não estão habituados a trabalhar em grupo na sala de aula e os professores não estão habituados a orientá-los. Para além desta, surgiu também a questão dos dispositivos e formas de registo a usar durante a atividade.

Para os filmes que fizeram, os alunos usaram *webcams* e *software* digital, mas também registaram imagens produzidos por eles próprios recorrendo aos meios de desenho e registo tradicionais, como o lápis, a caneta de feltro e o

carvão. Numa entrevista feita por Henrique Pereira e Maria Vieira a António Nóvoa em 2006, acerca da escola e da educação, é colocada uma questão a propósito da expressão “choque tecnológico”, tão presente no ensino e nas escolas. Penso que um dos desafios deste estágio pedagógico passou precisamente por enfrentar essa questão e propor uma forma de trabalho (minha e dos alunos) que, de uma certa forma, relacionava os dois polos desse universo tecnológico. António Nóvoa refere, nessa entrevista, o autor Manuel Castells que destaca a importância de uma *“pedagogia nova, baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar”* (Nóvoa, 2006, p. 123), como um dos desafios mais importantes com que se deparam os professores, neste momento.

Este momento a que se refere o autor data de há quase uma década. A escola tem evoluído e ainda há muito a mudar, mas os muros que a erguem continuam os mesmos. Penso que devem manter-se assim, mas ao mesmo tempo penso que deviam deixar passar mais de cada um dos alunos e professores para dentro deles.

Bibliografia

- Agamben, G. (2005). *Profanazioni*. Edições Cotovia, tradução de Luísa Feijó.
- Atkinson, D. (01 de Janeiro de 1998). *The production of the pupil as a subject*. Obtido de Journal of Curriculum Studies: <http://dx.doi.org/10.1080/002202798183747>
- Baldacchino, J. (2005). Hope in Groudlessness: Art's Denial as Pedagogy. *Journal of Maltese Education Research*, Vol 3, pp. 1-13.
- Bruner, J. (2002). *Actos de Significado. Para uma psicologia Cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Clezio, J. M. (2001). "Préface". In R. Bresson, *Notes sur lá Cinématographe*. França: Folio.
- Dayrell, J. (Out. de 2007). *A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Obtido em 15 de Abril de 2014, de Educ.Soc.,Campinas, vol. 28, n 100 - Especial, p.1105-1128: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Didi-Huberman, G. (consultado em Maio 2014 de 2010). *Entrevista a Georges Didi-Huberman*. Obtido de vimeo.com: vimeo.com/18063038
- Downing, R., & Watson, R. (2004). *School Art: what's in it?: Exploring Visual Arts in secondary schools*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Foucault, M. (1966). *As Palavras e as Coisas : Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Editora Vozes, 1999.
- Guerra, M. Á. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo - Revista de Ciências de Educação* nº 9, 101-113.
- Hernández, F. H. (2008). La Investigación Basada en las Artes: Propuestas para Repensar lá Investigación en Education. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26, pp. 85-118.
- Hubermann, D. (2012). Cultura. *Público*, 29.
- Martins, C., & Almeida, C. (2013). Educação, Sociedade & Culturas, nº 40 . *Dossier Temático: Contemporaneidade na Educação Artística";Que Sentido para a Investigação em Educação Artística senão como Prática Política?*, pp. 15-29.
- Neves, J. G. (10 de 02 de 2005). A perspectiva de vê o erro como possibilidade em sua dinamicidade, isto é algo que contraria o. *Revista Ibero Americana de Educati3n*, p. 3.
- Nóvoa, A. (2006). Entrevista: Pela Educação, com António Nóvoa. (H. M. Pereira, & M. C. Vieira, Entrevistadores)
- Ó, J. R. (Julh-Dez de 2007). Desafios à Escola Contemporânea: Um Diálogo. *Educação & Realidade*, pp. 109-116.

- Pais, J. M. (1990). A Construção Sociológica da Juventude- alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV, p. 144.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora, Lda., 1995.
- Save, L., & Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of world and picture: Between art and inquiry. *Qualitative Inquiry*, pp. 515 -535.
- Swift, J., & Steers, J. (2006). A Manifesto for Art in Schools. In T. Hardy, *Art Education in a Post-Modern World* (pp. 17-26). U.K.: Intellect Books.
- Trafí-Prats, L. (2009). Art Historical Appropriation in a Visual Cultured Based Art Education. *Studies in Art Education - A Journal of Issues and Research*, pp. 152-166.
- Vidal, D. G. (Jan/Jun de 2009). No Interior da Sala de Aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Curriculo sem Fronteiras*, pp. 25-41.