

Pedro Miguel Cunha de Sousa

MESTRES E DISCÍPULOS: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS

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

Orientadora

Professora Doutora Alexandra Sá Costa

Professor Cooperante

Professor Pedro Casal

Escola

Escola Secundária de Rio Tinto

Resumo

O presente relatório orbita sob um conjunto de inquietações desencadeadas no decorrer do Estágio Pedagógico e concentra-se na investigação produzida em torno da relação pedagógica no ensino e aprendizagem das Artes Visuais, focando-se na análise concreta da disciplina de Desenho.

Esta escrita propõe-se a analisar as questões, tensões e possibilidades estabelecidas na relação entre ambos os agentes educativos, professores e alunos, neste contexto entendidos como Mestres e Discípulos. Dado que o processo de ensino e aprendizagem do Desenho é um espaço extraordinariamente singular e esquivo a ordenações rígidas, este estudo pretende colocar o professor como intermediário entre aluno e conhecimento cabendo ao aluno participar ativamente nesse processo. Salienta-se a pertinência do papel orientador do professor no processo de ensino-aprendizagem e da consciência de que ensinar não consiste na transferência mecânica de conhecimento, reduzindo os alunos a seres passivos, mas na criação de espaços que possibilitem a construção do mesmo de forma autónoma, crítica e ativa. Esta possibilidade pedagógica assenta no estímulo das potencialidades individuais dos alunos, invocadas a partir de um contínuo diálogo consigo mesmo e com o professor, no qual este último se deve configurar enquanto um elemento que visa promover uma atitude questionadora, reflexiva e crítica, procurando contribuir para a formação de uma indivíduo verdadeiramente pensante.

Abstract

This report orbits under a set of concerns triggered during the teacher internship and focuses on the research produced around the pedagogical relationship in teaching and learning the Visual Arts, focusing on the concrete analysis of the drawing discipline.

This writing proposes to examine the questions, tensions and possibilities established in the relationship between both educators agents, teachers and students, in this context understood as Master and Disciples. Given that the process of teaching and learning Drawing is an extraordinarily unique space and dodge strict ordinations, this study aims to put the teacher as an intermediary between student and knowledge and it is up to the student to actively participate in this process. It emphasizes the relevance of the guiding role of the teacher in the teaching-learning process and the awareness that teaching does not consist in a mechanical knowledge transfer, reducing students to passive beings, but in creating spaces that allow the construction of the same in a autonomous, critical and active way. This educational opportunity is based on the stimulation of individual powers of the students, invoked through a continuous dialogue with himself and the teacher, in which the latter should configure himself as an element that aims to promote a questioning, reflective and critical attitude, seeking for the formation of a truly thinking individual.

Résumé

Ce rapport implique un ensemble de préoccupations éprouvées pendant le stage éducatif des enseignants et vise surtout la recherche développée autour de la relation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage des Arts Visuels en se centrant sur l'analyse concrète de la discipline de Dessin.

Cette écriture tient à analyser les questions, les tensions et les possibilités établies dans la relation entre les deux agents éducateurs, enseignants et élèves en étant dans ce contexte considéré comme le Maître et les disciples.

Puisque le processus de l'enseignement-apprentissage de Dessin c'est un espace extrêmement unique loin d'ordinations strictes, cette étude vise à mettre l'enseignant comme un intermédiaire entre l'élève et la connaissance, en étant attribué à l'élève le rôle de participer activement dans ce même processus.

De relever le rôle de guide de l'enseignant dans le processus d'enseignement - apprentissage et la prise de conscience que l'enseignement ne consiste pas à la transmission mécanique des connaissances, en réduisant les apprenants à des êtres passifs, mais en revanche de les motiver à créer des espaces permettant leur construction d'une façon autonome, critique et active. Cette opportunité éducative est basée sur la stimulation des pouvoirs individuels des étudiants, appelés à travers un dialogue continu entre eux mêmes et l'enseignant dont le rôle consiste à être un élément qui vise à promouvoir une attitude de questionnement, réflexive et critique, à la recherche de la formation d'individus qui pensent par eux-mêmes.

Agradecimentos

Expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que colaboraram e tornaram possível a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Alexandra Sá Costa, pela orientação, disponibilidade, compreensão e apoio na reflexão dos conteúdos teóricos e práticos.

A todo o corpo docente do Mestrado pelo espaço de aprendizagem proporcionado ao longo deste processo e por todos os contributos realizados.

Ao Professor Cooperante Pedro Casal, pelo acompanhamento, confiança e liberdade possibilitada durante o período de estágio. À Escola Secundária de Rio Tinto, em particular aos alunos da turma G do 12º ano, que possibilitaram o presente estudo.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio incondicional.

Abreviaturas

AERT3 – Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º3

DES A – Desenho A

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

EV – Educação Visual

GDA – Geometria Descritiva A

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

Índice

1. Introdução	15
2. Experiência do Estágio Pedagógico	19
2.1 A condição de estagiário	19
2.2 Escola Secundária de Rio Tinto	22
2.3 A turma 12 ^º G	25
2.4 As aulas de Desenho A 12 ^º Ano	28
3. Fundamentos teóricos sobre a relação pedagógica no ensino-aprendizagem.....	31
3.1 Genealogia da instituição escolar	31
3.2 Ações e conflitos entre Mestres e Discípulos	39
3.3 Narrativas alternativas.....	49
4. A Representação do <i>Eu</i>	55
4.1 Apresentação da Unidade Didática	55
4.2 Desenvolvimento do trabalho	58
4.3 Reflexão sobre práticas pessoais	74
5. Considerações finais	79
6. Referências Bibliográficas.....	83
7. Catálogo de Imagens	89
8. Índice de Anexos.....	93

1. Introdução

Este Relatório inscreve-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvido em parceria pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e pela Faculdade de Belas Artes, na Universidade do Porto, e acompanha a iniciação à prática docente, neste caso com a experiência do Estágio Pedagógico realizada na Escola Secundária de Rio Tinto.

A escrita deste documento reúne um conjunto de reflexões e inquietações desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo a partir da observação e do contacto com os alunos e docentes da ESRT. Como tema de estudo, propõe-se analisar e refletir criticamente sobre um tema que me despertou um especial interesse: A Relação Pedagógica entre Mestres/Professores e Discípulos/Alunos no contexto de ensino e aprendizagem das Artes Visuais. Neste sentido, apresenta-se aqui uma visão divergente na abordagem ao campo de interação estabelecido entre ambos os agentes educativos. Por intermédio do contributo teórico de vários pensadores, pretende-se construir um discurso e um modo de agir que, por um lado, mitigue a dependência do aluno face ao poder institucional do professor valorizando e estimulando a sua potencialidade individual, e por outro, reflita sobre questões relacionadas com a prática docente no intuito de (re)pensar a sua profissionalidade. Este interesse prende-se com a vontade de construir uma identidade docente, ampliando conhecimentos e práticas referentes ao ensino. Nesse seguimento, o espaço possibilitado pelo estágio aparece como uma oportunidade privilegiada de aproximação ao quotidiano escolar e por conseguinte, de formação pessoal.

A experiência adquirida no decorrer deste desafio foi, primeiramente, fundamental para encontrar um posicionamento próprio face a questões intrínsecas à temática em estudo e, por conseguinte, auxiliaram na construção de uma identidade para o futuro desempenho profissional. A possibilidade de acesso à realidade escolar na função de docente – embora estagiário – constituiu-se como momento experimental privilegiado para a análise, interpretação e reflexão crítica sobre a relação pedagógica, estabelecendo pontos de convergência entre a teoria e a prática.

O primeiro capítulo deste relatório congrega um conjunto de pensamentos em torno de algumas especificidades do estágio pedagógico. Entre eles, proponho-me refletir sobre a condição de estagiário, a iniciação à prática da docência e os principais constrangimentos sentidos no período inicial deste desafio. Refiro sobretudo a condição de estrangeiro no espaço; a aparente indefinição no simultâneo papel de professor e aprendiz; e a procura de uma definição identitária perante a comunidade educativa. De seguida apresentam-se um conjunto de contextualizações sobre a singularidade do espaço onde decorreu o estágio, com breves caracterizações da Escola Secundária de Rio Tinto; da turma G do 12.º Ano de escolaridade; e de particularidades das aulas da disciplina de Desenho A.

O segundo capítulo, dedica-se ao enquadramento teórico e à análise dos discursos que sustentam a produção desta investigação sobre a relação pedagógica no contexto do ensino e aprendizagem das artes visuais. Início com uma análise genealógica da instituição escolar no intuito de enquadrar o objeto em estudo no seu contexto; de compreender as raízes históricas desta maquinaria de governo (Varela & Alvarez-Uria, 1992); e os motivos que a levam a afirmar-se enquanto modelo privilegiado de educação. Seguidamente expõe-se um conjunto de análises e reflexões sobre o complexo campo de relações entre Mestres/Professores e Discípulos/Alunos abordando a supremacia da ordem explicadora no sistema de transmissão de conhecimentos (Rancière, 2002), o que produz um desequilíbrio de forças ao centrar o poder no professor e ao lançar o aluno para a periferia do processo educativo. Por último expõem-se discursos alternativos sobre a relação pedagógica, procurando a possibilidade de emancipação do aluno através do estímulo da autonomia, da vontade

e da consciência da sua potencialidade enquanto ser humano. Propõe-se um ambiente de aprendizagem onde ambos os atores educativos se apoiam no diálogo para alcançarem ensinamentos recíprocos.

O terceiro capítulo abarca a unidade de trabalho desenvolvida durante o período de estágio com a turma de Desenho A do 12.º Ano de escolaridade. A atividade baseou-se na temática do autorretrato como forma de autorrepresentação, autoconhecimento e reflexão individual. Esse capítulo desenvolve-se, a partir da experiência vivida, em torno da produção de entendimentos sobre a relação pedagógica nesta disciplina e na construção uma identidade própria enquanto docente. Esta unidade de trabalho surgiu igualmente como meio para possibilitar outras abordagens à aprendizagem e à prática do desenho, à partida divergentes das tradicionais conceções que os alunos possuem.

2. Experiência do Estágio Pedagógico

2.1 A condição de estagiário

Durante o tempo de estágio na Escola Secundária de Rio Tinto, acompanhei o percurso de três turmas, em três disciplinas distintas, embora com intensidades diferentes. Numa primeira fase, isto é, no primeiro período, optei por assistir às disciplinas, de Educação Visual 9.º Ano, de Geometria Descritiva A 11.º Ano e de Desenho A de 12.º Ano, lecionadas pelo professor cooperante. Todavia, após o início do segundo período, afastei-me gradualmente das duas primeiras decidindo focar-me em Desenho pois foi a partir desta disciplina e turma que algumas questões e desafios começaram a tomar forma, tendo então optado por aí desenvolver a unidade didática no intuito de obter uma melhor compreensão sobre matérias centrais presentes na elaboração deste relatório.

Conjuntamente com alguns colegas do MEAV integrei este estágio pedagógico sem qualquer experiência prévia enquanto professor. Assim sendo, a minha posição enquanto docente foi de certo modo influenciada pelas recordações que guardo enquanto aluno, pelos professores que fizeram parte do meu percurso escolar e académico, bem como por todo pensamento teórico apreendido durante o primeiro ano de formação no Mestrado.

Diante de circunstâncias inéditas, de fazer agora parte deste universo pré-construído, o estágio pedagógico foi uma fase fundamental de formação e reflexão. Esta fase assumiu uma grande utilidade por ser uma etapa de convergência, mas também de conflito entre os saberes teóricos e a realidade do ensino escolar. A esse respeito, compreende-se que, enquanto professor estagiário, transportava comigo um conjunto de pensamentos teóricos apropriados ao longo de um momento inicial de formação. Contudo, estar numa sala de aula na condição de professor estagiário é, inevitavelmente, uma experiência constituída por imprevisibilidades, visto que, por mais

que se pense conhecer o contexto escolar, existirão sempre situações inesperadas e/ou não calculadas no seu interior.

O período inicial de estágio assinalou-se por uma ambivalência de sentimentos. Por um lado estava ávido para iniciar esta experiência, por outro, situava-me numa ambiguidade relativamente às opções e às ações que teria de realizar. Por estar a desempenhar um novo ofício, um sentimento omnipresente de estranheza conflituava na minha pessoa. Como poderia relacionar-me com os alunos? Qual poderia ser a minha postura diante deles, diante do professor cooperante, diante da comunidade escolar? Como poderia posicionar-me nesta dupla identidade entre ser, simultaneamente, aprendiz e professor? Estas questões perseguiram-me constantemente à medida que também o sentimento de ser um estrangeiro no espaço, um corpo estranho num contexto complexo, se iam aguçando. Não era o docente responsável pela turma, mas não era igualmente um simples observador, a minha presença produzia interferências naquele espaço.

Penso que no início esta confusão é natural, afinal de contas, como refere Jacques Derrida:

“Quando entramos num lugar desconhecido, a emoção que sentimos, é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de domesticação do desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar esbate-se. Uma familiaridade nova sucede ao temor provocado pela irrupção violenta do «outro absoluto» («tout autre»).”
(Derrida, 2003: 13).

A posição de estrangeiro no espaço originou, inicialmente, uma distância na relação interpessoal com os alunos. Nas primeiras aulas, a observação predominou sobre a ação, havendo hesitação da minha parte por receio de não corresponder a qualquer tipo de expectativas que eles tivessem de mim, se as tivessem. Por outro lado, sentia-me um corpo exterior a um grupo com dinâmicas relativamente estabelecidas e consolidadas. Dessa forma, decidi inicialmente posicionar-me de modo a que, por intermédio de observação da aula, conseguisse absorver o maior número de pormenores referentes ao grupo-turma e à prática pedagógica do professor cooperante.

Este desconforto inicial prendeu-se também às incertezas que transporto acerca da função docente e aos “perigos” iminentes do ato de ensinar. Em conformidade com o discurso pedagógico de Jacques Rancière (1987), houve uma constante preocupação de pensar antes de interagir com os alunos, no sentido de não influenciá-los segundo as minhas intervenções, possivelmente empurrando-os para caminhos que não fossem deles. Procurei, desse modo, distanciar-me da lógica embrutecedora (Rancière, 1987), na qual um espírito se orienta conforme a sua inferioridade perante outro, que por sua vez, é identificado enquanto um espírito sábio, detentor do saber e das possibilidades de ação. Nesse contexto Rancière completa dizendo-nos que *“o aluno sente que ele jamais teria seguido o caminho em que acaba de ser precipitado; e se esquece de que há mil sendas abertas para a vontade nos espaços intelectuais. Essa coincidência de órbitas é o que denominamos de embrutecimento.”* (Rancière, 1987: 68).

Porém, o distanciamento foi sendo quebrado gradualmente e com o passar do tempo senti-me um membro integrante daquele grupo. O tipo de relação que mantinha com os alunos evoluiu expressivamente, desenvolvendo-se uma naturalidade mútua. Comecei a adotar uma posição mais ativa: circulava pela sala e conversava com os alunos; a maioria do grupo começou a solicitar diretamente a minha orientação nos projetos em desenvolvimento, partilhando as suas dificuldades, dúvidas e intenções; solicitavam também pareceres e sugestões, aceitando e refletindo sobre as mesmas; partilhavam histórias da sua vida, interesses, objetivos profissionais e estavam, até, dispostos a debater assuntos da atualidade. Ao longo deste processo, houve igualmente a preocupação de por vezes me distanciar dos alunos com o sentido de lhes conferir um espaço próprio de trabalho, pois o ato de desenhar é efetuado nesse íntimo e reservado espaço que nem sempre pode ser exposto ou revelado. Em suma, tentei encontrar um equilíbrio entre acompanhamento e distanciamento no sentido de evitar “sufocar” os alunos com olhares ou intervenções da minha parte.

Ainda a nível pessoal, procurei adotar uma posição em nada autoritária, afastando-me, sem demora, de funções de policiamento no interior da sala de aula. Procurei próximo dos alunos desenvolver uma relação o mais horizontal possível, não assumindo uma postura de professor detentor de um saber que os alunos deveriam

adquirir. Numa lógica oposta, dei a entender, desde logo, que apesar de estar na posição professor, também era alguém que estava naquele lugar para construir aprendizagens em parceria com esse grupo particular de trabalho.

Nesse sentido, decidi assumir uma atitude reflexiva, questionando e tentando perceber os problemas e/ou situações que ocorriam no contexto de sala de aula, referentes ao exercício do desenho e à relação entre alunos e professores. A necessidade reflexiva sustentou-se, especialmente, na vontade de desenvolver atitudes de questionamento sobre questões do contexto educativo, na procura de construir saberes e uma prática educativa que suportasse as diversidades e as inconstâncias do ofício docente.

Em última análise, o estágio pedagógico surgiu simultaneamente como um espaço de constrangimentos e de oportunidades. Este terá sido um terreno para observar tensões e possibilidades de ação existentes na relação pedagógica entre Mestres e Aprendizizes (Rancière, 1987). Além disso, surgiu como espaço para refletir as possibilidades e ambiguidades no ensino e aprendizagem do desenho. Um ensino e aprendizagem que se pretende desenvolver segundo uma lógica experimental, aberto à partilha e construído com base na reciprocidade.

2.2 Escola Secundária de Rio Tinto

A Escola Secundária de Rio Tinto, instituição na qual realizei o Estágio Pedagógico integrado do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, facultou-me a possibilidade de observar, analisar e refletir sobre questões e problemas que considero pertinentes para a minha formação enquanto professor e para a elaboração deste relatório. Neste contexto tive igualmente a oportunidade de auxiliar e agir, embora em níveis diferentes, nas disciplinas de Educação Visual, Geometria Descritiva A e Desenho A.

Esta instituição de ensino público foi criada a 30 de Junho de 1982 e situa-se na cidade de Rio Tinto, concelho de Gondomar. No tempo atual é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º3 (AERT3), criado a 4 de julho de 2012, constituído por diversas unidades orgânicas. A área de abrangência é considerável, uma vez que acolhe alunos das freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e Fânzeres. Além das freguesias mencionadas, a Escola Secundária de Rio Tinto recebe igualmente alunos provenientes de outros pontos do concelho. Apesar de oferecer o 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico, a sua característica dominante, plasmada na sua denominação, é de escola secundária, oferecendo quatro Cursos Científicos-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais.

De acordo com o seu Projeto Educativo, o Agrupamento tem por função, promover a formação e o desenvolvimento estável das crianças e qualificar os seus alunos para a continuação de estudos superiores ou para a integração no mundo laboral. Destaca-se também um grande cuidado e dedicação em oferecer resposta às necessidades formativas concretas dos alunos, especialmente num contexto caracterizado por uma enorme heterogeneidade. Nesse sentido, um dos aspetos fundamentais para a escola é proporcionar aos alunos um ambiente que respeite e suporte a diversidade.

Especificando as dimensões presentes na visão organizativa do agrupamento, o AERT3 salienta no seu Projeto Educativo a relevância de uma qualidade de ensino e formação tendo em vista o sucesso educativo e o exercício pleno de cidadania; diversidade de oferta do agrupamento e a articulação entre o currículo e o contexto social, cultural e económico em que está integrado; qualidade das relações internas e externas entre os membros da comunidade e a dinâmica dos processos internos no âmbito do grupo e da turma.

No que se refere ao espaço físico, a escola foi recentemente alvo de intervenção da empresa pública Parque Escolar, consistindo numa nova construção e reorganização dos espaços escolares. Do ponto de vista da área curricular das Artes Visuais, o novo

edifício provocou alguns constrangimentos e dificuldades relativamente ao ensino e à prática desta área de conhecimento. De acordo com os testemunhos de professores e alunos, a transformação não foi totalmente bem recebida, devido aos seguintes motivos: a existência de lacunas a nível arquitetónico; uma pobre distribuição de espaços; a escassa luminosidade natural nas salas de aula; um sistema de ventilação pouco eficiente; a perda de materiais artísticos e a dificuldade em criar espaços para se armazenarem os produtos e materiais dos projetos em desenvolvimento.

O “bloco de artes”¹ usufrui de uma oficina de trabalho, utilizada essencialmente na disciplina de Oficina de Artes, mas que, no entanto, apresenta igualmente algumas deficiências para abordar determinados conteúdos referidos no programa da disciplina, como a título de exemplo, o módulo de Serigrafia. Em diálogo com o professor responsável da disciplina, destacaram-se, novamente, carências a nível de materiais serigráficos, entre os quais, quadros, tintas e racletes, assim como mesas de luz. As dimensões do espaço foram reduzidas significativamente em comparação às anteriores, considerando-se inadequadas, e a iluminação natural é praticamente nula devido ao facto de a sala não possuir janelas. Devido a essa situação, a ventilação da sala não é propriamente concretizada, o que pode significar problemas uma vez que se trabalha com produtos tóxicos que podem ser prejudiciais para a saúde das pessoas envolvidas. Em resultado, professores e alunos demonstram uma certa resistência às novas condições físicas e espaciais da escola, argumentando que esta intervenção apenas denegriu as condições de trabalho desta área curricular.

¹ Denominação frequentemente utilizada pela comunidade escolar.

2.3 A turma 12ºG

No âmbito do estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária de Rio Tinto, a turma que seleccionei enquanto contexto de trabalho e de análise foi a 12.º G do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Esta turma é constituída por 27 alunos, dos quais 22 são do sexo feminino e 5 são do sexo masculino, com uma média de idades de 17 anos. Neste grupo existem duas alunas, respetivamente do 10.º e 11.º ano de escolaridade, provenientes de outro Curso Científico-Humanístico, que frequentam as aulas de Desenho A por livre vontade. Existe, ainda, um aluno que se encontra inscrito a fazer melhoria às disciplinas de Português e Desenho A mas que raramente frequenta esta última por já possuir uma classificação elevada proveniente do ano letivo anterior.

A turma, na grande maioria, não sofreu alterações ao longo dos últimos anos letivos, motivo pelo qual tem uma organização bastante específica e um tipo de relacionamento próprio. Foi precisamente a dimensão social que comecei por observar nos momentos iniciais do estágio. Durante as primeiras semanas apercebi-me que a turma se organizava e distribuía segundo os diferentes níveis de afinidades e proximidades. Essencialmente, este conjunto de alunos encontrava-se dividido em cinco grupos, um constituído apenas por rapazes e quatro compostos por raparigas. Nesse tipo de organização, verifiquei que o grupo de rapazes e os grupos de raparigas raramente interagiam em momentos de aula.

A forma de organização dos grupos femininos reflete alguns dos conflitos e rivalidades internas existentes no contexto da turma, provenientes de anos letivos anteriores. Face a essa situação, o professor cooperante apelou, sempre que necessário, para que não criassem problemas de convívio dentro ou fora da sala de aula. Por sua vez, invocou um sentido de trabalho compreendido entre valores de camaradagem, cooperação, partilha de ideias e de opiniões.

Apesar das características mencionadas, trata-se de uma turma com bom aproveitamento global, aspeto mencionado nas diferentes reuniões de conselho de

turma. É também um grupo relativamente acessível e receptivo, embora alguns alunos sejam mais reservados em relação aos colegas e ao professor.

Em conversas com o professor cooperante durante o período de estágio, chegamos à conclusão, tendo por base observações realizadas na sala de aula, que excetuando situações pontuais, uma porção significativa dos alunos apresentava falta de hábitos de trabalho, propensão em deixar acumular trabalho, dificuldade em manter a concentração e a dificuldade em cumprir prazos de entrega. O empenho da turma oscilava conforme a afinidade e conexão sentida relativamente aos conteúdos de lecionação da disciplina. Se os exercícios em desenvolvimento eram repetitivos ou se as matérias lecionadas não eram do seu interesse, a vontade de trabalhar diminuía. Em certas ocasiões os alunos manifestavam-se com expressões como: *“Outra vez isso?”*; *“Detesto a perspectiva.”*; *“Não gosto da proposta, prefiro desenhar manga.”*²

Cada vez que enfrentavam desafios de natureza complexa, alguns alunos atravessavam momentos de desistência e manifestavam desmotivação pelo exercício. Através de observações realizadas em aula, verifiquei que estas situações provêm, principalmente, de fatores como falta de motivação e interesse, bem como falta de confiança nas suas capacidades. A título de exemplo, no decorrer das aulas, deparei-me, ocasionalmente, com expressões de certos alunos manifestando um enorme sentimento de impotência e de incapacidade face a determinadas propostas. Nesses momentos, soltaram-se expressões como: *“Não desenho nada!”*; *“Eu não consigo desenhar os elementos da cara!”*; *“Oh professor se eu me desenhar, vou desenhar um ovni.”*³

A nível de comportamento, tendo em consideração a existência de atritos entre alguns colegas, pode considerar-se satisfatório, à exceção de alguns alunos que poderiam melhorar a sua postura no interior da sala de aula. Determinados grupos da turma são bastante competitivos, nomeadamente nas atividades artísticas de intuição

² Diário de Estágio. Dia 01/12/2014 e 20/04/2015

³ Diário de Estágio. Dia 19/02/2015 e 03/03/2015

decorativo do espaço escolar, o que origina, ocasionalmente, comentários provocatórios que alimentam, novamente, as rivalidades existentes no seio do grupo.

Importa ainda salientar a existência de problemas no que concerne à falta de assiduidade e pontualidade. O motivo gerador deste problema é o facto de as aulas, no caso específico da disciplina de Desenho A, começarem sempre às 8 horas e 30 minutos, hora não totalmente satisfatória para os alunos. No geral, reparei que alguns elementos da turma demonstram uma certa indisposição em trabalhar no primeiro tempo de aulas devido a fatores como sonolência e, ironicamente, cansaço. Inclusive, em conversas de aula, alguns elementos da turma manifestavam desagrado com o horário da disciplina tendo mesmo uma aluna expressado o seguinte: *“Ter aulas às 8h30? Ninguém merece!”* – L.⁴

Por último, outro aspeto que se destaca neste conjunto de alunos é a enorme preocupação no que diz respeito aos exames nacionais e à entrada no Ensino Superior. Esse assunto foi conversado várias vezes ao longo do ano letivo sendo visível que a maioria da turma pretende prosseguir estudos ao nível do Ensino Superior apesar de se sentir indecisa e confusa quanto ao curso ou à área a selecionar.

Diante disso, era clarividente que a importância atribuída às matérias dos exames nacionais interferia, assim como referido anteriormente, com a disponibilidade e a vontade de se envolverem nas propostas do professor. Ocasionalmente, o professor Pedro era confrontado com manifestações do género: *“Porque é que estamos a fazer isto se não sai no exame?”*.⁵ O facto de isto acontecer comprova, novamente, o peso que os exames nacionais assumem na vida destes alunos dada a importância que arrogam no nosso sistema educativo enquanto ato isolado de avaliação de aprendizagens a realizar-se no fim de uma formação.

⁴ Diário de Estágio. O nome dos/as alunos/as foi substituído por letras de modo a preservar as suas identidades e garantir o anonimato.

⁵ Diário de Estágio. Dia 20/04/2015

2.4 As aulas de Desenho A | 12º Ano

Durante o estágio pedagógico, a possibilidade de assistir e intervir em aulas de Desenho permitiu-me observar e refletir sobre dimensões alusivas à prática pedagógica. Neste espaço de tempo tive a oportunidade de interagir com um grupo constituído por uma pluralidade de sujeitos, com diversos momentos de diálogo, partilha de interesses, de experiências, de expectativas, o que me permitiu ir retirando alguns ensinamentos específicos sobre a prática da docência.

Esta disciplina preenche semanalmente quatro blocos de aulas, cada um com a duração de 90 minutos. O professor responsável por lecionar a disciplina é o Professor Cooperante Pedro Casal, que para além deste exercício, assume também a função de Diretor de Turma. As aulas são compostas pela totalidade da turma, à exceção de segunda-feira, dia em que se divide em dois turnos. Esse acontecimento é, no meu ponto de vista, profícuo porque permite ao professor realizar um acompanhamento individual à maioria alunos, orientando e apoiando, de forma mais imediata, os projetos em desenvolvimento.

A sala de aula adota uma organização de ordem tradicional, sobressaindo o alinhamento sequencial de estiradores dispostos de forma rígida e imutável. Em termos de equipamento, o espaço encontra-se equipado com materiais, como por exemplo: um computador, um projetor de vídeo, um quadro branco e um quadro interativo. Apesar do espaço possuir três janelas amplas, é de realçar a insuficiente quantidade de luminosidade natural recebida, devido à própria localização da sala e a um elemento arquitetónico, situado no exterior, que interfere parcialmente com a iluminação natural do espaço. Importa, neste sentido, salientar a insatisfação manifestada tanto por professores como por alunos relativamente às condições com que se deparam na lecionação e na aprendizagem desta disciplina específica.

Durante o período de estágio, constatei que a sala de aula é, por excelência, o espaço onde docentes e discentes passam a maioria do seu tempo, sendo este contexto o principal local de interação entre si, portanto um ambiente facilitador de

aprendizagem implica, necessariamente, uma atmosfera positiva. Nesta perspectiva, ainda que este grupo de alunos transporte consigo problemas de convivência de anos letivos anteriores, destaca-se o ambiente calmo e descontraído sentido no decorrer das aulas. O constante recurso ao sentido de humor, por parte do professor cooperante, favorecia uma atmosfera agradável, motivando os alunos para trabalharem nas propostas de atividades.

As relações interpessoais mantidas pelo professor cooperante e os alunos foram um benefício para o ensino-aprendizagem. Sublinho o facto de o professor Pedro não assumir uma postura autoritária. O seu espírito bastante jovem permite aproximar-se dos alunos e dessa forma, construir uma relação fundamentada na confiança, informalidade e familiaridade. Apesar das regras e condutas de sala de aula, atribuía aos alunos liberdade para se organizarem da forma mais conveniente para trabalharem. Dessa forma, aparelhos tecnológicos – telefones móveis, tablets e mp3's – eram regularmente utilizados enquanto companhia de trabalho. Contudo, a utilização desses dispositivos apresentou-se por vezes como inconveniente pois originavam alguns momentos de distração da turma face à atividade em desenvolvimento.

A liberdade estendia-se também a outros níveis, nomeadamente, às possíveis repostas para as atividades sugeridas. Nesse contexto, o professor cooperante demonstrava respeito pelas decisões dos alunos e estimulava-os a seguirem esses caminhos. Por conseguinte, o grupo manifestava mais interesse, empenho e motivação pela disciplina.

Relativamente às unidades didáticas propostas pelo professor, observei que alguns elementos da turma, por vezes, reagiam a passo lento, manifestando sinais de dificuldade em iniciar o desenho. A vontade em começar algo novo era pouco frequente. A consistência da turma oscilava conforme o seu interesse pela proposta. Em certas propostas, a maioria da turma respondia de forma positiva, dedicando-se afincadamente, apresentando e discutindo ideias comigo e com o professor cooperante. Quando a proposta não lhes incitava interesse, demonstravam pouco empenho e motivação, permanecendo nas aulas apenas a cavaquear com os colegas ou a utilizar os telemóveis para navegar na internet. A indisposição, a falta de material e a sonolência

eram também motivos para explicar a ausência de vontade em trabalhar. Em outros casos, alguns alunos optavam por responder com desenhos livres ou aproveitavam para adiantar projetos de Oficina de Artes. Face a essas situações, o professor Pedro sublinhava incansavelmente a importância da execução das propostas, para que tanto ele como eu tivéssemos a possibilidade de orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido.

Na concretização das diversas unidades didáticas, destacavam-se duas coisas em relação à prática do desenho. Em primeiro lugar, observei que grande parte dos alunos não encarava a experimentação, a fase de esboço, enquanto espaço para se libertarem e riscarem sem qualquer preconceito. Até mesmo nesse momento havia o receio de “errar” ou o receio de uma aprovação negativa da parte do professor. Tanto eu como o professor Pedro tentamos expor uma perspectiva inversa aos alunos, comunicando-lhe que nessa fase do esboço, os tais “erros”, são linhas do nosso pensamento, sendo parte integrante e fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens. Em segundo lugar, compreendi que a totalidade da turma via a prática do desenho enquanto resultado final, descurando a sua especificidade enquanto processo, enquanto ato e enquanto pensamento. Existia uma concepção de desenho enquanto obra acabada, de modo que era extremamente difícil separarem-se desse sentido formalista e perfeccionista.

3. Fundamentos teóricos sobre a relação pedagógica no ensino-aprendizagem

3.1 Genealogia da instituição escolar

“Que caracteriza fundamentalmente esta instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar no espaço todas as crianças compreendidas entre seis e dezasseis anos? Na realidade esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. Trata-se de conhecer como se montaram e aperfeiçoaram as peças que possibilitaram sua constituição.” (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 68)

O presente subcapítulo é dedicado ao enquadramento teórico e conceptual que permitiu a construção do objeto de estudo. A missão passará por traçar uma genealogia desta instituição secular, abordando os processos de longa duração que se entrecruzam no surgimento e na legitimação desta instituição enquanto modelo privilegiado de educação. A partir de uma análise ao passado pretende-se interpretar a atualidade e descobrir as condições que permitem a existência desta maquinaria de governo. (Ibidem, 1992)

Segundo o discurso de Júlia Varela e de Fernando Alvarez-Uria, *“a universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais do que uma ilusão.”* (ibidem: 68). Esta instituição não é algo que sempre existiu, mas é uma construção histórica que se consolidou a fim de organizar e difundir a educação. Assim como a escola, também a educação está profundamente institucionalizada em toda a parte, sendo a sua relevância dada como adquirida na totalidade das civilizações. É suposto a educação escolar produzir igualdade de acesso, de oportunidades e de resultados para todos os envolvidos tendo em linha de horizonte o aprimoramento das sociedades contemporâneas. Para John W. Meyer (2000), *“no período contemporâneo, qualquer dos modelos Estado-nação disponíveis inclui, com grande destaque, a educação,*

entendida como factor gerador de progresso (quer individual, quer coletivo) e de igualdade, criando assim a sociedade nacional desenvolvida e integrada.” (Meyer, 2000: 19)

Varela e Alvarez-Uria (1992) referem que a escola enquanto forma e espaço de socialização, assim como período obrigatório na formação das crianças e dos jovens, é uma instituição relativamente recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência. Na verdade, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída na segunda metade do século XIX e em princípio do século XX, enquanto medida de bom governo. Segundo refere Nóvoa:

“O princípio da escolaridade obrigatória está na origem de um ciclo histórico que incorporando a herança revolucionária, vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade. Precisa-se de instrução, porque “uma nação polida e civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz”. A ideia de educação passa a estar associada a novas formas de governo dos indivíduos e das sociedades.” (Nóvoa, 2005: 25)

O avanço da industrialização e a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada originou a criação das escolas de massas às quais incumbiam a tarefa de construir os seus alunos de acordo com os interesses sociais de determinada época. A escolaridade obrigatória ocupou neste contexto um papel primordial pois destinava-se à educação das classes populares e, igualmente, à instrução e à formação dos seus filhos. Conforme Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), o pensamento central desse período passava pela ideia de que *“o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo; o operário tem instintos avessos, e não há outro recurso senão moralizá-lo se queremos que as sociedades e os estados tenham paz e harmonia, saúde e prosperidade.”* (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 87). Pretendia-se, conforme este programa político, resolver uma problemática urgente, as questões sociais, nomeadamente, a domesticação e formatação da classe operária contribuindo para a formação de trabalhadores.

Nesse sentido, em meados do século XIX, assiste-se ao triunfo e à consolidação do modelo escolar enquanto mecanismo propulsor da educação ao qual David Tyack (1974) se referia como: «*The one best system*». A escolarização impôs-se como «o único melhor sistema», isto é, como a única configuração concebível e imaginável de assegurar a educação das crianças. Impunha-se, nessa dimensão, um modo de *ensino simultâneo* (Nóvoa 2005) no qual se pretendia dar a lição a vários discípulos como se fossem um só. Nessa altura, a intenção seria multiplicar as ações dos mestres com aulas dirigidas a um largo número de aprendizes. Estava assim construído um ambiente totalmente hierarquizado no qual o mestre era visto como detentor de um saber preparado para ser depositado nas “mentes vazias” dos alunos. Essa rotulação dos alunos, por um lado contribuiu para um melhor governo sobre eles, e por outro lado, assegurou que o trabalho proposto era realizado em simultâneo por todos de forma submissa. Ora, isso certificou a obediência geral dos indivíduos e organizou uma nova forma de gerir o tempo de aprendizagem. O espaço escolar transformou-se assim numa espécie de máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, punir e recompensar. A educação deste público tinha, portanto, subjacente a finalidade de inculcar a virtude de obediência e submissão à autoridade e à cultura dominante, ou seja, legítima. Varela e Alvarez-Uria (1992) referem-se a este espaço de domesticação no qual:

“(...) uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras. O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões, ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade das notas, a separação entre bons e maus alunos. Deste modo, qualquer tipo de resistência coletiva ou grupal fica descartada, e a classe converte-se numa pequena república platônica na qual a minoria absoluta do sábio impõe-se sobre a maioria inútil dos que são incapazes de regerem-se a si próprios.” (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 90)

A incapacidade e a inocência infantil configuram-se como uma etapa conveniente para moldar e construir as crianças, o que resulta na criação de dispositivos institucionais concretos de governo delas, isto é, a escola. A ideia de infância associa-se

portanto à necessidade de bom governo pois acredita-se que nesse período ela precisa de ser domesticada e corrigida. Nesse sentido, a forma escolar determinou-se como a “solução mágica” sustentada num processo de racionalização que ditava uma pedagogia geométrica, através da organização do espaço, da disposição dos alunos, da graduação dos estudos e das modalidades de transmissão dos conteúdos. (Nóvoa, 2005)

No entanto, também como refere António Nóvoa (2005), a forma escolar já se teria, durante os séculos da Idade Moderna, sobreposto aos modos tradicionais de aprendizagem, de socialização e de transmissão cultural. Em meados do século XVIII, graças ao trabalho dos jesuítas e de outras congregações docentes, o modelo escolar encontrava-se já razoavelmente definido: a educação das crianças e dos jovens realizava-se num espaço particular, longe da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou vários mestres que ensinavam um conjunto de matérias previamente definidas com recurso a determinados procedimentos didáticos.

No final do século XIX, quando este modelo se afirmou completamente, a escola obrigatória transforma-se numa instituição central na afirmação dos Estados-Nação. O seu centralismo origina, ao longo das décadas seguintes, a naturalização da sua existência bem como, pertinência, concedendo-lhe um simbolismo inabalável que a transforma numa entidade cristalizada. A esse respeito Varela e Alvarez-Uria acrescentam:

“Se a Escola existiu sempre e por toda parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural. Isto explica por que as críticas mais ou menos radicais à instituição escolar são imediatamente identificadas com concepções quiméricas que levam ao caos e ao irracionalismo.” (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 68)

A instituição escolar foi desse modo transformando-se, progressivamente, no único ponto de referência de toda a ação educativa e a sua difusão mundial veio confirmar a centralidade que adquire nas sociedades contemporâneas. Já no século XX, Rui Canário fez um balanço da educação assinalado, essencialmente, por três fatores principais:

“(...) por um lado, a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou, sucessivamente de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente para um terceiro, marcado pela incerteza.” (Canário, 2006: 13)

Todavia, repare-se que, durante séculos, as aprendizagens foram desenvolvidas em continuidade com a experiência, com o contacto com adultos e por imersão na realidade social da época. Sob outra perspetiva, a escola organizou-se circunscrevendo as aprendizagens a tempos e espaços distintos separando-se assim da essência da vida. Como resultado, *“consagrou, por um lado, a dicotomia aprender-agir e, por outro, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência.” (Canário, 2006: 13)*. A desvinculação da realidade social teve efeitos paradoxais pois as consequências desta configuração organizacional fabricaram um espaço de isolamento que separa as crianças do seu mundo e dos seus interesses. Ou seja, a escola enquanto meio educativo materializou-se na ideia de desvio cultural, fundamentando-se num pensamento incongruente no qual para preparar a criança para a vida social, seria necessário, primeiro, começar por afastá-la da sociedade. Quanto a isso, Charlot (2013) escreve que *“(...) a escola tradicional dá as costas à vida, despreza as necessidades imediatas e a experiência da criança, organiza-se em um meio artificial, substitui o conhecimento da realidade pelo das regras, e propõe à criança temas de exercício sem relação com a vida cotidiana. A escola tradicional não esquece a vida: ela a rejeita.” (Charlot, 2013: 226)*

Este modelo organizacional assenta, essencialmente, num conjunto de regras objetivas às quais corresponde a aprendizagem do “ofício do aluno”, isto é, a metamorfose da criança em aluno e a interiorização e seguimento das regras escolares. O trabalho de moldar as crianças é construído apoiando-se numa relação de exterioridade. Nesse contexto, não é de admirar que ao desconsiderar as experiências e as vivências dos alunos – ignorando a singularidade individual – e a tendência em tomar por referência o designado “aluno médio”, anulando a sua subjetividade no contexto escolar, provoca situações de trabalho forçoso ao qual os alunos têm dificuldade ou incapacidade de atribuir sentido. A seguinte citação⁶ retirada do livro “*A Escola tem futuro*” da autoria de Rui Canário ilustra bem a realidade ainda hoje vivida no quotidiano escolar.

“Definimos a escola como um lugar onde as pessoas se encontram com o objetivo de dar e receber instrução. Se este processo não fosse forçado (...), se a ordem não fosse considerada uma condição necessária para a aprendizagem, se os professores não tivessem que obrigar os alunos a realizar tarefas, mas sendo apenas ajudantes e amigos, então a vida na sala de aula seria doce. Estas, contudo, são todas condições contrárias aos fatos. (...) Os alunos devem aprender as coisas que eles não desejam aprender, e devem aprender até à náusea mesmo as coisas que lhe interessam. Os professores têm de obrigar os alunos a trabalhar. Os professores devem manter a ordem na sala de aula de modo a que os alunos possam aprender.” (p. 355).

Alterando agora a rota de pensamento e focando-nos quanto à emergência de construção de um espaço específico destinado à educação das crianças, podemos, segundo Julia Varela e Alvarez-Uria (1992), encontrar as raízes deste advento através das criações de “*novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do século XVI (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas da misericórdia, hospícios, hospitais, seminários...)*” (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 76). Estes novos modelos de espaços fechados possuíam em comum

⁶ Conforme escreve Rui Canário, a citação é originária de um manual de sociologia da educação da década de 1930.

a funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço servindo de maquinaria de transformação da juventude.

O enclausuramento em tempos e espaços distintos representa, ainda hoje, o traço principal da forma escolar e nesta perspetiva assume-se, novamente, a preocupação recorrente sobre ligação da escola à realidade social. Perante este encerramento sobre si própria, Rui Canário (2000) apura:

A “irrealidade” da acção escolar radica precisamente na “ilusão pedagógica” que consiste em fazer abstracção das condições sociais em que se inscreve a acção escolar, conferindo-lhe uma dimensão “intemporal” e “extra-territorial”. É o facto de se situar fora do espaço e do tempo, sociais e históricos, que torna possível conceptualizar a realidade educativa como fundada na uniformidade, na repetição e na regularidade.”
(Canário, 2000: 99)

O funcionamento dos estabelecimentos de ensino limita-se à fragmentação dos tempos, dos espaços, das formas de agrupamento de alunos e dos saberes. Relativamente à compartimentação dos saberes escolares, recorro, novamente, ao discurso de Rui Canário (2000), o qual nos comunica que esta forma de organização pedagógica serve simplesmente uma conceção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo corresponde a uma espécie de menu de informações a serem transmitidas aos alunos de forma sequenciada, do mais simples para o mais complexo. O sistema escolar funciona tendo como base a repetição de informações, lógica que está na origem de uma relação pedagógica autoritária que se assemelha aos princípios de organização similares da produção industrial de massas da época do taylorismo. Do ponto de vista da relação com o saber, este funcionamento organizacional desvaloriza, como referido atrás, as aquisições não-escolares dos alunos bem como, os seus interesses, experiências e características socioculturais. É nesta forma de tratar os alunos que reside uma particularidade saliente da forma escolar: a exterioridade do saber relativamente ao que é ensinado. Canário (2005) acrescenta mais tarde que:

“Este tipo de organização traduz-se em uma forma específica de tratar o aluno, a partir de uma concepção de exterioridade do saber em relação ao que é ensinado. A sua experiência é tendencialmente ignorada, não lhe sendo reconhecido, portanto, o estatuto de sujeito. Ao longo dos dois últimos séculos, esta forma de organização, que é histórica e contingente, sofreu um processo de naturalização, passando a ser encarada como algo inelutável, ou seja, como “natural”.” (Canário, 2005:16)

De outro ponto de vista, Roberto Carneiro (1994) faz a analogia da organização escolar atual idêntica à organização inicial da era industrial, escrevendo que *“as escolas são encaradas como grandes fábricas de ensino e reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria-prima vai sofrendo transformações, incorporando doses sucessivas de valor acrescentado.”* (Roberto Carneiro, 1994 apud Canário: 2000: 101).

As nossas escolas estão cada vez mais sustentadas em lógicas produtivas e mercantilistas, e o seu exercício assemelha-se, profundamente, aos modos de trabalho da produção industrial. Continua-se a propor aos alunos tarefas padronizadas que posteriormente são avaliadas a nível quantitativo. Os exames definem-se por momentos concretos que exigem a reprodução da matéria que foi “ensinada”, e não desenvolvem o raciocínio, a reflexão, espírito crítico e a habilidade de relacionar factos ou tirar conclusões. Conclui-se, essencialmente, que ao invés de promover e desenvolver a capacidade de pensamento, as escolas obrigam a assimilação de grandes quantidades de informação e treina os alunos a memorizar essas informações para mais tarde serem depositadas em avaliações escritas. Nesse contexto, a tendência escolar difunde o desenvolvimento de uma “cultura de soluções” (Canário, 2000), ou seja, para dar respostas, desprezando uma “cultura de problemas” (ibidem, 2000) que privilegia a capacidade de questionar, pesquisar e descobrir outros resultados possíveis. Esta lógica de aprendizagem contrapõe-se com a perspectiva de Rui Canário ao afirmar:

“A aprendizagem consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio. O sujeito, com o seu património de experiências, institui-se, portanto, como o recurso principal para a sua formação. Este trabalho de aprendizagem consiste basicamente na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade,

por meio de um processo de teste pela ação. A experimentação ativa está, assim, no centro dos processos de aprendizagem.” (idem, 2005: 25).

A opressão das condições de aprendizagem vai crescendo no contexto escolar levando os alunos a produzirem uma série de mecanismos defensivos, isto é, formas de resistência – tais como, o desinteresse, a não execução das atividades, o trabalhar lentamente, o decorar conteúdos – para combater esses constrangimentos e assim sobreviverem a uma tipologia de escola que os coloca em situações que contradizem os objetivos de espírito crítico e autonomia proclamados por ela própria. Em contraste com esta lógica de funcionamento, a função da instituição escolar não pode centrar-se no treinamento das crianças para fornecerem a resposta certa, mas sim, configurar-se enquanto mecanismo impulsionador que encoraja a dissidência, o questionamento, a incerteza e a imprevisibilidade.

3.2 Ações e conflitos entre Mestres e Discípulos

O objetivo de estudo deste subcapítulo será analisar e expor o universo complexo de poderes e relações sociais subjacentes na relação pedagógica entre mestres e discípulos, sobre a função do mestre, a natureza dos conhecimentos e os objetivos de determinadas práticas pedagógicas. Pretende-se, assim, elaborar uma análise e reflexão sobre questões, tensões e possibilidades de ação existentes na relação pedagógica entre professores (mestres) e alunos (discípulos).

A necessidade de transmitir conhecimentos e saberes, assim como a vontade de os adquirir são condições da natureza humana. Mestres e Discípulos, ensino e aprendizagem deverão continuar a existir nas nossas sociedades mas, no entanto, há que refletir sobre os atuais processos que predominam nesse contexto. Interessa-nos, nesta escrita, adotar uma posição de incerteza em relação à prática docente, entender os limites da sua ação e pensar novas possibilidades.

Baseando-me num discurso emergente, no qual se propõe uma “nova linguagem de aprendizagem” (Biesta, 2010), que se refere aos alunos como aprendentes, aos professores como facilitadores de aprendizagem e às escolas como lugares para se produzirem aprendizagens, procurarei expor diferentes posicionamentos teóricos sobre a relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Um processo que se alicerce na emergência de libertar o aluno-discípulo da sombra do professor-mestre, isto é, do modelo escolar. De um lado, o discípulo é observado como um ser ignorante e incapaz de produzir pensamento ou modos de ação. Por outro, o mestre é a alma sábia, madura e experiente que domina uma determinada matéria ou técnica. Nas palavras de George Steiner (2005), *“o mestre é verdadeiramente um portador e comunicador de verdades engrandecedoras, um ser inspirado por uma visão e vocação nada comuns (...).”* (Steiner, 2005: 22)

Seguindo essa linha de pensamento, a relação pedagógica na forma escolar construiu-se, ao longo da sua existência, numa interação entre “professores-mestres” e “alunos-discípulos” reduzida, essencialmente, à simples transmissão de conhecimentos, com a finalidade de treinar um “ignorante” para um dia alcançar o nível do mestre, ou quem sabe, até superá-lo.

Essa duradoura conceção de currículo, a que Paulo Freire (1987) se refere através do conceito de “educação bancária”, instrumento opressivo de dominação dos opressores sobre os oprimidos⁷, ou seja, de mestres sobre discípulos, expressa uma perspectiva epistemológica que concebe o conhecimento como um conjunto de saberes e de factos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. Similarmente, esta dimensão bancária alimenta a conceção assimétrica de poder nas relações e posições entre os atores educativos no contexto de aprendizagem.

“O acto de ensinar pode ser entendido como um exercício, aberto ou dissimulado, de relações de poder. O Mestre detém poder psicológico, social, físico. Pode recompensar

⁷ A particularidade da opressão consiste na conquista dos opressores sobre os oprimidos, a criação de falsas divisões entre ambos, de modo a enfraquecer os últimos e assim facilitar a sua manipulação e exploração, tanto a nível social como cultural.

e punir, excluir e promover. A sua autoridade é institucional ou carismática, ou ambas as coisas, sendo mantida por meio de promessas ou de ameaças. Os próprios conhecimentos e praxis, tal como definidos e transmitidos por um sistema pedagógico, pelos instrumentos da instrução são formas de poder.” (Steiner, 2005: 13)

É precisamente esta relação de poder que predomina nas relações professores-alunos, sendo talvez o traço mais saliente a constante narração de conteúdos em detrimento da oportunidade de diálogo, da intercomunicação. A educação bancária dispensa a possibilidade de diálogo, na medida em que apenas o educador exerce um papel ativo relativamente ao conhecimento. Se o ato de conhecer se circunscreve a um simples depositar e acumular informações, o educando é construído segundo padrões de carência e de ignorância, relativamente aos conhecimentos que são transmitidos. Dessa forma, a educação, ou melhor, o currículo e pedagogia resumem-se à função de preencher esses “espaços vazios”. Paulo Freire (1987) refere-se a esta questão da seguinte forma:

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com os seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.” (Freire, 1987: 58).

Subjacente a essa concepção de “seres vazios”, e, dessa forma, dependentes de “depósitos” de conhecimento, encontra-se, segundo Paulo Freire, a lógica de uma pedagogia opressora. Descrita numa ordem de comunicação vertical, reversa ao diálogo, essa pedagogia opressora é indicada como instrumento de desumanização e domesticação do oprimido. Ao mencionar esta teoria, Freire salienta que a sua concretização consolida o traço opressivo, da dominação cultural e da manipulação dos oprimidos, seres tanto débeis como fáceis de domesticar. Esta perspetiva não é, pois, naturalmente favorecedora de um ambiente que promova a autonomia dos alunos, pois o autoritarismo do professor prevalece, levando-os a observarem-no como proprietário

exclusivo do saber. Ele representa a verdade, e sustentada por ele, os alunos irão receber essa verdade.

Dessa forma, a relação educativa é governada por uma série de informações e depósitos que os educandos, simples observadores e ouvintes, recebem de forma submissa para posteriormente procederem à sua memorização e repetição. Eis a lógica da perspectiva “bancária” da educação, em que a única margem de ação oferecida aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1987).

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem.”
(Freire, 1987: 58).

Esta é uma das críticas que Freire levanta em relação a este modelo “bancário” de educação que, essencialmente, produz uma dicotomia entre professores e alunos. Por um lado, o professor assume um estatuto de autoridade moral que, sendo detentor de um saber, ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras dos seus saberes, é o elemento central do processo de aprendizagem, pois ele tem a função de educar, assim como, de selecionar e explicar os conteúdos, e também, de optar pelos métodos de ensino. Por outro lado, os alunos são os educados, nada sabem e nada pensam, apenas escutam docilmente e seguem tudo aquilo que lhes é prescrito. Ou seja, esta perspectiva determina-os, ou melhor, transforma-os em simples objetos de um processo que lhe deveria ser próprio mas que no entanto lhes é retirado.

Nesse contexto, podemos encontrar analogias ao discurso de Paulo Freire a partir do pensamento que Jacques Rancière explicita sobre as relações entre Mestres e Discípulos.⁸ Para que o aprendiz compreenda alguma coisa, é preciso que o mestre faça, primeiro, uma *explicação*, para romper com o mutismo da matéria que ensina. Portanto, a crença do exercício do mestre seria: transmitir conhecimentos, transmitir um determinado saber, ordenar a mente do seu aprendiz e desenvolver a sua capacidade cognitiva através das suas explicações. (Rancière, 2002).

Tanto nas tendências pedagógicas já obsoletas como nas mais vanguardistas, a explicação aparece como elemento central na transmissão de conhecimentos, algo que é classificado como imprescindível e/ou indiscutível. Inclusive o próprio George Steiner (2005) diz que a instrução, seja por palavras ou por atos, falada ou demonstrada, por meio de uma explicação ou de uma exemplificação é ancestral. Nenhum sistema social, por mais isolado ou rudimentar que seja, poderá existir sem instrução e aprendizagem, sem seus respectivos mestres e aprendizes. Neste contexto, Steiner refere ainda que a única forma verificável de ensino, é por intermédio do exemplo:

“O professor demonstra ao aluno o seu próprio domínio da matéria, a sua capacidade de realizar a experiência química (o laboratório tem «demonstradores»), de resolver a equação no quadro, de desenhar com exatidão o modelo de gesso ou de carne e osso no atelier. O ensinamento por meio do exemplo é ação, e pode ser silencioso. Talvez devesse sê-lo. A mão do professor guia a do aluno no teclado do piano. O ensinamento válido é ostensível. Vê-se.” (Steiner, 2005: 13).

No âmbito do ensino e aprendizagem do desenho, compreende-se que a demonstração de uma técnica de expressão, pelo professor, através de uma explicação teórica na qual demonstra a prática “correta” ou as possibilidades de uso de um determinado material gráfico e que depois espera uma resposta igual por parte do

⁸ Estas ideias apresentadas por Jacques Rancière encontram-se presentes nas seguintes obras: RANCIÈRE, Jacques (1987). O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques (2010). O Espectador Emancipado. Lisboa: Orfeu Negro.

aluno, é, segundo Rancière uma concepção de mestre explicador que pode produzir resultados embrutecedores nos alunos.

Esse processo de ensino e aprendizagem como única e exclusiva responsabilidade do professor, ao qual cabe explicar a “fórmula correta” ao aluno, radica em formas conservadoras. Nesse seguimento, importa-nos neste momento, analisar a ordem explicadora segundo leituras efetuadas e através dos contributos teóricos de alguns pensadores. O objetivo não será rejeitar a tendência da explicação no processo educativo. O que penso ser essencial, nesta escrita sobre a relação pedagógica, é descobrir concretamente o motivo desta lógica estar tão intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem.

Como rampa de lançamento, vamos partir de uma situação concreta enunciada por Rancière (2002), na sua obra *“O Mestre Ignorante”* na qual analisa o ato de ensinar. O enquadramento contextual é a relação entre o aluno e o seu livro. O livro representando a “verdade” do conhecimento é formado por um conjunto de raciocínios destinados a fazer com que o aluno compreenda uma determinada matéria. No entanto, além de ele possuir o livro, ao mestre é incumbida a tarefa de explicar ao aluno, por suas palavras, o que está escrito no livro. Como tal, conclui-se que estamos perante uma concepção de *Mestre explicador* (ibidem, 2002), ou seja, o mestre faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios já presentes no livro. Agora permanecem as seguintes questões: porque teria o livro necessidade de uma explicação do mestre? Porque haveria o aluno de compreender melhor os raciocínios do mestre e não os do livro? Seriam os pensamentos do mestre de uma natureza diferente? (ibidem, 2002). Situando-nos nesta ambiguidade, Rancière procura uma solução enunciando:

“A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? (...) Na ordem do explicador, com efeito, é preciso uma

explicação oral para explicar a explicação escrita. Isso supõe que os raciocínios são mais claros - imprimem-se melhor no espírito do aluno - quando veiculados pela palavra do mestre, que se dissipa no instante, do que no livro, onde estão inscritas para sempre em caracteres indeléveis. Como entender este privilégio paradoxal da palavra sobre a escrita, do ouvido sobre a vista? Que relação existiria, pois, entre o poder da palavra e do mestre?” (ibidem, 2002: 18-19).

As questões levantadas acima permitem-me tirar a conclusão de que esta lógica, intencionalmente ou não, faz com que o professor, não somente sinta a falta da explicação no processo educativo, como também, dá ao aluno a certeza de que ele, sozinho, é incapaz de compreender aquilo que lhe é apresentado. Como tal, assume-se que a trajetória da ignorância para o conhecimento ou da incapacidade para a capacidade requer, necessariamente, a intervenção de um educador. Portanto, parte-se do pressuposto que os alunos não possuem os instrumentos e as capacidades para compreenderem as matérias em questão, pelo que, é necessário que esses assuntos sejam previamente “mastigados” pelo professor e transmitidos de um modo sequencial e rotinado do mais simples para o mais complexo. Também George Steiner (2005) realça os dilemas inerentes a este ato de ensinar e aprender:

“O mau ensino, a rotina pedagógica, esse tipo de instrução que, conscientemente ou não, é cínico nos seus objetivos puramente utilitários, é ruinosa. Arranca a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado. Diminui o aluno, reduz a uma inaniidade cinzenta a matéria apresentada. Derrama sobre a sensibilidade da criança ou do adulto o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, o metano do ennuí.” (Steiner, 2005: 25).

Essa política de ensino de natureza tradicional, enfatiza a transmissão de um saber por intermédio de um canal exclusivo e vertical mestre-discípulo revelando indireta e invisivelmente a ideia de falta de capacidade deste último para conseguir aprender de forma autónoma. Contudo, conforme Charlot (2013), é errado acreditar que qualquer saber é educativo, assim como não se pode acreditar que um saber pode ter um alcance verdadeiramente educativo pela simples razão de ser ministrado pelo professor.

A ordem explicadora, que temos vindo a expor, promove uma dimensão que pode ser embrutecedora para o aluno pois *“significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem.”* (Rancière, 2002: 21). Todavia, esta ordem surge enquanto configuração que visa reduzir a situação de desigualdade entre ignorantes e detentores de saberes. A pertinência do procedimento explicativo é deslocar o discípulo para uma posição de igualdade face ao mestre, ou seja, de reduzir a *distância* (ibidem, 2002) que os separa.

“O que lhe falta, o que sempre faltará ao aluno, a não ser que se torne ele próprio mestre, é o saber relativo à ignorância, o conhecimento da distância exacta que separa o saber da ignorância.

Essa medida escapa precisamente à aritmética dos ignorantes. O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão de saber começa por ensinar ao aluno, é que a ignorância não é um menor saber. A ignorância é o oposto do saber, porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, mas sim uma posição. A distância exacta é a distância que nenhuma regra mede, a distância que se prova pelo simples jogo das posições ocupadas, que se exerce pela interminável prática do «passo mais à frente» que separa o mestre do indivíduo que supostamente deve trazer até junto a si.” (idem, 2010: 17).

A tónica da explicação, segundo Rancière (2010), trata também a tarefa entregue ao mestre de suprimir a distância entre o seu saber e a ignorância do ignorante. As lições dos mestres e os exercícios que propõe têm a finalidade de reduzir, progressivamente, a distância que os separa. No entanto, esse desejo de suprimir a distância é paradoxal pois o mestre ao tentar reduzir o distanciamento que os separa estará simultaneamente a recriá-lo: *“Para substituir a ignorância pelo saber, tem de caminhar sempre um passo mais à frente, reintroduzindo entre ele e o aluno uma nova ignorância.”* (ibidem, 2010: 16). Ainda nas suas palavras, nesta lógica pedagógica o ignorante não é apenas aquele que ignora o conhecimento do seu mestre, mas é, antes, aquele que não sabe o que ignora nem como ter conhecimento sobre o que ignora. Por sua vez, o mestre não é simplesmente o espírito que detém o saber ignorado pelo ignorante. Ele é aquele que sabe como transformar uma coisa ignorada num objeto de saber. Essa é a arte da distância. *“O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada*

e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio da sua palavra.” (ibidem, 2002: 18).

A igualdade que se espera obter através da redução dessa distância, não é qualquer coisa que se alcança por estágios. O próprio ato explicativo perpetua a diferença entre seres superiores e inferiores, por isso existirá sempre uma relação de poder assimétrica entre o mestre e o discípulo. Desde o momento que se começa a pensar em igualdade como algo que pode ser alcançado a partir do princípio de desigualdade, teremos já descartado a possibilidade dessa igualdade. Esse é o desafio da educação contemporânea, a igualdade como objetivo a alcançar, a utopia de uma sociedade sem desigualdades e injustiças sociais. Nessa anuência, a instituição escolar inicia o seu exercício com base nas diferenças dos alunos – diferentes níveis de ignorância e incapacidade – para alcançar a igualdade. Todavia, questiono o seguinte: deveria a escola começar a formação das crianças com base numa perspectiva de equidade com a consciência de que cada um irá alcançar resultados diferentes? Ou, deveria, de outra forma, começar o seu trabalho do pressuposto de que somos todos diferentes e que iremos alcançar resultados igualmente diferentes?

Importa também referir que a ordem explicadora deriva do princípio do *“mito pedagógico”* (Rancière, 2002), da alegoria de um mundo dividido em dois tipos de inteligências. Uma inteligência superior, neste caso a do professor/mestre, e uma inteligência inferior, a do aluno/discípulo. Face a este panorama, o que ocorre na sala de aula é geralmente uma subordinação de inteligências. Os alunos, sentados nas suas cadeiras, assumem uma posição de submissão⁹ e ignorância perante uma figura que transborda capacidade intelectual.

⁹ Como já referido, a submissão na relação pedagógica entre o discípulo e o mestre pode encontrar semelhanças nas raízes do conceito de opressor e oprimido que Paulo Freire desenvolve no livro *“A Pedagogia do Oprimido”* (1987). Neste, existe uma preocupação permanente referente à desumanização histórica ocorrida nas relações entre opressores e oprimidos. A violência opressora, enquadrando-se numa estrutura dominadora, reproduz o processo de injustiça e de desigualdade social através da exploração e da opressão. Em contrapartida, a luta dos oprimidos fundamenta-se no desejo de liberdade, de justiça e igualdade social, enfim, na recuperação de uma humanidade roubada. Paulo Freire, assim com Rancière, acreditam que o sistema educativo atual apenas perpetua desigualdades e injustiças transpondo uma lógica de dominação social de um espírito sobre outro.

Sobre esta questão, Rancière (2002) surge em oposição frente a essa parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e “burros” com o princípio de que todos os indivíduos são igualmente inteligentes. Na sua perspectiva, o desenvolvimento de uma inteligência é observada na fusão entre a vontade e a racionalidade de cada indivíduo. *“O homem é uma vontade servida por uma inteligência”* (idem, 2002: 61). O desenvolvimento da última surge na vontade interior de aprender e de procurar, continuamente, por iniciativa própria, no sentido de poder produzir aprendizagens autênticas e significativas. Este pensamento, conduzido pela vontade, gera a verdadeira aprendizagem. Assim, *“é preciso dizer, ao contrário, que é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação, é a distração, é a ausência. Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual.”* (idem, 2002: 65).

Partilho com o autor, a ideia de que não existe nenhuma hierarquia de inteligências ou de capacidades intelectuais na espécie humana. O que existe são diferentes manifestações de inteligências, conforme a energia e a vontade individual de as expressar. Esta vontade é a potência de se mover, de agir segundo um movimento próprio, consoante os interesses, as necessidades e as circunstâncias exigidas. Porém, questiono se no contexto escolar os alunos respondem de facto perante as suas próprias vontades ou perante as vontades do professor. Questiono, igualmente, se dentro das escolas, os interesses dos alunos são, verdadeiramente, reais ou artificiais.

Quanto a essas incertezas, Guy Berger (2013) escreve, que em certo sentido, o processo de aprendizagem neste tipo de organização escolar, cria uma rutura entre o educando e o trabalho por ele desenvolvido. Num determinado momento, o aluno terá de entregar o produto ao professor que, por sua vez, assumirá a posição de juiz ao avaliar o seu trabalho como satisfatório ou não. A carga simbólica e a dependência atribuída ao que o professor irá decidir estão frequentemente presentes nas decisões que os alunos tomam e infelizmente, por vezes, o trabalho é desenvolvido em agrado do professor, ao invés, de aprazimento pessoal. Como tal: *“(...) se o processo de produção não é, ao mesmo tempo, um processo de apropriação do produto, cujo valor*

pode ser conhecido, compreendido pelo próprio aluno, é evidente que é um processo inacabado, não conseguido, de produção.” (Berger, 2013: 71).

Em jeito de conclusão, termino com uma analogia ao conceito de performances teatrais de Rancière (2010), ao afirmar que é necessário construir uma escola nova, ou melhor, é preciso uma escola sem espectadores, no qual quem assiste aprenda, em vez de ser submetido – ou deslocado para uma posição de impotência – perante os conhecimentos, as aptidões técnicas e o poder autoritário do professor, na qual quem assiste se torne participante ativo, ao invés de um *voyeur* passivo. No entanto, algumas questões permanecem no ar: será possível quebrar esse círculo da impotência? Será que há outras formas de ensinar senão pela explicação e/ou transmissão? Poderemos alguma vez desvincular-nos de um *mestre explicador*? Corremos o risco de permanecermos para sempre na lógica do embrutecimento? Até como refere Gert Biesta (2010) *"Será que no momento que alguém começa a trajetória da explicação, esse ficará lá para sempre, sempre tentando alcançar o outro através da necessidade de explicação do explicador, no sentido de perceber?"*¹⁰

3.3 Narrativas alternativas

Em alternativa às perspetivas sobre a realidade educativa e escolar analisadas anteriormente irei expor duas visões pedagógicas, ambas de Jacques Rancière e Paulo Freire, tendo entre si objetivos e sentidos comuns de possibilidades educativas: a emancipação e libertação pessoal. A consciência emancipadora opõe-se ao princípio embrutecedor, à transmissão de um saber puro e exato através de um canal exclusivo, do professor para o aluno, produzindo em consequência o desequilíbrio de poder e da subordinação entre inteligências. De modo inverso, a emancipação é a consciência do poder e das possibilidades da cada inteligência, uma nova orientação do processo de

¹⁰ Originalmente traduzido pelo autor, a partir de: *"Is it the case that was soon as one starts out on a trajectory of explanation, one will be there forever, always trying to catch in need of the explicator's explanation in order to understand?"* (Biesta, 2010: 543)

ensino e aprendizagem baseada na vontade e no próprio desejo de aprender. A emancipação está essencialmente relacionada com o estímulo da autonomia, da vontade e da potencialidade do aluno. Em substância, é um método que pertence ao aluno, através do qual, segundo Rancière (2002), o mestre pode até ensinar o que se ignora, desde que estimule a vontade do aluno em usar a sua inteligência. Assim, *“Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.”* (Rancière, 2002: 30). Ao aluno é criado um espaço de liberdade como a capacidade de escolher o que aprender segundo as suas vontades ou necessidades e o professor pode acompanhar e orientar o trabalho a partir da materialidade do objeto, do seu discurso e das suas intenções. Trata-se de reconhecer, segundo um movimento próprio, a potencialidade da inteligência humana, pois o que embrutece as pessoas não é apenas a explicação do mestre, mas a interiorização de que um sujeito tem competências, inteligências e capacidades inferiores em comparação com o outro. Em analogia à perspectiva da relação entre opressores e oprimidos, Paulo Freire, faz uma observação semelhante descrevendo que:

“A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem virtude de tudo isto, terminam por se convencer da sua “incapacidade”.” (Freire, 1987, 50).

No entanto, posiciono-me também com algum ceticismo sobre a perspectiva emancipadora pois esta visão levanta questões complexas sobre a pertinência docente e sobre a prática educativa tendo em conta que os professores fazem parte de uma autoridade institucional com objetivos concretos. Ou seja, o professor ao assumir esta nova identidade na qual pode ensinar aquilo que não sabe, desde que emancipe o aluno, pode colocar em questão a sua própria existência. Poderia o aluno criar condições para aprender por si só? Se sim, onde estaria, então, a necessidade do professor?

É igualmente importante, relativamente a esta lógica de emancipação que propõe a verificação de igualdade de inteligências e a igualdade nas posições entre professores/mestres e alunos/discípulos, ter plena consciência que ambos se encontram inseridos num dispositivo de poder, governado por relações de poder onde a relação pedagógica entre os atores educativos, provavelmente, nunca será horizontal. Como tal, a minha intenção ao longo desta escrita, assim como ao longo do período de estágio, não foi provar a igualdade de inteligências ou suprimir a hierarquia existente entre professores e alunos. Foi antes, *“ver o que se pode alcançar a partir destas suposições.”* (Rancière, 1987) na tentativa de refletir sobre o que podem ser as práticas desta profissão.

Porém, na tentativa de ver o que podia produzir com esse pensamento, questiono se ao mesmo tempo que pretendia desconstruir essas questões, não estaria, no entanto, a estultificar os alunos segundo os meus interesses e as minhas vontades. Não será precisamente a vontade de suprimir a distância que cria a distância? (idem, 2010). Tendo isso em conta, tenho a percepção que o terreno sobre a relação pedagógica e a prática educativa entre mestres/professores e discípulos/alunos é bastante ambíguo, instável e controverso. Nesse contexto, George Steiner, escreve que:

“O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um ato no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos possíveis, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida («Agora deixa-me», ordena Zarastustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só.” (Steiner, 2003: 88).

Mudando o foco para a visão pedagógica de Paulo Freire, o autor surge em oposição à pedagogia opressora e à sua organização por intermédio da imposição de conhecimentos, de forma sequenciada e sistematizada. Freire reforça a mudança de

paradigma de educação para uma perspectiva problematizadora, dialógica e reflexiva, que conduza o aluno a observar a realidade que o circunda de modo a apreendê-la de modo consciente. Ensinar não se pode circunscrever apenas à transmissão pois “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (Freire, 2007: 47). Nesse sentido a lógica da «educação problematizadora» pretende desenvolver uma conceção alternativa à conceção bancária que critica. Este conceito consiste em produzir uma conscientização pessoal do mundo em que o sujeito habita, representa a permuta contínua, em torno do saber, entre educadores e educandos e rejeita a simples transmissão, repetição e memorização de conhecimentos. Como tal, pretende-se que ambos, alunos e professores, sejam sujeitos ativos que interagem na dinâmica do processo educativo, porque trabalham com o mesmo objetivo: produzir conhecimento. Dessa forma, com base nesta educação problematizadora, António Quadros Ferreira (2006) refere que:

Em vez de ensino-aprendizagem colocar-se-á o aprender-a-aprender. Nesta nova relação o professor deixa de estar no centro do processo de ensino – enquanto elemento condicionador –, antes passa a estar na periferia do processo de ensino – enquanto elemento mediador. Tratar-se-á de um processo mais aberto, mas mais exigente. Obviamente que esta situação implica que o professor dote os alunos de instrumentos acrescidos de actuação. Isto é, de saberes construtores de liberdade e de sistema. (...) Deste modo, os professores mais não seriam do que uma espécie de coreógrafos dos contextos de aprendizagem. Um professor de arte é precisamente isso, um coreógrafo dos contextos de ensino-aprendizagem, ou, ainda, um coreógrafo dos contextos do aprender-a-aprender. As aprendizagens constroem-se pelos educandos, os contextos de aprendizagem localizam o espaço e as condições para a efectiva organização do aprender-a-aprender. (Ferreira, 2006: 74).

Nesta linha de pensamento, António Novoa (2005) afirma que o melhor professor não é quem mais ensina mas o que mais faz aprender. Esta visão ilustra a mudança de um paradigma pedagógico que se limita à mera assimilação de um saber exterior, através de novas teorias de aprendizagem que discutem questões relacionadas com a complexidade do processo de educativo. Esse esforço teórico preocupa-se assim

em conseguir dar resposta a duas questões epistemológicas fundamentais: 'O que significa ensinar?' e 'O que significa aprender?'.

Na perspetiva da educação problematizadora, todos os sujeitos são elementos ativos envolvidos no ato de conhecimento. O mundo, como objeto a ser conhecido e interpretado, não é simplesmente narrado pois o ato pedagógico não consiste em simplesmente narrar a realidade. Em vez disso, educador e educandos criam, através do diálogo, um conhecimento sobre o mundo. Nesse sentido, *“educativa é aquela aprendizagem que implica o indivíduo na acção de tal forma que esta última é desejada e amada e conduz à criação, ou seja, à integração do eu no mundo e à transformação recíproca do mundo pelo eu e do eu pelo mundo.”* (Maria Medeiros, 1972 apud Nóvoa: 2005: 95).

Segundo a análise que Tomaz Tadeu Silva (2005), o mundo não existe a não ser como «mundo para nós», como mundo para a nossa consciência. Freire distancia-se das concepções pós-estruturalistas recentes que concebem o conhecimento como estreitamente relacionado com as suas formas de representação no texto e no discurso. A representação implicada na perspetiva problematizadora de Freire é a do mundo na consciência. O ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar «presente» o mundo para a consciência. Conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado e/ou individual. Em vez disso, envolve intercomunicação e intersubjetividade. Essa comunicação recíproca é mediada pelas coisas a serem conhecidas. Por meio da intercomunicação as pessoas educam-se mutuamente, intermediados pelo mundo cognoscível. Dessa forma, é a intersubjetividade sobre o conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico enquanto ato sustentado no diálogo.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. (...) Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educados. Estes, em

lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.” (Freire, 1987: 68-69).

Daí que no ensino e aprendizagem de Artes Visuais o diálogo possa aparecer como forma principal de interação entre aluno e professor permitindo que ambos se envolvam numa conversa em que discutem, analisam e refletem as especificidades de cada projeto. Também Joaquim Jesus (2009) realça a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem:

Ou seja, desde um referente comum – uma proposta de trabalho – propõe-se a todo o instante um diálogo permanente entre o aluno e o professor (educação na 2ª pessoa); onde aquele que aprende constrói o seu próprio saber apoiado no discurso do que ensina, ou nas matérias que ele comunica, que são facultadas no momento em que o sujeito tem necessidade delas. Um processo centrado no ensino-aprendizagem, onde o conhecimento é construído pelo sujeito por meio de um conjunto de interações com o mundo físico e simbólico, onde o ensino surge como resposta directa às suas necessidades específicas de aprendizagem. (Jesus, 2009: 162).

Acredito que esta forma de relação entre professor e aluno, na qual os dois aprendem reciprocamente, poderá promover uma proximidade e simetria no processo educativo pois como menciona Steiner (2005): *“O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O ato de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor.”* (Steiner, 2003: 17).

4. A Representação do *Eu*

4.1 Apresentação da Unidade Didática

Durante o percurso vivido no estágio pedagógico, a possibilidade de desenvolver uma unidade de trabalho foi, seguramente, um momento fundamental de formação pessoal sobre a prática docente. Como tal, tive a oportunidade de observar, analisar e refletir, dentro e fora do seu contexto, questões centrais ao objeto de estudo deste relatório, a relação pedagógica entre Mestres e Discípulos na lecionação e aprendizagem da disciplina de Desenho A. Como referi anteriormente, as disciplinas que assisti durante o período de estágio foram as disciplinas lecionadas pelo Professor Cooperante, nomeadamente a disciplina de E.V. 9.º Ano, G.D.A 11.º Ano e DES A 12.º Ano. Contudo o interesse em analisar a relação pedagógica no contexto ensino-aprendizagem surgiu nesta última. O facto de ter uma íntima relação com disciplina e com a prática do desenho, sendo como refere o programa de curricular de Desenho A, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, homologado em 2001, *uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes*, revelaram-se também aspetos importantes para esta decisão.

A unidade de trabalho desenvolvida intitula-se de “Representação do *Eu*” e foi desenvolvida com a turma G do 12.º Ano de escolaridade. Tenho a apontar que a construção da unidade de trabalho foi, antecipadamente, negociada e discutida com o professor cooperante a fim de estabelecer prazos, expor as ideias e objetivos a alcançar. Essas conversas proporcionaram, também, fazer certos ajustes no modo como iria organizar, apresentar e desenvolver a unidade de trabalho.

O tema de estudo escolhido para o desenvolvimento desta unidade de trabalho foi o autorretrato. Como refere Helena Pessoa (2006) o autorretrato é o ato pelo qual um indivíduo faz uma representação de si próprio. Nesse processo, o autor é simultaneamente o observador e o observado, representa o que vê mas pode igualmente representar aquilo que imagina, deseja ou idealiza ser. Esta forma de

expressão caracteriza-se numa espécie de discurso feito na primeira pessoa, num olhar sobre si próprio através do qual se propõe ao autor fazer uma reflexão sobre si mesmo.

De certo modo, o autorretrato é uma afirmação de presença, ou melhor, um registro dela. É a confirmação de estar visível entre as coisas visíveis. É o testemunho de estar incluído no mundo e não segregado dele. A autorrepresentação pode significar, igualmente, um exercício de autoconhecimento, na medida em que pretende analisar a aparência, isto é, a visibilidade exterior, bem como, a interioridade de cada indivíduo muitas vezes camuflada aos olhos dos demais.

O projeto proposto consistiu na realização de três formas diferentes de fazer um autorretrato, duas delas utilizando o desenho como um meio principal, representando o rosto a partir da memória e de uma fotografia, enquanto a outra forma pretendia dar a conhecer uma abordagem diferente do autorretrato, neste caso, a auto representação por intermédio de um objeto. Procurou-se elaborar uma proposta que, por um lado, potenciase a liberdade dos alunos e por outro, mitigasse a dependência deles face ao poder institucional do professor. A unidade de trabalho foi assim idealizada com a finalidade de estimular os alunos a agirem, através do desenho, segundo as suas intenções, os seus interesses e as suas vivências. O desenho surgiu neste contexto como espaço de liberdade, no qual existe a possibilidade de fazer escolhas próprias valorizando a individualidade do aluno e a sua forma de expressão pessoal. Não obstante, surgiu igualmente enquanto modo de reflexão pessoal, de autoconhecimento e de comunicação de si para consigo e de si para os outros, pois o desenho permite “*a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos.*” (Carneiro, 2001: 35). Segundo os autores do programa curricular da disciplina, “*o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença,*” assim como “*é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante.*” (Programa de Desenho A, 2001).

Por outro lado, a minha função enquanto professor estagiário (responsável pela unidade de trabalho) não foi a de dirigir essa “orquestra”, conduzindo o grupo, passo a passo, em direção a um resultado único e final, nem tão pouco, a de explicar

escrupulosamente as formas corretas e legítimas de desenhar um autorretrato. De maneira oposta, procurei configurar-me enquanto elemento orientador e mediador das atividades e do conhecimento. Por meio de conversas individuais com cada aluno procurei apoiá-los mediante as suas dúvidas e necessidades, promovendo a crítica e a reflexão sobre o trabalho que estariam a realizar. Nesse sentido, decidi destacar a reflexão pessoal de cada aluno, procurando que as suas aprendizagens seguissem direções independentes em harmonia com os interesses subjacentes ao processo da proposta. Acredito que a função docente não é simplesmente transmitir conhecimentos que os alunos recebem passivamente mas, conjuntamente, produzir um diálogo no qual eles aprendem e constroem os saberes em interação com o professor. Importa salientar a importância do papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem e da consciência de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim possibilitar a construção do mesmo de forma crítica e ativa. O desenvolvimento da unidade de trabalho pretendeu construir uma perspectiva sobre a relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o aluno enquanto elemento ativo desse processo, valorizando e possibilitando que os conhecimentos e as experiências de vida sejam possibilidades para desenvolver projetos individuais com os quais se identifiquem. Assim como refere Alberto Carneiro, *“O desenho é sempre projeto da pessoa (...) O desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele. A consciência do que se aprende como desenho passa pelo ato do próprio desenho. Assim, a relação ensino/aprendizagem tem que ser centrada na individualidade de quem desenha e aprende o desenho.”* (Carneiro, 2001: 35).

A unidade de trabalho desenvolvida respondeu aos critérios de planificação¹¹ e aos conteúdos programáticos¹² do programa curricular da disciplina de Desenho A. Nesse contexto, incidiu nas três áreas de exploração do desenho: a perceção visual, expressão gráfica e comunicação visual. No interior destas áreas, a atividade explorou os conteúdos de Procedimentos, Sintaxe e Sentido. Nesse âmbito, trabalharam-se os processos de análise da anatomia da cabeça humana; a aquisição de conceitos estruturais de domínio da linguagem plástica, entre eles, a forma, a cor, o movimento e

¹¹ Anexo 2.

¹² Anexo 1.

o tempo no que concerne à organização dinâmica, à localização e à orientação das formas visuais. Importa também salientar o conteúdo dos Materiais, como suportes e meios atuantes, sendo que foi possível aplicar e/ou utilizar diversas técnicas e modos de registo como meio de expressão pessoal. A unidade de trabalho, possibilitava aos alunos, utilizar diversos suportes físicos, com as escalas ou as formas mais convenientes para desenvolver os seus projetos segundo as suas intencionalidades.

4.2 Desenvolvimento do trabalho

A concretização da unidade de trabalho aconteceu após a interrupção letiva das férias de carnaval e estendeu-se até ao final do segundo período. No total, teve a duração de quatro semanas ocupando todos os tempos letivos semanais da disciplina de Desenho A. A primeira aula circunscreveu-se à apresentação da proposta e à contextualização no que concerne aos conteúdos programáticos. Na apresentação à turma, optei por uma abordagem inversa e ao invés de iniciar pela explicação teórica das conceções de autorretrato, decidi inverter o processo e questionar os alunos sobre quais eram as suas ideias sobre o tema no intuito de gerar um diálogo com o grupo. No entanto, os elementos da turma não se mostraram proponentes em alimentar a conversa e apenas alguns comentários pessoais, de tom tímido, surgiram face à questão lançada¹³. De seguida, procedi à projeção multimédia de algumas obras de vários artistas, tanto clássicos como contemporâneos. Simultaneamente a esse processo procedeu-se, em conjunto com os alunos, ao estudo de algumas das obras, descodificando possíveis mensagens subjacentes; analisando a linguagem plástica; a composição; as técnicas de expressão e os materiais utilizados.

¹³ No geral, a ideia transmitida pelos alunos sobre o autorretrato circunscreveu-se à de uma representação de nós próprios, ou seja, uma imagina nossa.



Figura 1. Magritte, O filho do Homem, 1964.

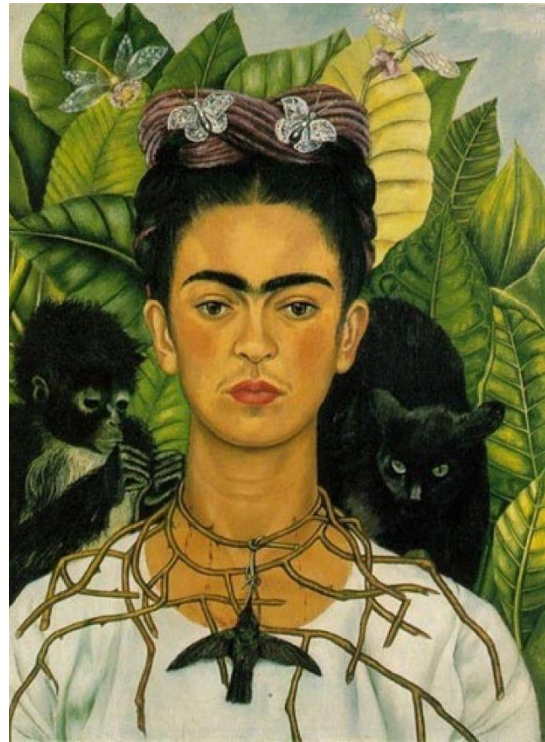


Figura 2. Frida Khalo, O colar com espinhas, 1940.



Figura 3. Francisco Goya, Self Portrait, 1797.

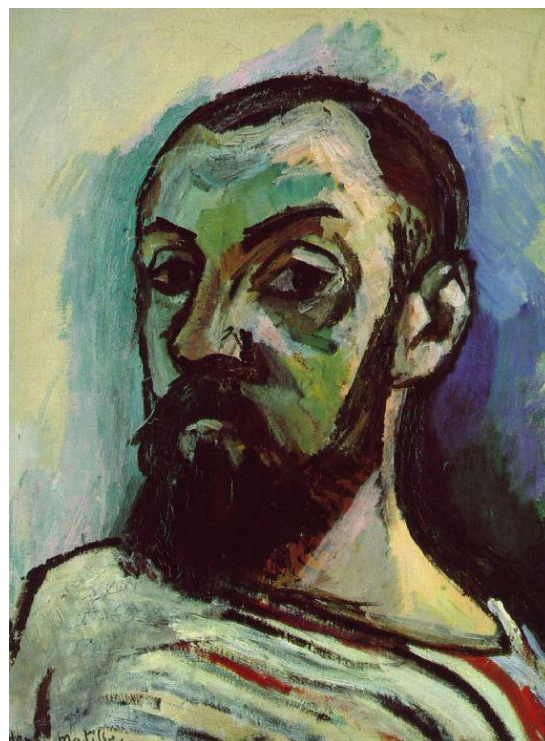


Figura 4. Henri Matisse, Self Portrait, 1906.

Durante este momento, ressalvei continuamente que a apresentação desse conjunto de imagens tinha a finalidade de, por um lado, transmitir a herança cultural que estas obras transportam, e por outro, proporcionar um conjunto de possibilidades na abordagem a esta temática. Não era minha intenção criar, eventualmente, processos de bloqueio através da demonstração destas referências, até porque, as imagens selecionadas apenas serviram de enquadramento à unidade de trabalho, tiveram como intuito incentivar e sensibilizar os alunos para os conteúdos a abordar. Em paralelo, julguei igualmente pertinente partilhar uma série de referências bibliográficas, tanto em formato digital como em formato físico, que atendiam ao estudo da estrutura anatómica da cabeça humana.

O próximo passo foi expor o modo como a atividade se iria organizar, isto é, os três momentos que atravessaria, à exceção do terceiro que apenas foi revelado numa fase final do trabalho. Decidi proceder desta forma pois não era minha intenção misturar as diferentes abordagens que estavam pensadas de como efetuar um retrato de si próprio. Saliento que esta decisão teve consequências, curiosamente positivas, pois certos alunos demonstravam alguma ansiedade e curiosidade em saber qual seria o desafio a tratar no terceiro momento. Em quase todas as aulas era questionado sobre esse assunto e conseguia observar que eles estavam empolgados quanto a isso. Digamos que este terceiro momento surgiu enquanto elemento surpresa da atividade.

Como referi acima, optei por organizar e dividir a unidade de trabalho em três momentos distintos, criando três exercícios diferentes que englobassem o autorretrato e que abordassem formas distintas do conceito de autorrepresentação. O primeiro momento consistia em, com recurso à memória, realizar um esboço ou um conjunto de esboços sobre a perceção física que os alunos julgariam ter de si mesmos. Essencialmente o exercício passava por uma autorrepresentação considerando aquilo que eles reconhecem neles mesmos e/ou aquilo que imaginam ser.

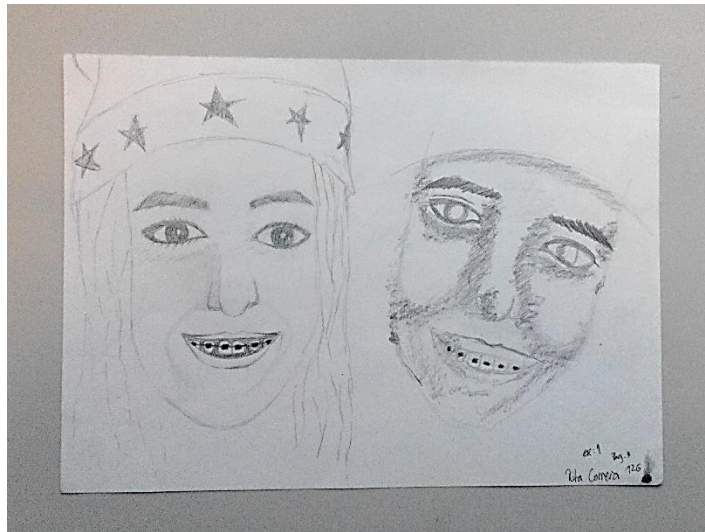


Figura 5. Desenho de memória, 12ºG.

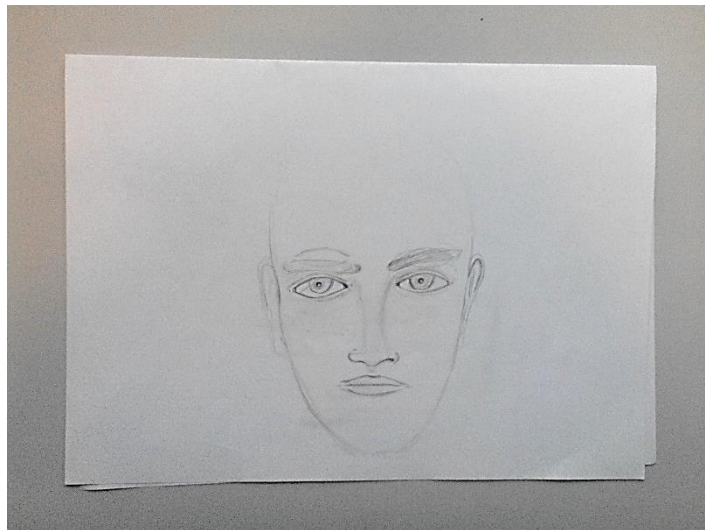


Figura 6. Desenho de memória, 12ºG.

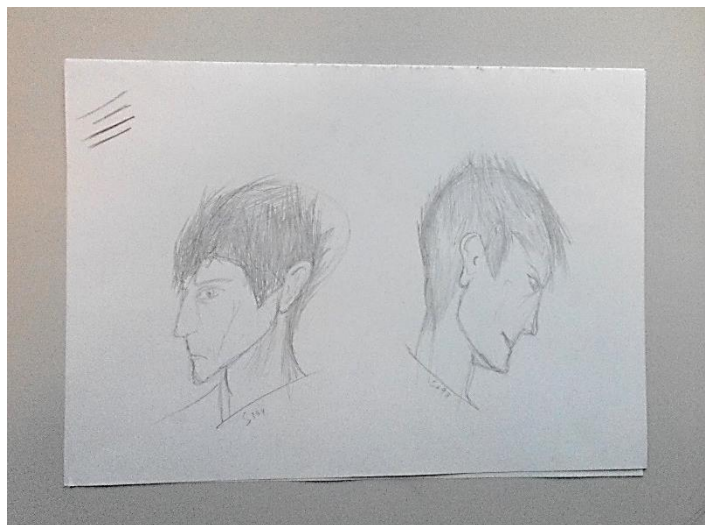


Figura 7. Desenho de memória, 12ºG.

Foi proposto realizar este exercício sem o recurso da borracha no sentido de tornar evidente aos alunos, outras possibilidades de pensar e fazer o desenho, divergentes ou idênticas das suas, que contrariassem o medo ou a omissão do erro. Era minha intenção com o desenho de memória obter da parte dos alunos as diferentes imagens de si, imagens da aparência exterior de cada um que resultam do conhecimento que têm sobre si próprios. O desenho surgiu neste contexto enquanto instrumento de reflexão sobre a ideia que os alunos têm da sua imagem visual.

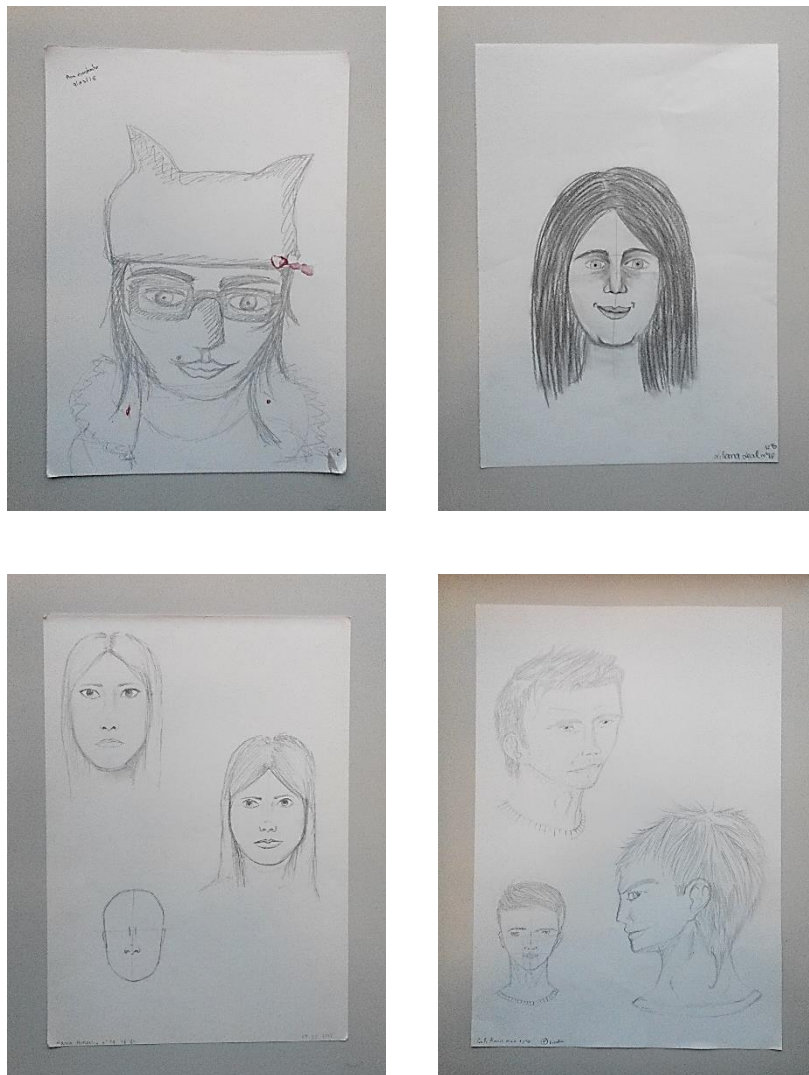


Figura 8. Desenhos de memória, 12ºG.

Importa salientar que este primeiro exercício era de carácter breve e estava previsto ser realizado apenas na primeira aula, no entanto, o grupo de trabalho necessitou de mais duas sessões para o terminar. Por meio da observação e do acompanhamento realizado neste primeiro momento da unidade de trabalho, rapidamente concluí que certos constrangimentos emergiram na maioria dos elementos da turma. A vergonha e o desconforto tinham-se instalado na sala de aula, o facto de se desenharem a eles próprios e esses desenhos estarem públicos face à turma e aos professores provocou um bloqueio no desenvolvimento desta primeira fase. A intimidade que o desenho transporta revelou-se, especialmente aqui, uma barreira que só com o passar o tempo se foi desmoronando. Esta reacção dos alunos era relativamente aguardada pois como refere Mário Bismark:

“Podemos então dizer que o olhar de terceiros, o olhar do espectador, é um olhar perturbador, um olhar estranho de estranhos porque se imiscui, se introduz num campo que lhe é vedado, num espaço operativo que o dispensa, porque esse é um espaço impartilhável, de diálogo íntimo entre o desenhador e o desenho, um espaço de exigências, solitário, onde se confronta toda a nudez.” (Bismark, 2001:57).

Este confronto tornou-se num obstáculo pois houve de certa forma um choque emocional no conflito com eles próprios, com a realidade que cada um apresenta ser. Achei interessante, neste contexto, algumas das reacções dos alunos, que antes de começarem a desenhar, antes de produzir um traço, apalpavam a face no intuito de estudar proporções, volumetrias e de estabelecer relações entre os vários elementos do rosto. O tacto, curiosamente, estendeu-se numa forma alternativa de *ver* e de examinar as características faciais.

Como referi anteriormente, o primeiro exercício convidou os alunos a abdicarem da borracha no processo da construção do desenho de memória. Este exercício era fundamentalmente marcado pela sua simplicidade a nível material – bastava um meio riscador e um papel – e pretendia abordar o desenho enquanto *“uma imediaticidade e uma proximidade entre o fluir do pensar e o registo gráfico, interpondo entre estes o mínimo de entraves e percas.”* (Ibidem, 2001: 56). Contudo, esta nova forma de abordar

o desenho causou igualmente alguns constrangimentos na maioria dos alunos, sendo que vários elementos da turma acabaram por utilizar a borracha por não se sentirem confortáveis em abdicar do seu uso. Embora este momento fosse de carácter simples e experimental, a maioria dos alunos teve a tendência de ser o mais perfeccionista e realista possível, atribuindo grande relevância à formalidade do desenho. Porém, como lhes ia comunicando, o sentido formal do desenho não assumia qualquer relevância, pelo contrário pretendia criar e tornar visível um espaço que possibilitasse uma abordagem pouco recorrente do desenho no ensino e aprendizagem desta disciplina. Uma abordagem que transforma o desenho num meio privilegiado de configuração do pensamento. Assim como refere Mário Bismark:

“Estamos então a falar do desenho como processo, do desenho como verbo, do desenho como ação, como capacidade de processar informação, de se conjugar com a elasticidade do pensar, na ação de fazer, ver, rever, errar, recusar, destruir, reconstruir, corrigir, alterar, diversificar, divergir, seleccionar, clarificar, formar, conformar, deformar, reformar, prosseguir... desenhar.” (ibidem, 2001:56).

O segundo momento da unidade de trabalho foi seguramente o que assumiu maior centralidade, por conseguinte, solicitou um maior número de tempos letivos e exigiu uma maior dedicação dos alunos. Passada a fase do desenho de memória, chegava a altura de realizar o autorretrato através da observação do suporte que mais interessasse aos alunos. Na totalidade da turma, o autorretrato a partir de uma fotografia foi o formato escolhido para desenvolverem os seus projetos. Nesta fase, os alunos tiveram liberdade na escolha dos materiais a utilizar conforme as intenções e as ideias que possuíam face ao projeto. Neste contexto, a variedade de materiais foi evidente, desde grafite, caneta, lápis de cor, pastel seco, tinta-da-china, aguarela, guaches e em alguns casos a mistura dessas várias técnicas de expressão. A primeira fase deste segundo momento foi particularmente interessante pelo facto de alguns alunos partilharem comigo quais os materiais que tinham em mente utilizar, tendo em conta o projeto que queriam desenvolver, originando portanto um diálogo entre aluno e professor onde ambos discutíamos possibilidades de agir conforme a vontade dos alunos.

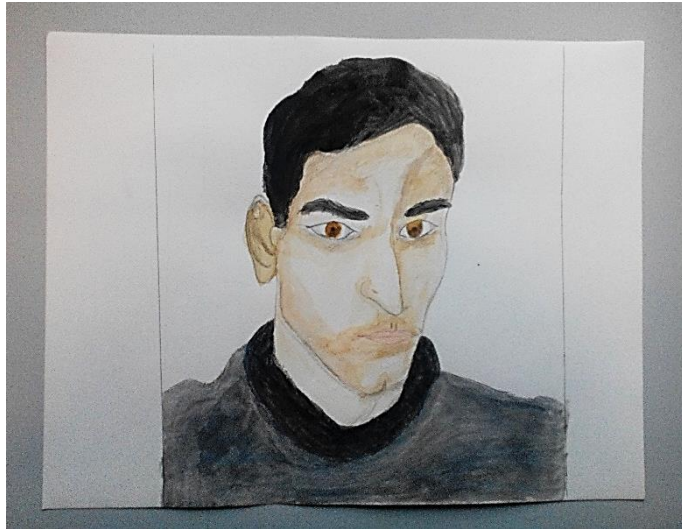


Figura 9. Autorretrato J.

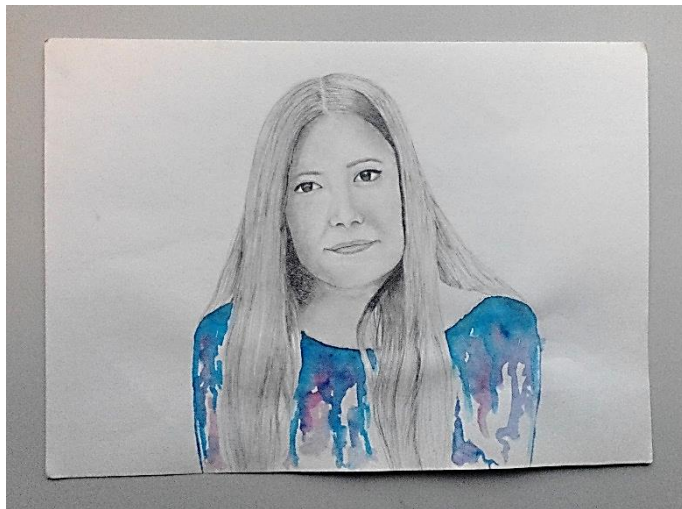


Figura 10. Autorretrato M.



Figura 11. Autorretrato L.

A possibilidade destes poderem eleger os materiais e os suportes na unidade de trabalho conferiu-lhes alguma liberdade e autonomia que não é muito recorrente nas metodologias de ensino. Neste contexto, os alunos são intervenientes ativos no processo da proposta, tomando decisões que transportam um sentido de responsabilidade no que concerne à viabilidade das suas ideias, à gestão de problemas, de recursos e de tempo. O objetivo deste estudo, traduzido nesta unidade de trabalho, prendeu-se com a necessidade de valorizar o aluno enquanto um indivíduo único e autónomo, menos dependente das decisões do professor que, por sua vez, tem por função criar e organizar espaços de liberdade no processo de ensino, de acordo com os interesses, vontades e necessidades dos alunos. O desafio de ser docente é neste caso mais complexo mas simultaneamente mais interessante e estimulante. O professor é invocado a orientar a diversidade de projetos que os alunos desenvolvem e neste contexto tem que se adaptar à singularidade de cada um. O desenho surgiu, como refere José Emídio, *“como um meio imprescindível de comunicação e pensamento humano”* (Emídio 2001:62), dando origem a que este tema fosse interpretado de diversas formas evidenciando a individualidade intrínseca de cada membro participante da proposta.

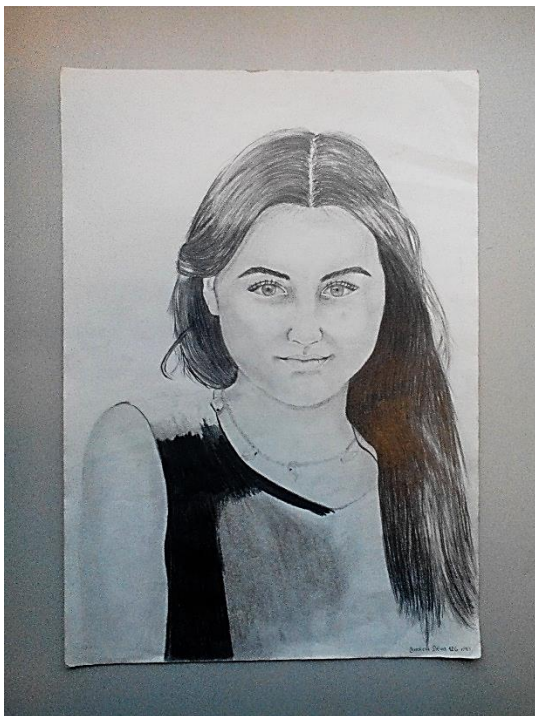


Figura 12. Autorretrato C.



Figura 13. Autorretrato A.

Importa salientar que esta fase estava inicialmente pensada e planificada enquanto representação clássica do autorretrato, circunscrevendo-se ao tradicional retrato de si, isto é, do seu rosto. Todavia, este momento metamorfoseou-se ao longo da sua duração à medida que em conversa com alguns alunos, estes manifestavam interesse em incorporar nos seus projetos elementos característicos da sua personalidade; em criar composições segundo os gostos próprios; ou até desenvolver uma espécie de mutação de si mesmo.



Figura 14. Autorretrato I.

Esta fase permitiu, portanto, aos alunos a possibilidade de explorar a sua singularidade, sem descurar os conteúdos programáticos a abordar na disciplina. Ao acompanhar o processo de criação dos seus desenhos, através do diálogo com os alunos, através das questões que foram surgindo, fui descobrindo um pouco mais sobre os seus universos.



Figura 15. Autorretrato A.



Figura 16. Autorretrato C.

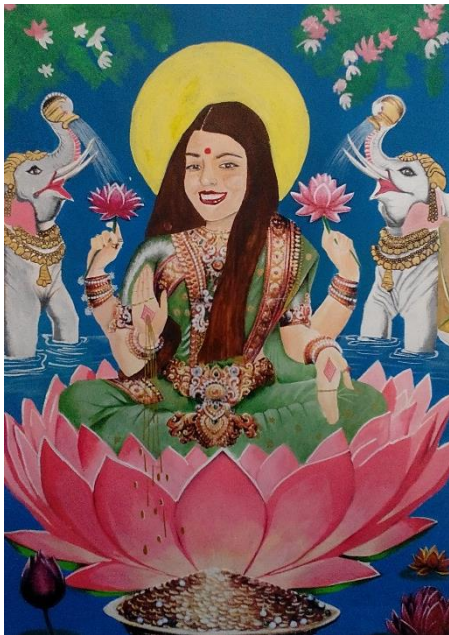


Figura 17. Autorretrato L.



Figura 18. Autorretrato C.

O espaço da sala de aula transformou-se num lugar de descoberta, de partilha de ideias, interesses e conhecimentos entre alunos e professores, tendo estes últimos as funções de orientador e impulsionador da construção de aprendizagens ao assumir uma postura “desorientadora” na qual, por intermédio do questionamento, pretendeu-se invocar o sentido crítico e reflexivo dos alunos relativamente a eventuais questões e dúvidas que pudessem surgir no processo de elaboração do desenho. Para Rui Canário (2006), a produção do saber privilegia as perguntas em oposição às soluções, ou seja, centra o conhecimento num processo de pesquisa. Nas palavras de António Ferreira:

“O ensino-aprendizagem em artes tem o seu centro de gravidade no processo enquanto questionamento de problemas, e não enquanto iluminação de problemas. Dito de um outro modo, estamos no domínio de uma didática das artes, perante uma realidade sempre renovada e sempre reequacionável – pois a arte trabalha com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção.” (Ferreira, 2006:73).

Nesse contexto, procurei distanciar-me da conceção de professor detentor de um saber e de uma mestria técnica. Julgo que é neste seguimento que se compreende a intervenção e a função do professor na prática educativa. Por meio de orientações e intervenções, reconheci a importância de provocar e estimular os alunos a pensarem criticamente e a se posicionarem numa postura ativa diante da construção do conhecimento. Como tal, o professor, através de questões, não recusa as conceções e os pensamentos dos alunos, ao contrário, problematiza e transporta-os para outro nível, levando os alunos a estabelecerem relações até ao momento desconhecidas. Esse entrecruzamento parte da ideia da valorização do discurso do aluno e da configuração do professor na condição de parceiro no processo de aprendizagem, que considera os conhecimentos informais dos alunos; as suas capacidades particulares; promove o campo de pesquisa; e desafia a articulação de saberes no sentido de construir conhecimento. Em concordância com o pensamento de Rancière, o professor *“não ensina aos alunos o seu saber, antes lhes ordena que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que verifiquem o que dizem e que façam os outros verificar o que dizem.”* (Rancière, 2010: 20).

Desse modo procurei adotar metodologias que incentivassem o aluno a usar o seu próprio pensamento para refletir sobre eventuais obstáculos, derivados do próprio exercício do desenho, no sentido de promover aprendizagens autónomas e autênticas. Próximo do aluno, tentei estabelecer uma relação horizontal, na qual, em conjunto, analisávamos e refletíamos sobre particularidades do suporte observado, isto é, a fotografia e o desenho do autorretrato em desenvolvimento, pois como refere José Emídio, acredito que:

“A prática do desenho, mas fundamentalmente a sua aprendizagem devem basear-se realmente na observação, pois é no contacto e na análise visual das configurações, das relações, das proporções, no fundo, no entendimento da essência das coisas, que associada à capacidade da interpretação dos elementos do desenho tornam eficaz a sua aprendizagem e prática.” (Emídio, 2001: 64).

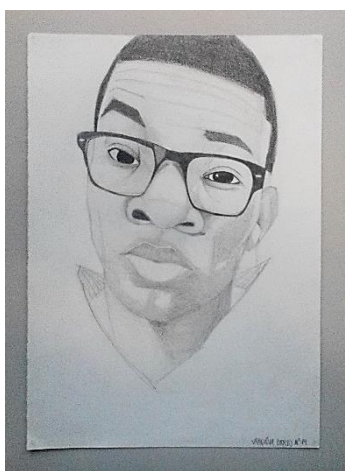


Figura 19. Autorretrato J.



Figura 20. Autorretrato J.



Figura 21. Autorretrato P.

Ainda relativamente ao segundo momento da unidade de trabalho, também constatei por meio de observações na aula que alguns elementos da turma demonstravam-se impotentes em começar o desenho. Um(a) dos(as) alunos(as) afirmou, inclusive, estar bloqueado(a) pelo motivo de achar não possuir capacidade para desenhar o seu autorretrato. Este julgamento não é totalmente desconhecido porque habitualmente existe o preconceito sobre o desenho de observação da figura humana enquanto exercício bastante complexo, especialmente quando se pretende representar

o rosto de uma pessoa. A concepção de desenho de observação implica geralmente a representação, na maioria das vezes figurativa, a partir de um modelo, propondo-se a transferir para o papel a sua forma, textura, iluminação, cor, etc., mediante a observação direta. Neste contexto, o tipo de desenho incorporado neste momento da unidade de trabalho tinha a intenção de reproduzir uma realidade ainda que houvesse a possibilidade de criar novas imagens que comunicassem a individualidade e a subjetividade de cada aluno.

Creio que esta concepção de desenho enquanto forma realista de reproduzir aquilo que é observável provoca alguns constrangimentos durante o seu processo. Era notório o desconforto de alguns alunos quando os seus desenhos não correspondiam em termos formais à fotografia que estavam a observar. Se, por ventura, o desenho desenvolvido não correspondesse ao realismo da fotografia, apressavam-se para apagá-lo. Em outros casos, tanto eu como o professor cooperante éramos solicitados a aprovar constantemente os progressos que os alunos iam produzindo no desenho. Esperava-se que validássemos e aprovássemos o resultado atual do desenho dando forma ao tradicional pensamento pedagógico no qual o professor é um corpo superior com a mestria e o poder para decidir o que está *correto* e/ou *incorreto*. Assim como expõe Wilson (2003, apud Kalin: 2007: 41) *“a sala de aula onde os alunos produzem os seus projetos artísticos é dirigida para o professor¹⁴.”*

Para minha surpresa, com o decorrer das semanas e do trabalho, a maior parte dos alunos demonstraram um maior desembaraço, colocando-se à vontade face aos traços que produziam. Em alguns casos até era frequente solicitarem os colegas de forma a obter *feedback* do trabalho realizado até então. Neste momento da unidade os alunos já não apresentavam a vergonha inicial e o espaço da aula surgiu enquanto espaço de discussão e de partilha. Tanto eu como o professor cooperante íamos orientando os alunos, discutindo com eles os avanços, os recuos, os obstáculos e as particularidades de cada trabalho.

¹⁴ Originalmente traduzido pelo autor, a partir de: *“the art classroom inside the schools where students’ art making is characterised as teacher-directed.”* (2003, apud Kalin: 2007: 41).

O terceiro e último momento aconteceu na última semana do segundo período e pretendia abordar o autorretrato de uma perspectiva diferente. Autonomamente, os alunos teriam de encontrar e/ou selecionar um objeto que os representasse enquanto indivíduos ou que transparecesse um traço da sua personalidade. Este exercício pretendia abordar o autorretrato daquilo que é interior ao sujeito e que por vezes se encontra invisível relativamente ao exterior, ao mundo visível. Como ponto de partida, a recolha de objetos iniciou um processo de reflexão individual. Propunha-se que o aluno agisse de forma autónoma e que a dependência face ao professor fosse mitigada. No final, após a recolha e seleção, o exercício culminava numa sessão de apresentação e discussão das escolhas à turma. Criou-se um espaço de diálogo e partilha com a finalidade de cada um ter a possibilidade de falar, de expor um pouco de si através de um objeto que definisse uma particularidade intrínseca. Tal como referido anteriormente este foi um momento bastante aguardado pelos alunos, a ansiedade em saber qual seria o desafio era visível em quase todas as aulas.

No momento de apresentação do desafio à turma as reações foram diversas, alguns alunos acharam que este desafio seria uma forma interessante de autorrepresentação enquanto outros mostraram-se relativamente céticos devido sobretudo à existência de conflitos internos entre certos colegas. A abertura e a partilha de si face aos colegas não foi inicialmente bem recebida nesses casos.

Neste último momento da unidade de trabalho decidi juntar-me aos alunos e participar também no seu desenvolvimento. Convidei igualmente o professor cooperante, que desde logo demonstrou disponibilidade e entusiasmo em participar. A finalidade desta decisão prendeu-se com a necessidade de quebrar a estrutura vertical que divide o aluno e o professor. Era minha intenção criar um momento de relação entre aluno e professor mais horizontal no qual ambos em conjunto apresentam e discutem as opções selecionadas de autorrepresentação. Intencionava criar um espaço de diálogo e discussão informal no qual em comunhão se apresentavam consoante os interesses e as experiências de vida, partindo daí para as noções daquilo que pode ser um autorretrato.

O momento de apresentação das escolhas dos objetos foi realizado em torno de uma mesa redonda. Observei prontamente algum nervosismo da parte de alguns alunos pois, como afirmaram, não estavam habituados a uma apresentação que envolvesse este tipo de disposição. Posteriormente, como aconteceu durante as aulas, os alunos organizaram-se em torno da mesa também consoante as afinidades e proximidades que mantêm. Ao longo da apresentação os alunos foram expondo os seus objetos e por vezes algumas questões eram levantadas sobre essas escolhas o que originava alguma discussão entre eles. O objeto pessoal escolhido possibilitava a alusão a diversos significados para os restantes elementos da turma. No entanto, saliento que os problemas relacionais subjacentes à turma tiveram alguma relevância, pois surgiram em certa parte como um constrangimento à possibilidade de se estabelecer um espaço de diálogo e discussão mais ativo.



Figura 22. Apresentação do terceiro momento da atividade.

A diversidade de objetos foi imensa. De modo geral representavam, essencialmente, filosofias ou estilos de vida; transpareciam dimensões emocionais; traduziam os interesses pessoais; vivências e traços da personalidade. Neste sentido foi possível observar a individualidade subjacente a cada aluno. O momento da apresentação dos trabalhos dos alunos foi interessante, muitos ficaram a conhecer um pouco mais os colegas por intermédio da partilha de experiências e de traços singulares.

4.3 Reflexão sobre práticas pessoais

Importa-nos neste ponto retomar algumas concepções teóricas de forma a sustentar certos posicionamentos adotados ao longo do desenvolvimento da unidade de trabalho. Proponho-me refletir sobre esta experiência específica de trabalho na medida em que, na sua construção e no seu desenvolvimento, tive como horizonte proporcionar espaços que motivassem e incentivassem os alunos a refletirem criticamente sobre o trabalho realizado, adquirindo consciência daquilo que produzem.

“Assim, ele aprende sua responsabilidade pela partícula de vida confiada a seus cuidados, e, à medida que aprende, ele educa a si mesmo. A auto-educação aqui como sempre, não significa que tenhamos de nos ocupar solitariamente de nós mesmos, mas que devemos conscientemente ocupar-nos do mundo ao nosso redor.” (Read, 2001: 325).

Procurei afastar-me da tradicional função do professor de artes visuais que se limita ao desenvolvimento da destreza manual e visual dos alunos que aprendem a desenhar formas precisas e a copiar corretamente o aspeto daquilo que observam. Como refere Herbert Read, *“numa lição de desenho, um professor usando o velho método da “coerção” começa com modelos prescritos e aprovados que definem o que é inquestionavelmente belo, e tudo o que ele tem a fazer em seguida é decidir até que ponto seus alunos se aproximam desses modelos.”* (Read, 2001: 319). O professor surge neste contexto como portador de verdades fixas e o processo de ensino volta-se para uma concepção de resposta correta, ou como se diz no domínio artístico, para o “bom desenho”. Creio que esta visão de ensino e aprendizagem destrói as possibilidades infinitas daquilo que pode ser o desenho e compromete, aos alunos, a construção de narrativas individuais. Embora esta unidade de trabalho se baseasse no desenho de observação, na representação e/ou reprodução de uma imagem, havia também espaço para os alunos criarem projetos que, por um lado, fossem de acordo com os seus interesses e vontades, e por outro, permitissem interpretações diversas no intuito de

criar narrativas pessoais. Importava-me proporcionar um espaço divergente do habitual ao criar possibilidades para os alunos se manifestarem enquanto indivíduos únicos que são, sem a preocupação habitual de responder perante aquilo que pensam que o professor pretende. Como tal, o objetivo principal terá sido a tentativa de mitigação da dependência face ao professor que impera na contemporaneidade escolar para uma perspetiva de autonomia e liberdade. Por esse caminho, interessava-me agir de forma diferente ao incentivar os alunos a agir consoante aquilo que realmente produzia algum significado para eles, portanto todas as ideias para o desenvolvimento do projeto eram plausíveis. Na discussão dos projetos, tentei por meio do diálogo, de uma conversa de carácter informal, produzir um espaço de reflexão mútua, de confronto de perspetivas e de ideias relativamente ao que estava a ser desenvolvido pelo aluno. Pretendia assim romper com a distância e a verticalidade existente na relação entre professor e alunos e gerar um espaço em que ambos, lado a lado, se educam mutuamente. Apesar de estar na função de docente, achei importante ter a humildade de reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem tem dois sentidos, pelo que, também eu era aprendiz.

No que concerne à prática do desenho, procurei proporcionar uma perspetiva divergente da maioria dos alunos, relativizando o resultado final em prol do processo enquanto espaço propício ao desenvolvimento de aprendizagens; espaço de exploração; de investigação; aberto ao erro, à crítica e à reflexão, como se tratasse *“dum braço-de-ferro com o próprio, porque desenhar é implicar consigo próprio, num outro plano, num outro nível que não o da concretização de resultados.”* (Bismark, 2001:57). Nesta perspetiva, Mário Bismark (2001) ainda acrescenta:

“Desenhar, neste sentido, dispensa, e talvez mesmo possa excluir, o sentido do objeto formal, da obra acabada, sendo esta ausência de formalismo importante para se entender o sentido do desenho, aquilo que lhe dá razão de ser, não se encontra tanto nos seus valores formais, nas suas qualidades estéticas, mas na relação que estabelece com o próprio pensamento.” (ibidem, 2001: 56).

Deste modo, tentei transparecer durante o desenvolvimento da unidade de trabalho, uma conceção de desenho definido como um espaço aberto à experimentação, à descoberta, à criação e à subjetividade. Não existem fórmulas corretas. As artes são ímpares pelo facto de não prescreverem nenhum tipo de correção ou de representação. Neste enquadramento, Jorge Ramos do Ó (2007) menciona que a função do professor deveria afastar-se da imagem de reprodutor de uma verdade estabelecida à qual os alunos são forçados a corresponder. Em contraste, deveria transformar-se num ator social, capaz de escutar as necessidades dos alunos. Fundamentalmente um elemento que facilite a comunicação do aluno com o seu trabalho. Alguém que suporte e incentive a construção de narrativas pessoais e que oriente o trabalho conforme as solicitações desejadas.

Como refere Rudolf Arnheim, *"nas artes e no resto da educação, o melhor professor não é o que partilha tudo o que sabe ou que guarda tudo o que poderia dar, mas que, com a sabedoria de um bom jardineiro, observa, julga e dá uma mão quando sua ajuda é necessária"*¹⁵. (Arnheim, 1993: 95).

Ao longo das semanas de trabalho tentei construir um espaço que permitisse aos alunos alcançarem aprendizagens por intermédio de uma metodologia de trabalho sustentada no saber-fazer, onde se possibilitava os alunos construírem aprendizagens enquanto sujeitos ativos e autónomos no processo do desenho. Procurei enquadrar-me num papel de orientador dos seus projetos tentando contribuir para o desenvolvimento de um sentido crítico e reflexivo¹⁶ do aluno face ao trabalho em construção e aos motivos que o conduziam a seguir determinadas opções, orientando-os para as metas que eles próprios tinham definido pois não era minha intenção conduzi-los para caminhos que não fossem deles.

¹⁵ Originalmente traduzido pelo autor, a partir de: "en las artes y en el resto de la educación, el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o que el que se guarda todo lo que podría dar, sino el que, con la sabiduría de un buen jardineiro, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria." (Arnheim, 1993: 95).

¹⁶ Salienta-se a pertinência da configuração do professor num elemento desorientador promotor do questionamento e da crítica do aluno face ao projeto em construção, recorrendo a questões que impulsionem o discurso pessoal do aluno. A título de exemplo as seguintes indagações: "O que vês? O que pensas sobre isso? O que pretendes? Quais são as tuas ideias? O que podes fazer com isso?" procuravam estar presentes durante o acompanhamento dos projetos.

“Esta nova liberdade adquiriu um enorme valor para o ensino da arte. Esta fez com que a aprendizagem passasse de ser um exercício mecânico para converter-se no desenvolvimento das vontades dos jovens, oferecendo a oportunidade de funcionar por caminhos, compatíveis com as suas próprias inclinações”¹⁷. (Arnheim, 1993: 57).

Aquando questionado sobre aspetos dos seus projetos ou quando os alunos me solicitavam um parecer sobre o seu desenho, a ação imediata era devolver-lhes essa pergunta. Importava-me, sobretudo, que os alunos tomassem consciência do seu trabalho e que comunicassem por intermédio dele. O desenho teria de ter mais sentido para eles próprios do que para mim. Como tal, procurei configurar-me como um elemento que observava e apoiava as dúvidas que emergiam no processo de trabalho.

No entanto, com isto, não pretendia descartar da minha função enquanto docente, simplesmente queria que a relação do aluno fosse menos dependente face à tradicional autoridade pedagógica do professor. Procurei agir desta forma porque senti, durante a ação no período do estágio pedagógico, que o professor tem o poder de exercer uma grande influência sobre os alunos, e como tal, pode condicionar a liberdade de decisões autónomas no contexto do ensino-aprendizagem.

¹⁷ Originalmente traduzido pelo autor, a partir de: “Esta nueva libertad fue de enorme valor para la enseñanza del arte. Hizo que el aprendizaje pasase de ser un ejercicio mecánico a convertirse en el desarrollo de los más justos anhelos de la mente del joven, ofreciéndole la oportunidad de funcionar por caminos, compatibles con sus propias inclinaciones.” (Arnheim, 1993: 57).

5. Considerações finais

As linhas de pensamento desta escrita procuraram contribuir para um ensaio centrado na relação pedagógica no contexto de ensino e aprendizagem em artes visuais, tendo como foco de interesse a área do desenho. O trabalho reflexivo baseado na investigação e aprendizagem possibilitadas por este período de formação resultaram na construção de um conjunto de perspectivas, acima de tudo, disponíveis à interpretação e à crítica, distanciando-se de conceitos cristalizados encerrados sobre si próprios.

Com a realização deste estágio compreendi que a relação estabelecida no contexto educativo das Artes Visuais é um terreno movediço marcado por inúmeras ambiguidades de índole profunda com a potencialidade de colocar em questão o próprio processo de ensino e aprendizagem. No entanto, permanece a perspectiva de que o professor não é um simples transmissor de saberes na sala de aula, mas sim um elemento que pretende despertar e motivar a vontade e a capacidade do aluno em construir aprendizagens por meio de reflexões e questionamentos contínuos. O termo “orientador”, frequentemente usado ao longo da escrita, surge pelo entendimento de que o ensino do desenho é um processo discutível, pois como referi anteriormente, o facto de ser ministrado por uma identidade docente não garante a aprendizagem do aluno. Assim, ao assumir o papel de orientador, docente e discente envolvem-se num processo de investigação colaborativa, aberto a possibilidades e subjetividades intrínsecas à prática do desenho. Nesse contexto, entende-se o ensino e aprendizagem das artes visuais como um espaço que visa contribuir para a construção de indivíduos autênticos e mais livres para fazerem as suas escolhas, possibilitando-lhes a liberdade de apresentar diversidade nas suas respostas, resultados e conclusões. Pois é isto que, de facto, é interessante, particularmente, nas artes visuais, a possibilidade de interpretar, de ver, de fazer as coisas de formas completamente distintas. A singularidade que cada um deposita na interpretação de uma determinada realidade, transparece inevitavelmente na linguagem gráfica que surge no suporte. Nessa medida,

compreende-se que o processo artístico-pedagógico possui um ponto de partida, mas não necessariamente um ponto de chegada exatamente igual para os atores educativos envolvidos no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, há que ter a consciência de que existem diversas maneiras de estimular o alcance de aprendizagens. Sendo assim, o professor surge como facilitador de aprendizagens com a responsabilidade crucial de pensar novas abordagens ao processo de como os alunos se relacionam com o saber. Uma vez que o espaço do desenho é essencialmente definido pela descoberta, pela investigação e pela subjetividade da sua ação, a construção de conhecimentos deve sustentar-se na possibilidade da experimentação e do diálogo – em detrimento da exposição teórica –, colocando o aluno no centro da aprendizagem e transformando-o num sujeito ativo no processo educativo. Os alunos não podem continuar a ser vistos como meros depósitos de conhecimento. Nesse seguimento, a escola não pode continuar a atuar como meio de reprodução social formatada por um ensino cristalizado que desconsidera os seus alunos como indivíduos singulares munidos de capacidades para se manifestarem. De modo inverso, esta instituição deve organizar-se num espaço que contemple a liberdade de ação e o trabalho colaborativo entres alunos e professores; onde através do diálogo recíproco ambos tomam consciência do mundo que os rodeia.

Em última análise, importa salientar a pertinência do estágio pedagógico como espaço propício de formação pessoal no que concerne ao processo de iniciação ao exercício da docência, tornando-se numa oportunidade para contemplar a natureza complexa da função de professor e do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto primeira experiência de ensino, termino com a convicção que os conhecimentos e as experiências adquiridas durante este ano letivo concederam-me possibilidades para construir uma forma de agir nesta profissão que serão inevitavelmente profícuas para o futuro desempenho docente. Concluo, igualmente, com a consciência que este período de formação irá culminar num longo processo de aprendizagem, portanto, a produção desta escrita assume aqui a função de rampa de lançamento para prosseguir na investigação sobre as incertezas e as inquietações que permanecem neste sentimento de incompletude que definem a minha identidade no culminar deste relatório.

*“A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.¹⁸”
(...)*

¹⁸ Excerto do poema “Retrato do Artista quando coisa” de Manoel de Barros.

6. Referências Bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf (1993), *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós

BERGER, Guy (2004). “O sentido do trabalho na escola”, in Manuel Matos (org.) e João Caramelho (colab.), *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino secundário*. Eetc: CIEE/Livpsic

BIESTA, Gert (2010). “Learner, Student, Speaker: Why it matters, how we call those we teach”, in *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, pp. 540-552

BISMARCK, Mário (2001). “Desenhar é o Desenho”, in AAVV, *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

CANÁRIO, Rui (2000), *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (2006), *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed

CARNEIRO, Alberto (2001). “O Desenho, projecto da pessoa”, in AAVV, *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

CHARLOT, Bernard (2013), *A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez Editora

DERRIDA, Jacques e DUFOURMANTELLE, Anne (1997), *Da Hospitalidade*. Viseu: Palimage, 2003

EMÍDIO, José (2001). “Os Desenhos do Desenho”, in AAVV, *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

FERREIRA, António Quadros (2006), *Pensar a arte, pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento

FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

FREIRE, Paulo (1987), *Pedagogia do oprimido*. 17.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

KALIN, Nadine (2007). *Conversations on teaching and learning drawing: Drawn toward transformation*. Doctor of Philosophy, UBC Faculty of Graduate Studies, The University of British Columbia, Vancouver, Canadá.

MEYER, John (2000). “Globalização e Currículo”, in António Nóvia e Jürgen Schriewer (eds.) *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa

NÓVOA, António (2005), *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa

NÓVOA, António (2014). “Educação 2021 / Para uma história do futuro”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 41, 2014, pp. 171-185

Ó, Jorge Ramos do (2007). “Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo”, in *Educação & Realidade*, vol. 32, nº 2, 2007, pp. 109-116

PESSOA, Helena (2006). *Auto-Retrato: o espelho, as coisas*. Tese de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

RAMOS, Elza & PORFÍRIO, Manuel (2009). *Manual de Desenho: Ensino Secundário 12.º Ano de Escolaridade*. Porto: Edições Asa.

RAMOS, Artur (coord.); QUEIROZ, João Paulo; BARROS, Sofia Namora e REIS, Vítor dos (2001). *Desenho A / 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário

RAMOS, Artur (coord.); QUEIROZ, João Paulo; BARROS, Sofia Namora e REIS, Vítor dos (2002). *Programa de Desenho A / 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário

RANCIÈRE, Jacques (1987), *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

RANCIÈRE, Jacques (2010), *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro

READ, Herbert (2001), *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70

SILVA, Tomaz Tadeu da (2005). "Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos", *in Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, pp. 207-214

STEINER, George (2003), *As lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. "A Maquinaria escolar", *in Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992

Documentos orientadores da escola e manuais escolares

Escola Secundária de Rio Tinto¹⁹

Projeto Curricular 2014/2015

Projeto Educativo 2013/2017

Regulamento Interno 2012/2013

¹⁹ Os seguintes documentos encontram-se disponíveis em <http://www.aert3.pt/index.php/documentos>

7. Catálogo de Imagens

1. Magritte, O filho do Homem, 1964. p.57
<http://www.renemagritte.org/the-son-of-man.jsp#prettyPhoto>
2. Frida Khalo, O colar com espinhas, 1940. p.57
<http://www.fridakahlofans.com/c0350.html>
3. Francisco Goya, Self Portrait, 1797. p.57
<http://www.thedrawingsource.com/self-portrait-drawings.html>
4. Henri Matisse, Self Portrait, 1906. p.57
<http://www.henri-matisse.net/paintings/axb.html>
5. Desenho de Memória, 12ºG. p.59
Fotografia do autor.
6. Desenho de Memória, 12ºG. p.59
Fotografia do autor.
7. Desenho de Memória, 12ºG. p.59
Fotografia do autor.
8. Desenhos de Memória, 12ºG. p.60
Fotografia do autor.
9. Autorretrato J. p.63
Fotografia do autor.
10. Autorretrato M. p.63
Fotografia do autor.
11. Autorretrato L. p.63
Fotografia do autor.
12. Autorretrato C. p.64
Fotografia do autor.
13. Autorretrato A. p.64
Fotografia do autor.
14. Autorretrato I. p.65
Fotografia do autor.

15. Autorretrato A. Fotografia do autor.	p.66
16. Autorretrato C. Fotografia do autor.	p.66
17. Autorretrato L. Fotografia do autor.	p.66
18. Autorretrato C. Fotografia do autor.	p.66
19. Autorretrato J. Fotografia do autor.	p.68
20. Autorretrato J. Fotografia do autor.	p.68
21. Autorretrato P. Fotografia do autor.	p.68
22. Apresentação do terceiro momento da atividade. Fotografia do autor.	p.71

8. Índice de Anexos²⁰

Anexo 1. Programa Curricular de Desenho 11.º e 12.º Anos

Anexo 2. Planificação Anual de Desenho 12.º Ano

Anexo 3. Planificação da Unidade Didática

Anexo 4. Enunciado da Unidade Didática

Anexo 5. Critérios de Avaliação 10.º / 11.º / 12.º Anos

Anexo 6. Grelha de Avaliação da Unidade Didática

²⁰ Os anexos acima identificados encontra-se presentes em suporte digital no CD anexo a este relatório.