

Resumo

É este um trabalho que no seu carácter deambulatório fomenta a necessidade de pensar o ensino profissional no seu âmbito político, social e relacional, estendendo-se em descrições e reflexões acerca da experiência e vivência dos alunos que convivem com as realidade e ficções associadas às questões educativas, relacionadas com a apreensão das imagens no contexto contemporâneo.

Nesta escola com história, orgânica e familiar convivem alunos que se deslocam entre a cultura emblemática de um espaço repleto de referências, que na sua ortodoxia e recheio modernizado, convivem diariamente com o afamado choque ideológico correspondente ao tempo presente.

Envoltos em mudanças e tentativas sociopolíticas de controlo dos estereótipos da sociedade e das categorias do “bom” e “mau” aluno, a experiência de estágio permite, essencialmente, o convívio aproximado com os alunos do ensino artístico especializado, assim como a convivência com os seus modelos tecnocratas, os currículos a ele associados, a relação aluno-professores proveniente de uma área artística e a necessidade constante e perentória de pensar e questionar estas temáticas fundamentais no tempo escola.

Palavras Chave: Ensino Artístico e Profissional, Design Gráfico, Imagem Digital, Pesquisa, Pós- Modernismo, Comunicação, Identidade.

Abstract

This is a work that in its roving character stimulates the need to think about vocational education in its political, social and relational scopes, branching into descriptions and reflections about the experiences of students that live with the reality and fictions associated with the educational questions, related with the grasping and appropriation of images in the contemporary context.

In this school with history, organic and familiar mingle students that move between the emblematic culture of a space full of references, that in its orthodoxy and modernized filling, get in touch daily with the famed ideological shock corresponding to the present time.

Enveloped in changes and sociopolitical attempts to control society's stereotypes and the categories of "good" and "bad" student, the internship experience essentially allows for a close contact with students of the specialized arts education, as well as getting in touch with their technocratic models, the curricula associated with it, the student-teachers relation coming from an artistic area and the constant and imperious need to think and question these fundamental themes in time school.

Keywords: Arts and Vocational Education, Graphic Design, Digital Image, Research, Postmodernism, Communication, Identity.

Résumé

Est-ce un travail dont le caractère déambulatoire favorise la nécessité de penser la formation professionnelle dans son contexte politique, social et relationnel, s'étendant dans des descriptions et des réflexions sur l'expérience et le vécu des étudiants qui vivent la réalité et les fictions associés aux questions éducatives, connectés à la saisie des images dans la contemporanéité.

Dans cette école avec une histoire, une organique et des caractéristiques sociales spécifiques les étudiants se déplacent entre la culture emblématique d'une zone remplie de références, simultanément orthodoxes et modernes, et se confrontent quotidiennement avec le fameux choc idéologique des temps actuels.

Immergés dans les changements et les tentatives de contrôle socio-politique pour lutter contre les stéréotypes sociaux des catégories de «bon» et «mauvais» élèves, l'expérience de stage a permis essentiellement le contact approximatif avec les étudiants de l'enseignement artistique, ainsi que la coexistence avec ses modèles technocratiques, les programmes qui lui sont associés, la relation maître-élève qui sont devenus d'une zone artistique et le besoin constant et inquestionnable de penser et de remettre en question ces questions fondamentales dans le temps scolaire.

Mots-clés: éducation artistique et professionnelle, la conception graphique, d'imagerie numérique, de recherche, Post-Modernisme, Communication, Identité.

Agradecimentos

À professora Raquel Moraes, pela partilha e o exemplo. Não posso deixar de lembrar a turma de Design Gráfico, às conversas e momentos com os alunos, sem eles este trabalho era necessariamente outro. À Professora Alexandra, pela disponibilidade e compreensão na construção deste relatório.

Inevitavelmente, quero agradecer à Manuela e ao João, não só por todo o apoio, mas também pela confiança que me deram para iniciar e terminar esta jornada. Aos amigos que fiz “p’ra vida” graças a este Mestrado, em especial à doçura eterna da Mafalda, e ao pragmatismo do Ricardo.

Um agradecimento muito sincero à Inês, pela amizade incondicional, paciência, cafés e bolos.

Ao Sérgio por fazer parte da minha vida.

E, por último, quero deixar um agradecimento especial à Ester que, sem *saber*, foi quem tornou possível este trabalho.

Abreviaturas

Árvore - Escola Artística e Profissional Árvore

DG - Curso Profissional de Design Gráfico

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

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

PAF - Prova de Aptidão Final

Índice

Introdução.....	15
Parte I	
1. Metodologia de Escrita: Motivação / Problemática / Objetivo.....	19
2. Espaço Habitado - Impressões em torno da instituição educativa.....	22
3. Os alunos de primeira e os alunos de segunda - Breve análise do percurso do ensino técnico profissional em Portugal.....	26
3.1. Uma Imagem de programa de Design Gráfico.....	31
3.2. Uma Imagem de professor.....	36
3.3. Uma Imagem de aluno.....	41
Parte II	
1. Acerca da mediação do professor no currículo: Uma introdução às propostas didáticas realizadas em contexto de estágio	48
2. Caso I - Proposta “Sorry, we’re open”- O muro: A Ilustração como ferramenta de reflexão social.....	52
a)Contexto.....	52
b)Tempo.....	53
c)Apresentação e Concretização da Proposta.....	54
2.1. Reflexões: “Fui beber à fonte <i>web</i> ” - Quando a pesquisa numa proposta, se torna inesgotável.....	60
2. 2 Um tempo de questões individuais e não sociais.....	66
3. Caso II - Proposta “Portefólio” - O Portefólio, como instrumento de redefinição de novas possibilidades educativas.....	71
a)Contexto.....	72
b)Tempo.....	73
c)Apresentação e Concretização da Proposta.....	74
3.1. Reflexões: “Error; Error bastante, para cada vez errar melhor”	80
Considerações Finais.....	91
Bibliografia.....	95
Anexos.....	99

“Não se trata de incluir o Ensino Universal nos programas dos partidos reformadores, nem a emancipação intelectual entre as bandeiras da sedição. Somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável- e somente por meio de sua própria razão. Há, sem dúvida, cem maneiras de instruir: também se aprende na escola dos embrutecedores; um professor é uma *coisa*- decerto menos manipulável do que um livro, mas que pode ser *aprendida*: observá-lo, imutá-lo, dissecá-lo, recompô-lo, experimentar o que de sua pessoa oferece. Sempre se aprende, ao escutar um homem falar. Um professor não é, nem mais, nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade *de fatos* à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa.” (Rancière, 2002:10).

Introdução

O presente texto resulta da experiência vivida em contexto de estágio supervisionado na Escola Artística e Profissional Árvore, mais particularmente das conversas e momentos que se propiciaram com a turma do 11º ano do Curso Técnico de Design Gráfico. Destes encontros, nasceram as (re)considerações relativas à caracterização do contingente específico em que me encontrava. Partindo para o terreno com uma atitude partidária e desconhecadora do ensino profissional na sua essência experimental, escolhi a escola Árvore no sentido de desmistificar a ideia do ensino profissionalizante que estigmatiza, produz e reproduz agentes meramente mecânicos, tecnicistas, manuais. Quando me começo a sentir responsável por esta atitude de reajustamento dos meus próprios ideais, decido despende, conscientemente, o tempo que me era possível, conviver com esta realidade a dar voz aos alunos que, na sua escolha, procuram uma via artística por motivos vários e resultantes do seu entendimento individual, criado e/ou imaginado.

Dos preceitos teóricos que fui adotando, através das leituras de autores feitas e discutidas no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, foi-se revelando fundamental a experiência no primeiro ano, no sentido de orientar o meu olhar, ação e posicionamento reflexivo constante. Os pensamentos surgidos ao longo destes anos de mestrado, desaguados numa escrita pessoal e fragmentada em forma de diário de bordo, têm também como objetivo desencadear e ramificar em reflexões sobre as condições das minhas premissas iniciais.

Quais são as imagens que nos habitam, que nos tornam sujeitos de si? Que imagens nos fazem pensar, mudar, conhecer, que se transportam em nós e no nosso mundo, e nos animam? Estas preocupações, transportadas para e na escrita, querem percorrer os detalhes da experiência, transportando-se para a ação, são matéria com que trabalho e com que moldo uma nova percepção.

A primeira parte reflete as primeiras imagens criadas em torno do estágio, fluem das ocorrências vividas na Escola Artística e Profissional Árvore, ao Ideário de Programa Escolar, de professor e aluno.

A segunda parte apresenta a parte prática, dando a conhecer as propostas didáticas por mim desenvolvidas, em colaboração com a professora cooperante Raquel Morais, seguidas das reflexões holísticas relativas à utilização da tecnologia e dos meios digitais.

Parte 1

1. Metodologia de Escrita: Motivação / Problemática / Objectivo

A escrita continua a ser, a forma de reverberar a escola, entre nós.

(Jorge de Ramos do Ó, 2007)

O presente relatório decorre do encruzilhar de três momentos díspares de escrita: um primeiro, de carácter mais formal, são ideias em torno de problemáticas atuais no campo arte e da prática docente, é uma linha de texto mais objetiva que surge após a reflexão em torno das propostas didáticas apresentadas em contexto de estágio. É formada com base nas leituras anteriormente realizadas, interliga conceitos e preocupações teóricas discutidas e pensadas ao longo da componente curricular do mestrado, com questões sustentadas e por conversas com professores e colegas. O segundo momento de escrita tem um carácter mais vivencial. São relatos de conversas informais com alunos que fui recolhendo. No terceiro, apresentam-se excertos do diário de estágio, em que a minha escrita assume um pendore de carácter mais intimista e revela diálogos interiores, inquietações, notas e sentimentos recolhidos em contexto de estágio.

Parti para o estágio sem uma intenção prévia ou questões pré-determinadas. Procurei, durante o processo de trabalho em estágio, estar aberta a todas as interferências que pudessem surgir ao ter um contacto direto com os alunos, e aproveitar a experiência particular que é estar dentro e fora da escola. Nesta dialética entre o papel de aluna, e ao mesmo tempo de professora (ainda que, estagiária), pude observar e refletir sobre várias questões que me foram sendo colocadas, por eles (alunos) e por mim própria, que me exigia uma prática reflexiva em constante construção. Foi no deambular que surgiu este caminho, entre conversas informais, e escutas atentas, que o meu olhar e as minhas preocupações foram ganhando forma. E, em cada interrogação que me colocava,

face a esses encontros, foi surgindo o *corpus* de leitura teórico e o enquadramento concetual que sustentariam este relatório. "Não se trata de montar um quebra-cabeças, cuja forma conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro, que vai ganhando forma, à medida que se recolhem e examinam as partes" (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

Assim, os dados recolhidos, são de natureza qualitativa, "o que significa ricos em pormenores, descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas" (idem: 16), através de uma observação direta e participante, de natureza informal, em que, na descrição das estratégias pedagógicas, avaliei os resultados deste processo de construção de conhecimento dos alunos, através dos trabalhos produzidos pelos mesmos, bem como através da explicitação dos seus registos discursivos mais significantes. O "...recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito" permitiu-me, "desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos, interpretam aspectos do mundo" (idem: 134).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), "o investigador, deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre" (ibidem).

Neste sentido, a utilização do meu diário de estágio, tornou-se na ferramenta imprescindível para a escrita deste relatório, por nele ficarem registadas informações, pensamentos, conversas e instantes vivenciados. O percurso percorrido por mim, com a turma. Ajudou a criar sentido da experiência, para que, na rotina do ir à escola, não me tornasse num "sujeito *cego* que repetia e reproduzia *habitus* que não tinha consciência" (Berger, 2009, 192).

A realização do diário permitiu acompanhar o meu processo, nem sempre fácil de estagiária. Muitas vezes, a realidade é difícil de ser "transcrita" em palavras mas, quando conseguimos superar essa primeira barreira, ou seja, a de fazer uma leitura mais organizada do que se passa à nossa volta, somos capazes de clarificar

ideias, de isolar questões, de levantar hipóteses relativamente a percursos que gostaríamos de cumprir (ou não).

A leitura do diário de forma diacrónica permite “estreitar” a visão sobre um percurso. E, sobretudo, focalizar questões e preocupações de modo a ser não "apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais" (Guerra, 2010: 39), assim abrindo portas a uma possível investigação, em torno de questões que possam provocar mudança e novas tendências no Ensino Artístico. Dando sempre especial enfoque aos cursos Técnico Profissionais em Portugal, nomeadamente o curso de Design Gráfico, que acompanhei em estágio e onde baseio as minhas problemáticas.

Procuro pensar a divisão construída pelas políticas educativas, entre o saber técnico e teórico, o propósito e as consequências desta artificial divisão hoje, no indivíduo e na sociedade. Que imagem de professor, que imagem de aluno, dentro deste quadro, da imagem de programa, se pretende construir a partir do enunciado: de que existem os “alunos de primeira e os alunos de segunda categoria”, aqueles, que “pensam com a cabeça” e os “que fazem com as mãos”.

A motivação surge das propostas introduzidas em estágio, assim como da possibilidade de estar em contacto com esta nova geração de alunos da era da *web 2.0*. Induziram-me a pensar, objetivamente, nos novos desafios que surgem ao professor, com o mundo da tecnologia digital a avançar pela sala de aula, pelo programa escolar e pela vida dos alunos. De que forma, essa crescente onda da tecnologia digital e dos novos *media*, altera a lógica de ação e de criação de significado, que ocorrem na aprendizagem.

Reconheço que o professor, ao fazer parte de uma comunidade educativa, tem o dever e o privilégio de poder agir, observar, e questionar sobre o que acontece nos processos de investigação e produção de imagens, no tempo do “entusiasmo tecnológico” que se vive hoje, na sociedade pós-moderna.

2. Espaço Habitado - Impressões em torno da instituição educativa

Professora Raquel

-Quando comecei a dar aulas, nesta escola, olhava através desta janela e daqui conseguia ver o rio. Agora, só vejo as copas das árvores ... Eram umas estacas raquíticas, cresceram tão rápido!
-Ou, isso, ou já foi há algum tempo.
-Pois, imagina há quanto tempo, é que eu já aqui estou..

A cidade “como lugar para habitar e para ser imaginado. As cidades constroem-se com casas e parques, ruas, autoestradas e sinais de trânsito. Mas as cidades também se configuram de imagens. Podem ser a dos planos que as inventam e as organizam. Mas também imaginam o sentido da vida urbana, das romances, canções e filmes, as crónicas da imprensa, a rádio e a televisão. A cidade torna-se densa ao carregar-se com fantasias heterogéneas. A urbe programada para funcionar, desenhada em quadrícula, desdobra-se e multiplica-se em ficções individuais e colectivas. As cidades não se fazem só para habitar, mas também para viajar por elas.”¹(Clancini, 1977: 637)

O Porto, cidade em constante mutação. Ficaram já para trás, os anos em que a vida no centro da urbe se dividia entre roupa estendida nas janelas, sardinheiras nas varandas, o velho sentado à soleira do tasco. Hoje, o Porto, para quem vem e visita, transformou-se num monumental postal ilustrado, com pinceladas aqui e

¹ Original do Espanhol: como lugar para habitar y para ser imaginado. Las ciudades se construyen con casas y parques, calles, autopistas y señales de tránsito. Pero las ciudades se configuran también con imágenes. Pueden ser las de los planos que las inventan y las ordenan. Pero también imaginan el sentido de la vida urbana las novelas, canciones y películas, los relatos de la prensa, la radio y la televisión. La ciudad se vuelve densa al cargarse con fantasias heterogéneas. La urbe programada para funcionar, diseñada en cuadrícula, se desborda y se multiplica en ficciones individuales y colectivas. Las ciudades no se hacen solo para habitarlas, sino también para viajar por ellas.

ali, de cenas quotidianas pitorescas. É nesta amálgama confusa de gente, de sons, de cheiros que se enraíza a escola. Na zona das Taipas, que outrora fora rua de proscritos, de gente doente, *entaipada*², junto à muralha da cidade, gueto de Judeus, empurrados para lá da Porta do Olival, encontra-se a rua Dr. Barbosa de Castro.

Hoje, é aqui a Escola Artística e Profissional Árvore³, a escola onde estagio, o lugar que vou habitar.

Vejo os alunos saírem em grupos. A falta de espaço no interior da Escola fá-los sentarem-se na escadaria da Igreja da Vitória. Pousam malas, fumam cigarros, falam ao telemóvel, namoram, apropriam-se do espaço. A familiaridade com quem lá habita na rua, já lhes permite tratar por *tu*, o *Sr. Vítor*, dono do café. Misturam-se, dissolvem-se no tempo, no espaço e na arquitetura que os rodeia. Passam a habitar os lugares e a chamarem-lhes seus.

Como na cidade de Calvino (1990), Zaira, é a cidade em que descrever detalhadamente a arquitetura, não é suficiente para descrever o lugar. É preciso perceber as relações que os seus habitantes estabelecem com o espaço, é necessário ouvir as suas recordações e os acontecimentos passados mas inscritos nas ruas. Neste lugar é difícil dissociar o lugar das suas histórias, “das relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do seu passado (...) É desta onda que reflui das recordações que a cidade se embebe como uma esponja e se dilata. Uma descrição de Zaira tal como é hoje deveria conter todo o passado de Zaira. Mas a cidade não conta o seu passado, contém-no como as linhas da mão.” (idem:14).

É aqui a minha escola. Entrar dentro dela é revisitar a obra de Escher⁴. Há sempre gente que passa por nós, descendo escadas, subindo outras, atravessando

² Em 1485 devido aos surtos de peste, a Câmara do Porto, para evitar o contágio mandou entaipar a rua nos dois extremos.

³ Passará a ser designada por Árvore.

patamares, confrontado esquinas. Um edifício a vários planos. Um encontro, talvez, das várias intervenções sofridas na arquitetura, em diferentes décadas de existência. Assim como a cidade, a Árvore também se expande no tempo e no espaço, e conserva por camadas sobrepostas, a história de todos os que nela habitaram. Mais do que uma percepção podemos falar da Árvore através da ideia de *palimpsesto*: é possível desvendar sobre uma imagem presente, inscrições de um tempo ido, mas ainda recuperável.

Durante algum tempo hesitei se devia iniciar a minha escrita pelo princípio ou pelo fim, ou seja, se começava por descrever o meu primeiro dia de estágio ou o dia em que terminei. Mas há algo no ato inaugural, uma performatividade própria, que nos faz inscrever o primeiro dia com mais rigor.

Lembro-me do meu primeiro dia de estágio. No átrio da entrada já se podia anteciper o repasto, se a minha memória olfativa não me traiçoa, cheirava a frango assado. Os alunos passavam na entrada com tabuleiros de refeição, procurando encontrar um lugar à sombra nas mesas exteriores. Fui percorrendo os corredores e à medida que avançava, apercebia-me que as portas das salas estavam abertas, como se convidassem a entrar. Noto que professores e alunos trocam impressões, à medida que se movimentam, tratam-se com familiaridade. Atravessamos a biblioteca, também este um lugar de passagem, uma turma, sentada em torno de uma grande mesa realiza exercícios de geometria com o professor.

Na entrada da sala 52, a sala de aula onde vou estagiar, uma imponente clarabóia deixa entrar uma luz pálida e serena por toda a caixa central de escadas que compõe o edifício novo.

Dentro da sala de aula, o choque tecnológico. Impossível não reparar no investimento em equipamento: nas várias filas de mesas, existe um *iMac* por lugar. A Árvore foi-se afastando ao longo do tempo da vertente oficial, ligada à

⁴ Litografia do artista holandês M.C.Escher (1953) *Relativity*.

serigrafia, ao restauro, ou à impressão, adaptando-se à procura, e à necessidade que a sociedade tem de cursos tecnológicos como é exemplo o Design de Comunicação e Equipamento, a Multimédia, a Comunicação, a Animação 2D e 3D e o Desenho Digital. Cursos com uma forte componente tecnológica, o que levou a escola a investir em novos meios, ferramentas como os computadores e as impressoras atuais são os meios técnicos necessários, para que os alunos possam realizar o curso. Vou até à sala dos professores. À minha frente, o rio Douro, pequenas poltronas, dispostas para o exterior, a evocar serões de final de tarde, em que se arranjam 10 minutos entre avaliações, para se ver o pôr do sol. Lá fora, as gaivotas, muitas gaivotas a partilharem do espaço com as esculturas do Nicolau Nasoni. As paredes, as escadarias de granito, ladeiam a escola, os azulejos *azuis e brancos*. Na Árvore cruzam-se materiais no tempo. Imediatamente relembro duas quadras de uma música de José Mário Branco⁵: “O cinzento do granito. E o azul do azulejo. Funcionam como um grito. Que se desse como um beijo”. “P’ra resumir eu diria. Que o Porto é aquele espaço. Onde dizemos bom dia. Como quem dá um abraço.”

⁵ Poema da canção: “Fora cá dentro” de José Mário Branco.

3. Os alunos de primeira e os alunos de segunda

- Percurso do ensino técnico profissional em Portugal

Virgínia⁶

-Eu fiz o 10º e o 11º ano na Escola Secundária Filipa de
Vilhena, que perda de tempo...

Arrependo-me tanto de ter ido para lá.

O curso geral, é mesmo para meninos com dinheiro, que
não sabem ainda muito bem o que querem fazer da vida.

Não aprendi nada...

-Tive um problema pessoal com uma professora e resolvi
desistir. Por um lado, ela até me ajudou, porque agora
estou muito bem na Árvore.

Por mais questões que possamos apontar à escola, esta suporta a responsabilidade social de corresponder ao ideal democrático, de igualdade de oportunidades, e por isso, pretende-se que não haja filtragem nem separação de sujeitos que a frequentam. Nem que se determine quais jovens cidadãos devem seguir um ensino essencialmente teórico, e quais aqueles que devem seguir, uma alternativa de aprendizagem mais técnica. Parece evidente. No entanto, a diversidade de modelos e as consecutivas reformas políticas em Portugal, muitas vezes apenas serviram para aumentar o fosso entre as elites e os mais desfavorecidos, numa visão “hegemónica do currículo académico, promovido pelos interesses sociais relações culturais e ideológicas, que subordinam e marginalizam outros modelos de ensino secundário” (Rodrigues, 2011:18) Será necessário lançar um novo Sputnik?

⁶ Por uma questão de confidencialidade os nomes de estudantes referidos são fictícios, de modo a preservar a sua identidade e garantir o anonimato.

Todos reconhecem a importância deste tipo de ensino, mas a verdade é que não se consegue romper a nítida hierarquização social que o coloca na base da pirâmide do reconhecimento e, conseqüente, das preferências daqueles que procuram o ensino secundário, levando a que os alunos oriundos de famílias mais favorecidas não se matriculem, neste tipo de formação. (Pardal, 2003:15)

Início o percurso retrospectivo com a reforma do ministro Veiga Simão. No início da década de 1970, quando se procurou qualificar a mão de obra numa dupla perspectiva: por um lado, preservar setores que estavam em expansão, como a indústria e os serviços, criando cursos de carácter profissionalizante; por outro lado, dar a promover a equiparação entre ensino técnico e ensino liceal⁷. Pretendia-se com isto, modernizar Portugal, através do desenvolvimento da educação. Existia uma visão reformadora mas que não deixava de ser elitista. (Pardal, Ventura e Dias, 2003:89) O status revela um padrão social: e “à divisão social do conhecimento vai corresponder a divisão social do trabalho” (Rodrigues, 2011:188).

Com a Revolução de Abril, esta divisão entre ensino técnico e ensino liceal, passou a ser vista como indesejável dado que a Constituição da República Portuguesa visava assegurar a igualdade de oportunidades, e esta divisão era a mais alta expressão de uma escola promotora de desigualdades sociais. “O discurso premente era o do combate às desigualdades sociais e, por consequência, escolares. Ora o ensino técnico, era uma via escolar que representava a reprodução social, já que ele era, largamente frequentado pelas classes menos abastadas” (idem:43).

Deu-se então, em 1978, a unificação do ensino secundário e a quase eliminação do ensino técnico, com exceção do ensino noturno, que se mantinha com as duas

⁷ Quando aqui nos referimos a ensino liceal ou à expressão de ensino geral académico queremos compreender o modelo de ensino que tradicionalmente exercia a função de preparar os jovens, ou uma elite de entre eles, para o prosseguimento de estudos no ensino superior.

opções. Pretendia-se tornar o ensino mais igualitário”(...) esta medida inscreve-se no processo de democratização do ensino, já aventado pela Reforma de Veiga Simão e ao mesmo tempo demonstra a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo produtivo” (Correia, 1990:75).

Inicialmente, esta medida reduziu o número de alunos a ingressarem no ensino profissionalizante, e a consequente depreciação do trabalho manual. Começou gradualmente a existir uma maior procura no ensino superior, com vista a procurar uma formação que permitisse aceder a profissões melhor colocadas numa escala salarial e social, visando, por parte dos “novos candidatos” uma mobilidade social ascendente, mas não havia lugar para todos. Foi então que surgiram os *numerus clausus* e o barramento na entrada do ensino superior, e com isto, volta-se a questionar as políticas educativas. (Pardal, Ventura e Dias, 2003:94)

Nos anos 1980, a taxa de desemprego mantinha-se alta. E Portugal, de acordo com o FMI (que teve intervenções no país em 1977 e 1983, também ao nível de reformas no sistema educativo) necessitava de se atualizar e começar a preparar profissionais de nível intermédio, para o progresso tecnológico que iria enfrentar no futuro. Era urgente modernizar a formação para acompanhar o mercado de trabalho.

A questão da modernização do ensino profissional dá um grande salto quando Portugal entra na CEE e os níveis de escolaridade começam a obedecer a um conjunto de regras europeias em que os níveis de exigência e o resultados das políticas educativas entre os países passam a ser quantificados.

A Reforma de Seabra surge em 1983, e trouxe riscos políticos muito elevados pela forma como foi implementada. Foi feito um grande investimento em reformulações e na criação de *cursos vocacionais*, sem que antes existissem professores qualificados para lecionar essas formações, nem empresas ou oferta no mercado de trabalho para a rede de cursos que se oferecia (Teodoro, 1995).

Introduziu-se o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias, destinado a formar trabalhadores qualificados para desempenhar tarefas cada vez mais específicas. No entanto, a certificação laboral não era reconhecida nem pela entidade patronal nem pelos sindicatos o que levaria, conseqüentemente, à precariedade dos vínculos laborais, e pior, à indefinição, quanto ao prosseguimento dos estudos e o não distanciamento curricular quanto aos cursos gerais. Estas medidas traduziram, inevitavelmente, o fracasso desta reforma. (Correia, 1990:80).

Mas, de uma maneira geral, persiste, até aos dias de hoje o preconceito de que o ensino profissional é o caminho para um aluno de ‘segunda categoria’, um aluno a quem não se reconhece a capacidade de frequentar uma via “regular” e prosseguir a aprendizagem académica. Esta visão do ensino profissional promove no aluno a predestinação a uma determinada profissão e conseqüentemente, ao ajuste do mesmo no mercado de trabalho ficando dele, totalmente dependente. De acordo com Rodrigues, “à unificação do ensino secundário correspondeu a estratificação e seleção que distingue os *bons* dos *maus* alunos. (Rodrigues, 2011:187)

Esta conceção ignora o que é defendido na Lei de Bases do Sistema Educativo⁸, que defende a igualdade de oportunidades a todos, nomeadamente, a possibilidade de reconversão ou aperfeiçoamento, decorrente da evolução de conhecimento científicos e tecnológicos.

Mais tarde, com a criação das escolas profissionais em 1989, ressurgem mudanças na tentativa de potencializar o ensino profissional português. Talvez a mudança mais significativa tenha acontecido devido à alteração na lei, que permitiu a criação de uma rede de escolas profissionais, com uma oferta formativa adequada à realidade económica e social dos contextos em que estivessem inseridas e usufruindo de autonomia financeira, administrativa e

⁸ Lei n° 46/86, Artigo n°3, j) 1)

pedagógica. Assim sendo, as escolas poderiam escolher que currículo e que planos de estudos queriam ter, para promover os recursos humanos, da região e do país, adaptando-se aos contextos em que estavam inseridas. (Azevedo, 2010)

É criada o GETAP, sediada no Porto, que avalia o Ensino Técnico-Profissional, coordenada por Joaquim Azevedo, e efetivada por uma empresa externa. Este novo modelo, ditado à partida pela diminuição do financiamento da União Europeia, resultou também numa mudança de paradigma. O Estado passou a financiar o número de inscritos num determinado curso, o que pendeu a “colocar as escolas profissionais numa situação de extrema dependência da procura.” (Pardal, Ventura e Dias, 2003:137)

Segundo Joaquim de Azevedo (2010), “Era possível e fácil ter sido percorrido outro caminho. Este está a gerar a descridibilidade do ensino profissional, mais que a sua credibilização como percurso escolar de qualidade para qualquer jovem. E isso é grave, muito grave, porque corremos o risco de estarmos a andar para trás.” (Azevedo, 2010:5)

Os cursos profissionais sobrevivem às intempéries das sucessivas políticas e reformas, aos feitos e desfeitos de leis e processos, sempre alimentados pela “narrativa da mudança”. Os seus fundamentos, numa cultura do planeamento educacional, assentam nas palavras de ordem “da sociedade do conhecimento”, “das novas tecnologias”, do “progresso” e da “flexibilidade e inovação” (Nóvoa, 2002). No entanto, desenquadradas da realidade, são gritos de futuro que não revivam no tempo e na sociedade presente.

3.1. Uma Imagem de Curso Profissional de Design Gráfico

Maura

-Podia vir aqui, Professora?

-Sim, claro.

-Como faço *Bleed*⁹?

Rosa

“No primeiro ano eu só chorava, achava que era impossível para mim fazer um trabalho em *InDesign*¹⁰, eu não percebia nada de computadores, praticamente nunca tinha usado um... se eu alguma vez imaginava que ia estar a fazer uma PAF!”

O estágio curricular propicia diversos caminhos, sendo um campo em aberto, com múltiplas possibilidades de atuação. Ao vivenciá-lo, há algo que fica circunscrito à partida: a escola que ocupamos, a natureza das aulas que decidimos acompanhar, o tempo de que dispomos com uma turma. Atuando sub-repticiamente, a conjuntura vai dando forma à figura de um sujeito, que um dia, poderíamos vir a ocupar.

⁹ *Bleed* ou área de Sangramento: área que se estende além da marca de corte utilizada nos impressos como margem de segurança a fim de evitar a formação de filetes brancos após o corte ou acabamento.

¹⁰ *InDesign*: É um software da Adobe que permite criar diagramas, visualizar e editar materiais como revistas, jornais, anúncios, embalagens, etc. É uma ferramenta muito utilizada no Designers de Gráfico.

*Inicialmente, fui atacada por um estado de inabilidade.
Sentia-me incapaz de participar, longe dos conhecimentos
técnicos que a disciplina de Design Gráfico exigia, procurava
observar, tentando não interagir ou criar presença durante o
tempo de aula.
Revendo as minhas intenções, não são as questões técnicas que
mais bloqueiam a minha ação, mas sim talvez o conflito entre as
questões teóricas que julgava poder vir a conferir, e o meu
enfoque, numa turma do ensino profissional.
Estava contaminada de ideias pré-concebidas.
Na minha cabeça debatiam-se imagens, crenças, figuras de
alunos e de professores
que não correspondem à realidade aqui vivida.
Os alunos habituados à presença de estagiários, estavam
descontraídos com a minha presença; Aliás, o meu desconforto
inicial acho que os deixou atentos e tentavam fazer perguntas,
para me conhecer e ajudar.
(diário de estágio, 2015.10.06)*

Reconhecendo o que foi dito anteriormente, no quadro relativo ao percurso e respetivas reformas dos cursos profissionais em Portugal, parece-me pertinente descrever o Programa Educativo da Árvore, de que forma este está construído e que aplicação é feita na Disciplina de Design Gráfico.

A Árvore, como escola com autonomia, “enquadra-se perfeitamente neste subsistema de ensino tutelado pelo Ministério da Educação” (Projeto Educativo, 2006/2010:2) que referimos anteriormente. Desde que surgiu, tem como princípio um ideal Humanista pela via da Arte. “Neste sentido, foi sempre sua preocupação o desenvolvimento duma formação humanista centrada na conjugação dos valores estéticos e éticos. É nesse sentido, que a entidade titular

da Escola Árvore é membro associado da UNESCO, procurando dar materialização às suas finalidades fundamentais em torno da defesa dos valores do património cultural da humanidade.”(idem:5).

A definição dos seus currículos e a elaboração de grande parte dos programas das suas disciplinas foram realizadas no interior da Escola, alguns deles serviram de exemplo a outras Escolas Profissionais, que os reproduziram de forma semelhante.

O currículo do curso de DG está organizado da mesma forma que o modelo do ensino secundário regular português. Divide-se igualmente em três anos letivos, divididos em três componentes, sendo elas a componente sócio cultural (com cinco disciplinas comuns a todos os cursos); a componente científica e técnica; e a componente técnica , tecnológica e prática.

A Escola pode gerir a distribuição das disciplinas ao longo dos três anos e a carga horária dentro do programa estabelecido pelo Ministério da Educação. No entanto, muitas disciplinas, como é exemplo o Desenho, ou a Geometria Descritiva, que são duas disciplinas específicas, com exame nacional, são dotadas de pouca carga horária, em relação à sobrecarga pesada das restantes disciplinas técnicas. É curioso, no entanto, que a Escola defenda “formar jovens que possam também dar continuidade aos seus estudos no ensino superior” (Programa Educativo, 2006/2010:3). Pergunto-me: Como podem, estes alunos, estar em pé de igualdade, quanto à possibilidade de entrar no ensino superior, se, no momento crucial de fazer os exames de 12º ano, muitos alunos, são obrigados a ter explicações particulares, ou a parar um ano, para se prepararem para as provas?

Acrescenta-se a isto, o facto do Ministério de Educação ter decretado que os alunos do ensino profissional teriam que realizar um exame extra (neste caso, Português A), em relação aos alunos do ensino regular.

O Design Gráfico é uma disciplina que funciona dentro do sistema modular, dividindo os conteúdos, numa organização bastante elementar, facilmente reconhecível, mesmo para um leigo nas artes visuais. Os projetos surgem aqui como uma estratégia de aprendizagem, com a função de aproximar os conhecimentos da área do Design Gráfico e diferentes conteúdos, em torno de problemas próximos à realidade dos alunos, para tornar mais apreensível a transformação de informação procedente em conhecimentos próprios.

A metodologia de unidades modulares independentes, permite organizar e gerir de forma flexível, e ao ritmo do aluno, as aprendizagens a trabalhar. “Esta disciplina pretende desenvolver técnicas e métodos aliados ao projeto em artes gráficas. A componente prática será sempre acompanhada de uma componente teórica e experimental.”(Programa de DG)

O sistema foi desde sempre pensado com o objetivo de o aluno progredir ao seu ritmo, independentemente da capacidade ou aptidão para realizar cada um dos módulos. Também, a um nível mais profundo, a estrutura modular permite ao professor pensar e organizar um sistema de módulos, em padrões de unidades didáticas, que se podem interligar de forma flexível. Geram-se, assim, interseções entre objetivos específicos de cada unidade, trabalhando transversalmente o programa. Construindo conjuntos de unidades, com identidade própria. Mas esta intervenção da parte do professor advém de uma intrusão informada na competência e possibilidade curricular, eticamente adequada ao contexto, aproximando a escola ao meio envolvente.

Naturalmente, combinando a intervenção ativa do aluno, a este é também permitido a participação na construção das propostas, visando abrir o campo de possibilidades a interferências vindas do seu “mundo” e não um produto imposto exteriormente com um objectivo final. “Uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema e, ao mesmo tempo um avanço sobre o mesmo.” (Hernández, 2000:184)

Ao pensar no programa da disciplina, como algo em construção, por alunos e professores, dentro e fora do espaço escolar, permite um verdadeiro trabalho interdisciplinar, permite que o mesmo projeto abarque diversas disciplinas e, dessa forma, ultrapasse a hierarquia existente entre elas.

Pergunto-me: Com um projeto educativo construído com base num ideal democrático, que razão há para estigmatizarmos os cursos Profissionais num discurso tão limitado a um ideal tecnocrata?

Nas palavras de Agamben “O eleito e o condenado têm os mesmos membros. O corpo glorioso só pode ser o próprio corpo mortal. O que muda não são as coisas, mas os seus limites.” (1993:73) A educação devia ser um campo em aberto, no qual se vai caminhando e assim definindo um caminho. Não é justo, continuarmos a ver os alunos do ensino profissional, como uma mera peça que vai alimentar a engrenagem do mercado de trabalho.

Como dispositivo político, os programas dão diretrizes de apologias de futuro. Conferem ao professor diretrizes do que este deve ser, e como deve agir, para moldar os alunos a um tipo de sujeito idealizado pelo Estado.

Mas que aluno é este? Que figura idealizada se esconde nos enunciados do programa? Após a descrição que acabamos de fazer do ensino técnico e da formação específica em design gráfico, que razão há para que a procura social deste tipo de ensino se mantenha minoritária? Qualquer educação é produto e produtora na dinâmica social, a história do ensino profissionalizante, está marcado por uma lógica mercantil. É desta forma, ficcional ou real, que os quadros representativos habitam em nós. O aluno cristaliza-se numa imagem simulada e o professor cristaliza-se numa imagem simulada, imagens totalizantes que se baseiam em crenças, de que o ensino técnico é condizente com uma identidade de sujeito.

3.2. Uma Imagem de professor

Gaspar

“Pedir a opinião à Professora conta como ser pouco
autónomo?”

Laura

“Eu faço tudo desde que não me obriguem a pensar, até
às férias da Páscoa não sou capaz de pensar em
nada...quero exercícios,...quero que me digam o que tenho
de fazer, eu executo, assim faço.”

Na Árvore assiste-se a uma estrutura de convívio escolar de raiz humanista, o que se reflete na orgânica da disciplina de trabalho, num rico e variado contexto social. Assiste-se a um ambiente em sala de aula próximo de um *atelier*, onde professor e alunos colaboram intimamente na realização de trabalhos: lado a lado, na procura, na investigação, no diálogo. Vive-se um ambiente familiar, muitos dos professores, são ex-alunos da escola e conhecem muito bem a dinâmica instituída. A cooperação é vivida sem artificialismos na *ecologia* da sala de aula, na tentativa de que a realidade própria de cada um, não constitua uma barreira.

No âmbito do design gráfico, a realização de projetos práticos (as chamadas propostas/projeto) possibilita ao(s) professor(es) definir estratégias pedagógicas, no sentido de relacionar os conteúdos programáticos com os interesses da cultura visual particular dos alunos. As temáticas são elaboradas em conjunto com professores e comunidade educativa; os temas e conteúdos desenvolvidos nos diferentes módulos são introduzidos pelo(s) professor(es), mantendo alguma rigidez mas também alguma abertura, ficam possibilidades em suspenso para que os alunos possam intervir, questionar a elaboração do projeto e introduzir novas consoantes. Desde o momento inicial (na apresentação de cada proposta de

trabalho em DG), são levantadas questões sobre como abordar a temática, possibilidades de redefinição das estratégias, prazos, sugestões. Se a turma o permitir é mantido um diálogo sobre o processo de trabalho.

Uma das funções exigentes, na prática¹¹ docente, é a realização da planificação, que obriga à constante análise das metodologias, do tempo disponível, e do espaço e meios que se dispõem para se cumprir o proposto inicial. É um processo de permanente configuração, que deve resultar de um equilíbrio de interesses e conflitos, que exige relações de ambivalência, através do reconhecimento de momentos de autonomia e momentos de suporte, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos (Dewey:1933) Pela consciência do seu lugar e da incompletude do seu papel, o professor deve abrir ao aluno lugar neste processo, estabelecendo trocas, abrindo o campo de possibilidades. O aluno é alguém em quem o professor deve, e pode, confiar, resguardando a sua autoestima e capacidade de aprender (Freire: 2000). Uma das estratégias que presenciei em estágio era estabelecer *modelos múltiplos e heterogêneos*, não esquecendo a origem do aluno na multidiversidade da turma. Embora a “escolha de modelos se torne ainda mais complicada, porque os alunos, (...) diferem quanto às suas origens, aos seus interesses, aos seus estilos de aprendizagem e às suas capacidades”(ibidem).

“O projeto de transmissão, que está no âmago da escola, comporta em si mesmo, em sua dinâmica própria, um carácter universal: quando se acredita na transmissão, não se pode aceitar nenhum limite a ela ...com o risco de renunciar rapidamente, com o risco, inclusive de abandonar em seguida. A transmissão é contagiosa ou não é. Ao optar por limitar-se, ela se autodestrói” (Merieu, 2005:43)

¹¹ Com prática, refiro-me a um conjunto de atividades tidas no espaço de sala de aula, assim como todas as ações que envolvem o trabalho de docente, desde o planeamento, preparação de conteúdos, apresentação aos alunos, exemplificações, concretizações, avaliações.

Porem, talvez seja necessário uma ressalva: o que esperamos dos alunos e aquilo que os alunos reconhecem desde cedo, não significa obrigatoriamente o mesmo, nem todos os alunos da mesma forma se sentem impelidos a cumprir os objectivos que a escola, ou o professor lhes atribui.

Ao contrário do papel rígido e autoritário com que em épocas anteriores “os alunos não aprendiam, é porque eram burros” hoje, a tónica mudou por completo e “se os alunos não aprendem, o professor é mau”, esquece-se que a aprendizagem se estabelece na relação e exige-se cada vez mais do papel do professor. Como se este fosse um modelador de identidades, hoje a sociedade espera, que este tome para si a total responsabilidade sobre a aprendizagem. (Arends,2008:450).

Ser professor, é provavelmente das profissões mais compensatórias e, ao mesmo tempo, mais desgastantes e exigentes que se pode escolher ter. O dia-a-dia na vida de um professor é marcado por eventualidades, baseadas no contingente particular que é trabalhar a relação com o *outro*. (Perrenoud, 1995). Philippe Perrenoud fala da importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis, defendendo que o trabalho do professor não está apenas impregnado de saberes e de uma decisão em cada situação, mas implica, acima de tudo a deliberação.

“Na realidade, apenas o reconhecimento da nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir o seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo”(Merieu,2002:289)

Como figura incontornável, o professor está sempre vulnerável ao inesperado, a maior parte das situações em sala de aula requer decisões feitas de momento, pela casualidade que é estar a acompanhar processos criativos de trabalho que, na

sua natureza inconstante, muitas vezes vivem de desmotivações e desesperanças, num processo permanente de “faz” e “desfaz” e “refaz”, que obriga a uma capacidade de atuação e de resposta que não se compadece com um “sim” ou um “não”, dado azo a uma multiplicidade de possibilidades.

O professor deve alertar os alunos para a subjetividade inerente às escolhas, aproximando-se das referências visuais destes, conversando de espírito aberto sobre o processo decisivo do aluno, consciente da (im)possibilidade do seu papel como referência singular, dado que não contem no seu imaginário, todas as referências artísticas e visuais existentes. Como defende Paulo Freire (2000:27), “a cultura pessoal dos professores, para ser contagiosa, deve estar em movimento, posta em causa sem findar, nunca cristalizada, obstinadamente sujeita a permanentes mudanças e ultrapassagens e, por último, ser verdadeiramente “geral”.

O fazer criativo implica sempre espírito crítico e auto reflexão, é uma atividade complexa que muitas vezes não se compadece aos compostos e receituários dos modelos estabelecidos para os cursos técnico- profissionais. As propostas muitas vezes só se tornam interessantes quando, na relação pedagógica, professor e aluno fogem das suas zonas de conforto, das *imagens* pré-feitas, e se propõem a experimentar, partilhando referências e ideias em colaboração.

Neste sentido, o trabalho entre pares, em grupo e cooperativos entre estudantes é mencionado no programa de design gráfico, no entanto, embora sejam mencionadas atividades de realização, nem sempre é fácil contemplar propostas que introduzam essas produções colectivas no contingente modular. O que se reflete num trabalho em sala de aula com tendência a ser individualizado, onde o papel do professor é conduzir o aluno, colocando-lhe questões, na descoberta de novos conhecimentos.

Mas esta relação adunada dificilmente se torna *livre* da relação de poder, enquanto o peso da avaliação recair somente na figura do professor. Neste sentido, Jorge de Ó (2007) defende que cabe ao professor desmistificar a ideia de que esta tomada de decisão, é tomada em silêncio sem critério, abandonando e desvalorizando a capacidade do aluno em participar nessa análise, de se auto-rever. Cabe ao professor estabelecer uma relação de transparência nos critérios a serem avaliados, do início ao fim do projeto, para que o aluno não desespere em, e na, procura de soluções, que agradem ao professor e que se adequem, ao seu modo de *ver*, *pensar* e *fazer*, para obter a sua aprovação (Berger, 2009). Promovendo assim, uma relação pedagógica aberta, consciente do poder simbólico da avaliação, como condutora de preceitos e conceitos socialmente construídos.

3.3. Uma Imagem de Aluno

“O senhor Henri disse: -os Celtas acreditavam que se tornasses surdo um homem, esse homem ficaria para sempre teu escravo, porque não poderia escolher ensinamentos de mais ninguém... mas isso era no tempo em que a escrita ainda não tinha sido inventada. Nem o cinema....agora é preciso tornar surdo, cegar, cortar as mãos e os pés de um homem se o quiseses como escravo... é que nos dias que correm aprende-se por todos os lados do corpo... o que na minha opinião é uma falta de higiene.”¹²

Cândida

-Interessante ter optado por um padrão *Art Déco*,
para a embalagem de bolachas.

-Ar de quê Professora?

-Ainda não falaram em História da Cultura e da Arte no
movimento *Art Déco*?

- Não...Ainda estamos a dar o Egito.

-Então faça um rápida pesquisa no Google para
compreender a estética do
movimento artístico que lhe falo.

- Ah ...é isto....não leve a mal....mas não gosto nada!

Gaspar

-Gosta muito dessas imagens dos anos 80 , Gaspar.

-Sim e gostava de saber como faziam isto?

- Provavelmente com o aerógrafo.

- Acho que nunca vi nenhum, o que é?

(mostro uma imagem no Google ao Gaspar da caneta)

--Ah! Então é por isso que a ferramenta no *Illustrater*
tem esta imagem...sempre me questioneei o que era isto.

-Sim, gosto destes brilhos e deste aspecto revivalista,
estou a tentar usar esta ferramenta no *Illustrater* para
imitar este efeito, não sabia que existia mesmo uma
caneta que pintava assim... ainda fico a gostar mais
destas imagens.

¹² Excerto retirado de: A Porcaria In: Tavares, Gonçalo M.(2003). Senhor Henri. Editorial Caminho

Na sociedade contemporânea, as tribos de jovens e adolescentes transportam consigo o efeito da cultura visual. Cada um, na aparência, promove-se, e assume crenças e pretensões. Espalham-se pelos corredores de telemóveis na mão, rapidamente teclam mensagens com os dedos, muitas vezes conseguem fazê-lo em simultâneo com um trocar de olhares ou enquanto se movimentam pelo espaço da escola, espaço que embora labiríntico conhecem às cegas. A relação com o tempo é multivetorial, estão conectados à internet e a sua relação com o conhecido prolonga-se através da tecnologia, pouco importa o que dizem ou o que fazem a seu redor, estar ligados à rede, obrigou-os a viver duas dimensões em simultâneo, entre o real e o virtual entre o observável e a ficção.

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e dilemas enfrentados pelos estudantes do nosso tempo, pelas influências dos meios de comunicação e a tecnologia. O que nos remete para a pós-modernidade, que no seu constante apelo ao superficial, à rapidez, faz desaprender o sentimento de satisfação com os momentos de solidão, contemplação, apreciação estética do tempo. De que forma a escola se adaptou aos artefactos tecnológicos e a utilizá-los como recurso? Será que esta escola de hoje reflete e pensa sobre o *descompasso* vivido entre didático e pedagógico e as novas linguagens, não institucionais?

Viajo no tempo, Eu, quando aluna, vivia há vinte anos atrás um desafio diferente, passava-se muito tempo a ver televisão. O canal que escolhíamos estabelecia os nossos padrões de olhar, atuar e pensar o mundo. E embora se colocassem questões sobre o poder que este meio tinha; refletindo e produzindo identidades, tudo era muito mais estável e padronizado: existiam grupos; gostávamos dos nossos ídolos do rock; de alguns livros de poesia e trocávamos posters tínhamos uma maneira de estar socialmente direccionada; queríamos pertencer a algo; queríamos ser indentificáveis. Hoje pelo contrário prima-se pela singularidade; (diário de estágio, 15.05.2016)

Hoje, a “identidade está bem marcada por ambivalências e por ambiguidades múltiplas que todos enfrentamos.”(Ramos do Ó, 2007:106). Nada é sólido ou estável. A sociedade mudou; os alunos mudaram, os recursos mudaram; a escola no entanto mantém-se a mesma. Jorge Ramos do Ó (2007), defende que existe um desencontro cada vez mais marcado entre escola e sociedade; “é mais evidente como historiador é que a escola mudou, apesar de tudo, menos rapidamente do que mudou a população que a foi constituindo”(Ramos do Ó, 2007:110).

A escola como espaço democrático só pode existir se estiver preparada para receber e aceitar esta multiplicidade de sujeitos e fornecer-lhes condições de poderem existir na diferença, e para isso deve romper com as paredes deterministas e racionais com que foi criada à nascença. Só na compreensão da importância dos pequenos gestos se pode estabelecer uma mudança. Num movimento contínuo, do individual para o plural. O mais importante da escola para o aluno são as relações humanas que se estabelecem, conhecer outros alunos

e assim criar referências e indentificações de personalidade (Perrenoud, 1995) através de exemplos e realidades com que se identifica mais ou se identifica menos.

Desta forma acredito que o professor, nomeadamente o de artes visuais, como mediador, como elemento central na aprendizagem, deve ser um sujeito ativo, cheio de ânimo e força, devendo assumir um posicionamento responsável e esclarecido sobre o que se produz no mundo *líquido* em que vivemos - recolhendo a informação necessária e importante para compreender a complexidade da cultura visual, não se deixando corromper por formalismos estéticos, ou volatilidades de gosto. Sempre curioso e atento ao que é o estado da arte hoje. Reconhecer o campo concetual em que se estabelece a educação artística e deixar a conceção histórica passada, em que o objeto de arte tinha mais significado que os processos e as relações que o precediam. Procurar prestar maior atenção à importância das relações humanas que na arte se estabelecem entre criadores e fruidores/espectadores, onde o objeto artístico ocupa o lugar de mediador entre espectadores e artistas.

Para tal acontecer é fundamental não delimitar de forma rígida o que é o trabalho a realizar durante o ano, deixar espaço para o imprevisto acontecer, impedido que as operações se tornem mecânicas e desumanizadas. Ações baseadas num paralisante apego à instrução e à rotina, que castigam e pressionam, alunos e professores. Aprender exige o reconhecimento das capacidades e constrangimentos, valorização daquilo que o aluno consegue construir e não daquilo que ele é capaz de reproduzir. “O que nos interessa produzir conhecimentos que nós sabemos que estarão desactualizados daqui a dez anos? Importa, sim, dominar as técnicas e os processos que permitem construir as várias formas de conhecimento.” (Ramos do Ó, 2007:116)

“a construção simbólica, a urgência de reflexão, pensamento crítico e intervenção social, a responsabilidade, a importância da conduta política, de levar a rua para a escola, a arte contemporânea para a escola, a tecnologia para a escola, o espaço virtual para escola, e tudo o que possa divergir...causar estranheza, ter implicações de pensamento no outro para fazer este outro, parar por um momento, e assim dar-lhe lança para girar novamente.”

(diário de estágio,15.05.2016)

Parte II

1. Acerca da mediação do professor no currículo:

Uma introdução às propostas didáticas, realizadas em contexto de estágio

Dinis

-Professora, não é designer, pois não...

Então, qual é a sua área?

-Eu sou formada em Pintura, Dinis.

Mas porquê essa pergunta?

-Para saber que perguntas lhe fazer.

“Há uma idade em que se ensina o que se sabe;
mas surge em seguida uma outra em que se ensina o que não se sabe: a isso
se chama *procurar*.” (Barthes, 1997: 41)

Longe vão os tempos em que existiam fronteiras disciplinares rígidas nas artes visuais. Hoje, os “*pintores fazem performance, os performances fazem vídeos musicais, os artistas de vídeo reciclam pedaços de filmes, os cineastas utilizam gráficos realizados em computadores que depois se adaptam para a publicidade e os publicitários apropriam-se de pinturas*”(Freedman, 2006: 42). No mundo pós-moderno, rompem-se os limites entre as expressões visuais tradicionais versus atuais. Os conhecimentos não são estanques na cultura visual, incluem *todas* as artes, tudo se encontra ligado numa mestiçagem de géneros e técnicas e é cada vez mais complexo o trabalho do professor para contextualizar a arte contemporânea, no programa disciplinar. Perante isto, como podemos olhar para o currículo?

Todo o currículo como texto publicado é uma estrutura plana. A mediação que o professor faz do texto pressupõe a projeção de uma informação unidirecional

para um determinado espaço e tempo de ação. “O currículo publicado é monológico: mas o ensino e a aprendizagem são dialógicos.”¹³(idem: 29). Na interpretação do currículo, o professor tece um caminho relacional entre os conteúdos formais e/ou terreno de ação e grupo de alunos específico a que se destina. A realização de propostas didáticas é um dos grandes desafios no trabalho do professor, pois é neste espaço que este pode *agir*, impedindo que os *saberes* formem hábitos cristalizados.

Neste processo de reconstrução do currículo é preciso ter uma postura questionadora e desaprender o aprendido, “conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa a herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novas, para deixá-las também de herança àquelas que virão depois de nós” (Corazza, 2008: 3). É um processo de transformação em que não abandonamos o legado histórico.

Como nos diz Luísa Alonso (1995):

Os professores são mediadores críticos de currículo e, como tal, devem ser formados para se transformar em desenhadores de projetos curriculares, desenvolvendo capacidades e atitudes de reflexão e de investigação na e sobre a ação, de modo a poder exercer de maneira autónoma e colaborativa o seu juízo profissional nas ‘comunidades críticas’ em que as escolas se devem transformar (:139-153).

Na prática, ter espaço de ação na interpretação do currículo, não pressupõe que o professor se possa alienar do seu papel de mediador. O ato de ensinar envolve, naturalmente, muitos saberes formais. Existem conceitos a serem transmitidos e conhecimentos a serem mobilizados, aos quais não se pode fugir (Pacheco: 2001). Mas muitas pontes se podem criar para estabelecer um diálogo entre o currículo e

¹³ Em Espanhol no Original: El currículum publicado es monológico; pero la enseñanza y el aprendizaje son dialógicos.

as escolas, entre as propostas didáticas e as turmas, entre os programas e os alunos.

Ao realizar propostas, cabe aos professores de educação artística tomar decisões que inscrevam um caminho num determinado tempo. Que imagens escolher? Que textos introduzir? Que objetos da cultura visual utilizar?... Como referir os processos artísticos?

De acordo com Nóvoa (1992: 17), “os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão.” A gestão que o professor faz de decisão em decisão, espelham subjetividades, pertence a um momento específico do sujeito, a um tempo de acontecimentos históricos, assim como a um conjunto de relações humanas, relações com a imagem, relações com o mundo. E assim sendo excluem ou impossibilitam muitas outras escolhas. Para uma relação profissional comprometida, “a deliberação”, implica uma resposta do professor a partir de um posicionamento ético e de um esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais, cada vez mais complexos. Exige capacidade de reflexão e investigação. Implica a integridade da pessoa, na totalidade do ser professor - do ser humano.

As decisões têm sempre um lado *oculto*¹⁴; são tomadas sem ter visibilidade total do seu alcance de implementação, mas podem ser pensadas e refletidas (interiormente e com o outro) com genuína precaução.

¹⁴ A noção de currículo oculto segundo Dreber (1958), sinónimo de não escrito, escondido, latente, tácito, implícito, não estudado, encerra duas ideias principais; primeiro que o aluno aprende da experiência social da escola ; segundo que muitas consequências possíveis não estão previstas.

Segundo Hall (1986):

A cultura é, na sua maior parte, uma realidade oculta, que escapa ao nosso controlo e constitui a trama da existência humana. E mesmo quando certas áreas da cultura afloram a consciência, é difícil modificá-las, não só porque se encontram intimamente integradas na experiência individual, mas sobretudo porque nos é impossível ter qualquer comportamento significativo sem passar pela mediação cultural. (: 213)

Assim, as propostas didáticas aqui descritas e realizadas durante o estágio não esquecem as minhas referências visíveis e *ocultas*, estão contaminadas do sujeito que sou, das imagens que vi, dos livros que li, da música que ouço, dos lugares que visitei, das conversas que tive, das *coisas* que me circundam, e de todos os constrangimentos culturais que constroem o meu *ser* social. E foram elaboradas no sentido de propiciarem uma aprendizagem significativa¹⁵, na qual o aluno adquire um papel ativo, a nível emocional e intelectual. É através de uma dinâmica de análise, que este passa a desenvolver a sua capacidade de autocrítica e reflexão, aprofundando a sua interioridade .

Procederei a uma exposição de duas propostas didáticas que, ao longo do estágio, tive oportunidade de aprofundar.

¹⁵ A aprendizagem significativa, segundo David Ausubel, caracteriza-se pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-linear e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

2. CASO I - Proposta *Sorry We're Open*

O Muro - A Ilustração como ferramenta de reflexão social

a) Contexto

Surgida a convite da professora Cristina Alves, (professora de História da Cultura e das Artes), a proposta/projeto *Sorry We're Open*, foi desenhada e pensada para a integração da turma de 11º ano de Design Gráfico, no Festival de Fanzines *ZineFestPt*¹⁶.

Respondendo ao programa, foram enlaçados dois módulos na realização desta proposta/projeto¹⁷: o módulo 7 – Ilustração e o módulo 8 – Cartaz, sob o tema: O Muro - A Ilustração como ferramenta de reflexão social.

Esta proposta foi traçada e realizada em parceria e sob a orientação da professora cooperante Raquel Morais. O objetivo foi o de explorar a ilustração e a sua capacidade comunicativa para a divulgação de mensagens políticas e sociais. Com esta proposta pretendeu-se que os alunos se questionassem quanto ao seu papel social como futuros profissionais de design gráfico.

Baseada na ação e na prática reflexiva, gerou-se uma investigação em torno da produção e exploração de imagens, da aprendizagem através da *web*, e da compreensão do mundo individual do aluno.

¹⁶ O *ZineFestPt* propõe uma série de atividades que divulguem o universo das fanzines; da micro-edição, da autoedição, da publicação independente e da cultura alternativa associadas aos livros e sobretudo aos fanzines; <https://zinefestpt.wordpress.com>

¹⁷ Anexo I -Proposta Didática 1/ Apresentação em PDF/ Recursos

b) Tempo

Mafalda

-Para além do stress de fazer os trabalhos ao mesmo tempo,
é o stress de não saber para onde me virar.

Fausto

-Eu vim para o ensino Profissional e já sabia a carga de
horário que ia ter...
tens que te organizar, tens que ser tu a organizar!

A gestão de tempo e objetivos desta proposta de trabalho foram traçados articulando competências e conhecimentos que se pretendiam desenvolver no curso profissional de Design Gráfico. Os principais objetivos a desenvolver seriam: perceber a importância da pesquisa para o desenvolvimento de ideias; analisar escolhas e diferentes soluções, formular a ideia/conceito e mobilizar conhecimentos relativos às técnicas de materiais e suportes.

O projeto foi lançado após uma conversa aberta com a turma, onde os alunos partilharam a ansiedade e angústia sentidas pela excessiva carga horária do curso e a falta de tempo para a concretização de duas propostas em simultâneo.

Desenvolvida ao longo de três semanas, num total de dez aulas, de duas horas e trinta minutos cada, foram criadas quatro fases distintas de trabalho, com objetivos e conhecimentos inerentes a cada uma delas, na perspetiva de ajudar os alunos a organizarem melhor o seu tempo de execução.

-Primeira Fase - Apresentação da proposta, diálogo com os alunos e trabalho de pesquisa em 29 de outubro.

-Segunda Fase - Exploração de ideias para o conceito do cartaz e criação de estudos, de 2 a 5 de novembro.

-Terceira Fase - Experimentação e testes de impressão para a construção do cartaz, de 9 a 11 de novembro.

-Quarta Fase – Entrega do dossiê e diálogo e reflexão com a turma sobre os diferentes trabalhos, no dia 12 de novembro.

Nesta última fase, foram apresentados o documento de pesquisa e reflexão, os exercícios de exploração (esboços, colagens, desenhos, fotografias, textos e etc.) e o cartaz final impresso em A1.

A montagem da exposição ocorreu no dia 27 de Novembro.

Total de Horas: 27 horas

c) Plano e Apresentação

O grande problema que se me coloca, é saber por que caminhos uma única proposta de trabalho pode estabelecer reflexos em tantos rostos diferentes; De que maneira um único projeto pode criar ecos de continuidade em espíritos tão distintos; E como posso eu, longe dos conhecimentos técnicos e contextuais que a disciplina de design gráfico exige, transmitir algo de referência...algo que os deixe envolvidos e assim e só assim, contribuir para a construção de soluções múltiplas e heterogenias (diário de estágio, 8.10.2015).

Todo o projeto nasce de uma inquietação ou de uma dúvida sem contornos definidos. Os motivos a partir dos quais nos movemos para criar e concretizar os projetos, a falada motivação, essa, continua envolta de mistério, poucos a sabem explicar. É o que está entre este início nebuloso e uma possível conclusão que considero ser o momento importante; o plano que traçamos, a direção que seguimos, a procura que nos dirige a uma possível resposta, ou a novas questões.(diário de estágio, 5.11.2015)

Rute

-Podemos fazer mais trabalhos *DIY*¹⁸ (*Do It Yourself*), manuais, coisas plásticas? Como na “*We Came From Space*”¹⁹ que eles fazem as próprias fontes de letra.

Mafalda

-Nós sabemos que não temos de ficar presos ao computador e que podemos usar outros meios, mas a verdade é que tendo este aparelho é muito tentador. Um designer que trabalha à moda antiga que tem papéis e canetas e pequenos objetos ...Acho isso lindo!

Em 1963, Ken Garland publicou o manifesto *First Things First*. Revisitando o surgimento desta voz de rutura, iniciei a minha pesquisa. O manifesto “critica a dedicação sem reflexão dos designers a mensagens visuais que reforçam o consumismo” e motiva os designers “a refletir sobre as prioridades do design gráfico e a busca (...) de novos significados sociais.” (Braga, 2011: 20).

¹⁸ DIY: É um método de construir, modificar ou reparar coisas, sem recorrer diretamente a profissionais especializados. O comportamento DIY, está associado ao recurso alternativo da aprendizagem, a partir de tutoriais gratuitos disponíveis na Internet.

¹⁹ É uma plataforma de transferência de conhecimento e de investigação em áreas criativas. Através da troca de experiências entre diferentes gerações e diferentes áreas de criação, incentiva a formação de profissionais que vestem a pele de professor e ao mesmo tempo de aluno na sua atividade diária. A *wcf's* olha para a tecnologia tradicional com um olhar atual e desconvenção o modelo de mercado, ao partilhar recursos, formação, experiência e conhecimento. <http://www.wecamefromspace.com/PT/school/>

Mais tarde, em 1999, a mensagem de Garland voltou à tona através de diversas revistas e o apoio de mais 33 designers que publicaram uma versão atualizada, o *First Things First* 2000. Esta reedição do manifesto sublinhava que os designers gráficos não deveriam cingir a sua produção a formas de comunicação visual efêmeras como as da comunicação publicitária. O manifesto surge em defesa da autoridade do design gráfico como atividade consciente, uma “ferramenta benéfica ao serviço das pessoas e não apenas um dos braços da fabricação e propaganda de produtos” (Neves, 2011: 51)

Dentro desta ideia de ativismo, procuramos formular uma proposta em que o design gráfico, de acordo com o autor acima referido, fosse vivenciado fora de uma lógica formalista, em que é encarado como atividade apatizada e sem envolvimento com questões políticas ou sociais.

Neste jogo complexo das transmissões, tento libertar -me dos constrangimentos culturais. Considero importante desvendar os meus próprios interesses, exemplificar aos alunos quais seriam as minhas questões, expondo os meus processos enquanto pessoa.

Para a minha ação ser justa, devo ser curiosa em conhecer as origens das questões que os levam a percorrer certos caminhos. Para que, desta forma, as vivências e referências quotidianas dos alunos entrem na construção e desconstrução de conhecimentos interiorizados.(diário de estágio, 5.11.2015)

Introduzi um tema que, atualmente, tem estado em debate nos meios de informação. Perante o contexto atual vivido, onde se assiste à maior crise de refugiados desde o pós-guerra, países como a Bulgária e a Hungria responderam à situação construindo novos muros na Europa. Que resposta é esta? O que se passa com a nossa memória histórica? Como podemos voltar a erguer os muros que tão recentemente foram derrubados?

Propusemos aos alunos que partissem da ideia de *Muro*, como imagem mental, na deriva de pensarem noutras formas de contrição. Que explorassem as marcas conotativas que esta figura do *Muro* tem no tempo presente, como barreira física ou mental, que não nos permite ultrapassar estereótipos e formas de pensar e agir que prevalecem e prejudicam o futuro social.

Recorrendo à ilustração como expressão/ linguagem e não apenas como ato de clarificar, exemplificar e apoiar a partir de imagens foi pedido aos alunos que criassem um cartaz que contribuísse para aumentar a consciência sobre um problema social. A ilustração nesta proposta é considerada uma linguagem visual independente, constituindo uma forma de comunicação visual não auxiliadas pelo texto.

Para tratar os aspetos práticos, contextuais e intelectuais essenciais para a matéria foi necessário que os alunos fizessem uma exploração de imagens ilustradas e possibilidades de pensamento criativo que sustentassem a experimentação inicial, partindo assim, de uma mostra de técnicas e ferramentas que permitissem dialogar sobre as imagens por criar. Perante o pedido, foi solicitado aos alunos que desenvolvessem uma pesquisa próxima do que pretendiam trabalhar e pudessem de alguma forma devolver, de forma “provocatória”, um trabalho de transgressão. Esta seria considerada uma primeira etapa de rompimento com os seus próprios modelos estereotipados do conceito a ser trabalhado.

Assim, após a leitura da proposta à turma e depois do visionamento de diferentes registos técnicos e tipológicos da ilustração, começaram a surgir as primeiras dúvidas quanto à abordagem temática. Existindo um grande campo de possibilidades para trabalhar a proposta e não uma resposta única e positiva, surgiram muitas indecisões e desconfortos. A existência de um motivo figurativo que serviria como imagem gatilho - o *Muro* - para novas interpretações, criou duas reações muito distintas, por um lado a interpretação literal, a tentativa de representar um muro, por outro o desinteresse e a apatia por não conseguirem desdobrar a imagem em novos sentidos e significados.

O enfoque da turma estava nas questões técnicas e na possibilidade de utilizarem outras ferramentas, como a aguarela, o pastel ou mesmo a gravura, portanto, ferramentas não digitais.

Processo de trabalho; Proposta 1; Módulo 7 e 8. Processo de trabalho; Proposta 1; Módulo 7 e 8. Processo de trabalho; Proposta 1; Módulo 7 e 8.



2.1. Reflexão em torno de questões surgidas na realização da proposta

Fui beber à fonte web: *Quando a pesquisa numa proposta se torna inesgotável*

“Num rápido olhar nós percebemos três taças em uma mesa; Funes, todos os brotos e cachos e frutas que se encontravam em uma parreira (...). Essas lembranças não eram simples, cada imagem visual estava ligada a sensações musculares, térmicas, etc. Podia reconstruir todos os sonhos, todos os entressonhos. Duas ou três vezes havia reconstruído um dia inteiro, não havia jamais duvidado, mas cada recordação havia requerido um dia inteiro.(...) Era o solitário e lúcido espectador de um mundo multiforme, instantâneo e quase intolerantemente preciso. (...) Suspeito, contudo, que não era capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos.”

(in, Funes, o memorioso, de Jorge Luís Borges)

A rapidez com que hoje é feita a partilha de informação, obriga muitas vezes, a redefinir e a gerir o tempo de pesquisa dentro de uma proposta de trabalho. A pesquisa pode tornar-se infindável. Os alunos vêm-se imersos num manancial de imagens, imagens de obras e autores que em parte se apontam fora do caminho do Design Gráfico. Fiz uma breve referência a alguns livros e opções de pesquisa que não passassem pelos “inputs” de dados, num computador. Rapidamente percebi o “descontentamento” que demonstraram face à minha intervenção: “Para quê? Se podemos encontrar todas as imagens que existem na Internet!”. Ao recolherem informações, introduzem vocabulário de ordem às suas pesquisas, digitam palavras como “ilustração”, “muro”, “refugiados”, “problema social” e desta forma desmascaram a ingenuidade da amostra e como o que vivenciam afeta as suas convicções. A forma empírica como procuram encontrar uma figura digital (uma imagem virtual) que espelhe o conjunto de referências mentais que trazem consigo e que os habitam. Como momento inaugural da proposta, a pesquisa é um momento generativo, sente-se atividade no ar, os alunos sentem-se potentes. De olhares focados nos ecrãs planos, multiplicam-se os cliques.

Mal me posicionei na luz do projetor para começar a apresentação da proposta, comecei a ver, um a um, os rostos dos alunos surgirem no lugar dos grandes ecrãs de 27 polegadas;

Que estranho! Pensei: -É a primeira vez que vejo toda a turma em simultâneo, fiquei mais nervosa do que habitual, Como falar para todos os alunos ao mesmo tempo?, pois até então, o contacto com a turma era sempre individual ...ou melhor, uma conversa a três: eu, o ecrã e o aluno.

Será que falei demasiado tempo para a tolerância à falta de estímulos que estas gerações 2.0 têm?(diário de estágio, 29.10.2015)

Posso interferir na pesquisa, falar de alguns autores e partilhar referências que considero interessantes para promover novas interpretações. Mas, se não os questionar sobre “o quê” e “como” eles sentem, partilham e falam do seu mundo visual, como posso fazer com que eles se interessem verdadeiramente pelo que lhes posso mostrar?

O curso de design gráfico está assente em questões formais e técnicas da imagem, como conduzir os alunos a reconhecerem que as imagens que eles pesquisam e partilham estão imbuídas de referências socioculturais e históricas, políticas, repletas de significados da sua cultura visual. (diário de estágio, 10.11.2015)

É relativamente recente a disseminação da imagem a partir de plataformas de divulgação e autopromoção, como o *Behance*²⁰ ou o *Pinterest*²¹ que suscitam novas formas de explorar e pesquisar trabalhos e autores. Estas instalações cibernéticas parecem deixar coexistir um ideal quase utópico de liberdade que nos surge sob a aparência de espaço infinito da imagem. Ao percorrer a corrente de imagens destas plataformas, os alunos são bombardeados por uma aparente aleatoriedade de manifestações visuais, muitas vezes sem contexto. Para se defender do excesso de informação, o aluno pesquisador deve estar constantemente a gerir a informação. “*Quem é o autor?... Quando foi feito?... Que tamanho tem esta imagem?*”

Neste ambiente de difusão da imagem, os alunos vão visualmente avançando de ponto em ponto, fazendo conexões aleatórias, sem relação no tempo ou no espaço, sem afigurar um final, tomando assim algumas decisões intermitentes, dentro da seleção nebulosa a que se propuseram.

Na aleatoriedade do conteúdo e da proveniência das imagens, torna-se assim necessário investigar e questionar as características visuais e a validade da pesquisa como produto intelectual. O recurso à Internet é entrar num lugar arenoso onde se misturam referências efémeras e/ou fantasiosas, lado a lado com fontes credíveis de informação. Perante a cascata impressionante de informação demonstra-se que o processo muitas vezes não favorece o aluno/ pesquisador,

²⁰ Behance é um site disponível na rede web especializado na autopromoção, inclui portefólios online de diferentes áreas profissionais, é um produto que pertence à Adobe.

²¹ Pinterest é uma rede social de partilha de fotos. Assemelha-se a um quadro de inspirações, onde os utilizadores podem divulgar e gerir imagens temáticas, como de jogos, de passatempos, de roupas, de perfumes, etc. Cada usuário pode mostrar as suas imagens, partilha-las com outros utilizadores e colocá-las em coleções ou quadros. É possível também, comentar e realizar outras ações disponíveis pelo site. Foi considerado um dos melhores websites de 2011 pela revista Times.

levando à desinformação e à desorientação, não deixando tempo para emergir um julgamento crítico e tornando a reflexão uma ideia distante e obsoleta. Existe um multiplicar de visões sobre o mundo, a proliferação da imagem digital provoca um duplo efeito, “ao mesmo tempo, a imagem digital, manipula e é manipulável pelo seu “utilizador” (Belting, 2014:53).

Este fenómeno da torrente de imagens a que estamos sujeitos ao fazer uma pesquisa está bem materializado no trabalho do artista holandês Erik Kessel. Na exposição “*The photography in Abundance*”²², o artista convida o público a passear por cima e entre montanhas de papel fotográfico impresso, espalhadas pelo chão, tratadas como entulho, podem ser recolectadas e olhadas pelos visitantes do espaço do museu. Ali despejadas, são o resultado da impressão de todos os conteúdos visuais partilhados no site *Flicks* em apenas vinte e quatro horas. No total, juntou ao todo, um milhão de fotos.



Fig1 . “*The photography in Abundance*”- Exposição do artista Erik Kessel

²² A instalação “*The Photography in Abundance*” esteve presente em Novembro de 2011, na exposição “*What’s Next*”, no museu de fotografia FOAM, em Amesterdão.

A intenção de Kessel é expor ao público a estranheza que é poder caminhar por memórias pessoais. O artista diz, ao ser entrevistado, que consumimos demasiadas imagens hoje em dia, e que começou a questionar como seria “pensar um espaço onde todas essas fotografias se materializassem (...) fazer um download de uma imagem ou de mil, não causa impacto, só percebemos a dimensão real do problema quando o materializamos.”

De acordo com Baudrillard (1981:102) “Estamos num universo em que existe cada vez mais informação e cada vez menos sentido (...). A produção de imagens jamais é gratuita. Estas são fabricadas para um determinado uso.” Nesta perspectiva de capitalização da imagem, os meios de divulgação podem exercer poder sobre quem as utiliza, interferindo na construção da identidade de quem manipula essa informação. “A um sistema cujo argumento é de opressão e de repressão, a resistência estratégica é de reivindicação libertadora do sujeito” (idem:111) Para que servem as imagens?...servem para ser vistas?... mas por quem com que intenção?

A miscelânea de representações imagéticas que podemos encontrar ao procurar uma imagem no *Google* estica os nossos padrões de familiarização com o tempo do olhar. O tempo da pesquisa é frequentemente interrompido por intervalos sucessivos que quebram a relação com o que está a ser pesquisado. É muitas vezes desconcertante e frustrante o processo e “favorece a procura em vez do encontro, (...) o usuário posiciona-se como um pesquisador “sem fim” ou surfista cuja necessidade de fazer julgamentos críticos se tornou obsoleta.” ²³(Kromm, 2010:333)

²³ Tradução do original em Inglês: This bewildering profusion of information and infomercials demonstrates that the process favours searching over finding, since the user is positioned as an endless searcher or surfer whose need to make critical judgements has been rendered obsolete.

Segundo o autor, este efeito provoca deslocamento entre a experiência virtual/visual e o espectador, este deixa de atribuir relação de sentido com a informação de que dispõe e isso provoca uma experiência de alienação, deixando-o incapaz de distinguir o sentido entre esta experiência virtual e real.

É interessante pensar nas ramificações imagéticas que advêm deste desenvolvimento e quais os desafios que propõem a quem as vê. Como defende Berger, “A vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia; (...) Ainda não se estabeleceu a relação entre o que vemos e o que sabemos.” (Berger, 1972 :11).

*Como pode este observador de cascatas de imagens socorrer-se
de ferramentas que o impeçam de sucumbir à dispersão e
desinformação quando viaja por entre este imenso Atlas visual?*

*O que fazer para estas informações recolhidas não se tornarem
descartáveis e mero utensílio de devolução e não de
apropriação?(diário de estágio, 9.11.2016)*

No campo das ações quotidianas e comportamentais dos alunos, torna-se mais fácil hoje fazer o rastreio dos seus interesses, dos seus mundos visuais, pois estes muitas vezes refletem-se nos próprios sistemas de seleção, registo e distribuição de informação nas redes sociais.

É necessário aproveitar os aspetos positivos desta experiência contemporânea, da pesquisa de imagens. Ela faz parte das referências que pertencem à cultura visual dos jovens alunos que, como espectadores, cresceram nesta amálgama caótica e confusa que é a relação com a imagem digital.

Nesta perspectiva, para quem não tem outras referências, como apelar à imagem original?

Ao lidar com esta questão surge o dilema que incita ao mimetismo... Será que as imagens digitais geram em nós imagens mentais diferentes das imagens analógicas? Existirá, um certo valor intuitivo, que nos faz perceber que uma imagem é digital? E como pode esta imagem, condicionar a nossa leitura?

2. 2. Um tempo de questões individuais e não sociais

Rosa

P. R. -Acho que estão a fazer perguntas, muito
generalistas e pessoais.

-Mas não é assim, que deve ser? Cada um, por “si”.

Luísa

- Mudei o tema, já não vou trabalhar o “muro”, não
quero ir pelo caminho das massas, de escolher aquilo
que passa na televisão, até porque, já estou farta de
ouvir falar dos refugiados, “pra aqui” e “pra ali”...E não
acho que isso seja realmente um problema que me
implique, ou que traga implicações para o nosso futuro.

-E o urso polar, que está a recortar, que preocupações
retrata para o seu futuro?

-Vou falar do degelo e as implicações que isso provoca,
na preservação da vida animal.

Segundo Agamben (2008), vivemos “tempos narcísicos”, em que a erosão do sentido de pertença ou sucessão em relação a uma geração passada, coloca uma grande pressão no presente. Cria uma perda de confiança na sociedade²⁴, como proclamou Peter Drucker (2001) e contrai e aprisiona o sujeito a pensar no “agora” e em si mesmo como defesa.

²⁴ Peter Drucker proclamou “Não existe mais salvação pela sociedade”

Os alunos desinteressados pelas questões políticas e à falta de horizonte utópico deixam-se inebriar pela sedução da velocidade tecnológica e pelo superficial. As lutas, as bandeiras que acenam, são em defesa dos animais abandonados e da alimentação “Vegan”. No entanto, todos preservam uma ideia nostálgica, de memória do tempo, do tempo das máquinas analógicas, do vinil, do tempo das revoluções sociais, do tempo ideológico da liberdade, tornando-se “colectores de sensações ou colecionadores de experiências” (Bauman, 1997:43), que preservem essa memória.

Maura

-Vou fazer o que a professora me disse e escolher um tema que me revolte pessoalmente e que eu gostaria de mudar.

-E então?

-O meu namorado trabalha muitas horas, quase não tem tempo para estar comigo, o patrão dele está sempre a ameaçar que o despede. Não há respeito pelas horas de pausa, e lazer ou pelos direitos dos trabalhadores. Foi por isso que resolvi escolher este tema.. Vou falar da autoridade dos patrões com os trabalhadores, da forma como eles brincam com a vida das pessoas, porque é um tema que me afecta directamente.

Sara

-Então Sara, ainda com dúvidas em relação ao tema? Começou por querer trabalhar o tema da *fast-food*, depois passou para a moda, e as questões do estereótipo magro do corpo feminino e agora está a pensar em mudar novamente e trabalhar o tema da pedofilia. O que a faz alterar a temática da proposta?

- Oh...Sinto que é tudo muito batido. A questão da *fast-food* e das questões da anorexia já passaram de moda, comecei a trabalhar essas ideias, mas não sabia que imagem usar para não parecer que estava publicitar uma ideia. Acho que o tema da pedofilia, é mais forte e é muito usado por um ilustrador, que eu gosto muito do trabalho.

O mundo contemporâneo exige cada vez mais de cada um, vivemos inquietos, com uma recessão econômica que não parece ter fim à vista e onde a pobreza, o terrorismo, a exclusão vai ganhando terreno e nos contrai por medo a pensar de forma personalizada no tempo e no emprego. Os alunos demonstram-se confusos nos temas que abordam. São vítimas da informação excessiva e fragmentada, que vão recolhendo dos telejornais, dos *Twitters* e das redes sociais. Tornam-se expectadores desafetados, de imagens e mensagens carregadas de violência. Que discurso ter, que sentido tirar das intermitências da comunicação social? Competirá à escola esse papel?

*É necessário submergir em conceitos e trabalhar os quadros de
referência de cada um;*

*Desenvolvendo o diálogo com os alunos, promovendo
pensamentos, de reflexão crítica. Tendo sempre presente as
nossas próprias fragilidades, como subjetividades que somos,
pois também transportamos, medos, crenças e
condicionalismos...*

*Sempre questionando o pragmatismo das ideias tecnicistas,
empreendedoras e disfóricas, para não cairmos em facilitismos e
apatias, contentados apenas por sensações e aparências.*

(diário de estágio, 9.11.2016)

Em relação aos dispositivos do medo, Agamben (2008: 50) ajuda-nos a perceber quais os seus efeitos, “quanto mais os dispositivos se difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de

um elemento inapreensível, que parece fugir de sua apreensão quanto mais docilmente a esta se submete.”

Um dos grandes receios, partilhado em sala de aula, é a falta de emprego na área do design gráfico. A falta de valores das instituições sociais torna os alunos, despolitizados e desacreditados do papel da escola nas suas vidas. Esta deixa de ser vista como porta de entrada para um futuro melhor. (Lipovetsky, 1997)

O consumo de massas, o ideal neoliberal, o hedonismo latente na ideia de que “todos devemos viver, na procura constante da felicidade” (Bauman, 1997), condiciona a forma como vemos o futuro. No lugar do anunciado fim da história, assiste-se, com efeito, ao incessante girar em vão da máquina que, numa desmedida paródia da *oikonomia*²⁵ tecnológica, assumiu sobre si a herança de um governo provincial do mundo que, ao invés de salvá-lo, o conduz” (Agamben, 2008: 50).

Segundo Foucault (2008)

No surgimento deste entendimento, o grande problema que se vai colocar; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu - o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. (idem:6)

A modernidade tem uma visão evolucionista da história social, decorre no ideal de que a sociedade sempre progrediu para melhores formas, em paralelo com o avanço da ciência, perfeccionismo tecnológico e aumento das liberdades.

²⁵ Na perspectiva de uma pura atividade de governo, que visa somente a reprodução social.

A grande superação do século XX terá sido o derrubar da condição moderna na busca de verdades científicas, totalizantes e absolutas. Percebeu-se que reduzir o mundo a uma única versão homogeneizada não suprimia as diferenças presentes na sociedade, nem preparava para o consenso. E como “todo tipo de ordem social produz determinadas fantasias dos perigos que lhe ameaçam a identidade” (Bauman, 1997: 52), a pós-modernidade dá esse salto, constatando que nada é absoluto, que não há uma única verdade intransponível e trans-histórica.

Como nos diz Lipovetsky (1990)

É assim que opera o processo de personalização, novo modo de a sociedade se organizar e se orientar, novo modo de gerir comportamentos, já não através da tirania dos pormenores, mas com o mínimo possível de coação, e o máximo possível de opção, com o mínimo de autoridade e o máximo de desejo, com o mínimo de constrangimento e o máximo de compreensão (: 8/9)

Hoje, vivemos para nós próprios, sem nos preocuparmos com as nossas tradições nem com a nossa posteridade: as nossas preocupações tornam-se puramente pessoais. Este sentimento gera comportamentos de desafeição generalizados. Que mecanismos e dispositivos acionar para que a educação possa preparar os alunos para lidar com a alteridade. Como combater essa falta de horizonte? Como promover a intervenção solidária, dentro da esfera de cada um.

3. Caso II - Proposta “Portefólio”

O Portefólio como instrumento de redefinição de novas possibilidades educativas

*O silêncio do dedilhar nervoso dos teclados; Os gestos brandos
dos braços sobre a mesa, o olhar fixo no ecrã;
Começo a divagar...
Relembro, quando aluna, errar significava perder muito tempo;
Tudo era manual, não existia a internet, e o computador da
biblioteca que estava ao serviço da escola, era uma maquinaria
pesada e lenta.
Os trabalhos eram manuscritos, as imagens eram pequenos
recortes de livros;
Com receio da rasura, fazíamos esboços, escrevíamos
mnemónicas, a caligrafia era cuidada, as canetas, os cadernos,
eram pessoais, cada gesto era visível, cada frase era pensada,
cada intenção era ponderada;
Num tempo onde não existiam “undos”, a irreversibilidade do
processo, pedia calma e cautela no fazer, uma organização das
ideias, um plano predeterminado, para não despendar esforços.
Ouço o sinal sonoro da impressora, alguém se levanta para ir
buscar uma folha, vou ver;
Diante deste tempo tecnológico, fará algum sentido realizar um
portefólio impresso, quando os portefólios on-line podem ser
refeitos e atualizados com facilidade?”
(diário de estágio, 19.04.2016)*

a) Contexto

Luísa

- Não vai escolher trabalhos do primeiro ano de design gráfico?

- Só vou colocar alguns trabalhos, muito poucos... quando olho para o que fiz não me identifico com nada, parece que já foi tudo há milhares de anos luz, acho que o único trabalho que ainda me diz alguma coisa foi o último trabalho de paginação que realizei.

- Esse, foi mesmo o último trabalho realizado.

- Pois ...Talvez por isso. Nesta fase em que estamos é tudo tão pouco consistente. Não quero criar uma relação de apego com o meu trabalho. Um dia olho e penso que “fofinho”, outro dia, “bah”... Estamos sempre em rutura ...É difícil pensar, o que se quer colocar num portefólio.

A construção de um portefólio deve ser sempre um ato de análise e reflexão, de compreensão do já vivido. Nesta proposta/projeto²⁶ é pedido ao aluno que pense no objeto portefólio, como algo capaz de se desenvolver no *tempo*²⁷, numa construção contínua, progressiva e dinâmica. Um portefólio em *aberto*²⁸ dando a possibilidade que o seu conteúdo possa ser melhorado, alterado, ou aumentado, sempre que os alunos desejarem, numa relação dinâmica entre o realizado e o por realizar, entre os trabalhos que os alunos consideram que foram pontos fortes na aprendizagem e os que pretendem melhorar.

²⁶ Anexo II- Proposta Didática 2/ Apresentação em PDF/ Recursos.

²⁷ O que se pretende é que o portefólio possa continuar a ser realizado após o tempo descrito na proposta.

²⁸ Esta ideia surge de Fernando Hernández, o portefólio em aberto é um dos projetos do autor.

Para responder às necessidades e metodologias do curso profissional de Design Gráfico, a proposta/projeto aqui apresentada, foi elaborada com o objetivo de dar oportunidade aos alunos de construírem um portefólio impresso, apresentável em empresas onde poderão vir a estagiar.

b) Tempo

Dora

Este trabalho está a ser mais difícil. Porque não temos o trabalho organizado e bem documentado, para aplicar no portefólio. A partir de agora, vou tentar ser mais cuidadosa a guardar o meu trabalho; Já estou a ser aliás! Nunca pensei ser necessário, ou importante, voltar aos meus trabalhos.

O projeto portefólio foi desenvolvido em simultâneo com a fase inicial de pesquisa do trabalho de PAF²⁹, sendo que, o resultado final desta proposta/projeto foi entregue juntamente com a documentação que os alunos apresentaram no final do ano.

Este trabalho foi realizado ao longo de três fases, beneficiando, em tempo, a 2ª fase da proposta, com a exploração e a experimentação de ideias para a realização do objeto portefólio. A proposta foi inserida no módulo 14 – Suportes Gráficos - e desenvolveu-se ao longo de 12 aulas, de duas horas e 30 minutos cada. Pretendeu-se, com esta proposta, despoletar e melhorar a capacidade de reflexão e autocrítica, a partir da seleção e análise feita pelos alunos dos trabalhos produzidos, ao longo do curso. A proposta foi desenvolvida ao longo de quatro fases:

²⁹ PAF- Prova de Aptidão Final

- 1º Fase (18 de Abril) A apresentação da proposta, diálogo com os alunos, trabalho de pesquisa e organização do material a utilizar §no portefólio;
- 2º Fase (26 de Abril) Exploração e experimentação de ideias para a realização do objecto portefólio;
- 3º Fase (2 de Maio) Impressão e construção da maquete;

Data de apresentação à turma: aula dia 5 de Maio.

Total de Horas: 30 horas

c) Apresentação e Concretização da Proposta

Virgínia

-Gostei muito do trabalho da PAF, gosto de trabalhos sérios, dá-me mais ‘pica’ do que trabalhitos que não dão em nada.

-Mas, pelo tamanho do seu portefólio, deve ter sido trabalhoso...

- Não, até foi fácil. Consegui fazer tudo à primeira, correu logo tudo bem...Sabia o que queria desde o início.

Aqueles trabalhos, em que tenho de fazer muita pesquisa e demoro imenso tempo, a ver imagens e a encontrar uma solução, para mim, não dá... Nunca estou satisfeita, quando olho para trás, lembro-me o quanto foi custoso finalizar e não gosto da sensação. Prefiro assim: rápido e eficaz!

Os projetos são parte fulcral do ensino profissional e, como referi anteriormente, esta proposta foi realizada num contexto de exploração de ideias para a PAF. Este é um projeto importante, que une os diferentes cursos, disciplinas e módulos, em torno de um tema pensado para que os alunos possam trazer as suas referências, e intervir de forma autónoma e criativa, na construção de um trabalho autoral. A PAF, normalmente, centra-se em problemas reais, ou questões de âmbito sociocultural. Os alunos vivem intensamente esta fase de trabalho, que coincide com o final do ano letivo.

Percebi desde logo que a PAF podia retirar protagonismo à proposta por mim apresentada. Compreendi mais tarde que, ao ser elaborada em simultâneo, permitiu aos alunos terem um momento de análise e reflexão sobre o já vivido e talvez este ato de compreensão sobre o seu próprio trabalho, de alguma forma, os ajudou a construir um referente para elaborar o projeto final. Pelo menos, foi o que pude perceber através das conversas em torno do projeto de PAF que fui tendo com alguns alunos.

Organizei a apresentação da proposta, segundo a perspetiva de que a aprendizagem é um processo contínuo e que estamos sempre a reformular os conhecimentos adquiridos. Iniciei a apresentação defendendo que, embora para um designer gráfico seja essencial realizar um portefólio com a finalidade de ter uma compilação dos seus trabalhos que demonstrem a sua capacidade técnica na área profissional, esta função evidente não é a sua única mais valia.

Para que serve a realização de um portefólio? Quando devo iniciar a sua realização? Como o posso organizar e o que devo introduzir no portefólio?

Hernández (1998:100) define o portefólio, “como um continente de diferentes classes de documentos”; o portefólio deve refletir “a disposição de quem o elabora para continuar a aprender” (idem) e penso na experiência educativa como um processo de crescimento, em que estamos constantemente a reformular os

conhecimentos adquiridos, o que implica deixar conhecimentos prévios para assimilar novas ideias e, assim seguir novos caminhos.

Sem se converter numa recompilação do que já foi feito, esta proposta interessa-me, pois transforma-se numa modalidade de avaliação. Através deste meio, cada aluno, expõe o seu próprio processo de aprendizagem.

Pode ser este um caminho, para idealmente, pensar a avaliação como um processo dialógico?

(diário de estágio, 15.04.2016)

Realizar um portefólio requer distanciamento do trabalho concretizado e uma valorização que seja o mais objetiva possível. Pode ter diferentes aplicações, dependendo do objetivo com que é utilizado. Está normalmente associado à necessidade de demonstrar o que se sabe fazer, seja do ponto de vista das competências pessoais, seja do ponto de vista das capacidades técnicas.

O portefólio, para o aluno, trata-se de uma ferramenta importante de aprendizagem. Proporciona-lhe, não apenas os conhecimentos práticos que foram sendo adquiridos na formação, mas também, as estratégias utilizadas para aprender. Veiga Simão (2005: 281) defende que o portefólio devem ser o *lugar* onde as aprendizagens se vão construindo em cada um, onde se reflete e pensa, onde se valoriza as experiências e onde se acredita que as dificuldades podem ser superadas. Essencialmente, isto quererá dizer que é um *lugar* onde se aprende.

Deste ponto de vista, construir um portefólio é mais do que apenas recolher um conjunto de evidências³⁰ do aluno, ou da organização escolar. É um momento de investigação do percurso formativo, um espaço em aberto à reinterpretação e

³⁰ Entenda-se por evidências, os registos que ilustram as ações dos sujeitos e que podem ser apresentados em formatos diferenciados, por exemplo: fotografias, vídeo, áudio, texto, imagem, etc.

flexibilização de questões. Aprender a refletir sobre o próprio trabalho não é uma tarefa fácil, apontar erros e vantagens possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica e imparcial. Algo extremamente útil para a carreira profissional de um designer gráfico.

Assim sendo, o portfólio ultrapassa a ideia de guardião do passado, deixa de ser um espaço estagnado e transforma-se num espaço expositivo, vivo, que pode trazer ressonâncias a cada visita, ajudando o aluno a colocar questões sobre o seu legado e as suas práticas.

Pretende-se, assim, que o aluno pense no portfólio como uma narrativa gráfica, de um percurso no tempo, que represente uma trajetória evolutiva e não um fim em si mesmo. “Um portfólio *híbrido*, que possibilita escolha de materiais para a avaliação, mas que tem que respeitar critérios de seleção e de reflexão pré-definidos” (Veiga Simão, 2005:282). Para que o portfólio funcione, sem se tornar um mero arquivo ou depósito, uma miscelânea de documentos, a sua construção deve seguir as seguintes etapas:

- Recolha e pesquisa de documentos;
- Seleção dos trabalhos relevantes;
- Preparação (fotografar e imprimir trabalhos) e paginação (divisão por temas ou separadores);
- Apresentação formal.

Na realização do portfólio, foi pedido aos alunos que pensassem no seu trabalho ao longo do tempo e que escolhessem três diferentes secções, para o organizar. Foi dado o exemplo aqui citado, como possível divisão:

- 1- Revelar os trabalhos mais significativos, (seleção de trabalhos que pretendem realizar a nível profissional);
- 2- Revelar trabalhos de cópia e autor que sejam referência (influência positiva para a aprendizagem);

- 3- Revelar um trabalho que não se identifique com as aprendizagens realizadas e que possa ser redesenhado ou refeito.

Nesta proposta, optei por criar um objetivo comum. O portefólio teria que conter um dos trabalhos realizados, impresso, no seu formato original. O objeto portefólio deveria ser pensado como um objeto gráfico, coerente, com o seu conteúdo e finalidade.

Desta forma, o portefólio é um instrumento de comunicação entre o professor e o aluno. E neste processo de colaboração contínua, ao dialogarem e trocarem impressões sobre os dados recolhidos, o portefólio pode-se transformar num facilitador do pensamento reflexivo, um (re)construtor do conhecimento formado. Auxiliando professor e aluno a serem mais conscientes do seu próprio desempenho pessoal e profissional. Para o professor, esta pode ser uma ferramenta importante para acompanhar o desenvolvimento de todos os alunos e recorrer aos portefólios para reequacionar as propostas e verificar os conhecimentos adquiridos. Permite redefinir novas possibilidades educativas.

Assim sendo, o portefólio serve ao aluno como fonte de autoavaliação continuada, onde este identifica os sucessos e as dificuldades encontradas na sua formação. O portefólio proporciona ao aluno, não apenas os conhecimentos práticos que foram sendo adquiridos na formação, mas também as estratégias utilizadas para aprender.

O portefólio agrega valor ao aluno e deve ser iniciado ainda numa fase de aprendizagem. É uma ferramenta de promoção pessoal, é um cartão de visita que vai mostrar as nossas capacidades. Este deve responder às perguntas implícitas, feitas pelas pessoas que vão avaliar e valorizar o nosso trabalho seja qual seja a sua finalidade. O objeto portefólio diz tanto ou mais do que os trabalhos que mostra. Podemos afirmar que a aprendizagem é um processo, uma ação que não é momentânea mas prolongada, uma construção pessoal, uma vez que cada indivíduo aprende aquilo que considera mais importante; um processo experiencial interior.



Processo de Trabalho; Proposta 2; Módulo 14.

3.1. Reflexão em torno de questões surgidas na realização da proposta

Errar; Errar bastante; Para cada vez Errar melhor

Gaspar

Estou com um bloqueio criativo. Já tentei tudo e não gosto de nada...Não sei o que quero fazer no portefólio.

Estou perdido, não gosto de nada.

Cândida

Ando um pouco à nora, a tentar encontrar trabalhos para colocar no portefólio, mas, não gosto de nada. Acho que, ao contrário de alguns colegas, o meu trabalho é muito disperso...Não imagino os meus trabalhos, a serem apresentados, uns ao lado dos outros...Não sei que faça!

A relação inicial com a proposta foi lenta e constrangedora. Numa tentativa de perceber o momento de insatisfação vivido na sala de aula, procurei estabelecer pontes de diálogo com cada aluno. Naturalmente, tentei perceber o que não os deixava avançar, quais eram as limitações sentidas, o que os desmotivava.

Grande parte da turma não sabia onde estavam os seus trabalhos, tinham pastas desorganizadas, trabalhos por documentar, ficheiros perdidos. Procuravam alterar e modificar trabalhos, não se identificavam com o que tinham criado, queriam redesenhar trabalhos anteriores. Consideravam não terem trabalho com autoria, para organizar um portefólio. Ao confrontarem-se com o realizado, viam muitos erros e procedimentos ultrapassados.

Desta forma questiono-me e sou questionada pelos alunos, um portefólio impresso, para quê? E para quem? Qual a urgência de fazer algo em suporte físico, que não é para utilizar agora?

(diário de estágio, 17.04.2016)

O tempo, nas propostas/projeto do curso profissional de design gráfico, é rápido e muito intenso em carga horária. Não deixa margens para os alunos criarem uma relação pessoal e individual com o trabalho. Centrados em concretizar um produto final, os alunos deixam de aproveitar o processo, o tempo de experimentação, convictos de que existe uma resposta feita para cada pergunta colocada. Vivem a proposta, preocupados em corresponder ao imaginário do professor, na expectativa de não desapontar as suas concepções estéticas e valorativas, quando na verdade deveriam estar centrados em si, em se autoconhecerem, através das suas próprias experiências e olhares sobre o mundo.

Na sala de aula, tive oportunidade de assistir como um outro, um terceiro elemento na comunicação, entre a professora e o aluno, este jogo de intenções; A professora, mesmo se demitindo-se de toda e qualquer autoridade sobre a resolução da proposta, continua a ter o aluno preocupado com a sua aprovação; Para avançar em “solo seguro”. (diário de estágio, 17.04.2016)

Por outro lado, o facto de o número de alunos por turma ter aumentado, não permite muito tempo ao professor, para perceber os problemas e intenções de cada aluno. A pressão dos horários rígidos, das avaliações, das normativas quanto ao modelo educacional a seguir, por vezes, leva o professor a afundar na rotina, sem tempo, para partilhar experiências ou refletir com outros professores da área. Segundo Zeichner (1993) “Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista dominante numa dada situação (...) esquecem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto” (:18).

Este é talvez um dos grandes desafios da escola hoje: encontrar um tempo em suspenso, nesta atmosfera acelerada e tensa do quotidiano escolar, onde uma atitude contemplativa parece não ser possível. Por conseguinte, como ter tempo para refletir sobre as práticas educativas? Como promover a autonomia de aprendizagem dos alunos? E para além disso, a investigação artística. Como ter tempo para explorar, enquanto agente, a sua própria pesquisa pessoal?

As propostas de trabalho transportam para o professor a dificuldade de lidar com o imprevisto, como nos diz a Professora Raquel Morais (2014):

“É sabermos à partida que o projeto se poderá desenvolver por tentativa-erro, termos a noção da falha e assumirmos isso dentro do projeto. É um *fazer* insatisfeito de permanente abrir de questões que fazem também parte da pesquisa. O imprevisto e o inesperado também acontece, por força das máquinas por vezes, por força do tempo, ou ainda do erro humano. (: 46)

Conversar individualmente com os alunos é fundamental para encontrar os problemas das turmas e, assim, orientar e estimular, o desenvolvimento do processo de trabalho. O importante é a emancipação do aluno, “num processo de aproximação dos sujeitos à sua figura, para que estes, possam intervir na sua própria formação e serem capazes de exercerem, por si e em si, a transformação”(Ramos do Ó, 2007:107), porque de outra forma, “perde-se de vista as metas e os objectivos para os quais se trabalha, tornando-se meros agentes de terceiros” (Zeichner, 1993:18).

Nesta proposta, o aluno foi construtor, responsável e autónomo do seu arquivo. Este tornou-se reflexo de *si*, de uma experiência vivida, particular. Na perspectiva de Sá-Chaves (2005: 86) o portefólio transforma-se assim, “numa evidência tangível dos processos resultados ou realizações”.

Independentemente do resultado final, a construção de um portefólio é uma construção pessoal, que vai ganhando corpo à medida que o aluno vai

selecionando, de forma mais ou menos consciente, o seu trabalho, introduzindo e organizando materiais que considera como referentes da sua aprendizagem. O portefólio muda e cresce com o aluno, que o atualiza. Ora, deste ponto de vista, ao configurar o portefólio, cada aluno enfrenta a dificuldade de se autoavaliar. E assim, neste processo, o aluno vai sendo capaz de assumir as suas fraquezas e dificuldades.

Um dos maiores desafios da aprendizagem é *ser* humilde para reconhecer o erro. Só assim, ao identificar o erro, o aluno parte para uma atitude de superação e resolução da fragilidade. Assim, o portefólio lido desta forma ganha um novo carácter, passa a ser uma ferramenta de autoavaliação, espelha o indivíduo que o constrói, para além de certificar as competências exteriormente determinadas. Ajuda a construir um diálogo entre professor e aluno, assente numa aprendizagem mais responsável, mais transparente e participada.

O professor deve encarar o *erro* nesta perspetiva de que este faz parte do processo de criação, tentando desmistificar a ideia de que os seus alunos são portadores de erros, de que o “erro é igual a fracasso, logo igual a punição” (Davis e Espósito, 1990). Para tal, é essencial a compreensão da natureza do *erro*. É essencial que o professor compreenda que deve detetar o *erro*, não para utilizá-lo, no sentido de reprimir o aluno, mas sim para tirar partido deste, como potenciador criativo. Sendo isto claro para o professor, é essencial que transmita ao aluno este conceito de *erro* como desvio. Compreender esta natureza potenciadora do *erro*, permite “aprender através dos erros, caso se entenda que esta é uma condição para a aprendizagem e não para a humilhação. Os erros revelam a natureza dos processos. Quando analisados, permitem conhecer como e quais os motivos para a sua ocorrência. Da sua análise parte a compreensão e a descoberta do caminho para a retificação.”(Santos Guerra, 2001:98).

Assim, o professor assume um papel de facilitador da aprendizagem, criando na sala de aula um espaço semelhante a um *laboratório de ideias*, onde é permitido ao aluno colocar e testar uma série de hipóteses, prevendo também o *erro* como

elemento essencial para a evolução e progresso na aprendizagem. Cada nova solução representa um *erro* mais aperfeiçoado, mais imperceptível e refinado em relação ao anterior, mas sem deixar de ser um *erro*.

Segundo Foucault (2008):

“Para a história das ideias, a diferença, tal como aparece, é erro ou armadilha: ao invés de se deixar prender por ela, a sagacidade da análise deve procurar desfazê-la: encontrar sob ela uma diferença menor, e abaixo desta uma outra ainda mais limitada, e assim, indefinidamente até ao limite ideal que seria a não diferença da perfeita continuidade.(:192)”

Proporcionar-se-á, assim, um espaço privilegiado para desenvolver o espírito crítico nos alunos, bem como a sua tomada de consciência, no processo de aprendizagem. As estratégias a utilizar pelo professor, à semelhança do que foi já feito com o diagnóstico do problema, deverão assentar na descoberta destes desvios, e não na aplicação de soluções previamente construídas. O erro como um fator construtivo na aprendizagem. Um elemento que potencia a criatividade, levando o aluno a encontrar novas soluções.

Por vezes a tecnologia parece ter uma indomável vontade própria, os alunos batem-se em duros duelos, tentando controlar comportamentos por vezes incompreensíveis, por vezes incontroláveis da máquina.

Outras vezes, assumem inconscientemente ou não, essa força que é direccionada por esse lado obscuro da tecnologia.

Por vezes o erro não está no aluno, está na máquina. Limitações impostas por quem não é ainda capaz de manusear com liberdade e autoridade os softwares.

(diário de estágio, 2. 05. 2016)

Rosa

-Acho que gosto mais dos meus trabalhos em *mockups*³¹, porque parecem mais reais. Mas nem sempre resultam, alguns *mockups* são tão limpos, as pessoas são tão perfeitas, que parecem de plástico. Esses não gosto! É preciso algum ruído, para parecer verdadeiro. (...)

-Professora. Sabe de alguma ferramenta no *Photoshop*³², que possa criar estes efeitos digitais, este aspecto meio *glitch*³³?

- Essas imagens são produzidas a partir de erros de programação, não se controlam os resultados. Assim, da forma como o está a fazer, está a tentar falsear o meio como são produzidas; está a retirar toda a imprevisibilidade do processo e a tornar a utilização do efeito um mero *cliché* decorativo.

- Mas, como é que eu sei que estas imagens, também não foram produzidas com essa intenção?

Considero ser fundamental o entendimento de que a aceitação do erro da máquina, apenas para utilizar a visualidade do acidente, e assim cumprir um simples e deliberado aspecto estético, uma expressão, não pode ser considerado um processo criativo. Não é um falso experiencialismo o que se pretende com a utilização do erro como procedimento de aprendizagem. Para tal não acontecer, torna-se necessário combater o apelo da imagem recreativa, da imagem veículo para o dispêndio fútil de sensações, de deslumbramentos de desejos frívolos.

³¹ Mockup: é um modelo na escala ou de tamanho real de um projeto ou dispositivo, usado para o ensino, a demonstração, a avaliação de design, a promoção e outros propósitos. Um *mockup* é um modelo que fornece pelo menos parte da funcionalidade de um sistema e permite o teste de um projeto.

³² Photoshop: é um software utilizado para editar imagens digitais bidimensionais, preferencialmente é utilizado por profissionais para editar fotografia.

³³ O termo “*glitch*” (falha técnica inesperada, erro menor, etc.) forjado pelo ex-astronauta John Glenn, referia-se originalmente a um pico ou mudança na voltagem numa corrente elétrica. O significado da expressão tem desde então expandido e refere-se a erros mínimos inexplicáveis que ocorrem naquilo que supostamente teria tudo para correr bem de forma funcional. Quando falamos de computadores, os “*glitches*”, podem abranger desde o simplesmente irritante erro até ao sintoma de pânico na eventualidade de uma falha no sistema. Por outro lado, “*glitches*”, podem relacionar-se com a causalidade, um acidente feliz, aceitar um erro e com ele evoluir ou funcionar como se de uma premeditação se tratasse.

A “tecnologia da imagem”, a que se refere Derrida (1998), transformou sem dúvida a percepção dos sujeitos. A imagem, no virar dos tempos, passou a fazer parte de uma outra dimensão. A imagem do “direto”, do “ficcional”, da “artefactualidade” destronou o vínculo com a analogia da experiência com a imagem. E, como defende o autor, a expressão da performatividade da imagem tornou-se um postulado fundamental para aceitarmos, sem questionar, o que vemos. “Nenhuma percepção é despojada de interpretação ou intervenção técnica” (Derrida, 1998:18) uma vez que nas imagens, lemos a nossa relação com o mundo. Acabou o tempo da devoção da imagem do “real”.

Jean Baudrillard (1996), diz que:

“Ora, a imagem já não pode imaginar o real, visto que o é. Já não pode sonhá-lo, visto que é ela a sua realidade virtual. É como se as coisas tivessem devorado o seu espelho e se tivessem tornado transparentes a si próprias, inteiramente presentes a si próprias, em plena luz, em tempo real, numa transcrição implacável (...). A realidade foi expulsa da realidade” (:26).

A arte pós-moderna, como defende Bauman (1997), está marcada pelo fim das vanguardas artísticas, “as artes dos nossos dias, (...) não se mostram inclinadas a nada que se refira à forma de realidade social” (:129). Pertencem a uma cultura do “simulacro” e não da “representação” (Baudrillard, 1981), o que não significa, que sejam falsas, perdem é a sua utilidade social. Ou melhor, existem inúmeras realidades artísticas, cada uma delas tem os seus pressupostos e táticas e a realidade social pode ser um dos caminhos a alcançar. E, como sugere Baudrillard (idem), o público faz a obra de arte, pois o valor desta é medido pelo impacto que a obra cria naqueles que a olham. Desta forma, desde que haja público, há obra. E existem inúmeras possibilidades de ação, “na arte, pela arte”, sem que se torne claro ou se perceba a presença ou ausência de utilidade.

Podemos distinguir quais as verdadeiras intenções, nos procedimentos de atuação com a imagem digital? Quando é uma genuína experimentação ou quando passa a ser um gesto replicado e controlado?

Toda a ideia de imagem é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe está implícita, que a condiciona, e que é preciso compreender, “as imagens têm um papel considerável na construção da memória histórica.” Mas não são todas iguais: é uma questão de determinar o seu valor. (Didi-Huberman, 2012:29).

Gaspar

“Escolhi esta fonte porque acho que é um tanto “*retro- moderno*”, dando assim uma estética à minha capa de cd “*vintage –underground*”.

Cândida

“-Interessante ter optado por um padrão *Art Déco*, para a embalagem de bolachas.

-Ar de quê Professora?

-Ainda não falaram em História da Cultura e da Arte no movimento *Art Déco*?

- Não...Ainda estamos a dar o Egito.

-Então faça um rápida pesquisa no Google para compreender a estética do movimento artístico que lhe falo.

- Ah ...é isto....não leve a mal....mas não gosto nada!”

Mafalda

-Gostava de criar um circuito de artes analógicas, para que as pessoas não se esqueçam de como as coisas eram feitas, antes de existir o digital. Acredito que, quando no processo utilizamos os materiais reais, a relação com o resultado é diferente. Quando olho para as imagens criadas desde o início no computador, até posso gostar do resultado, mas desinteresse-me rapidamente...Não sei porquê?

- Mas a Mafalda acredita que devemos deixar de usar as ferramentas digitais, no design?

-Não! Nem é possível, nem eu queria que isso acontecesse. O digital tem coisas boas. Apenas acho que nós não devemos esquecer como começou tudo na produção de imagens e devemos ser cuidadosos com o uso do digital.

-Como assim, cuidadosos?

-Quando temos os materiais, a folha de papel, a tinta, as canetas, o tempo é diferente, criamos uma relação com o que estamos a fazer, o olhar muda. Estamos sempre prontos a errar, o que nos faz estar mais centrados no processo, no fazer, do que no final.

-E no computador, não se erra?

-Sim, também se erra. Mas como se trabalha por camadas e se pode sempre fazer *undo*, tudo tem um ar muito finalizado à partida, sem ter grande cuidado parece tudo bem. E facilmente reproduzível...gosto dos meios digitais, para finalizar os trabalhos.

Na arte contemporânea, o mecanicismo do erro, da falha, por vezes, cria uma estética do fracasso, do desvio, do inacabado, onde experimentar significa muitas vezes um abandono desejado, uma operacionalidade sem controlo, sem razão. Há a crença tecnológica, de que os *media* têm um certo poder criativo, um lado inconsciente na utilização que o torna intangível. De que forma estas imagens criadas virtualmente, podem funcionar como filtros para a realidade?

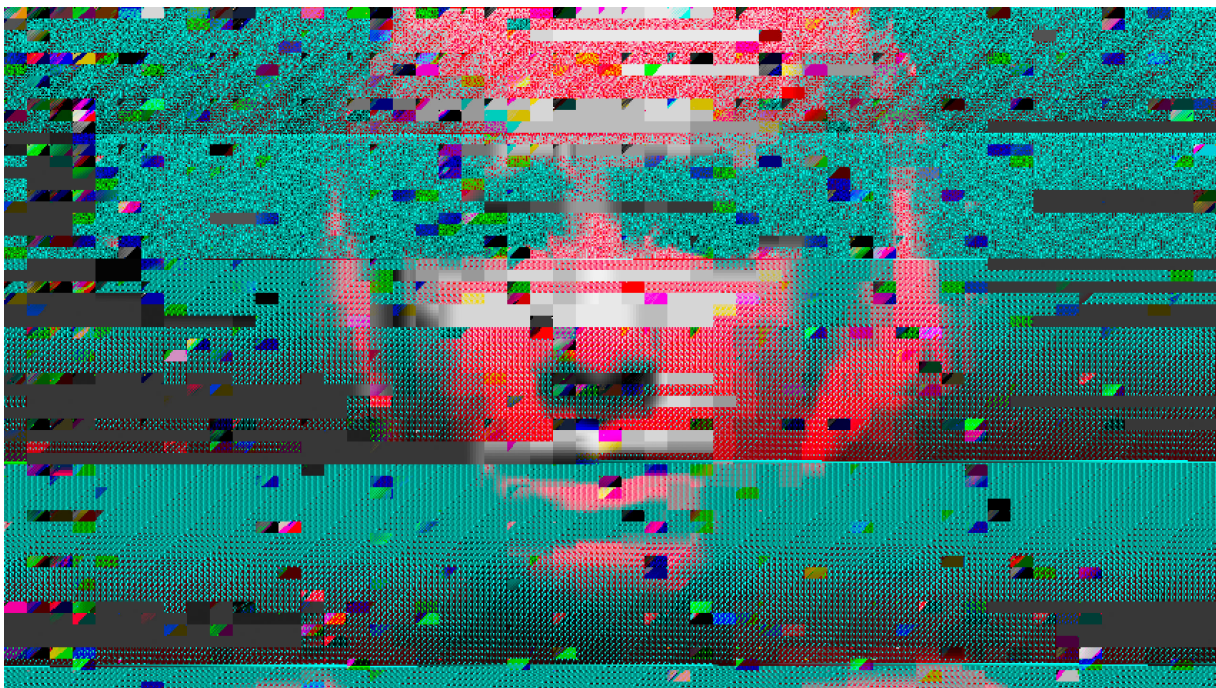


Fig.2 Trabalho de Rosa Menkman (2010) “Vernacular of files formats” .

Tomemos por exemplo o trabalho de Rosa Menkman. Aceitar as falhas e os impulsos dos programas como parte do seu trabalho é parte da fundamentação de Menkman, uma artista alemã que trabalha plasticamente o erro digital. Em 2011, Menkman escreveu “The glitch moment/um”, um manifesto da resolução digital, onde a artista relata e explora todas as formas de *glitch*, como artefacto, ao criar uma genealogia do erro. A autora do trabalho descreve a *glitch art* como “uma maravilhosa interrupção, que leva a imagem como objeto para além da sua forma e discurso usual, em direção às ruínas, destruindo significados construídos”.³⁴

O *glitch* acontece de três diferentes maneiras:

- Um erro não intencional, quando o próprio programa falha;
- Um erro intencional, alterando a programação do arquivo, o que tem alguns riscos, pode danificar o programa;

³⁴ <http://rosa-menkman.blogspot.pt>

-O recurso a softwares que simulam visualmente os erros, provocando *glitch*.

Já o trabalho do artista Phillip Stearns ³⁵ assenta na utilização do erro digital, do ruído, dos fragmentos de formas incompletas, conhecidas por *glitch art* ³⁶ para criar um novo padrão, uma nova estética na tapeçaria.

Como pode hoje o professor gerir esta ténue fronteira entre o risco e o deliberado facilitismo? Como todo o meio de produção de uma imagem intervém e incorpora os resultados dessa imagem, a analogia entre a utilização dos humores da programação e da imagem virtual, e o potencial do erro na ação criativa do humano, poderá derivar na ideia de que a máquina é um meio como o corpo?



Fig.3- Binary Blankets (2013) Esta coleção de tapeçarias foi criada a partir de uma série de ficheiros binários, criando *bugs*³⁷ em programas como o *Microsoft Word*, *iTunes*, *Google Chrome* e *Mac OSX*.

³⁵ <https://phillipstearns.wordpress.com/binary-blankets>

Considerações Finais

Caracterizada pelo circundar de uma cidade como o Porto, com as suas memórias espaciais, surgiu a possibilidade de estagiar na Escola Artística Profissional Árvore e é neste contexto de escola que se iniciou este trabalho. Num espaço que se quer habitado de deambulações e experimentações. Ali coexistem as lembranças das pessoas que nele convivem, em sobrescrito, e se espalham e entram em contacto com a categoria de alunos particulares, com ideologias reais e imaginárias acerca do que compõe o mundo artístico.

Ao utilizar três correntes de escrita em tempos diferentes, a fala pessoal do diário, as conversas com os alunos e a escrita formal, descritiva a ideia de sobreposição dos pressupostos co-relacionam-se e exprimem aquele que é um entendimento próprio e analógico das relações entre as pessoas e os saberes: traços de memórias e composições que se sobrepõem, sem aparente relacionamento direto, estreito e linear. Assim, numa relação próxima com a essência da aprendizagem, o trabalho assume o carácter solto da apreensão do conhecimento, que é espontâneo, incontroado, disperso, não sólido. Surgiram então as propostas que elaborei na tentativa de superar os condicionalismos escolares, de um tempo em que os saberes parecem ser descartáveis, e as aprendizagens respostas distantes da vida dos alunos. Consciente, em parte, de que é difícil competir com as mais variadas formas de dispersão: do bombardeamento de imagens a que estamos expostos; ao facilitismo que a internet promete; à fragmentação da imagem digital; à falta de tempo; ao individualismo, que nunca antes foi tão forte. A temática do trabalho surge da inexistência de uma questão central. Assume a variedade com condição primordial na existência de

³⁷ Bug: é um erro de funcionamento de um software ou hardware, também chamado de falha na lógica de um programa.

diálogos de escuta e compromisso com a integridade das vozes que se propõe ouvir. E é a partir deles que surgem as reflexões, que não se querem perentórias e definitivas, mas como um despertar para a necessidade de não se cessar na procura de novas configurações e possibilidades experienciais. A inclusão das vozes dos alunos como barulho de fundo contextualiza e põe em perspectiva o desfasamento educacional que ocorre pela atenção excessiva na discussão crónica do fazer escolar. Aliado ao pensamento de pesquisadores da escola contemporânea, propus-me a investigar os factores de exogeneidade, que fazem da Escola Artística e Profissional Árvore uma instituição particular, com história e reconhecimento social. Esta escola, como caso particular, para além de formar técnicos especializados, alunos formados para dominar uma “linguagem” gráfica - reproduzirem conceitos; memorizarem engenhos técnicos; enquadrar estantes concepções do que é o *fazer um artefacto* - preocupa-se em incutir, na formação do aluno, ferramentas que lhe permitam pensar o que está para além da produção, na profissão de designer. Colocando ao seu dispor propostas que os façam questionar a realidade em seu torno, e estimulando para que este se sinta capaz e ativo de introduzir os elementos da sua cultura visual, e dar voz às suas ideias e intervir no contexto social.

Bibliografia

Agamben, Giorgio (2009) *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: ARGOS.

Agamben, Giorgio (1993) *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença.

Alonso, Luísa (1995) “Desenvolvimento Curricular e Projecto Educativo de Escola” in *Ciências da Educação: Investigação e Acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, II Volume.

Arends, Richard (2008). *Aprender a Ensinar*. (7a ed.) . Lisboa: Hill.

Azevedo, Joaquim (2010) *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos* in Revista Forma, nº72 (Jul/Ago/Set) IIEFP.

Baudrillard, Jean (1981) *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Baudrillard, Jean. (1996). *O crime perfeito*. Lisboa: Relógio D'Água.

Bauman, Zygmunt (1997) *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Barthes, Roland (1997) *A Lição*. Lisboa: Edições 70.

Berger, Guy (2009) “A Investigação em Educação- Modelos Socioepistemológicos e inserção institucional” in: *Educação, Sociedade & Cultura*, nº28.

Berger, Peter e Luckman, Thomas (2003) *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.

Belting, Hans (2014) *Antropologia da Imagem. Para uma ciência da Imagem*. Lisboa: Imago.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994) *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Braga, Marcos da Costa (2011) Introdução in Marcos de Braga, *O papel social do design gráfico*. São Paulo: Editora Senac.

Calvino, Itálio. (1990). *As Cidades Invisíveis*. Lisboa: Editorial Teorema.

Corazza, Sandra Mara (2008) “O currículo na Contemporaneidade” in Conferência Formação Continuada: UNIFEFE E FURB.

Correia, José Alberto (1990) “Escola, Novas Tecnologias e mercado de trabalho em Portugal” in *Sociologia da Educação*.

Clancini, Néstor Garcia (1977) *Arte popular y sociedad en América Latina*. México: Grijalbo.

Davis, Cláudia e Espósito, Yara (1990) “Papel e função do erro na avaliação escolar” in *Cadernos de Pesquisa*, nº74, (Ago).

Derrida, Jaques (1998) *Ecografias de la television. Entrevistas Filmadas*. Buenos Aires: Eudeba.

Dewey, John (1993) *How we Think*. Ed. Rev. Nova York: D.C. Heath.

Didi, Humberman, G.(2011) *O que nós vemos, o que nos olha*. Porto: Dafne Editora.

Foucault, Michel (2008) *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freedman, Kerry (2006) *Enseñar la Cultura Visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: OCTAEDRO, S.L.

Freire, Paulo (2000) *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários À Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Hall, Edward T. (1986). *A dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio d’Água Editores.

Hernández, Fernando (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Kromm, Jane (2010) “Media and Visual Technologies” in: *A History of Visual Culture, western civilization from the 18th to the 21st century*. New York: Berg.

Lipovetsky, Gilles (1989) *A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio de Água.

Meirieu, Phillipe (2002) *A pedagogia entre o dizer e o fazer, A coragem de começar*. Artmed Editora.

Meirieu, Phillipe (2005) *O cotidiano da escola e da sala de aula, o fazer e o compreender*: Artmed Editora.

Morais, Raquel. (2014). *Risco & Stroke: a experiência do ensino do design gráfico para a construção do indivíduo*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Porto. FBAUP.

Neves, Flávia de Barros (2011) “*Contestação gráfica: engajamento político-social por meio do design gráfico*” in M. d. Braga (org.), *O papel social do design gráfico*. São Paulo: Editora Senac.

Nóvoa, António (1992) *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, António (2002). “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas” in *Espaços de Educação Tempo de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pacheco, José Augusto (2001) *Currículo teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Pardal, Luís; Ventura, Alexandre e Dias, Carlos (2003) *O ensino técnico em Portugal*. Aveiro : Universidade de Aveiro.

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

Ramos do Ó, Jorge (2007) “Desafios à escola contemporânea: um diálogo” in *Educação e Realidade*, vol.32 (2)

Rancière, Jacques. (2002) *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rodrigues, Liliana (2011). *Ensino Profissional. O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Ramada: Edições Pedagogo.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2001) *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA, S.A.

Teodoro, António (1995) “Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa” in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº4.

Veiga-Simão, Ana Margarida (2005). “O Portfólio: como instrumento na auto-regulação da aprendizagem- uma experiencia de ensino superior pós-graduado”, in Idália Sá-Chaves (org.) *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.

Zeichner, Kenneth M. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Índice de Anexos

Anexo I – Proposta Didática 1

Anexo II –Proposta Didática 2

Reflexão Social através da Ilustração

Ilustrar é o ato de clarificar, exemplificar e apoiar a partir de imagens a informação textual, conceitos e ideias. Embora o termo seja usado frequentemente para se referir a desenhos, pinturas ou colagens, a fotografia também é uma ilustração.

A ilustração hoje em dia ocupa um papel imprescindível no Design Gráfico: muito presente nos livros infantis, revistas, animações, livros, jogos, vídeos, moda e até na publicidade nos meios de comunicação e Internet.

Os ilustradores produzem conteúdos tanto conceituais como narrativos para múltiplos meios e contextos. Seja de forma independente ou colaborativa, os ilustradores participam na revolução digital e global das comunicações.

A nova geração de ilustradores opera globalmente para tornar lúcidos os problemas sociais, informar, interpretar, provocar, educar e conspirar.

Reconhecendo que a função de um ilustrador hoje ultrapassa a produção de conteúdos visuais (publicidade) para o meio empresarial, este ganha espaço e flexibilidade para ter projetos próprios com independência do contexto laboral.



Ilustração de André Carrilho
<http://www.andrecarrilho.com/>

Objectivos

- Pesquisar trabalhos de ilustração a partir da sua identidade expressiva e técnica;
- Criar um documento com imagens de análise e estudo;
- Explorar tecnicamente os processos e o vocabulário visual da pesquisa feita;
- Interpretar a proposta pedida utilizando como recurso visual a identidade da pesquisa feita;

Proposta

Nesta proposta os alunos deverão elaborar um documento de pesquisa que lhes permita refletir e examinar fontes diversas de trabalhos em ilustração. Devem procurar recolher ilustrações que recorram a técnicas digitais e não digitais.

Nesta proposta os alunos terão uma temática comum a abordar, servirá como ponto de partida para a criação da sua ilustração. O tema é : **O Muro.**

Perante o contexto atual vivido, onde se assiste a maior crise de refugiados desde o pós-guerra, países como a Bulgária e a Hungria responderam à situação construindo novos muros na Europa.

O que pensam sobre esta atuação?

Para tratar todos os aspectos práticos, contextuais e intelectuais essenciais para a matéria, é necessário fazer uma exploração de imagens ilustradas e possibilidades de pensamento criativo que sustente a experimentação inicial, partindo assim de uma mostra de técnicas e ferramentas que permitam dialogar sobre as imagens por criar.

Esta proposta estará integrada no festival de fanzines, "*Sorry we are open*", que decorrerá entre o dia 26 de Novembro e 11 de Dezembro, onde serão expostas as ilustrações realizadas em formato de cartaz.

Proposta

Nesta proposta, os alunos deverão recolher e organizar os trabalhos realizados ao longo do seu percurso como estudantes de design gráfico.

Deverão fazer uma recolha dos trabalhos que consideram mais relevantes da sua identidade como designers, tendo em conta a potencial empresa ou cliente para o qual gostariam de vir a trabalhar.

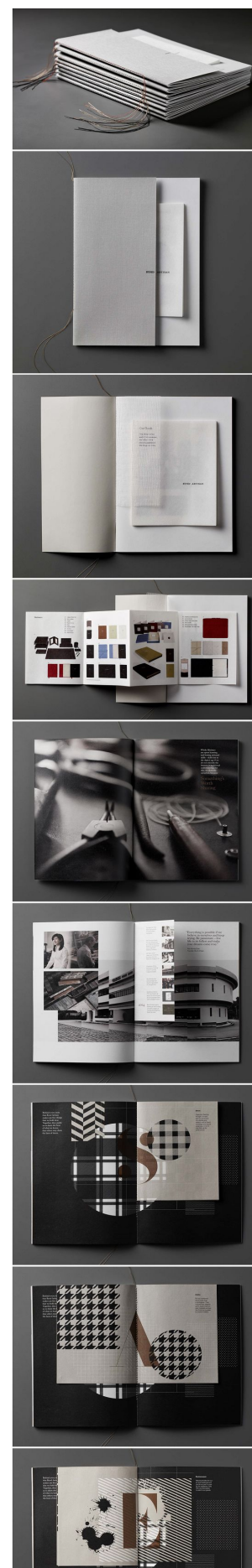
Feita essa seleção os alunos irão pensar na organização de um portefólio impresso, que deverá conter uma compilação de trabalhos organizados e divididos em diferentes secções à escolha do aluno.

Exemplo de uma possível divisão:

Os trabalhos inseridos no portefólio devem refletir o percurso do aluno ao longo do tempo e devem ser divididos em 3 secções:

- 1- revelar os trabalhos mais significativos, (seleção de trabalhos que pretendem realizar a nível profissional);
- 2- revelar trabalhos de cópia e autor que sejam referência, (influência positiva para a aprendizagem);
- 3- revelar um trabalho que não se identifique com as aprendizagens realizadas e que possa ser redesenhado ou refeito.

O portefólio deverá ser pensado como um suporte gráfico e deve conter um dos trabalhos realizados impresso no seu formato original. O objecto portefólio deve ser pensado como um objecto gráfico coerente com o seu conteúdo e finalidade.



O que é um Portefólio?

Portfólio é uma colecção de trabalhos já realizados, de uma empresa, ou de um profissional. Existe diversos tipos de portfólios (académico, profissional, pessoal), dependendo da sua finalidade.

Para um **designer gráfico** é essencial ter um bom portfólio, ou seja, uma compilação dos seus trabalhos que demonstre a sua capacidade na área profissional. O portefólio é uma construção contínua progressiva e dinâmica. O seu conteúdo pode ser melhorado, alterado ou aumentado sempre que desejarem.

Que conteúdos ou itens pode conter um portefólio?

- Amostra de trabalhos;
- Fotografias;
- Desenhos e esboços;
- Diário de aprendizagem;
- Registos escritos;
- Gravações áudio e vídeo;
- Gráficos, listagens e escalas de classificação.



Objetivos:

- Analisar e Refletir sobre os trabalhos realizados ao longo do curso e a evolução como aluno de design gráfico;
- Selecionar um conjunto de trabalhos e organiza-los de forma coerente e documentada;
- Adequar a linguagem gráfica ao material recolhido e à sua finalidade, para criar um portfólio coerente;
- Ser criativo na construção do objecto, pensado em formas diversificadas de manuseamento e uma boa introdução do elemento impresso no portefólio;
- Ser crítico na apresentação do trabalho apresentando uma análise dos pontos fortes e fracos;

Crêterios de Avaliação

- Pesquisa dos trabalhos - 2 valores
- Documentação e organização do material gráfico - 4 valores
- Coerência Gráfica (paginação, tipo de letra, imagens desenhos e encadernação, dobragem e materiais) - 4 valores
- Criatividade/originalidade na criação do objecto portefólio e na sua divisão e apresentação - 4 valores
- Maquete final impressa - 4 valores
- Apresentação   turma e memória descritiva - 2 valores

Calendarização

1  semana (18 de Abril) A apresentação da proposta, diálogo com os alunos ; trabalho de pesquisa e organização do material a utilizar no portefólio;

2 semana (26 de Abril) Exploração e experimentação de ideias para a realização do objecto Portfólio,

3  semana (2 de Maio) Impressão e construção da maquete,

Data de apresentação   turma: aula dia 5 de Maio.

