U.PORTO

2.º CICLO

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

Que Sentido(s) Para Uma Educação Artística:

O Corpo Como Um Fenómeno Total nos Processos de Aprendizagem

André Serafim Eiras

M

2019

André Serafim Eiras

Que Sentido(s) Para Uma Educação Artística:
O Corpo Como Um Fenómeno Total nos Processos de Aprendizagem

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Maria Manuela Martinho Ferreira e do Professor Cooperante Hélder Cunha, no Instituto das Artes e da Imagem em Gaia.

Porto, 2019

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, é o culminar de toda a reflexão elaborada em torno do meu estágio pedagógico no Instituto das Artes e da Imagem.

As palavras que aqui se apresentam refletem a minha experiência, principalmente no ensino da disciplina de desenho, em que me debati com o foco no sentido da visão e com a utilização do corpo humano em processos mecanizados de desenho, e em que se procura e exercem exercícios de treino visando o domínio dos meios riscadores inerentes à disciplina, não abrindo o devido espaço às experiências transformadoras e geradoras de um tipo de desenho que permita sentir, relacionar, pensar e refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Aqui se apresentam, ainda, reflexões críticas em torno da experiência docente, decorrentes de algumas dinâmicas de grupo desenvolvidas com um Curso de Educação e Formação em que o principal foco foi o corpo e a sua relação com o espaço e com o outro, e os seus contributos para construir a profissionalidade no campo da Educação Artística.

Palavras-chave

Escola; Aprendizagem; Experiência; Desenho; Sentidos; Corpo

Abstract

This report, carried out within the Master Degree in Visual Arts Teaching, is the culmination of all the reflection elaborated around my pedagogical internship at the Institute of Arts and Image.

The words presented in this report reflect my experience, especially in the teaching of the discipline of drawing, in which I debated with the emphasis on the vision and with the use of the human body in mechanized processes of drawing, and in which the training is focus on the mastery of the several drawing materials and not on the transformative and generating experiences of a type of drawing that allows to relate, to think and to reflect with the world and with ourselves.

Here we present, also, critical reflections about the teaching experience, based on some group dynamics developed with an Education and Training Course, in which the main focus was the body and its relationship with space and the other and its contributions to the field of Artistic Education.

Keywords

School; Learning; Experience; Drawing; Senses; Body

Resumé

Ce rapport, réalisé dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels, est l'aboutissement de toute la réflexion développée autour de mon stage pédagogique à l'Institut des Arts et de l'Image.

Les mots présentés ici reflètent mon expérience, en particulier dans l'enseignement de la discipline du dessin, où j'ai débattu en mettant l'accent sur le sens de la vision et sur l'utilisation du corps humain dans des processus de dessin mécanisés, où la formation est recherchée et vise la maîtrise des moyens d'écriture inhérents à la discipline et non des expériences transformatrices et génératrices d'un type de dessin qui permet de relier, de penser et de réfléchir sur le monde et sur nous-mêmes.

Voici également quelques dynamiques de groupe développées avec un cours d'éducation et de formation, où l'accent était mis principalement sur le corps et la relation à l'espace et à l'autre.

Ici, nous présentons également des réflexions critiques sur l'expérience de l'enseignement, basées sur une dynamique de groupe développée avec um cours d'éducation et de formation, dans laquelle l'objectif principal était le corps et sa relation avec l'espace et l'autre et ses contributions au domaine de l'art education.

Mots-clé

L'école; L'apprentissage; Expérience Dessin; Les sens; Corps

Agradecimentos

À Orientadora Professora Doutora Manuela Ferreira por sempre me fazer sentir respeitado e compreendido. Toda esta experiência se tornou mais significativa através das interrogações derivantes das nossas conversas. Cresci consigo e foi um verdadeiro privilégio fazê-lo!

Ao Professor Cooperante Hélder Cunha por todo o acompanhamento e abertura neste reencontro e decorrer do período de estágio pedagógico.

Ao Professor Luís Mesquita e à Poliksena Hardalova por não fecharem as portas aos meus sonhos e vontades, abrindo espaço para que me pudesse dedicar aos objetivos a que me propus.

A toda a equipa da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos pela inspiração, por todo o apoio e suporte nos momentos mais desafiantes e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais por apoiarem, incondicionalmente, todas as minhas ideias e projetos de vida, pelos valores que me ensinaram, pelo carinho e amor constantes e por último, mas não menos importante, pelas refeições prontas quando chegava tarde e exausto a casa. Não conseguiria chegar até aqui sem vocês!

Ao meu irmão, por ser um pilar na minha vida e deixar para trás as pegadas que, tantas vezes, sigo.

Aos meus amigos que, em diversos momentos, sofreram com a minha ausência. A vossa amizade e amor são preciosos!

À Alexia por acender a tocha que iluminou o meu caminho.

Abreviaturas

CEF - Cursos de Educação e Formação

ESOM - Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos

IAI – Instituto das Artes e da Imagem

FBA – Faculdade de Belas Artes

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEIAI - Projeto Educativo do Instituto das Artes e da Imagem

Índice

Introdução **12**

CAPÍTULO I - Contextualização do Instituto das Artes e da Imagem **18**

1 - IAI: génese e enquadramento **18**

2 – Um Projeto educativo com propósito: O Ensino das Artes e o Ensino pela Arte **19**

2.1. O ensino das Artes e o ensino pela arte: que conceções de educação, aluno e professor? **21**

3. Programa de desenho A e desenho B 10º/11º/12º anos – que conceções de educação, aluno e professor? **25**

3.1. Um Programa de desenho A e desenho B 10º/11º/12º anos focado no olhar **29**

4. Entre o ideal de "um ensino pela arte" e programas de desenho focados no olhar **30**

CAPÍTULO II - IAI: retratos da realidade vividos enquanto professor estagiário **32**

1. Entre experiências: transportando a minha experiência profissional para o IAI **32**

2. A disciplina de Desenho: confrontos entre a aplicabilidade de documentos orientadores e as práticas pedagógicas em sala de aula **33**

- *O domínio dos meios riscadores* *34*
- *Os receios visíveis em folhas brancas* *36*
- *O aborrecimento das aulas* *37*

3. Dos "retratos da realidade" à imaginação pedagógica: que margens explorar? **39**

CAPÍTULO III - (Ar)riscar no ato de desenhar **42**

1. "Amassou a folha": das inquietações e frustrações ao problema **42**

2. (Ar)riscar, como um modo de problematizar **45**

3. Atribuindo Sentido aos Sentidos **48**

3.1 – *Evitar processos mecanizados no desenho* - Proposta didática número 1 **48**

- *Medindo energias e adaptando a minha prática* *49*
- *Entre "ilhas", desenhar de memória* *51*

- *A estimulação do tato e da visão* 53

3.1.1. Da planificação à ação pedagógica em curso; dos dilemas às decisões situadas: que professor?54

3.2. *Desenho acidental* – proposta didática 2 57

- *Um desafio: explorar o acaso* 57
- *Levar mais longe a imprevisibilidade* 58
- *Das incógnitas da improvisação coletiva ao trabalho colaborativo* 59

3.2.1. Da turma aos interesses e necessidades da cada um dos jovens alunos: a importância do professor observador sensível 60

3.2.2. O que avalia a avaliação? 61

3.3. *O corpo como um fenómeno total* – Proposta didática número 3 62

- *Observar para conhecer e conhecer para relacionar* 63
- *Potenciar o corpo - concentrar e focalizar* 65
- *Potenciar o corpo - criar sintonia coletiva* 67
- *Contar até 10 numa linguagem própria* 68

3.3.1. Os riscos de arriscar: quando arriscar inclui também o professor 69

3.3.2. Ficando confortável com o risco: uma aula de dinâmicas 70

3.4. Experiência Sensorial – proposta didática 4 73

- *Uma viagem aos sentidos do corpo humano* 74
- *Desenhar com uma memória alerta aos sentidos* 78
- *Momento de partilha – encontrar o tempo para significar a experiência* 79

3.4.1. O que avalia a avaliação? 81

Considerações finais 84

Referências bibliográficas 88

Índice de Imagens

Imagem 1 - Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos) **29**

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Conceções de aluno e de professor no PE do IAI e no programa de Desenho A e B **90**

Apêndice 2 – Planificação do módulo 1 - *Desenho de Memória* **91**

Apêndice 3 – Planificação do módulo 2 - *Desenho Acidental* **94**

Apêndice 4 – Planificação do módulo 3 – *Experiência Sensorial* **97**

Introdução

O presente relatório reúne de um conjunto de reflexões e interrogações que, à luz das observações e intervenções levadas a cabo no espaço educacional, foram sendo produzidas ao longo do Estágio Pedagógico realizado no Instituto das Artes e da Imagem (IAI), entre o período 8/10/2018 a 13/05/2019.

Os questionamentos que foram sendo levantados ao longo do meu percurso enquanto professor estagiário no IAI são derivantes de todas as experiências vividas com os estudantes, outros colegas e a direção da escola, quer na observação e dinamização das aulas de desenho A e desenho B nas turmas de Imagem Interativa e de Desenho de Arquitetura, quer noutros campos constituintes da escola como as aulas dos Cursos de Educação e Formação e Fotografia. Contudo, todas as minhas vivências recentes no IAI estão, também, conectadas com as minhas experiências, sejam as que antecederam o meu estágio pedagógico, sejam as que concorreram com ele, porque paralelas e alternadas, já que ambas se interligam na construção do meu saber e da minha prática enquanto professor.

Com efeito, entre os anos letivos 2008/2009 e 2010/2011 fui estudante nesta escola, frequentando o curso de Imagem Interativa, o que me permitiu conhecer o IAI na perspetiva de aluno. Isso significa que o meu regresso a esta escola me colocou num contexto socioeducativo que já não era propriamente novo para mim, nem quando me posicionava no papel de aluno nem quando me posicionava no papel de professor, dada a experiência profissional anterior. Ainda assim, as experiências que fruímos enquanto aluno ou enquanto professor são completamente diferentes e, nesse sentido, este estágio pedagógico foi uma verdadeira demonstração disso mesmo. Este foi um dos motivos que me levaram a optar por esta escola para exercer o meu estágio. Antecipava um desafio que envolveria o revisitar de um espaço que, em tempos, me foi muitíssimo familiar, mas que, em contrapartida, seria agora diferente. Com efeito, nesta posição ambígua em que passei a estar durante o estágio no IAI, e apesar dos efeitos do tempo na minha memória de ex-aluno e nas marcas institucionais da escola, vi amplamente facilitado o meu trabalho de reconhecimento da sua "filosofia", organização e modos de funcionamento, essenciais para a recriação de uma dada relação de "normalidade" com o quotidiano daquele contexto mas também

para a recontextualização pedagógica que nele teria que enfrentar e lidar, agora detendo ali um estatuto como “novato” no ofício de professor.

Seria, também, inevitável não levar comigo toda a experiência que fui adquirindo na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM), onde tive contacto, pela primeira vez e não enquanto aluno, com o ensino. A ESOM trabalha com jovens em risco de exclusão social, com baixas qualificações e é uma resposta ao combate do abandono escolar precoce. Para isso, a metodologia de ensino e de trabalho pedagógico tem, obrigatoriamente, que diferir daquilo que é oferecido nas escolas regulares, onde, muitas vezes, os percursos de formação não pertencem aos jovens e não contêm qualquer tipo de substância sobre as quais se sintam identificados. Para a construção de percursos escolares alternativos em que os jovens resistentes à escolarização regular possam exercer o seu direito à educação, sem exclusão, torna-se necessário diversificar a oferta formativa escutando-os e adaptando os percursos de formação às suas necessidades e interesses, reconhecendo o que é adquirido para prosseguir na criação do desejo por desafios maiores que incluem o desconhecido. Neste sentido, e no decorrer do meu estágio, vivi algumas situações de perplexidade que, enquanto motores de aprendizagem e de tomada de consciência do(s) meu(s) papel(eis) e posicionamento na escola, foram absolutamente cruciais: encontrei-me, inúmeras vezes, a estabelecer comparações entre as minhas experiências anteriores e as agora vividas no IAI, e a questionar-me sobre qual a minha agência e que possíveis influências e interferências poderia introduzir nos processos de aprendizagem e nas dinâmicas de sala de aula instituídos.

Decidi, então, por estes motivos, dedicar particular atenção aos Cursos de Educação e Formação (CEF), cujo público, por norma, é constituído por jovens que disseram “não” aos percursos escolares regulares e, que me são mais familiares, devido ao trabalho na ESOM, propondo-me a desenvolver algumas dinâmicas de intervenção pedagógica com eles/as, indo de encontro ao tema do presente relatório. As mesmas representaram alternativas que não visaram utilizar as artes apenas para um propósito do desenvolvimento técnico e motor, instrumentalizando-as, mas para um outro entendimento do corpo enquanto instrumento de relação e conhecimento do mundo.

No presente relatório reflete-se, não só, a constatação e questionamento do período de estágio como também o contraste entre as minhas anteriores experiências e variadas formações no campo da educação e de que forma, ambos se contagiaram na construção de um estágio significativo.

Focando no exercício do desenho, principal disciplina observada no decorrer do meu estágio pedagógico, assumo a consideração de que este não deveria ser exclusivamente dedicado ao conhecimento e domínio técnico do corpo e da relação de coordenação óculo-manual, e dos mais diversos meios riscadores e suportes. Desenhar deveria envolver, igualmente, uma apreensão sensível e fenomenológica das múltiplas realidades que nos rodeiam, e que nos constituem, e nas quais participamos, para que estas sejam reinterpretadas pelo sujeito que desenha até ao culminar da criação de diversas realidades, outras.

A relevância do desenho no campo da expressão visual não se limita, portanto, ao que é transposto para um suporte bidimensional, mas sim a todo um processo que, mobilizando e convocando o sujeito de corpo inteiro, não dissocia corpo e pensamento, razão de emoção e que é resultante da comunicação de uma ideia através da linguagem do desenho. Desenhar implica deixar-se afetar para sentir o que nos rodeia para o comunicar numa expressão que é universal e, ao mesmo tempo, tão pessoal, tornando-a repleta de subjetividades. Como tal, torna-se crucial que nesta forma de expressão e de comunicação se apele a todas as potencialidades do corpo humano, explorando num expoente máximo, aquilo que poderá ser o desenho.

O título do presente relatório exprime, assim, a principal preocupação presente em todo o meu estágio pedagógico, representando o culminar de muitas reflexões que foram ganhando forma através das minhas experiências e questionamentos, nomeadamente: qual o sentido da educação artística na escola? Qual o tipo de aluno que esta pretende formar? Quais os entraves a uma exploração do corpo e das suas potencialidades na prática da educação das artes visuais?

O corpo, enquanto identidade biosociocultural, é aqui entendido como um fenómeno total, ou seja, é composto por um nexo de dimensões cujos múltiplos sentidos extravasam o físico e que têm influência direta nas formas como ele se exprime e se exterioriza, e como apropria e interioriza os inúmeros estímulos

exteriores a ele. É nesta unidade dialógica consigo, com os outros e o mundo que o corpo se abre a descobertas variantes e, com isso, a um entendimento da realidade como complexidade dinâmica e mutável. Ora, a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar são os principais sentidos constituintes do corpo humano, mas nem sempre são convocados para o exercício do desenho. Neste sentido, pretende-se com esta reflexão questionar a exclusão das potencialidades do corpo humano enquanto totalidade em detrimento de um ênfase na visão, como se esta fosse o sentido mais credível no que diz respeito ao entendimento de uma realidade. Ainda, apresentam-se algumas ideias e reflexões sobre o papel da experiência na educação, nomeadamente na disciplina de desenho e de que modo é que estes episódios pedagógicos podem contribuir para uma experiência que se pretende, também, relacionada com a própria transformação do aluno.

Não obstante, o acesso e usufruto daquelas experiências gráficas por parte dos/as alunos/as não são nem espontâneas nem simples. Pelo contrário, não deixa de ser notório o quão assustador pode ser o estar-se perante uma folha em branco. Os primeiros riscos num suporte limpo e vazio de intervenções são desafiantes. Desenhar envolve riscar e, sendo este gesto uma forma de inscrição que, tanto pode gerar-se de uma ideia como pode ser gerador de ideias, não é repetível e, tampouco, apagável. O receio de errar ou de fazer mal no desenho poderá simbolizar, em parte, o receio de comunicar um determinado entendimento da realidade, como se existisse uma normativa relativamente ao que é certo ou errado e como se alguns alunos duvidassem das suas habilidades para atingir esse patamar.

Contudo, o mesmo receio parece não ser tão evidente nos diários gráficos, talvez porque o tipo de registo e de expressão não são tão uniformizados, abrindo possibilidades para um desenho mais pessoal e íntimo. Esta é, portanto, uma segunda preocupação que me levou a analisar este fenómeno tão recorrente no interior da sala de aula e a pensar sobre os propósitos da disciplina de desenho, focando em dois pontos fulcrais, sendo estes a valência, ou não, do domínio técnico sobre o domínio do pensamento e emoções, e o lugar para uma experimentação de “corpo inteiro” dentro de um programa de desenho.

♦ ♦ ♦

O relatório que aqui se inicia organiza-se em torno de 3 capítulos, estando eles relacionados com a problemática refletida no estágio no IAI:

O primeiro capítulo inicia-se com uma breve contextualização da escola onde foi realizado o estágio pedagógico, introduzindo informações relevantes para um melhor entendimento da história do IAI e da sua diversidade de oferta educativa. Ainda neste capítulo é apresentado o projeto educativo do IAI, traçando uma relação de articulação com os programas de desenho A e de desenho B. Deste modo, pretende-se compreender as limitações inerentes à construção de um projeto educativo quando este tem de respeitar um programa pré-estabelecido que culmina, posteriormente, num exame final com o intuito de quantificar aquilo que, supostamente, foi adquirido e não necessariamente aquilo que foi apropriado, experienciado e significativamente compreendido pelos alunos. Por outro lado, pretende-se, também, compreender aquilo que o projeto educativo do IAI acrescenta aos programas nacionais de desenho, extremamente focados no olhar, se tudo corresse exatamente como o previsto.

O segundo capítulo, por sua vez, é mais focado na real aplicabilidade do projeto educativo e da subjetividade inerente à transposição de um documento para as práticas diárias da educação artística no IAI. Tornou-se necessário refletir e escrever sobre este assunto para uma maior noção da influência que, tanto os programas de desenho como o projeto educativo, exercem entre si e que margens existem para uma real imaginação pedagógica.

É no terceiro capítulo que se analisam o (ar)riscar no ato de desenhar e quais os possíveis estímulos para que este receio da experimentação fosse tão notável. Introduz-se a primeira proposta didática, planeada e dinamizada por mim, em parceria com o Professor Cooperante e que se organizava em torno do módulo “Desenho de Memória”. Ainda neste capítulo é apresentada a proposta didática número 2, também ela planeada sob um módulo do programa de desenho intitulado “Desenho Acidental”. Ambas as propostas são descritas e refletidas através de uma análise crítica sobre a liberdade existente neste contexto para transformar e adaptar os módulos ao público que atendemos enquanto professores e através de uma autoanálise, crítica, sobre o que poderia ter sido desenvolvido de outra forma, transformando-a numa aprendizagem para

as práticas futuras. Finalmente, são, ainda, apresentadas as outras duas práticas didáticas (números 3 e 4) que se focam, agora, no entendimento do corpo como um fenómeno total. Apresentam-se, então, a experiência sensorial elaborada com as turmas do 11ºI e 11ºI/A e, ainda, as dinâmicas de grupo desenvolvidas com os Cursos de Educação e Formação, introduzindo atividades de foco, atenção, relação com o outro e com o "eu".

Por último, apresentam-se as considerações finais que são, por um lado, o culminar de um trabalho de observação, aplicação de várias metodologias e reflexão sobre as mesmas, encerrando-se um capítulo repleto de aprendizagens sobre os dilemas inerentes à prática de se ser professor num contexto de educação artística e sobre as aberturas, experiências e desafios pedagógicos vividos que, tornados rampa de lançamento, permitem perspetivar que outros possíveis caminhos tomar para que estas práticas docentes se revelem significativas para os/as alunos/as.

CAPÍTULO I - Contextualização do Instituto das Artes e da Imagem

Este capítulo procura fornecer informações relevantes do contexto da escola onde foi realizado o estágio pedagógico - o IAI -, trazendo elementos da sua história, para depois se deter na análise do seu projeto educativo e traçar a sua relação com os programas de desenho A e B. Deste modo, pretende-se compreender a "filosofia" do IAI, no que se refere às conceções de educação, aluno e professor, e naquilo que o seu projeto educativo preconiza como inovador relativamente aos programas nacionais de desenho.

1 - IAI: génese e enquadramento

O IAI, criado em 1994, é o resultado de uma eficaz e sólida experiência profissional dos seus fundadores que, procurando a excelência, preconizam, mais do que o ensino das Artes, o ensino pela Arte. Trata-se de promover um modelo educativo integrado nos princípios do saber-pensar, saber-fazer e saber-ser[1] que, tentando responder às necessidades resultantes da realidade social, contribui para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e valorizando a dimensão humana.

A autorização definitiva de funcionamento concedida pelo Ministério da Educação, e a homologação dos cursos, aprovada pela portaria nº199/96, proporcionaram que, a partir do ano letivo 1995/1996, se iniciassem os cursos de Conservação e Restauro, Design de Equipamentos e Produtos e, posteriormente, os cursos de Desenho de Arquitetura e Imagem Interativa.

No ano letivo de 2004/2005 com o início da concretização da reforma educativa do ensino secundário são aprovados novos planos de estudo dos cursos artísticos especializados de Conservação e Restauro do Património, Desenho

[1] Todas as informações acerca das finalidades, objetivos, organização e funcionamento do IAI foram retiradas do seu site. In 17/11/2018

de Arquitetura e Imagem Interativa (portaria 836/04, revogada pela portaria 42/14).

Estes cursos conferem um diploma de conclusão do Ensino Secundário, possibilitando a candidatura ao Ensino Superior e também Certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

O IAI é o único estabelecimento de Ensino Artístico Especializado no domínio das Artes Visuais pertencente à rede de Escolas Secundárias do Ensino Público Privado. Em conjunto com as duas Escolas Públicas Estatais (uma no Porto e outra em Lisboa) constituem toda a oferta formativa nacional.

No dia 3 de janeiro de 2011, o IAI mudou para as novas instalações, na Travessa General Torres, 20, em Vila Nova de Gaia. Neste edifício estão instaladas várias salas para a lecionação de aulas teóricas, uma oficina de restauro, um laboratório de fotografia, um estúdio de fotografia, uma sala de vídeo, uma sala de multimédia, um laboratório de química, uma biblioteca, uma sala de estudo com acesso à Internet de banda larga, um auditório, uma sala de convívio, uma secretaria, uma sala de projeção multimédia e diversos gabinetes[2].

Recentemente, "o IAI alargou as tipologias de ensino, o que evidentemente implicou uma mudança na dinâmica escolar que se procura harmonizar tendo por referência o ensino das artes, o ensino de proximidade e a responsabilidade face ao quotidiano escolar." (in PEIAI, 2016 - 2019, p.4 2016 – 2019: 4)

2 – Um Projeto educativo com propósito: O Ensino das Artes e o Ensino pela Arte

O desenvolvimento de um projeto educativo exige, em primeira instância, pensar segundo uma metodologia projetual que determina não só um conjunto de circunstâncias inerentes ao projeto, como toda uma projeção identitária do

[2] Informações retiradas do website do IAI.

mesmo e de quem o cria. Assim, quando referimos o projeto educativo, referimos uma idealização daquilo que é, caracteristicamente, a identidade da escola preconizada neste documento, permitindo ao leitor entender as intenções da mesma e a sua relevância no âmbito em que se pretende inserir. Assim, segundo Carvalho & Diogo (1994) "o projecto educativo emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa" (45), de que são provenientes os propósitos pelos quais a escola se rege.

Contudo, este documento não deve encerrar-se em si mesmo. Deverá existir uma dose de flexibilidade para que este possa ser analisado e avaliado, de forma a verificar a sua aplicabilidade, os pontos de sucesso e os que não resultaram tão bem. Do mesmo modo, as práticas do dia-a-dia não se devem sobrepor ou apagar este sonho que designa, em primeira instância, a direção a seguir na sua transposição em realidade educativa. Neste sentido, "importa considerar o PEE como um processo." (Carvalho & Diogo, 1994:81), resultante de agentes diversos que se envolvem e que o colocam em prática ao longo do tempo. Esta noção proveniente da aplicabilidade das intenções educativas preconizadas às condições específicas do contexto, aos recursos disponíveis, às caraterísticas e interesses dos atores e às suas práticas inerentes àquela realidade diária, poderá ser relevante para a reformulação de um projeto educativo, encarando, sempre, os acréscimos e os contributos como algo enriquecedor para a escola e como parte da voz da comunidade escolar. "Passar do sonho à acção não significa o abandono da utopia, mas a incorporação desta na "antecipação que exprime uma tendência permanente para a sua realização" (BOUTINET, 1992)" (Carvalho & Diogo, 1994:8). Deverá existir, portanto, uma constante consciência do propósito da prática profissional e do contexto em que esta é exercida, mantendo um sentido de continuidade das conceções que o projeto pretende.

Desta forma, uma vez que iria efetuar o meu estágio pedagógico nesta escola, o IAI, começar por a conhecer enquanto ideia implicou, precisamente, estudar o seu projeto educativo - através da sua leitura, foi possível apreender as conceções centrais do que o IAI pretende do ponto de vista de um sonho de escola, de aluno e de professor. Este conhecimento poderá permitir alicerçar um sentido de pertença e de identificação dos profissionais para com o projeto

educativo mediante a construção de práticas coerentes e ao serviço dos propósitos a que a escola se destina, preservando e consolidando a sua identidade. Por outro lado, poderá ter o efeito oposto, sendo que os profissionais poderão não se identificar com aquilo que a escola defende enquanto ideal.

Para analisar o PE necessitei de colocar, a mim mesmo, duas questões que se interligam para dar um sentido à minha busca pelos significados do IAI. A primeira questão relaciona-se com a identificação e análise da conceção de educação artística, ou seja, em que termos são definidos e explicitados os propósitos educativos a levar a cabo nas práticas pedagógicas em que estão envolvidos professores e alunos? A relevância desta questão decorre da significância atribuída ao ensino das artes como sendo a base do trabalho que se ramificará, posteriormente, num conjunto de ações constituintes das práticas educativas artísticas.

A segunda questão, indissociável da anterior, está relacionada com o tipo de professor idealizado e necessário para que este projeto educativo seja efetivamente posto em prática da forma mais coerente possível.

2.1. O ensino das Artes e o ensino pela arte: que conceções de educação, aluno e professor?

O IAI pretende que o ensino das artes, numa primeira instância, postule e desenvolva nos alunos um caráter profissional nas suas devidas áreas artísticas, construindo percursos de aprendizagem através de uma formação especializada. As artes, apesar de ao serviço de um ensino especializado focado na profissionalização, assumem, também, um papel fulcral no funcionamento da escola, constituindo-se como parte vital das metodologias utilizadas para a promoção e formação da personalidade dos alunos. Pretende, então, ultrapassar a mera formação especializada referente a uma determinada área artística e canalizar todo o potencial do ensino das artes e pela arte para uma educação mais significativa e repleta de contributos para o desenvolvimento dos alunos. Por outras palavras, o IAI procura reger-se por uma educação holística, atribuindo à educação, de um modo geral, um papel que extravasa o domínio

técnico. Desta forma, o Instituto das Artes e da Imagem considera importante "habilitar os alunos a conhecer, apreciar e compreender o mundo presente, desenvolvendo uma relação singular consigo próprios e com o seu ambiente natural, social e cultural." (in PEIAI, 2016 – 2019: 7).

O papel da educação, aqui, não se limita, portanto, à transmissão de conhecimentos e ao treino intensivo que visa culminar no contributo para um desenvolvimento de indivíduos dotados de capacidades nas diferentes vertentes artísticas. Pretende-se, antes, que o leque da educação seja mais abrangente e ousado, abordando cada aluno como um individuo singular, estabelecendo "objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (...) educação que igualmente atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de modo harmonioso (...)" (in PEIAI, 2016 – 2019: 6).

No projeto educativo do IAI, é notória uma preocupação referente ao percurso individual de cada jovem, sendo que este acarreta consigo uma série de especificidades que devem ser respeitadas quando colocadas em relação com os conteúdos dos processos de aprendizagem, estabelecendo uma harmonia entre o adquirido e o que está, ainda, por adquirir. Educar pela arte, aqui, é agir sobre aquilo que o aluno "transporta" consigo, subentendendo-o como um ser livre e com potenciais a serem trabalhados, como se pode verificar no seguinte excerto:

> "A filosofia do projeto educativo do Instituto das Artes e da Imagem preconiza o ensino das artes e o ensino pelas artes; assenta no reconhecimento de que cada individuo é livre no desenvolvimento da sua personalidade, de que a educação, a cultura e a arte, dada a sua própria natureza intrínseca, deve ser autónoma na sua existência e de que o processo educativo tem por fim o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e, portanto a efetiva aprendizagem." (in PEIAI, 2016 – 2019: 6)

É nesta abordagem holística que o IAI se pretende afirmar, diferentemente, como uma resposta na educação artística especializada cujo

propósito não é meramente instrumental. Na conceção de educação presente no documento a ser analisado, esta deve, também, "promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram, e de se empenharem na sua transformação progressiva." (in PEIAI, 2016 – 2019: 6). A função e significância atribuídas às artes e ao seu ensino, indissociável dos sujeitos a que se destina e dirige, está relacionada com a consciencialização dos alunos para o meio que os rodeia, pretendendo desenvolver nestes competências ao nível de serem agentes ativos e intervenientes em processos de mudança social da sua realidade.

Dentro da abordagem holística preconizada, torna-se, também, clara a intenção educativa em formar cidadãos capazes de integrar um mercado de trabalho preparados para os desafios que este apresentar, constituindo este um dos principais objetivos de uma formação especializada de qualidade e ajustada aos desenvolvimentos de um mundo em constante transformação. Desta forma, o IAI visa ser um contributo importante no trabalho educativo ao nível do desenvolvimento de competências das diversas áreas artísticas, proporcionando percursos de aprendizagem que se relacionam de forma direta com experiências profissionais vindouras. Desta forma, contraria-se "a ideia redutora de que a inspiração e criatividade são dons e/ou aptidões inatas" (in PEIAI, 2016 – 2019: 7), que não requerem qualquer tipo de exercício ou aprofundamento. A educação artística nesta escola pretende assumir, então, um papel relevante ao nível do desenvolvimento das diversas capacidades dos alunos, fornecendo informações complementares como parte integrante do seu crescimento integral.

A conceção de educação artística no IAI assenta, então, numa ideia de que o ensino das artes e pela arte demonstra um enorme potencial para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos preparados para se envolverem no mercado de trabalho, correspondendo às suas necessidades de forma positiva, ao mesmo tempo que se pretendem indivíduos conscientes da realidade que os rodeia, dotados de competências para nela agirem. Desta forma, o ensino do IAI encontra o seu fundamento "assente em valores transversais à essência e vivência humana" (in PEIAI, 2016 – 2019: 8).

Ora, face a tais propósitos educativos, é importante que os profissionais se identifiquem, de alguma forma, com o projeto educativo em vigor na escola onde lecionam e que acreditem nos propósitos que esta serve. Desta forma, os profissionais poderão, mais facilmente, sentirem que as suas práticas assentam em valores significativos e que o seu contributo é parte de uma participação ativa que é "resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir." (Carvalho & Diogo, 1994:54).

Para que o projeto educativo seja refletido na sua aplicação num grau de fieldade elevado, é, também, crucial que existam profissionais capazes, familiarizados e crentes de que esse é o caminho a seguir. Neste sentido, sendo o Instituto das Artes e da Imagem uma resposta que pretende preparar adolescentes e jovens para integrarem o mercado de trabalho de forma pronta, torna-se vital que os profissionais sejam, também eles, familiarizados com as áreas profissionais que lecionam. Posto isto, o IAI salienta que "alguns docentes têm contacto com a realidade profissional e empresarial associada aos cursos em que lecionam o que portanto é uma mais-valia para o processo educativo e formativo." (in PEIAI, 2016 – 2019: 13).

Percebe-se, aqui, que a escolha dos docentes no Instituto das Artes e da Imagem é criteriosa e que procura sustentar as valências mencionadas no seu projeto educativo através de professores que, na sua maioria, são profissionalizados, tendo a formação essencial para um bom desempenho nas suas funções enquanto professores, mas também enquanto exemplo de profissionais da área, de modo a alimentar no aluno um sentimento de confiança nos conhecimentos que possui. Em consonância, o IAI procura manter alguma estabilidade no corpo docente, permitindo que exista uma continuidade no decorrer do trabalho e a "consolidação da equipa e do projeto educativo do Instituto." (in PEIAI, 2016 – 2019: 14).

Em suma, o IAI procura incorporar a experiência profissional do seu corpo docente nos processos de aprendizagem dos alunos, colocando-os em contacto com um ambiente próximo da realidade profissional onde o desenvolvimento de competências técnicas associadas às diversas áreas artísticas do currículo é prioritário. O ensino das artes assemelha-se, neste caso, ao ensino de um ofício, em que, através de profissionais de diversas áreas artísticas se transmitem

conhecimentos e em que se pretende que os alunos terminem a sua formação dotados no domínio das suas áreas, preparados para ingressar o mercado de trabalho de forma imediata e pronta.

3. Programa de desenho A e desenho B 10º/11º/12º anos – que conceções de educação, aluno e professor?

Antes de um aprofundamento sobre questões relacionadas com o exercício do desenho na escola propriamente dito, é necessária uma análise concreta sobre aquelas que são as indicações genéricas dos programas de desenho para os 10º, 11º e 12º anos, assim como os princípios e objetivos que guiam a sua elaboração.

Por norma, estes documentos contêm indicações e sugestões metodológicas para consulta, indicando e organizando os diversos conteúdos a serem lecionados na carga horária atribuída à disciplina de desenho, servindo, assim, como livro de apoio ao professor enquanto referência da sua prática pedagógica. Contêm, ainda, uma série de sugestões metodológicas para cada módulo a ser lecionado, sendo que são apenas indicações do que poderiam ser as dinâmicas das aulas e a orientação dos exercícios. Através destes programas de desenho, torna-se mais simples, por exemplo, planificar as aulas, organizando-as consoante aquilo que é apresentado, numa abordagem sugestiva, acerca da direção que a disciplina pode tomar.

Contudo, estas sugestões não deixam de ser representativas de um determinado “modo de fazer”, de uma visão daquilo que pode ser a disciplina de desenho e o seu desenvolvimento. Neste sentido, torna-se importante que o professor mantenha uma postura crítica sobre si mesmo, sobre o programa e as suas orientações e sobre aquilo que pretende com a sua prática, especialmente se tem como preocupação pessoal e profissional uma visão do ensino artístico que seja flexível, procurando ajustar-se aos alunos, às suas vontades e interesses e menos preso a metodologias pré-indicadas que podem contribuir para uma uniformização do ensino, neste caso, da disciplina de desenho.

O programa de desenho responde, portanto, a uma série de objetivos globais que se pretendem dominados pelos alunos e que se relacionam com um

saber-fazer e com uma eficácia em comunicar através do desenho, de tal modo que, no final dos seus estudos nesta disciplina, deverão responder a desafios relacionados com o desenho "a um nível pré-profissional e intermédio" (Ramos Et al, 2001: 3). Deverão, pois, estar aptos para estabelecer comunicações eficientes e dominar e perceber os diversos meios expressivos inerentes ao desenho. Dentro destes objetivos globais, pretende-se, ainda, que os alunos no decorrer das aulas desta disciplina desenvolvam tanto as suas capacidades relativamente à observação e interrogação como à representação, expressão e comunicação, relacionando os conhecimentos daí advindos entre si.

Com efeito, todos estes saberes se podem potenciar para trabalhar na estimulação do pensamento, instigando o aluno a desenvolver outros olhares sobre o mundo e a dele retirar informações e experiências que vão construindo o seu entendimento do mesmo. Neste sentido, o desenho pode ser mais do que uma ferramenta técnica que serve um propósito meramente funcional e que está dependente de uma ideia. Ao invés, o desenho pode ser, em si, uma ideia e um caminho do seu desenvolvimento, mutável ao longo da vida; um registo, num plano visível, dos processos e resultados de um pensamento que, mesmo que possa ter tido início num espaço comum a todos, é singular, naquilo que é a peculiaridade dos modos de comunicar de cada um.

O programa de desenho tem como objetivo, também, "promover métodos de trabalho individual e colaborativo" (Ramos Et al, 2001: 6), em que se cruzam alguns princípios relacionados com a relação com o outro, com a convivência e o respeito à diversidade e à cidadania, de um modo geral. Segundo este documento orientador, a disciplina de desenho também exerce um importante papel naquilo que é o trabalho e o desenvolvimento ao nível da colaboração entre pares, sendo que as aulas se devem repartir e organizar por exercícios que envolvam um trabalho mais individual e outras, em grupo. Isto poderá permitir ao aluno, em alguns casos, envolver-se naquilo que é a sua própria expressão e desenvolver o seu desenho numa linguagem própria e autónoma e, noutros casos, relacionar-se com aquilo que são as outras expressões provenientes de diferentes pessoas, embarcando num exercício que envolve cedências, pontos de vista e maneiras de fazer diferentes. Nestes trabalhos mais colaborativos, os alunos poderão desenvolver-se enquanto parte de um todo, mobilizando as suas

competências e aprendizagens de forma a que todo o grupo participe num processo colaborativo assente nas valências individuais.

No desenvolvimento do aluno na disciplina de desenho e de acordo com o programa de desenho do 10º ano, homologado em 2001 e atualmente em vigor, espera-se, ainda, que o aluno desenvolva o seu espírito crítico mediante aquilo que são as imagens e os conteúdos mediatizados e que, através dele, adquira e trabalhe, "com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente". (Ramos Et al, 2001: 6). O aluno deverá ter consciência e um olhar atento e crítico perante aquilo que o envolve e mobilizar o sentido da visão para um entendimento da realidade com critério, desenvolvendo a sua opinião através de filtros perante o que já está instituído como correto ou errado. Deverá existir no aluno uma atitude de questionamento, refletindo-se como um ser consciente.

O mesmo programa de desenho determina que o aluno que atende às aulas de desenho, deverá encontrar nas mesmas um espaço onde os seus padrões de gosto e os seus modos de ver e apreciar são desafiados, abrindo espaços de subjetividade entre aquilo que são os conhecimentos adquiridos pelo aluno previamente e aquilo que ainda não é conhecido, originando conflitos que podem resultar no desenvolvimento da sua sensibilidade estética.

Todos estes pontos a serem desenvolvidos nas aulas de desenho deverão ser trabalhados nos alicerces que constituem a história e a cultura, apresentando ao aluno um panorama artístico variado com valor patrimonial e cultivando o sentido de disseminação do mesmo. O desenho, enquanto ferramenta de vivência e experiência da realidade, "vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro." (Ramos Et al, 2001: 3).

Deste modo, o programa de desenho enquanto instrumento de orientação do professor da disciplina atribui determinados objetivos específicos ao desenho e seu exercício, procurando aliar o domínio técnico deste meio de comunicação ao desenvolvimento de modos próprios de expressão nos quais o aluno apreende a gramática inerente ao desenho e se constrói enquanto ser conhecedor e questionador da realidade que o rodeia, sendo este capaz de

comunicar através dos diferentes meios e “conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível”. (Ramos Et al, 2001: 6).

Posto isto, considero que este documento, apesar de procurar atribuir alguma liberdade expressiva e comunicativa ao aluno, continua a focar-se, essencialmente, no produto e nos resultados visíveis, atribuindo a responsabilidade de apreensão da realidade ao sentido da visão. Assim, esta conceção do ato de desenhar acaba por limitar as potencialidades do desenho atribuindo-lhe uma função sobretudo reprodutiva, não permitindo que a imaginação, as memórias e todos os sentidos, enquanto ferramentas de entendimento e relação com a realidade, sejam igualmente mobilizadas para o desenho.

Questiono-me, então, se existirá lugar na disciplina e no programa de desenho para o mundo do invisível, sendo que este se relaciona diretamente com os modos próprios de expressão que o mesmo programa menciona como relevantes para o aluno. Ou seja, o desenho que “se articula para obter resultados não só tão diferentes, mas – e é isto que mais conta – tão funcionais em diferentes necessidades de expressão e comunicação” (Massironi, 1982: 19), não é o mesmo desenho que se exercita continuamente nas aulas de desenho, com objetivos focados no desenvolvimento da técnica e do domínio dos diferentes meios riscadores; não é um desenho que valoriza o nível do desenvolvimento do sentido de pertença a um mundo subjetivo e repleto de significados, possível de apreender através do corpo enquanto fenómeno total e recorrendo a todos os sentidos para esse efeito.

Deste ponto de vista e a partir deste posicionamento, encaro o programa de desenho como perpetuador de uma educação que se impõe perante a agência do aluno, colocando-o mais como mero espetador do mundo, não o sentindo e experimentando na sua integridade, do que como ator social capaz de se apropriar significativamente dele e de o ressignificar, transformando-o.

3.1. Um Programa de desenho A e desenho B 10º/11º/12º anos focado no olhar

Direcionando, agora, a atenção para a mobilização sensorial e corporal que poderia acontecer no exercício do desenho, no próprio programa é, também, apenas referido o trabalho das áreas da perceção visual, da expressão gráfica e da comunicação visual. Observe-se a imagem 1:

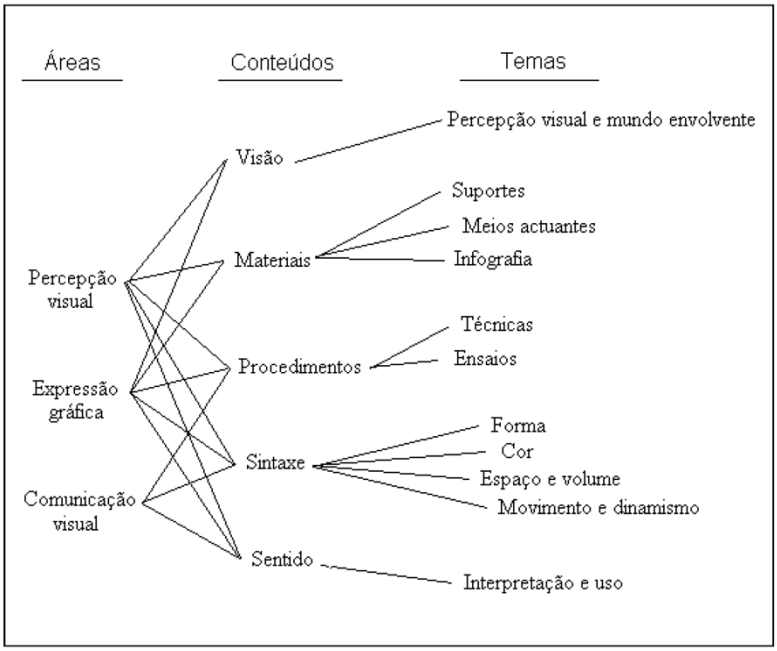

Imagem 1 - Áreas, conteúdos e temas (10º,11º e 12º anos)

Uma vez mais, o olhar é o sentido privilegiado no exercício do desenho, e, consequentemente, no entendimento, interpretação e expressão da realidade que nos envolve, como refere o programa de desenho:

> "A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão." (Ramos Et al, 2001: 5)

> “Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem.” (Ramos Et al, 2001: 5)

O trabalho da disciplina de desenho desenha-se, maioritariamente, no enquadramento da visão enquanto filtro da realidade visível, o que coloca, no meu parecer, o aluno numa posição exterior ao mundo que observa e não como parte integrante dele, como se este devesse manter um afastamento saudável sobre a realidade que o rodeia, em prol de uma maior clareza na respetiva observação e interpretação inequívoca da mesma. Desta forma, propaga-se um significado do desenho, supostamente rigoroso e objetivo, centrado na reprodução daquilo que o sentido da visão sugere e distante do estímulo e da relação sensorial integral, que abrange os sentidos do corpo humano na sua totalidade, o que poderá resultar em representações e subjetividades de um mundo que é, sobretudo, visível, ao invés de um mundo sensível.

Renuncia-se, assim, o mérito e as potencialidades associadas aos outros sentidos que constituem o corpo humano, não o reconhecendo na sua inteireza como capaz de enriquecer as diversas construções possíveis que interagem connosco e com os mundos de vida que nos rodeiam, através da experiência de uma perceção que é total e que “pode ser assimilada a um processo de <descodificação> da realidade exterior ao observador; esta comporta uma atribuição de sentido e uma aquisição de significado que coexistencialmente tem a ver com a estruturação das imagens.” (Massironi, 1982: 20).

4. Entre o ideal de “um ensino pela arte” e programas de desenho focados no olhar

A análise destes documentos orientadores permitiu-me perceber as tensões existentes entre aquela que é a visão ideal de escola, representada no PEE do IAI e as indicações e linhas orientadoras que os programas nacionais de desenho apresentam.

Em suma, o IAI apresenta, no PEE, uma preocupação em estabelecer abordagens educativas holísticas que, por um lado preparem os alunos para o mercado de trabalho, dotados de competências profissionais e, por outro, que desenvolva nos alunos a curiosidade pelo mundo, habitando-o com vontade de o compreender e apreciar. O programa de desenho, por sua vez, pretende proporcionar ao aluno novas formas de se relacionar com o mundo, através de uma observação atenta e criteriosa do mundo exterior ao sujeito. Essa relação acontece numa educação do olhar, pelo olhar, que sucede um constante treino para o domínio eficiente de vários meios expressivos. Sugere que o mundo seja provado através da visão e que, a partir dela, o aluno seja educado para a cidadania.

Contudo, provar não é, necessariamente, suficiente. A relação com o mundo já existe antes da escola. O que poderia suceder-lhe é uma relação mais ampla, que se constrói em processos sensitivos com o que nos rodeia. Um sentido para um ensino pela arte poderia ser, então, a construção de dialogias que permitam a existência de singularidades dentro de pluralidades? Que impulsionem entendimentos peculiares através de experiências artísticas oriundas de experimentos comuns?

Os documentos acima mencionados, embora diferentes, coexistem no interior do IAI servindo de linhas orientadoras para a prática dos profissionais e cuja aplicabilidade numa realidade educativa nem sempre é totalmente possível. As dinâmicas diárias, com a sua imprevisibilidade e dilemas relacionais pedagógicos, obrigam a uma atitude flexível e criativa na adequação das ações aos desafios que vão surgindo. Contudo, o PEE não deve ser esquecido em nenhuma destas situações, pois é nele que reside a identidade da escola. Assim, coloca-se a questão: Qual a distância entre um sonho de escola e a sua transposição para um plano real?

CAPÍTULO II - IAI: retratos da realidade vividos enquanto professor estagiário

Este capítulo destina-se a prosseguir a análise sobre o contraste existente entre aquilo que o projeto educativo do IAI idealiza como escola, com a sua conceção de educação artística, de professor e de aluno; aquilo que o programa de desenho, enquanto documento orientador do professor desta disciplina, reflete enquanto forma de pensar o próprio desenho e de, consequentemente, o ensinar, direcionando as práticas educativas numa determinada direção que poderá uniformizar o ensino (cf. Capítulo I) e, finalmente, aquilo que me foi possível observar e viver no IAI. Agora, em "retratos da realidade", torna-se relevante refletir criticamente acerca da efetiva aplicabilidade do PEE e do Programa de Desenho no quotidiano da experiência docente no IAI, de modo a perceber os impactos que os documentos estruturantes podem ter, remetendo para a minha experiência enquanto professor estagiário e para todo o meu percurso efetuado na educação anterior ao estágio pedagógico.

1. Entre experiências: transportando a minha experiência profissional para o IAI

No decorrer do meu estágio pedagógico assisti, maioritariamente, a aulas lecionadas às turmas 11ºI, do curso de Imagem Interativa, 11ºA, do curso de Desenho de Arquitetura e 11ºI/A, que junta alunos do curso de Imagem Interativa com o de Desenho de Arquitetura. No intermédio, assisti a aulas de Fotografia e participei ativamente em três aulas de um Curso de Educação e Formação. Procurei, portanto, abrir o leque da minha experiência no Instituto das Artes e da Imagem, aproveitando a oportunidade de estar num contexto diferente do habitual para explorar e perceber outras dinâmicas educacionais e relacionais.

O contexto que me é familiar relaciona-se com a ESOM, onde trabalho e onde tive o primeiro contacto com o mundo do ensino mais distante da perspetiva de aluno. O público que a escola atende centra-se em jovens que abandonaram o ensino e formação de forma precoce ou que estão em situações de risco de exclusão social. A metodologia a que estou habituado centra-se numa educação

alicerçada na relação de proximidade e horizontalidade, sobre a qual assenta todo o processo de aprendizagem construído numa parceria entre aluno e professor. Tenta-se que o processo de aprendizagem pertença ao aluno, transformando-o e responsabilizando-o pelo mesmo e pela sua construção de uma forma que se torna, gradualmente, autónoma. Neste sentido, encaro que o meu papel nesta escola está mais relacionado com o de orientador e facilitador, do que como transmissor de conhecimentos, apenas, constituindo-me como um recurso do aluno para a construção de um processo de aprendizagem significativo e que responda a algumas das suas necessidades e interesses. Este meu posicionamento radica nessa experiência anterior ao meu estágio pedagógico (cf. Introdução) constituindo-se como parte de um grande desafio que encontrei ao recontextualizar-me com o IAI, necessitando, assim, de me colocar numa atitude aberta e pronta a uma experiência diferente. Uma vez mais, torna-se impossível abandonar toda a experiência que tenho vindo a vivenciar na ESOM, o que me levou a viver algumas situações contrastantes entre experiências e que originou, efetivamente, uma sensação de pré e pós-IAI, onde a minha consciência sobre o universo da educação foi estimulada, redefinindo o sentido das minhas práticas enquanto professor.

2. A disciplina de Desenho: confrontos entre a aplicabilidade de documentos orientadores e as práticas pedagógicas em sala de aula

No IAI, uma escola de ensino artístico especializado, é notória uma abordagem amplamente dedicada às áreas artísticas inerentes a cada curso, procurando o mérito dos alunos nas diversas vertentes. A partir da minha experiência durante o estágio pedagógico, encontrei uma relação entre esta procura pela excelência e pelo domínio das diferentes ferramentas inerentes às artes e as metodologias presentes nas aulas, despertando em mim a curiosidade relativamente à liderança dos alunos naquilo que é o seu percurso escolar.

- **O domínio dos meios riscadores**

Remetendo a minha análise à disciplina de desenho em concreto, dado ter sido esta aquela em que investi mais tempo no decorrer da minha experiência, denotei uma abordagem em contexto de sala de aula dedicada, intensivamente, ao domínio dos diversos meios riscadores, constituindo como parte de distintos módulos da disciplina a reprodução de uma determinada realidade observável, fosse ela uma composição visual de objetos, uma natureza morta ou o corpo humano.

> 16 de Janeiro de 2019 - Aula de desenho
> "Desenhar muito, os mesmos objetos, fará de um jovem aluno um bom desenhador? Com reproduções e exercícios que sucedem exercícios, sinto-me surdo numa sinfonia de folhas de papel e meios riscadores. Vejo desenhos, mas nada me faz sentir o desenho. Aquele em que se risca, sobretudo, o romance entre desenhador e desenhado."

Compreende-se que uma linguagem necessite da sua própria gramática e que comunicar através dessa linguagem exija um conhecimento e um domínio da mesma para que se estabeleça, efetivamente, comunicação. Contudo, a comunicação é, também ela, composta de interpretações, traduções e de subjetividades, sendo que o entendimento de uma determinada expressão pertence a um trajeto com início num emissor e com fim num recetor e a própria expressão individual, dentro da expressão do desenho e pertencente a cada individuo, poderá ser única e resultado de muitas outras influências experienciadas ao longo da vida. A linguagem do desenho, no meu entender, revela-se mais complexa do que o simples domínio de um material e do corpo que exerce o desenho. Desenhar é uma ação para a representação da realidade, para um entendimento visual da mesma e, de certa forma, um meio de relação com o que nos rodeia. Mas, será apenas isto?

Jorge Larossa (2011), remete-nos para um exemplo sobre a leitura de um texto e sobre o leitor analfabeto que ajuda a clarificar a ideia da subjetividade na interpretação e na leitura de um desenho:

> “Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê.” (9)

Assim, considero que as meras reproduções no decorrer de diversos exercícios de desenho possibilitam, precisamente, exercitar no aluno a capacidade de representação de uma determinada realidade, restringindo o potencial que o ensino do desenho enquanto linguagem, meio de expressão e de compreensão e, não menos relevante, enquanto forma de pensar pode exercer. Fomenta-se, portanto, o desenvolvimento de alunos meramente reprodutores e não desenhadores, no sentido de se tornarem seres não apenas pensantes sobre a realidade observada como, também, recriadores dessa mesma realidade, sentindo-a e comunicando-a ao mundo numa linguagem universal, mas, simultaneamente, individual e subjetiva e numa posição não passiva. As aulas de desenho acarretam, assim, um potencial de estimular no aluno o enriquecimento da sua própria forma de expressão em relação ao mundo e com o mundo, construindo-se através de experiências sensoriais com o mesmo, quando não se “estruturam práticas de repetição pouco refletidas, em que a acção se desenvolve distanciada de uma intencionalidade transformadora e estratégica; uma intencionalidade que se prende com a identidade a construir.” (Carvalho & Diogo, 1994: 10).

Torna-se, aqui, evidente a importância do estágio pedagógico e esta aproximação de um contexto escolar diferente que me permitiu levantar questionamentos não apenas ao nível do meu papel enquanto professor como também ao nível do significado daquilo que é lecionado. Considero que deverá existir uma constante postura e consciência sobre o efeito que um determinado conteúdo ou experiência pode surtir no aluno e de que forma é que este será um

veículo para o desenvolvimento integral do mesmo, privilegiando um equilíbrio no seu percurso de aprendizagem. O professor deverá, neste caso, ser atento e pronto no que diz respeito ao impacto do conteúdo sobre o aluno. "É portanto necessário formular a questão sobre as condições que permitem a evolução de um pensamento e a adesão daqueles que aprendem aos saberes julgados importantes para o seu desenvolvimento intelectual." (Giordan, 1998: 115).

- **Os receios visíveis em folhas brancas**

Outras memórias que guardo da minha experiência no IAI foram algumas situações em que o desenho e o exercício proposto à turma constituíram desafios ao nível da confiança e se revelaram, ao contrário do pretendido, limitadores em termos de experimentação e expressão.

> 30 de Janeiro de 2019 – Aula de Desenho
> "A experimentação, pelos alunos, dos materiais como a tinta da china, é bastante reduzida. Existe um pavor relativamente a sujar o desenho ou a estragar o que, até então, foi feito. Creio que a preocupação dos alunos se encontra na preservação da boa aparência da folha branca e não naquilo que o material permite experienciar."

A cultura de desenhar sob a preocupação dos resultados em mente que se instala em inúmeros contextos escolares é refletida nos trabalhos efetuados pelos alunos e na sua postura perante a escola. Remetendo para a minha experiência no IAI, foi notório que o campo de experimentação que sugere o erro como elemento fulcral à aprendizagem não é totalmente claro para os alunos e que a sua liberdade na elaboração dos desenhos é condicionada, contrastando com o que o projeto educativo pretende, onde a escola é um espaço que possibilita que o aluno "desenvolva a sua personalidade e as suas apetências num espírito de liberdade e responsabilidade social" (in PEIAI, 2016 – 2019: 6 e 7). Uma vez mais, a relevância do projeto educativo não reside apenas no momento em que este é elaborado ou naquilo que contém enquanto ideologia

de uma determinada escola. Este documento é, em si, um mecanismo de avaliação onde é possível voltar após a experiência de implementação do mesmo e verificar a sua viabilidade ou aquilo que é mais desafiante na transposição para a realidade do que este propõe. É um lembrete daquilo em que as nossas práticas, enquanto profissionais de uma escola, devem assentar sobre. Assim, "o Projecto Educativo de Escola é um documento de planificação da acção educativa" (Carvalho & Diogo, 1994: 46), mas também pode ser um documento de reflexão sobre a própria ação educativa.

- **O aborrecimento das aulas**

No decorrer do estágio pedagógico, sucederam outras situações enquanto observava as aulas de desenho que alimentaram em mim um pensamentos e questionamentos acerca da educação e o papel da escola, de uma forma geral. Sucessivamente, encontrava alunos com uma postura de aborrecimento relativamente ao facto de estarem em sala de aula. Alguns a conversarem com os colegas do lado, outros com a cabeça em baixo, outros com a cabeça apoiada em cima do braço e outros, em casos mais extremos, com a cabeça deitada em cima da mesa.

Como professor estagiário, encontrei alguma facilidade em estabelecer conversações com os alunos e aproveitava estes momentos, não para ignorar aqueles que estavam distraídos em prol de dedicar a minha atenção aos que estavam, efetivamente, a trabalhar no que era suposto, mas para os abordar e perceber como se estavam a sentir. A essência humana refletida num estado alerta e de preocupação não deveria, em momento algum, desaparecer daquilo é o ofício de se ser professor. Voltando ao contexto onde trabalho, esta é uma prática recorrente pois percebemos que não existe qualquer propósito em forçar uma aprendizagem sobre um aluno. Fazê-lo, é um ato de poder do professor que é vazio de sensibilidade, pois a forma como um individuo se sente, num determinado momento, influencia tudo o resto à sua volta e a forma como o comunica pode, muitas vezes, refletir-se em ações silenciosas como a postura corporal, apenas. Considero que o ato de não fazer nada é, muitas vezes, fazer

muito e que esta mesma ação, quando encarada numa perspetiva sensível pelo professor, pode ser um bom leme capaz de mudar a direção de uma abordagem pedagógica.

Com isto em mente, tentava perceber o que passava pela cabeça dos alunos com quem tinha contacto no IAI, em desenho, quando a sua postura revelava uma total desconexão com a aula, quando os corpos se encontravam, aparentemente, vazios de alma. As respostas frequentes eram que não gostavam de desenhar, que não percebiam o propósito do exercício, que não sabiam desenhar ou que estavam cansados. A frequência destas respostas levou-me a tentar perceber e a aprofundar estas questões: cumprir um horário tão saturado de aulas, variadas e sucessivas, durante um ano letivo, pode, realmente, criar esta sensação de cansaço e esgotamento. Ainda mais, quando os conteúdos não são do interesse do aluno e quando o objetivo que os sustenta é incompreendido.

Guardo um diálogo em específico, sucedido numa aula de desenho quando se apresentava o módulo e o exercício a realizar relativo à perspetiva. Esta era uma aula expositiva, onde foi apresentada uma apresentação de diapositivos que explicava o desenho e os seus objetivos e que clarificava um pouco o significado de perspetiva, demonstrando exemplos da utilização dos pontos de fuga.

> 24 de Abril de 2019 - Aula de Desenho
> “Podem finalizar o desenho com um material à vossa escolha: tinta da china, canetas, pastel de óleo, lápis de grafite ou aguarela” – disse o professor.
> “Mas também há outros materiais para escolher?” – Questionou a aluna.

Este foi um momento de perplexidade, onde fixei o olhar na aluna enquanto geria todos os pensamentos que me passavam pela cabeça, atordoado. Considero este comentário extremamente rico e significativo, pois contém uma imensidão de questões que nós, enquanto professores, deveríamos refletir sobre. O desenho e o seu ensino são assim tão limitados e circunscritos a um pequeno leque de materiais? Lecionar o desenho é, apenas, estimular o

treino destes mesmos materiais através da repetição? O objetivo é proporcionar ao aluno um espaço em que, através de meios de expressão diferentes exista a possibilidade de este iniciar o seu próprio processo de entendimento da realidade e do seu corpo enquanto interlocutor com o mundo ou estará mais relacionado com a excelência traduzida em resultados académicos? Por último, existirá apenas uma forma de lecionar o desenho?

3. Dos "retratos da realidade" à imaginação pedagógica: que margens explorar?

Contrastando, então, o programa de desenho e o projeto educativo com a realidade diária da aplicação dos mesmos, evidenciam-se algumas situações que se aproximam da concretização destes documentos e outras que estão, ainda, distantes. A concretização de um projeto é um processo contínuo onde, quer a realidade, quer a aplicação deste mesmo projeto à realidade se vão modificando até atingirem um ponto de encontro. É, no entanto, relevante que o pensamento crítico e a noção de propósito sejam uma constante durante a elaboração e construção de práticas, para que a identidade pretendida pelo projeto não seja perdida nos desafios diários que uma escola possa apresentar.

Ser professor com sentido de pertença e consciência nas intenções é extremamente essencial para que, com o tempo, se possa crescer enquanto profissional e para que esta profissão não seja vazia de sentido, sabendo que este mesmo sentido se encontra nos processos de aprendizagem significativos dos alunos e nos prazeres que possam, daí, advir. Deste modo, a minha reflexão será contínua sobre este assunto e não creio encontrar uma resposta simples para uma problemática de tamanha complexidade, assim como não acredito nas respostas rápidas atribuídas a problemas de longa data. Contudo, acredito que o foco das escolas deveria assentar sobre a resolução deste dilema, procurando dentro de si as possíveis soluções para que as aulas e os seus conteúdos comuniquem, comungando na construção de teias de aprendizagens, para que exista uma intenção no ato de ensinar e de aprender e para que os alunos possam encontrar utilidade naquilo que aprendem. Procuramos, muitas vezes, o

significado da vida e das nossas rotinas, esquecendo que parte da vida é, em muitos casos, passada no interior das escolas e que estas deveriam ser repletas de significância e de experiências geradoras do conhecimento do "eu" através de ambientes de liberdade.

> "A liberdade é essencial para o exercício da agência (tal como o é para o exercício da escolha). Se os poderes internos só pudessem ser activados através de determinações externas não poderíamos falar de agência. É constitutivo do conceito de agência que a pessoa (com poder de intervenção) possa escolher cursos diferentes de acção, logo, tenha liberdade. O poder da escolha real requer o da liberdade." (Oliveira-Formosinho, 2003: 6)

A liberdade do aluno e o seu poder para agir na construção dos seus processos de aprendizagem é crucial para que exista a possibilidade de criação de relacionamentos com aquilo que é aprendido. O espaço para a opinião e para a livre expressão deve ser constituinte da organização dos currículos escolares, permitindo que estes se organizem em torno do aluno e não ao contrário.

"Para se conseguir uma aprendizagem, não existe nem uma "via por excelência" nem um caminho único." (Giordan, 1998: 87). Não existe apenas uma via metodológica que os professores devem seguir religiosamente para que possam, assim, garantir a efetividade das aprendizagens. A exposição e a transmissão de conhecimentos de um detentor do saber para aqueles que, supostamente, ainda não o sabem é, ainda e por defeito, a forma de promover aprendizagens mais frequente nas escolas. Contudo, considero a perspetiva de passar o testemunho do conhecimento já inerente a alguém na expectativa de uma exata reprodução do mesmo redutora e acredito que, de certa forma, é uma defesa do professor para assegurar que os possíveis foram feitos para que o aluno tivesse a oportunidade de aprender. Assim, a responsabilidade recai sobre o aluno que, na incapacidade de reproduzir um determinado conhecimento, poderia ou deveria ter feito melhor. Reduz-se o ensino a uma equação simples e, de facto, pensar o ensino desta forma tão simplificada é ignorar que

“aprendemos através daquilo que somos. São os recursos cognitivos disponíveis daquele que aprende que determinam o aprender.” (Giordan, 1998: 87).

Desta forma, considerar o ensino do desenho como o exercício e o treino de uma série de materiais pré-estabelecidos como essenciais não oferece uma grande oportunidade para que o aluno exerça o poder de experimentar e de se identificar com o meio que mais lhe convier. Assim como não permite um contacto com o universo infinito de meios de expressão possíveis no desenho. Ainda, enaltecer a visão como o sentido, quase exclusivo, essencial ao desenho é retirar a ênfase a todas as potencialidades que o corpo humano oferece para a relação e o pensar sobre o mundo. Cria-se uma janela que enquadra um determinado tipo de desenho composto por regras e formas de fazer que se tornam universais através desta procura pela uniformização, enquanto que desenhar é, também, poder exercer a liberdade de expressão gritando através de riscos e manchas o significado da relação com o mundo que nos toca, colocando um lado pessoal na materialização de uma ideia:

> “O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante.” (Ramos Et al, 2001: 3)

CAPÍTULO III - (Ar)riscar no ato de desenhar

Este capítulo dá conta de algumas observações que fiz e que despoletaram, em mim, a preocupação relativamente às dificuldades inerentes ao ato de riscar numa folha branca e que contribuíram, também, para a elaboração e dinamização das propostas didáticas que se seguem.

Estas propostas didáticas encontram o seu sentido num trabalho desenvolvido em torno do corpo humano, das suas especificidades e potencialidades e no enriquecimento de processos de aprendizagem. A explicitação dos seus objetivos e a descrição e análise dos processos vividos culmina com um conjunto de reflexões que envolvem a ação pedagógica do professor e que permitem repensar os dilemas e perplexidades que enfrenta quando passa a mediar as relações entre o prescrito no programa e a sua implementação pedagógica, entre as planificações programáticas e as propostas em curso na sala de aula. Do mesmo modo, reflete-se e problematiza-se questões relativas à avaliação.

1. "Amassou a folha": das inquietações e frustrações ao problema

> 10 de Dezembro de 2019 - Aula de desenho
> "Vejo nos alunos um receio, que sempre os acompanha, em desenhar bem, segundo os parâmetros daquilo que o professor considera correto. Não observo sinais evidentes de liberdade no gesto e na representação nem uma noção da subjetividade que o desenho acarreta."

Situando-me numa perspetiva de observador, tornaram-se evidentes, inúmeras vezes, as diferentes atitudes dos alunos perante uma folha branca ou diferentes meios riscadores (cf. Capítulo II) e perante os objetos que viriam a ser desenhados naquela aula, em específico. Observei, mais do que uma vez, ao fim de uma hora, folhas com apenas alguns apontamentos esboçados a grafite que descortinavam um breve vislumbre sobre o que era o motivo a ser desenhado e que, a uma certa distância, se tornavam praticamente invisíveis.

Também se tornou frequente reparar que nos cantos das folhas A3 habitavam esboços, de pequenas dimensões, sendo estes uma primeira abordagem sobre aquilo que os alunos teriam de trabalhar, na aula. Estes esboços de tamanhos, por vezes, inferiores a 5 por 5 centímetros, revelavam alguma observação ao detalhe, sensibilidade a questões como padrões, noção de claro/escuro e até a escalas. Contudo, eram apenas pequenos apontamentos que antecipavam o desenho principal a ser feito no centro da folha que, aproximando-se a hora de saída, ficava por fazer.

Pensei, muitas vezes, se este acontecimento se devia ao facto de os alunos ainda não estarem prontos para desenhar após a sua entrada na sala de aula. Por vezes, é necessário um certo tempo para que os nossos corpos e a nossa concentração se encontrem na fundição de um estado de espírito pronto e preparado para que o exercício do desenho ou outro qualquer possam fluir de forma mais natural, revelando o verdadeiro potencial que temos para executar uma determinada tarefa. Era visível nos rostos de alguns alunos uma certa frustração relativamente à obrigação de terem de estar naquele espaço, àquela hora e a fazerem uma tarefa que lhes foi incumbida, chegando, até, a ouvir das vozes dos alunos que não gostavam de desenho e que não o queriam fazer.

Relembro uma aula, em concreto, cujo exercício a ser desenvolvido era referente ao módulo de desenho de memória, lecionado por mim, em que uma aluna, após se debater com o desafio de desenhar uma composição visual previamente montada apenas recorrendo à memória do que viu durante 10 minutos, decidiu amassar a folha de formato A3, emitindo um som estrondoso e tão reconhecível dos meus próprios momentos de frustração. Um momento num espaço temporal que manifestou e comunicou tanto através de um ato destrutivo. Contudo, por trás de cada ação existe um motivo associado e este elevado nível de frustração da aluna levou-me a pensar e a questionar o que poderia ter espoletado tal sentimento.

Como professores, pensamos as aulas, os módulos, escrevemos planificações e, muitas vezes, presumimos que tudo isto resultará em sucessos, em aulas dinâmicas e em participações ativas por parte dos alunos. Consideramos que o que planificamos está correto e que os alunos irão tornar-se melhores, mais completos e aprenderão a matéria destinada àquela aula.

Pensamos, ainda, massajando o nosso ego, que aquela aula em específico será boa para os alunos e que lhes fará bem. Contudo, as turmas são compostas por muitos alunos e, cada um deles, é especial, único e tem as suas próprias especificidades. A atitude daquela aluna, ao amassar a folha energeticamente, levou-me a um primeiro questionamento que se remete, exatamente, ao conceito de turma. Deverá a escola organizar-se por turmas? Será este um conceito que reforça a unanimidade de um conjunto de alunos que são seres individuais? Será o conceito de turma um entrave ao pensamento e à preparação de aulas que respeitem a singularidade dos seus elementos constituintes?

De facto, por muito que se tente, num sistema regular de aulas, atender a todos os alunos propiciando um processo de aprendizagem adequado, é desafiante consegui-lo. Ainda mais quando ensinamos algo tão complexo como o desenho, que é o mesmo que ensinar a pensar. A frustração desta aluna levou-me a refletir que o impacto da aula, preparada por mim, foi diferente em todos os alunos, sendo que alguns gostaram do desafio e isso refletiu-se, também, na entrega que os desenhos continham, e que outros, nem tanto. Isto é totalmente aceitável, no meu entender, pois não existe a fórmula perfeita para a preparação de uma aula que é significativa de forma unânime. A questão que se coloca é: Deverá o professor focar a sua prática na procura de uma aula que sirva a todos da mesma forma, ou deverá desconstruir a sua visão uniformizadora de indivíduos singulares? Esta questão remete-nos ao pensamento da organização escolar e à constituição de turmas que estão, obrigatoriamente, a ter a mesma aula ao mesmo tempo, fruindo de uma metodologia focado no grupo e não nas singularidades que compõe esse grupo.

Um segundo questionamento, após a ação desta aluna, coloca-se relativamente à pressão que existe sobre todos os alunos em entregarem trabalhos que correspondam, exatamente àquilo que representa uma boa avaliação, por parte da escola e, muitas vezes, por parte das famílias. Observei que o pensamento do aluno, enquanto desenhava, não estava, muitas vezes, no processo ou no entender o motivo a ser desenhado. Não era a experiência ou a exploração daquilo que o meio riscador permitia que era relevante. O objetivo dos alunos, devido a um sistema escolar que se foca em avaliações quantitativas e a uma crescente pressão da sociedade que coloca os indivíduos em estados

altamente competitivos, era precisamente alcançar uma boa nota que é atribuída pelo professor após uma análise do ou dos desenhos entregues e que se traduzem, posteriormente, em percentagens numa tabela organizada de forma matemática.

Esta noção sobre o funcionamento da escola é dominante sobre o usufruir das experiências que a mesma, ou neste caso, a disciplina de desenho poderia proporcionar, levando a que, muitas vezes, os desenhos sejam apenas o resultado de um esforço por cumprir com o exercício de forma eficaz, de agradar ao professor e não o produto de uma verdadeira exploração que acontece na experiência sensível do entendimento daquilo que nos é exterior através do desenho. Não se permite ao aluno que seja um "sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto." (Larossa, 2011: 7).

2. (Ar)riscar, como um modo de problematizar

Compreender o desenho e as suas potencialidades, num contexto em que se está constantemente sob avaliação, é uma tarefa árdua que não facilita os processos naturais de aprendizagem. Para todas as experiências é necessário um espaço de liberdade onde errar e aprender com isso é legítimo e o que acontece, inúmeras vezes, é que esse espaço é reduzido e asfixiado por uma pressão causada pelos resultados, que muitas vezes traduzem, de uma forma artificial, o nível de apreensão do conhecimento que essa experiência permitiu. A aprendizagem serve, assim, um propósito que não o seu, sendo muitas vezes apenas um local de passagem cujo destino é mais relevante.

Arriscar e riscar no ato de desenhar num contexto escolar é, assim, um ato de coragem. Explorar um determinado material e representar uma realidade, não apenas baseado naquilo que os olhos vêm, mas naquilo que essa realidade transmite e nos faz sentir é exercer a liberdade de pensamento, traduzindo-o para um suporte e tornando os nossos modos de sentir, visíveis. É tornar a folha branca e opaca num espelho refletor de sensações. No exercício do desenho, o entendimento sobre a realidade vai-se modificando e, desta forma, o desenho torna-se uma ferramenta que contribui para um desenvolvimento da nossa perceção sobre a realidade em que estamos inseridos. São inúmeros os

estímulos que habitam o nosso espaço e com a crescente utilização da imagem que é apropriada e objetificada, torna-se desafiante olhar e ver com critério, observar e apreender informação. Selecionar parte de uma determinada realidade e representá-la através do exercício do desenho exige que estejamos dispostos a abrandar o pensamento para nos concentrarmos, não apenas na soma das partes, mas na parte selecionada.

Esta dedicação à análise e ao pensamento sobre algo, possibilita a abertura de espaços de subjetividade provenientes de interpretações e reações às mesmas. Como refere Alberto Carneiro (2001) “O desenho é assim um instrumento que nos permite analisar, conceber e comunicar sobre a nossa realidade”. (37). É abrir um campo de comunicação onde diversas identidades se cruzam e contaminam, possibilitando a criação de linguagens múltiplas que suscitam diversos entendimentos.

Assim, o exercício do desenho acarreta, em si, um outro tipo de exercício que nos remete, também, a um entendimento do sujeito que desenha, da realidade e da vida. As problemáticas que surgem na elaboração de diferentes exercícios de desenho são portas que se abrem para espaços vários, em que se torna possível uma exploração, não apenas conectada com o gesto, mas com tudo o que lhe antecede e sucede. Materializar o gesto, através dos mais diversos meios riscadores, é apenas uma ínfima parte das inúmeras que constituem as possibilidades de um exercício de desenho, assim como a representação de um determinado objeto também o é. Desenhar pode ser uma forma de apropriação da realidade e de tradução do que ela significa, materializando gestos através de meios riscadores. Significa captar uma determinada realidade e transformá-la em algo pessoal e com sentido de pertença. Pode, ainda, ser uma forma de organizar o pensamento, desenvolvendo e transpondo para o plano visível ideias, permitindo o exercício do pensamento, também, através da mão unificando o corpo e contrariando a ideia de que este é segmentado.

Citando Alberto Carneiro (2001) “O desenho é esse processo de elaboração artística que não se esgota na própria representação e se mantem para além dela, aberto como projeto de realização do ser.” (36). Não é, então, apenas uma ferramenta de representação da realidade numa espécie de

exercício fotográfico que se encerra em si mesmo. Ele próprio pode ser um meio de criação de diversas realidades e de experimentação, colocando quem desenha no papel de criador ou de autor e não lhe atribuindo apenas uma função reprodutora. Neste sentido, transportando-nos para o universo das salas de aula, o aluno não assume um papel passivo no exercício do desenho, sendo apenas um agente ao qual lhe é retirada a agência. Pelo contrário, este intervém diretamente nessa mesma realidade, apropriando-se dela e ressignificando-a. O exercício do desenho, nestes moldes, é bastante pessoal e intimista, onde relações profundas, baseadas não apenas em interpretações visuais como, também, sensoriais, são desenvolvidas com aquilo que é desenhado e onde "vemos e pensamos pelo desenho." (Carneiro, 2001: 36).

É nesta análise cuidada do que nos rodeia que um outro tipo de análise tem lugar, correspondendo à análise do corpo. O sítio onde nos colocamos perante o que é desenhado exige que tenhamos, numa primeira instância, um cuidado com o espaço que ocupamos no momento e, numa segunda instância, uma atenção ao que teremos de mobilizar, em nós, para o exercício do desenho, que acontece numa simbiose entre o desenhado e o desenhador, sendo estes dependentes um do outro.

O desenho não é, então, um mero acontecimento localizado no espaço e no tempo, mas é, também ele, uma experiência capaz de abrir uma série de possibilidades, de entre as quais a de nos experimentarmos a nós próprios, de nos observarmos de uma perspetiva interior e exterior a nós, construindo, assim, espaços de subjetividade onde o risco ou a mancha que assenta num determinado suporte é apenas o fim de uma experiência que tem, também, o seu valor no processo e o início de uma outra experiência que envolve a mobilização das aprendizagens adquiridas na elaboração de novos projetos. O que risca não deverá impor-se ao riscado, assim como o riscado não se deverá impor ao que lhe antecede. Por outras palavras, a transposição de um determinado estímulo ou experiência para um suporte através do desenho não deve imperar sobre esse mesmo estímulo ou experiência. Desenhar deverá ser um meio que permite um entendimento dos fenómenos alheios, criando possibilidades de existência a diversas realidades, a interpretações e a representações subjetivas desses mesmos fenómenos. Desta forma, o ato de

desenhar permite a simbiose entre o mundo exterior e interior para que, assim, sejamos afetados enquanto seres sensíveis.

3. Atribuindo Sentido aos Sentidos

Pelos sentidos educados deixamos de "usar" o mundo e passamos a "fazer amor" com o mundo."
(Alves, 2005: 45)

No decorrer do estágio no IAI existiu a possibilidade de lecionar um módulo por período e, também, a liberdade para a sua escolha considerando os interesses e a pertinência para o tema que viria a ser desenvolvido no presente relatório de estágio.

Devido ao meu interesse pelo recurso aos sentidos do corpo humano na prática do desenho e do seu entendimento, mas também à questão do aluno enquanto ser que usufrui de experiências transformadoras e relevantes, decidi que o módulo do desenho de memória seria aquele em que iria encontrar mais pertinência para trabalhar estas questões e no qual poderia observar, efetivamente, o impacto de um exercício menos comum e que apela a alguma abertura por parte dos alunos.

3.1 – *Evitar processos mecanizados no desenho* - Proposta didática número 1

Iniciei a construção desta proposta didática (ver apêndice 2), com a duração estipulada de três aulas de 60 minutos cada, com a ideia de, de alguma forma, estimular mais do que a visão nos exercícios de desenho que se seguiam, abrindo a possibilidade de entender os objetos a serem desenhados de uma forma diferente e mais desafiante, tornando as aulas alusivas a este módulo numa experiência que ganha significância, sobretudo, na relação que é traçada entre o desenhador e o desenhado.

Com isto em mente, decidi, após algumas conversações com o Professor Cooperante, introduzir na primeira aula o sentido da visão, com a particularidade de que este iria ser utilizado na observação dos objetos por um período limitado.

- **Medindo energias e adaptando a minha prática**

A aula iniciou-se, então, com uma dinâmica de grupo, onde se reuniu a turma no centro da sala, em círculo. O grande objetivo foi iniciar uma sessão de forma diferente, onde os alunos, apesar de já se terem visto durante o dia e de terem estabelecido comunicações entre eles, poderiam ter a oportunidade de se cumprimentarem novamente. Este cumprimento não é apenas feito através de uma saudação, mas sim através de uma reunião de todos os elementos que constituíram aquele período de tempo, elementos esses pensados para o desenvolvimento de um estado de espírito mais atento e focado. Neste encontro, todos podemos olhar para quem temos à nossa volta, tomando consciência de cada pessoa que ali estava presente. No silêncio, cada um ocupa o seu espaço e ganha uma nova noção sobre a partilha do mesmo. Contudo, reunir em círculo não é apenas a partilha de um espaço, mas a partilha do tempo em que, por momentos, todos aqueles que estiverem dispostos a fazê-lo, sintonizam numa determinada dinâmica grupal.

Considero importante, enquanto professor, perceber em que nível se situa a energia do grupo de alunos que teremos durante a aula. Por muito criativa e inovadora que nos pareça a aula que iremos dinamizar, não existirá qualquer dinâmica sem um grupo disposto e pronto a envolver-se de forma ativa na mesma. Precisamente por este motivo, decidi iniciar esta aula com uma dinâmica, não apenas para perceber melhor a disposição do grupo de alunos que tinha pela frente, como também adaptar a minha metodologia consoante o entendimento da mesma.

Assim, o primeiro exercício desta dinâmica constitui em cada elemento do grupo, à vez, dizer o seu nome e um número entre 1 e 10, sendo que o 1 reflete uma ausência total de vontade de estar naquele espaço e o 10 uma total prontidão para participar e envolver-se na aula. Considerei importante reforçar

que dizer o número 1 não envolve qualquer tipo de penalização ou julgamento. Se existem as 10 possibilidades, então é imperativo que estejamos prontos para ouvir qualquer uma delas. Recordo-me que o meu número foi um 7 e que fui eu que dei início a esta dinâmica.

Após finalizarmos o exercício, o foco do grupo estava agora concentrado nos níveis de energia de cada elemento e, assim, se construiu um certo sentimento de pertença. Senti que tinha conseguido uma envolvência por parte de quase todos os alunos nesta dinâmica pouco habitual, o que me levou de imediato a realizar a dinâmica seguinte que consistia em contar até 10, sendo que cada número iria ser, sucessivamente, substituído por gestos. Com isto pretendia, uma vez mais, estimular o foco do grupo, assim como a concentração do mesmo, aumentando o nível de desafio e construindo, gradualmente, uma coordenação entre todos num exercício que torna os participantes em agentes responsáveis pelo resultado.

Observar os sorrisos, as expressões inerentes ao acompanhamento sincronizado do grupo e a presença naquele preciso momento fez-me perceber que a dinâmica estava a surtir efeito e que toda a excitação relacionada com a hora de almoço ou, simplesmente, a falta de energia para exercer movimentos de grandes dimensões estavam, agora, postas de parte. Por momentos, nada mais existia para além da experiência vivida em grupo e o foco de, em conjunto, atingir o objetivo estipulado.

A dinâmica finalizou-se em silêncio total. Eu, enquanto orientador da mesma, coloquei as minhas mãos em posição para bater palmas, não dizendo nada. O meu olhar percorreu o grupo numa jornada de olhares que revelavam uma intimidade crescente e, através deste, consegui comunicar ao grupo a minha intenção de que todos me imitassem. O fator grupal ajudou neste sentido, visto que todos se foram imitando em sequência. Quando, finalmente, todos estávamos nessa posição, sem saber muito bem o que se iria passar no momento seguinte, eu bati palmas. O grupo ficou a olhar para mim, mas rapidamente percebeu qual o objetivo. Nas palmas seguintes, todos me seguiram e a coordenação tornou-se de tal forma intensa que, no final, se ouvia apenas uma única palma composta de muitas palmas. O ritmo aumentou

gradualmente até chegarmos, juntos, a um aplauso que, neste caso não sucede o fim de algo, mas sim o início de um novo exercício de desenho.

- **Entre "ilhas", desenhar de memória**

Com o grupo mais pronto e disponível para ouvir o que eu tinha para propor, avançamos em conjunto na junção de algumas mesas criando duas ilhas que ocupam o centro da sala de aula. Com isto, pretendia quebrar uma organização espacial da sala que se assemelha a uma disposição mais tradicional em que os alunos se sentam em filas, de costas uns para os outros reduzindo o seu ângulo de visão. É certo que o exercício do desenho pode ser individual e intimista e que nesse sentido a disposição da sala de aula não teria grande relevância, mas também creio que a observação do que se passa ao redor pode surtir algum tipo de efeito no processo de aprendizagem de cada um.

De facto, quando a formação das ilhas estava completa e os alunos sentados e prontos a desenhar, tornou-se notória alguma dificuldade em estabelecerem o nível de concentração que um exercício deste tipo exige. Esta mesma dificuldade levou-me a considerar outras questões que se remetem à própria organização da escola e aos seus objetivos, sobre os quais deve imperar um sentido crítico. Quando um professor apela à concentração dos seus alunos, pedindo silêncio absoluto na sala repetidamente, mesmo que com as melhores das intenções, estará este a exercer um poder que lhe é atribuído e reconhecido para o "bem" dos alunos? E este "bem" aqui mencionado é, efetivamente, aquilo que o aluno reconhece como o melhor para ele mesmo naquele determinado momento ou será aquilo que o professor pensa ser o melhor? E melhor para quem? Em última instância, o silêncio e a inércia de um corpo significam que este se encontra concentrado na elaboração do seu exercício?

A proposta de um determinado exercício de desenho, ou não, tem, de facto, estas fragilidades, no sentido em que se propõe a mesma tarefa, ainda que com variantes, para um grande número de alunos que têm as suas próprias especificidades e interesses, abrindo a possibilidade para uma não identificação com o propósito do exercício e uma consequente não envolvência com a tarefa

proposta. Poderia o trabalho em projeto, em grupo ou individual, ser uma possível metodologia alternativa capaz de equilibrar esta fragilidade? Estes questionamentos acompanharam-me no seguimento da aula.

Após a montagem das mesas em forma de ilhas, foram colocados sobre elas objetos de diversas formas e materiais, uns transparentes, outros opacos, uns com mais textura e outros com superfícies mais refletoras e brilhantes. Propôs-se aos dois grupos, assim divididos, que, rapidamente, construíssem uma composição com os objetos disponibilizados para a observarem, de seguida durante um período de 10 minutos. Pretendia-se que esta observação fosse mais centrada num entendimento dos objetos, focando detalhes como proporções, inclinações, transparências, incidências de luz e contrastes. Após estes 10 minutos, a composição disposta previamente seria tapada com um pano, sendo pedido aos alunos que desenhassem, então, o que recordavam e apreenderam através da visão.

Foi curioso ouvir alguns comentários relativamente à ausência completa da memória do que observaram, como se nunca tivessem olhado a composição visual, mesmo olhando-a por 10 minutos. O resto da aula destinou-se à elaboração do desenho de memória, sendo que eu, enquanto professor estagiário, ia caminhando pela sala e observando algumas lutas e buscas interiores pelos detalhes ou pelas peças que faltavam no puzzle da memória. No entanto, observava, também, alguns alunos menos focados cujo exercício não aparentava oferecer qualquer tipo de relevância.

Os 60 minutos destinados a cada aula pretendem que os blocos de aulas se tornem mais leves. Contudo, exigem também que os alunos entrem e se foquem de imediato na proposta destinada àquela hora para que consigam obter um resultado. No que diz respeito aos professores, as aulas ficam mais limitadas temporalmente, tornando o processo de construção de sessões dinâmicas mais desafiante, evidenciando-se uma preocupação ainda maior com os conteúdos do programa que têm, obrigatoriamente, de ser lecionados. Isto levou-me a uma outra consideração que incide sobre a carga horária escolar diária dos alunos e sobre aquilo que é esperado e exigido deles. Existe um certo processo de automatização e mecanização onde os alunos embarcam numa rotina composta por uma panóplia de áreas do saber que, idealmente, devem surtir efeitos

produtivos e positivos. Estes conteúdos programáticos devem ser retidos, em prol de um percurso escolar de sucesso, deixando em segundo plano a possibilidade do aluno se relacionar e de se encontrar com os conteúdos a serem lecionados.

"Dado que a experiência é uma relação" (Larossa, 2011: 9), que abertura e disponibilidade poderá existir, afinal, por parte do aluno, para as experiências que lhe possam ser propostas para além daquilo que já é adquirido como hábito na escola? Será a escola um sítio propício à construção de percursos escolares mais individuais e significativos, repletos de episódios transformadores e de relacionamentos com o conhecimento?

- **A estimulação do tato e da visão**

As seguintes aulas, relativas ao módulo de desenho de memória, seguiram-se com a estimulação do tato e da visão.

> 5 de Dezembro de 2019 - Aula de desenho
> "É notório o receio que estes jovens têm sobre o desconhecido, o estranho e o invulgar. A abertura para um exercício de desenho que recorre ao tato como principal sentido no reconhecimento de um objeto é desafiante, em muitos alunos. Prevalece o sentido de prioridade sobre a representação fiel da realidade e daquilo que os olhos vêm, mesmo quando estes não são chamados, diretamente, para o exercício do desenho."

Um dos exercícios consistia, precisamente, em analisar um conjunto de objetos exclusivamente com o tato, que variavam entre pequenos pratos de vidro e porcelana, chávenas, e taças com diferentes características, desenhando-os posteriormente através daquilo que teria sido retido relativamente à textura, ao material, à luz que esse mesmo objeto poderia refletir e às suas dimensões. Neste exercício pretendia-se, também, ativar a imaginação e a memória dos alunos após identificarem o objeto que tinham nas mãos, lembrando e

transpondo para o exercício os seus conhecimentos prévios retidos através da vivência e da observação desses mesmos objetos, sendo que esta observação foi feita apenas com o recurso ao sentido do tato. O contraste entre esta aula e a anterior, onde a visão foi claramente privilegiada, permite uma segmentação dos sentidos dos corpo humano, iniciando-se um processo relacionado com as questões que orientaram todo o meu estágio pedagógico.

Com esta variação entre formas de sentir, seccionando os sentidos para que cada um fosse vivido individualmente, pretendia-se que os alunos experienciassem uma viagem sensorial cujo destino era traçado pela sensibilidade e pela diversidade de entendimentos que o nosso corpo pode permitir de um só objeto. A visão e a observação permitem uma análise detalhada, embora distante. O tato, por sua vez, quando separado da visão, permite um entendimento da realidade que é centrado na projeção, na imaginação e nas memórias. Automaticamente, recorremos a experiências passadas que são trazidas para o exercício do desenho através daquilo que o objeto a ser analisado provoca. Esta separação dos sentidos e a sua utilização de forma seccionada tinha como objetivo promover aprendizagens ao nível sensorial, pois "é verdade que em sua situação bruta – antes de sua educação – os sentidos somente atendem às necessidades elementares de sobrevivência." (Alves, 2005: 44). Assim, através do desenho, desejava-se despertar o interesse dos alunos pelas múltiplas maneiras de observar e viver uma realidade.

3.1.1. Da planificação à ação pedagógica em curso; dos dilemas às decisões situadas: que professor?

Relembro o enorme debate que acontecia no meu pensamento relativamente à organização desta aula. Problematizava a sua organização tentando evitar, ao máximo, possíveis falhas que sabotassem o processo da aula. Construi um plano que, no meu entender, seria o ideal e reuni tudo o que precisava, incluindo os objetos a serem sentidos através do tato e uns panos para cobrir estes mesmos objetos enquanto estes repousavam em cima das

mesas. Desta forma, os alunos poderiam inserir as mãos no interior deste pano e sentir o objeto quantas vezes achassem necessárias, sem visualizar o mesmo.

Até ao início da aula, esta era a minha planificação e tudo iria correr conforme o planeado. Após o início da aula, reparei que os topos das mesas dos alunos não estavam totalmente libertos, contendo pilhas de livros e estojos coloridos de variados feitios. Se optasse por pedir aos alunos que os libertassem, perderia, pelo menos, 10 preciosos minutos dos 60 que compunham a aula. Creio que, perante este dilema, a minha experiência no contexto da ESOM me ajudou no que diz respeito a elaborar um plano alternativo, rapidamente e de forma eficiente, para que o exercício continuasse a ser exequível.

Os alunos colaram, então, as folhas A3 à mesa com uma tira de fita-cola e, enquanto uma mão desenhava, a outra ia sentindo o objeto por baixo da mesa, sendo que a qualquer momento poderiam pousar o material riscador e sentir o objeto com as duas mãos. Abandonei, assim, a ideia dos panos que, com algum esforço, consegui arranjar para uma ideia mais simples que ainda não me tinha ocorrido até àquele preciso momento. Isto coloca-nos perante uma problemática que, a meu ver, tem relevância no que diz respeito à planificação das aulas e ao facto de estas serem, ou não, flexíveis: Que propósito serve, afinal, uma planificação de uma aula? Planificar consiste em, como o próprio nome indica, traçar um plano para uma ação a desenvolver no futuro. Neste caso, no contexto escolar, as planificações das aulas são documentos que permitem organizar um ano letivo, distribuindo da forma mais equilibrada possível os diversos módulos a serem lecionados pelas aulas que cada disciplina contém.

Neste sentido, as planificações são, também, linhas de orientação para as diversas aulas e para o professor que, desta forma, poderá antever e preparar as aulas antecipadamente. Contudo, as planificações podem ser mais do que isto. No ato de transpor aquilo que assenta num plano da ideia para o papel, podemos refletir sobre essa mesma ideia e observá-la com um olhar mais crítico. É um documento que permite colocarmo-nos a nós mesmos, enquanto profissionais, no reflexo das nossas práticas, focando quais as nossas intenções em cada ação, na nossa disciplina e qual é o centro da profissão de ser professor: eu ou o aluno?

No entanto, as planificações devem conter em si uma certa flexibilidade e adaptabilidade, consoante as inúmeras situações imprevistas que vão acontecendo dentro e fora da sala de aula. Uma planificação não deve ser impeditiva, nem o professor deve ser seu servente, no sentindo em que após a sua elaboração se limita a cumprir o estipulado sem a sensibilidade necessária para perceber os efeitos que esta poderá ter em diferentes contextos. Pelo contrário, a planificação deve servir o professor, ajudando-o a orientar a construção de aulas significativas e adaptadas aos sujeitos que atendem, preservando a postura do professor enquanto ser crítico sobre si mesmo, sobre as suas práticas e sensível à diversidade de necessidades educativas inerentes a qualquer aula e aluno. Neste sentido, é necessário manter em mente que as planificações podem surtir um efeito limitador e castrador quando demasiadamente rígidas e ao serviço da disciplina, apenas: "As disciplinas têm um valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar." (Zabala, 1998: 142).

O decorrer da aula aconteceu dentro da normalidade: os alunos foram, efetivamente, explorando os materiais com o tato e desenhando aquilo que este sentido ia apreendendo. Foi importante no início da aula explicar, ainda que vagamente, a falta de atenção que cedemos, normalmente, aos sentidos que não nos parecem tão relevantes para a nossa experiência no mundo. Vivemos, muitas vezes, num estado de sobrevivência onde apelamos, apenas, aos recursos mínimos do nosso próprio corpo, esquecendo que viver é, em si, uma experiência e que, como tal, esta deve ser sentida com todos os recursos disponíveis para um melhor entendimento da nossa existência. Não deixou de ser curioso observar que alguns alunos não resistiram a utilizar a visão na observação do objeto, ainda que discretamente. Interiormente, eu sentia vontade de sorrir por perceber que os alunos estavam, de alguma forma, envolvidos e comprometidos com o seu exercício, mas questionei-me, também, se o facto de isto acontecer seria uma procura pela zona de conforto associada à dificuldade inerente ao exercício e uma recaída aos modos tradicionais do ensino do desenho.

3.2. *Desenho acidental* – proposta didática 2

A proposta didática número 2, associada ao módulo de desenho acidental foi, em certa medida, uma continuação de alguns questionamentos já levantados na proposta didática número 1, consistindo na elaboração de um trabalho final com uma vertente colaborativa.

Agora conhecendo melhor as turmas e estando mais ciente daquilo que poderia ser o meu espaço de manobra enquanto professor estagiário, estipulei um conjunto de três aulas dedicadas a apenas um exercício, precisamente para alongar o tempo que os alunos poderiam dedicar ao seu trabalho. A minha intenção foi explorar outra forma de organização das aulas unificando o módulo num só projeto elaborado pelos alunos, ao qual estes lhe poderiam dedicar mais tempo, já que o tempo foi, precisamente, uma das dificuldades que se levantou no primeiro módulo. Desta forma, a pressão sentida no decorrer de 3 aulas, sendo que cada uma delas é constituída por uma hora, seria amenizada passando a existir um total de 3 horas presenciais dedicadas ao desenho, com a possibilidade de os alunos continuarem a trabalhar no seu projeto fora das aulas, se sentissem necessidade.

- **Um desafio: explorar o acaso**

O exercício teve início num formato A3, em papel cavalinho onde os alunos exploraram o acaso, o acidental e a libertação da figuração no desenho para a obtenção de manchas abstratas, sem qualquer tipo de critério que não o que o próprio aluno considerasse importante na sua composição. Para o efeito, os materiais escolhidos foram a tinta da china, preparada em diversos tons de cinza que dariam a esta composição alguns gradientes e a aguarela, em que a escolha de cores e diluições estaria ao encargo do aluno. Através destes materiais, pretendia-se que existisse, de facto, uma exploração despreocupada sobre as potencialidades, tanto das tintas, como dos pincéis, aparos ou qualquer outro tipo de acessório necessário à composição.

- **Levar mais longe a imprevisibilidade**

Após o início do exercício, fui caminhando pela sala observando o que estava a ser feito e o meu papel enquanto professor, neste caso, foi mostrar diversos modos de fazer desenho, de pintar, de expressão através dos materiais disponíveis. Entornando tinta diretamente sobre um suporte branco e imaculado, molhando o pincel e pintando imediatamente sem verificar a existência de muita ou pouca tinta no mesmo, sacudindo o pincel sobre a folha para libertar tinta e criar, desta forma, uma distribuição aleatória de pintas coloridas, girando a folha para criar efeitos de escorrido. Fui exemplificando técnicas com o intuito de comunicar aos alunos que os limites, neste caso, existiam apenas em si mesmos e que, este exercício em particular, era o sítio para se libertarem das amarras do "fazer bem" para mergulharem num mar de subjetividade, de acidentes e de soluções composicionais.

Guardo desta aula imagens fantásticas de alunos que, habitualmente, são mais discretos e cujas dificuldades no desenho se fazem sentir. Os mesmos que, muitas vezes, se limitam e são limitados na sua entrega e empenho por estas mesmas dificuldades e que, no decorrer do exercício, se soltaram e envolveram de uma forma muito expressiva. Relembro um caso em específico em que um aluno que, frequentemente, se sentava na última mesa da sala, ao canto, se entusiasmou de tal forma com esta parte do exercício que o próprio corpo dele e a sua linguagem corporal se tornaram diferentes. Ele começou o exercício sentado, mas terminou-o de pé e, de alguma forma, entregou-se à exploração das melhores formas de, através dos seus materiais, conseguir os resultados que pretendia e de, através de diversas técnicas, conseguir o mesmo tipo de resultado.

> 7 de Março de 2019 - Aula de desenho
> "O prazer em criar faz o mundo parar e um abrandamento do ritmo louco deste mundo é tudo o que é preciso, por vezes, para que um aluno se envolva e se entregue ao seu processo de aprendizagem. O mundo exterior não fica do lado de fora dos muros da escola. O aluno coabita

entre mundos que se contagiam. Poderão as ofertas da escola ser uma mais valia na compreensão da complexidade das dinâmicas de vida?"

Guardo a imagem deste aluno a desenhar como uma das minhas prediletas no decorrer deste módulo. Proporcionar um tipo de exercício a um aluno que já tinha verbalizado não gostar de desenhar e onde este pôde, através da experiência de abordar a folha branca de uma forma diferente, menos controlada e mais livre de limites, numa batalha colorida destinada ao sucesso, ressignificar o desenho, é um marco importante. É uma ressignificância que é encontrada pelo aluno, permitindo que este se identifique em diversas formas de desenhar em que o próprio prazer de criar e de se exprimir pode, também, ser um fim. Este mesmo aluno perguntou-me se não seria possível fazer isto num formato maior e a minha vontade foi, imediatamente, disponibilizar um papel de cenário orientado de forma vertical para que o desenho se tornasse numa dança para ele e para que todo o seu corpo fosse mobilizado para o desenho, materializando um momento de prazer e de aprendizagem em riscos e manchas abstratas.

- **Das incógnitas da improvisação coletiva ao trabalho colaborativo**

As aulas seguintes, sendo que no final da terceira aula se decidiu dar uma aula extra para finalizar os trabalhos, dado o facto de a grande maioria dos alunos revelar precisar de mais tempo, foram dedicadas, exclusivamente, à continuidade dos trabalhos. Para isso, os alunos entregaram, no final da primeira aula, todas as composições abstratas elaboradas com tinta da china e aguarela. Posteriormente, estas foram distribuídas aleatoriamente, sendo que nenhum aluno poderia ficar com a composição que tinha feito. Era suposto que os alunos estivessem, agora, expostos a uma série de manchas abstratas que não tivessem sido criadas por eles para que o ponto de partida fosse o mais neutro possível.

Após todos os alunos terem uma composição, o exercício avançou com intervenções, desta vez preferencialmente figurativas, sobre as manchas

abstratas já existentes. Estas intervenções tinham como base uma comunicação e uma relação estabelecida entre os alunos e os trabalhos que tinham à sua frente, partindo de estímulos e de ideias que as manchas ou as cores das mesmas poderiam suscitar e terminando num produto final, elaborado com técnica mista, que é proveniente, maioritariamente, da imaginação e criatividade de cada aluno. O desafio assentava na incógnita da composição visual que cada aluno iria receber e na capacidade de improvisação necessária à intervenção.

3.2.1. Da turma aos interesses e necessidades da cada um dos jovens alunos: a importância do professor observador sensível

Das várias aulas que integraram este módulo, muito particularmente na segunda em que tive a oportunidade de observar com mais disponibilidade as ações dos alunos para intervir de modo mais adequado e em que inúmeras interações se sucederam, algumas das quais surpreendentes para mim, guardo a certeza de que a minha prática enquanto profissional e professor será direcionada para as necessidades individuais de cada jovem, como aliás, já acontece no meu contexto de trabalho. Só nesta condição sinto prazer em ensinar e a essência desta profissão reside em momentos prazerosos. No decorrer desta conversa havida com o aluno que tinha vindo a observar durante algumas aulas, tive a oportunidade de partilhar a minha experiência no graffiti e como uma lata de spray, numa parede, me obriga a mexer e a sentir o corpo como um todo, unido e focado num só propósito e considero que, encontrar momentos de conversa e partilha com cada jovem, pode realmente fortalecer a ligação entre professor e aluno e, desta forma, tornar todo o processo inerente à educação mais significativo: “A ideia de que as relações importam na educação - e que elas são importantes de uma maneira crucial e fundamental - é difícil de contestar. É difícil imaginar a educação sem relação.” (Biesta, 2012: 1).

3.2.2. O que avalia a avaliação?

Neste módulo, voltei a sentir a avaliação, nos moldes em que é feita, como um processo vazio de sentido. A avaliação tem o potencial de ser um modo de comunicar o processo que é feito pelo aluno e de que forma este se vai transformando no decorrer das suas experiências e aprendizagens. A avaliação é um instrumento que serve o professor no sentido de lhe permitir analisar criteriosamente o trabalho do aluno. Contudo, a finalidade da avaliação esgota-se em si mesma, quando dedicada exclusivamente à análise quantitativa do trabalho e do percurso do aluno. Resume todo um processo associado ao aluno e que acarreta, em si, uma grande dosagem de subjetividade, a uma nota final que gera, posteriormente, um impacto que recai, sobretudo sobre o aluno.

Ainda relativamente ao caso do aluno previamente referido, senti que a avaliação elaborada nos moldes quantitativos não corresponderia com aquilo que eu, enquanto professor, analisei, presenciei e senti do percurso do jovem. De tudo o que fui observando no módulo de desenho acidental e nos módulos previamente lecionados, existe um conjunto de características relacionadas com o percurso deste aluno, quer ao nível de relação com a disciplina, quer ao nível de envolvimento que assentam na minha memória e que surtem impactos aquando o momento de avaliar.

Contudo, a avaliação deste módulo assenta, maioritariamente em 4 pontos definidos na planificação: a exploração do material, que envolve a relação que o aluno traçou com os diversos meios riscadores e se explorou, efetivamente, as suas potencialidades conjugando o domínio técnico com a espontaneidade e a curiosidade; a criatividade, que neste caso é restrita à capacidade que o aluno demonstrou em, a partir de uma composição abstrata, construir algo mais figurativo; a técnica, aqui relacionada com a habilidade de traduzir uma ideia para um plano visível; as atitudes, que envolvem a entrega do trabalho dentro do prazo estipulado e a postura relativamente ao espaço de sala de aula e a todos os que nela se encontram a trabalhar.

Em suma, estes dois primeiros módulos refletem a busca pela exploração de exercícios que surtem impacto ao nível sensorial, proporcionando experiências e vislumbres das possibilidades que os nossos sentidos e o nosso corpo podem usufruir quando utilizados de uma forma consciente. Refletem,

ainda, uma busca por dinâmicas que ressignifiquem o desenho retirando-lhe a função de reprodução que, muitas vezes, é associada às aulas de desenho e apresentando-o como uma linguagem e um meio de comunicação que adquire subjetividade no pensamento de cada um.

3.3. *O corpo como um fenómeno total* – Proposta didática número 3

O IAI, para além dos cursos de Ensino Artístico Especializado de Imagem Interativa, Desenho de Arquitetura e Conservação e Restauro, contém na sua oferta formativa dois Cursos de Educação e Formação: Operador/a de Fotografia e Pintor/a Decorador/a. No decorrer do meu estágio pedagógico, tive curiosidade e vontade em observar e participar ativamente nas aulas de um CEF, principalmente pela reputação que precedem estes cursos em inúmeras escolas e para experienciar de que forma é que esta reputação é, efetivamente, um retrato da realidade. Associada a esta minha vontade está a minha experiência na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, onde trabalho com jovens que, num determinado momento das suas vidas, abandonaram o ensino, muitos de forma precoce, por diversos motivos.

A minha prática está, portanto, familiarizada com um tipo de público que exige respostas alternativas às, então, experienciadas nas anteriores escolas, visando reconstruir a imagem do ensino na vida destes alunos e, sobretudo, proporcionar oportunidades para que estes encontrem um propósito nos seus percursos de formação e aprendizagens. Devido a esta relação de proximidade com um público que foi, maioritariamente, marginalizado pelas escolas anteriores através de suspensões frequentes, expulsões ou reprovações sucessivas, questiono, hoje, a minha prática no mundo da educação no sentido de me construir enquanto profissional coerente, consciente e sensível à diversidade, tentando estar atento aos cruzamentos culturais provenientes dos alunos e adaptando metodologias de trabalho inclusivas dessas mesmas riquezas e valências de cada um.

Por parte do IAI existiu uma abertura imediata a esta minha curiosidade e frequentei, então, um total de três aulas de um CEF, acompanhado da professora. O registo de alunos da turma que experienciei assemelhou-se, em

muito, ao registo de alunos com quem trabalho diariamente, confirmando aquilo que eu pensava que viria a acontecer. Os Cursos de Educação e Formação são uma resposta alternativa, no interior das escolas, para a conclusão da escolaridade obrigatória. Estes percursos assumem-se como flexíveis e adaptados ao público que recebem, construindo-se em torno dos interesses dos alunos e visando a formação necessária que antecede a entrada no mundo do trabalho.

Do ponto de vista daquilo que é o ideal destes cursos, denota-se uma procura por metodologias alternativas, mais focadas no fazer com as mãos e na experiência de práticas profissionais diversas, moldando o ensino em ambientes de oficina e colocando de parte a abordagem mais tradicional das aprendizagens, exclusivamente, baseadas na retenção de determinadas matérias que visam ser avaliadas, posteriormente. Uma metodologia que visa, acima de tudo, reconciliar a escola com os alunos que, num determinado momento da sua vida, decidiram abandonar o ensino e prosseguir com processos de aprendizagem que não encontraram na escola, muitas vezes ligados, diretamente, com as suas necessidades na vida. Contudo, é importante mencionar que "os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos." (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994: 27)

Leva-me a considerar que, de alguma forma, o propósito destes cursos foi deturpado ao longo dos tempos, incidindo, atualmente, num tipo de resposta adereçada àqueles que não se enquadraram nos parâmetros normativos da educação regular nas escolas e ao "proclamado insucesso escolar, reificação naturalizada e simplificadora, no senso comum, de um processo profundo de disfunção da instituição escolar e da sua organização curricular (...)" (Roldão, 2011: 93, 94).

- **Observar para conhecer e conhecer para relacionar**

Na primeira aula em que participei, limitei-me a passar pelas mesas dos alunos disponibilizando-me como um recurso e uma ajuda nas diversas

dificuldades que iam surgindo no decorrer da atividade previamente iniciada pela Professora. Relembro que o exercício era baseado numa ampliação de um desenho e que uma das principais dificuldades que os alunos iam encontrando não estava associada com a incapacidade de concretizar o exercício, mas sim com estabelecer o foco necessário à elaboração do mesmo, existindo alguma dispersão na atenção. Tentei, então, dedicar o meu tempo a alunos que estavam especialmente desinteressados, com o objetivo primeiro de me relacionar com eles e clarificar que o meu intuito era, meramente, ajudar.

Nesta posição em que nem eu, nem os alunos nos conhecíamos e que pode ser gerador de tensões, iniciamos um processo de relação que assentava, inicialmente, numa parceria necessária à concretização de um exercício, estabelecendo uma relação o mais horizontal possível alicerçada na entreajuda. Enquanto professor, tentei afastar-me de questões relacionadas com o passado dos alunos ou com as suas experiências anteriores na escola, não esquecendo que estas exercem repercussões no presente, focando-me no momento e nos jovens que tinha à frente e evitando aceder aos preconceitos existentes sobre este tipo de cursos, muitas vezes, no vocabulário dos professores. Creio que um professor deve persistir na ideia de não rotular os seus alunos, relacionando-se sob a compreensão de que "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 1987: 154).

Depois disto, segui explicando novamente aos alunos que ia intercetando os modos de fazer um exercício deste género, devolvendo questões relacionadas com as suas dúvidas para suscitar alguma curiosidade e envolvimento. Retenho que os alunos que orientei foram capazes de concretizar o exercício, recorrendo a instrumentos de medição com atenção ao detalhe e envolvendo-se naquilo que estavam a fazer. Contudo, uma condição para este envolvimento foi a presença constante de um professor que facilitou o processo ao torna-lo mais dinâmico e ao envolver o aluno na procura de soluções para os desafios que iam surgindo.

No final desta aula, fiquei com imensa vontade de reencontrar este jovens em contexto de sala de aula, em primeiro lugar porque me senti desafiado a

inventar estratégias diversas para envolver os alunos e porque, de alguma forma, estou bastante familiarizado com esse fator e, em segundo, porque queria introduzir algumas ferramentas já experienciadas no contexto onde trabalho, nomeadamente, dinâmicas de grupo e um exercício relacionado com meditação – como já mencionado, nos CEF atribui-se uma enorme importância ao trabalho oficinal e às mãos enquanto instrumentos treináveis para executar determinadas tarefas. No fundo, treinam-se corpos para dominar instrumentos relativos às áreas profissionais correspondentes aos diversos CEF's, focando como um dos grandes objetivos a preparação para a integração do mercado de trabalho. Contudo, "o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico." (Mauss, 2003: 407). Antes de conhecer e dominar qualquer material ou instrumento, é importante considerar que é necessário conhecer e experienciar o próprio corpo, no sentido de o entender e perceber o seu verdadeiro potencial. Aqui reside toda a essência que, posteriormente, será aplicada no manuseamento de qualquer outro instrumento.

Com isto em mente, articulei com o Professor Cooperante e com a Professora da turma a possibilidade de estar presente em mais uma aula, revelando o meu interesse em, desta vez, participar de uma forma mais ativa e preparar alguns exercícios, adequados ao que tinha apreendido da turma e quais poderiam ser os limites da minha intervenção, dado o facto da turma ainda não me conhecer bem.

- **Potenciar o corpo - concentrar e focalizar**

Nesta aula, de um total de 60 minutos, decidi preparar uma atividade para apenas metade do tempo, sendo que eu abriria a aula e, depois, os alunos continuariam com o trabalho previamente iniciado. O meu objetivo principal com esta dinâmica era trabalhar o foco e a concentração ao nível corporal e emocional, relaxando os alunos e alertando-os para os sinais que os seus próprios corpos produzem. Assim, pretendia-se que o grupo ficasse mais consciente e preparado para o tempo que iria passar dentro da sala a

desenvolver os seus projetos, deixando no limbo a agitação natural que se segue a um intervalo.

Iniciei, então, a aula com o grupo em círculo, para que pudéssemos estabelecer o contacto visual uns com os outros. Nessas intermitências visuais ornamentadas de sorrisos e cumplicidades, todos dissemos o nosso nome e um número entre 1 e 10, à semelhança do que fora feito com a turma do 11º ano, de desenho, sendo que 1 significa uma total ausência de vontade de estar naquele espaço e o 10 uma prontidão total para criar e participar na aula. Como sempre, iniciei eu, com o número 9, explicando que este número se devia ao facto de estar naquela sala com pessoas que ansiava por conhecer e trabalhar. Durante o minuto seguinte, todos se fizeram ouvir, revelando-se uma grande maioria de números entre o 3 e o 6, com a exceção de alguns números mais altos e outros mais baixos.

Este exercício serviu para eu perceber, enquanto orientador daquela sessão, que o grupo estava com energias diferentes e que eu teria de focar, especialmente, naqueles com os números mais baixos, não esquecendo os restantes, para, desta forma, conseguir o maior envolvimento possível por parte de todos os alunos, não colocando ninguém de parte.

Ao longo de toda a dinâmica, tentei, também, manter o volume da minha voz o mais baixo possível, para que ouvir-me fosse um esforço comum e para instaurar, desde o início, um ambiente mais calmo e tranquilizante. O nível de agitação desta turma em específico é elevado e, no meu entender, nem sempre existem vias de comunicação que permitam uma comunicação entre todos, devido ao facto de existirem, constantemente, conversas paralelas.

Considero que aceitar o facto de estas vias de comunicação sobrepostas existirem é um passo na direção de poder trabalhar com elas. A estratégia que encontrei para tentar unir as vias de comunicação numa só, que incluísse o grupo todo, foi precisamente não reproduzir o volume da minha voz à semelhança das dos alunos nem tentar sobrepor as minhas palavras às deles. Considerei que manter um tom de voz calmo e relaxado seria o mais indicado, levantando a mão e pedindo a palavra sempre que sentia a atenção do grupo a dispersar. Desta forma, creio que a postura de autoridade do professor é diminuída e, ao invés de ter uma turma silenciosa para, simplesmente, evitar um berro, obtive uma turma

atenta e focada naquilo que eu dizia, permitindo-me liderar a sessão de uma forma menos autoritária.

- **Potenciar o corpo - criar sintonia coletiva**

Seguimos com um exercício em que todos demos as mãos, lembrando que quando o nosso corpo está em união com outro através do toque, estamos, também, a colocarmo-nos numa situação de vulnerabilidade, sendo importante respeitar quem temos à nossa volta numa lógica de permitir conforto entre o grupo. O exercício que se seguiu permite isto mesmo, ou seja, que o grupo perceba que dependem uns dos outros para o objetivo ser alcançado. Todos os elementos do círculo fecharam os olhos, precisamente para evitar distrações, muitas vezes provenientes de olhares ou de outro tipo de comunicações não verbais que eliminam o foco daquilo que é relevante, no momento.

Após todos fecharem os olhos, um elemento do grupo fica responsável por enviar um estímulo, para a esquerda ou para a direita, que posteriormente teria de ser repetido pela pessoa que o recebeu. Desta forma, o estímulo percorre o grupo até chegar, finalmente, à pessoa que o criou. Vários alunos enviaram diferentes estímulos, sendo que alguns consistiam em apertar a mão um certo número de vezes e outros apertavam a mão durante alguns segundos, apenas. O foco do grupo foi crescendo gradualmente assim que perceberam que todos estavam a envolver-se no jogo. A presença fazia-se, então, sentir.

Aqui, o efeito de contágio foi essencial, instalando-se a pouco e pouco um silêncio na sala que revelava compromisso. Nem sempre o estímulo original chegava ao seu destino, ou então sofria alterações pelo caminho, mas foi curioso o facto de não ser apenas eu a apelar por algum foco e atenção na receção do estímulo. Os próprios alunos começaram, também, a pedir que todos estivessem no seu melhor.

- **Contar até 10 numa linguagem própria**

O exercício seguinte envolvia uma exposição maior, por parte dos alunos, e questionei-me, várias vezes, se iria resultar, pois o efeito de contágio funciona tanto pela positiva, como pela negativa arrastando, por vezes, o grupo para uma atitude mais introvertida, não permitindo que o exercício se desenrole como previsto.

O objetivo deste exercício era, então, contar até 10, todos ao mesmo tempo, com a particularidade de que as regras desta dinâmica não seriam explicadas verbalmente. Por esta altura já se tinha instalado um silêncio profundo entre o grupo e, através de comunicação não verbal, apenas com movimentos e expressões faciais, expliquei o que iríamos fazer. Senti que o grupo estava muito mais focado e, de imediato, perceberam o que lhes tinha sido proposto. Assim, enquanto eu levantava os dedos, os alunos contavam, seguindo o ritmo que eu estabelecera. Após terminada esta parte, o número 1 foi substituído por um gesto e, a partir daqui o número 1 já não era dito em voz alta, mas sim representado através desse mesmo gesto. Sucessivamente, o número 3 foi, também, substituído por um gesto diferente, assim como os restantes números numa ordem aleatória, culminando na criação de um meio de comunicação e uma linguagem de 10 algarismos que apenas o grupo compreendia e onde a voz já não se tornava necessária.

Para terminar, ainda com a turma em círculo no centro da sala, todos juntamos o dedo indicador com o das pessoas à nossa direita e esquerda. Desta forma, todo o grupo estava unido através de uma união de dedos, o que se revela mais desafiante do que simplesmente darmos a mão. Uma vez mais, a comunicação não-verbal funcionou, não havendo a necessidade de explicar nada do que se iria passar. Tentei alcançar todos os alunos através do meu olhar e a presença dos alunos fazia-se sentir na sala. Foi aí que, lentamente, bati uma palma e o grupo, quase na sua totalidade, seguiu o meu movimento. Os que não seguiram, de imediato perceberam o que tinham de fazer e a segunda palma, composta por muitas palmas, imitiu um som estrondoso e sincronizado que revelava uma total sintonia entre o grupo. O ritmo das palmas foi aumentando até que ao culminar de um aplauso que encerrou esta série de dinâmicas.

No restante tempo da aula, os alunos continuaram com os seus projetos previamente iniciados e eu segui pela sala orientando e ajudando em algumas dificuldades que se faziam sentir.

Não deixou de ser curioso receber comentários por parte dos alunos a dizer que adoraram o início da aula e que isto devia acontecer mais vezes. Para mim, foi apenas uma confirmação de que as aulas devem ser estruturalmente flexíveis e dinâmicas, de modo a que a monotonia seja evitada. Para além disso, estes exercícios revelam-se como facilitadores dos processos de concentração e presença e são uma alternativa ao tom de voz elevado por parte do professor ou a atitudes de autoridade que não são bem recebidas pelos alunos.

3.3.1. Os riscos de arriscar: quando arriscar inclui também o professor

Ao avançar com as primeiras propostas eu sabia que corria um risco efetivo de que estas estivessem condenadas ao fracasso, pois nem sempre existe a disponibilidade ou a confiança no professor, por parte dos alunos, para se envolverem em processos menos habituais que os retiram da rotina instalada no interior da sala de aula. Felizmente, não foi o caso e creio que aqui, a atitude do professor é extremamente relevante. Por muitos receios que possam existir no íntimo do professor, considero que é importante existir uma posição segura que revele confiança, principalmente quando o trabalho é feito com alunos que revelam mais resistência ao envolvimento nas dinâmicas propostas. Sinto, inúmeras vezes, quando desenvolvo dinâmicas grupais na escola onde trabalho, que o facto de eu acreditar piamente no que digo e proponho, faz com que o grupo confie no processo e em mim, baixando os níveis de resistência. É transmitida uma sensação de confiança que contagia e que permite ao grupo sentir que a atividade é elaborada num ambiente seguro.

Um dos meus objetivos através de toda a dinâmica grupal era acalmar o grupo e a ausência da voz é, muitas vezes, benéfica neste sentido, permitindo que outros meios de comunicação ocorram. Desta forma, um dos maiores desafios que é, efetivamente, conseguir a atenção da turma é facilitado pois a ambiência natural da sala de aula foi alterada, o que provoca uma nova

necessidade nos alunos de entenderem melhor o que se passa e que tipo de aula é esta, afinal.

No meu entender, o professor deve ser paciente e procurar dinamizar as suas aulas enquanto sessões, construídas por fases onde o envolvimento dos alunos vai acontecendo de forma gradual e mais natural.

3.3.2. Ficando confortável com o risco: uma aula de dinâmicas

Ainda com esta turma do Curso de Educação e Formação, decidi dinamizar uma última sessão, desta vez ocupando todos os 60 minutos destinados à mesma. O meu objetivo para esta sessão era proporcionar um espaço seguro, de comunicação, de partilha e de intimidade, trabalhando as relações entre pares e o respeito pelo outro. Por vezes, estamos rodeados de pessoas diariamente e, ainda assim, não as conhecemos na sua integridade. Conhecemos, apenas, uma parte que essa pessoa deseja mostrar ao mundo. Em ambientes seguros alicerçados em confiança e verdade, poderá ser possível uma maior exposição e tornarmo-nos mais vulneráveis, o que poderá resultar em ressignificâncias de certas inseguranças através da exposição das mesmas.

Para isto, o espaço foi preparado pelos alunos e por mim no início da aula, afastando todas as mesas para as extremidades da sala e criando um espaço mais amplo e sem obstáculos. No final desta agitação, restaram apenas as cadeiras que formavam um círculo encerrado pela minha própria cadeira, no centro da sala. Iniciei a aula explicando brevemente o que iria acontecer nesta sessão, preparando o grupo para um exercício que exigia não só a sua entrega, como o seu respeito e sensibilidade para com o outro. De seguida, pedi a uma aluna para rasgar pedaços de papel relativamente pequenos e, assim, estes foram distribuídos pelos alunos. Cada aluno tinha agora um pedaço de papel e uma caneta nas mãos e o objetivo seria os alunos escreverem uma característica pessoal que achassem ainda não ser conhecida pelos seus colegas. Este processo foi muito curioso de observar, porque os alunos foram transportados, de imediato, para o seu íntimo, sendo notória alguma dificuldade em escolher uma característica não tão conhecida. Por outro lado, era exatamente o que se

pretendia, ou seja, combater o estímulo inicial de escrever uma simples característica sem qualquer tipo de critério.

O que se seguiu foi uma dinâmica de troca de características, em que os alunos passearam pela sala cruzando-se com os colegas, olhando-se com um olhar renovado e conhecendo-se pela primeira vez, novamente. Nestes diálogos, as características eram partilhadas e se um deles se identificasse com a característica do outro e este concordasse, então o papel trocava de mãos. O objetivo não era acumular papéis, mas sim perceber se existiam características que outros tenham escrito que pudessem, eventualmente, ser comuns a várias pessoas. Este jogo de diálogos continuou durante uns minutos até eu sentir que a o foco já não era o mesmo, que estava diminuído. Aí, voltamos a sentar-nos e, à exceção de um ou dois alunos, todos tinham um papel na mão.

Nesta fase da sessão, o meu trabalho enquanto professor foi mediar uma conversação entre todos, facilitando a partilha da/s característica/s e colocando questões com o objetivo de trabalhar um pouco mais o pensamento sobre o significado do que estava escrito no papel. Perguntei se aquele papel era o original ou se tinha existido uma troca e, se sim, com quem. E a partir daí aprofundava um pouco mais a característica em si, direcionando o meu discurso ao grupo e não apenas ao aluno que possuía o papel, perguntando se mais alguém se identificava com aquela característica. Palavras como “inseguro” e “tímida” são alguns exemplos do que foi escrito, permitindo-me aprofundar o que todos aqueles, ali presentes, poderiam fazer para facilitar os processos de integração das pessoas mais inseguras ou tímidas, tentando construir um sentido de união que assenta em empatia, respeito, sensibilidade e compreensão.

Depois deste exercício, introduzi uma parte de meditação que viria a encerrar a sessão. Esta meditação foi guiada por mim, enquanto lia um texto retirado de um livro da Mikaela Ovén[3], onde nos visualizamos enquanto montanha. Ao nos visualizarmos dessa forma, adquirimos a força de um

[3] Facilitadora de Mindfulness, Coach, Formadora e Palestrante. Autora do Livro “Heartfulness – Enfrente a vida de coração aberto” e “Educar com Mindfulness” e fundadora da Academia de Parentalidade Consciente.

poderoso elemento que, embora imóvel, está em contacto com todos os outros elementos da natureza, sejam eles a água da chuva, que escorre seguindo todas as fendas da montanha, o vento que a fustiga ou os animais que por ela passeiam e nela decidem habitar. Ficamos ligados com toda a estabilidade que a montanha contém.

> "Podemos utilizar essa energia para estarmos em cada momento com atenção plena, abertura e clareza, e para percebermos que os nossos pensamentos, preocupações. Montanhas russas de emoções, crises, tudo o que nos acontece, é como o tempo passado na montanha. Percebemos que tudo é passageiro. Tal como a montanha, podemos receber o que chega até nós, centrados e estáveis."
> (Ovén, 2015:74)

A montanha é, então, um elemento de imensa importância para a estabilidade do resto do mundo, pois é forte e imponente, geradora de vida e concentra-se na estabilidade do seu próprio centro, alicerçando o que a rodeia e o que dela depende e sendo, ela própria, dependente do que a envolve. Na materialização do nosso corpo em montanha, através da meditação, percebemos que a mente não está separada do resto do corpo. Assim, este é um fenómeno total que transcende o físico, tornando-se relevante desenvolver dinâmicas que privilegiem todas as partes constituintes do corpo para a sua compreensão. Nascemos no mesmo corpo em que crescemos, embora este se transforme com o tempo. No entanto, quantas vezes paramos, efetivamente, para o pensar e conhecer? A meditação envolve um afastamento do mundo que nos é familiar e dos múltiplos pensamentos que ecoam na nossa cabeça para alcançar uma maior clareza da mente e daquilo que é emocional, para podermos, então, voltar ao mundo mais prontos e conscientes de nós mesmos. Este exercício encontra pertinência no trabalho emocional, tão importante quanto o lado racional e indissociável do mesmo.

Creio que, particularmente com alunos que revelam uma maior dificuldade em termos de concentração, foco e atenção, práticas como esta podem ser benéficas. Contudo, não deixa de ser importante questionar a liberdade nos

currículos escolares e das próprias escolas para que os professores possam trazer consigo estas práticas e implementá-las nas salas de aula com os seus alunos. Com a urgência em cumprir um programa estabelecido e com a atenção direcionada para os resultados académicos, quais os sacrifícios a fazer para que exista espaço para processos de aprendizagem mais próximos das necessidades e interesses especificos dos alunos?

3.4. Experiência Sensorial – proposta didática 4

Com a ideia de contagiar a disciplina de desenho A e desenho B com uma abordagem mais focada na experimentação do corpo humano e não tanto na sua utilização enquanto recurso mecânico, decidi que o meu último módulo a lecionar seria não só relacionado com os sentidos, mas com uma experiência sensorial que pudesse potenciar o conhecimento e a consciência daquilo que o nosso corpo é capaz de fazer e da importância de estarmos numa postura vulnerável e sensível ao que nos rodeia, permitindo contágios do que nos estimula para um mais rico entendimento da realidade que é, inevitavelmente, inseparável de nós. Esta proposta é uma experiência, em primeira instância, porque existe um resultado proveniente da mesma que é singular, único em cada pessoa que a efetua, não existindo duas reações idênticas e, em segunda instância, porque é algo que aconteceu aos sujeitos que experienciaram, neste caso os alunos, de forma inesperada, algo que partiu de uma terceira pessoa.

> “A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que

aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.” (Larossa, 2011: 5)

A experiência sensorial poderia ser feita de diversas formas, estimulando um ou mais sentidos e de uma forma aleatória, oferecendo aos participantes uma viagem intimista às suas sensações. Contudo, no meu entender, tornou-se essencial que a experiência tivesse uma ordem, um sentido e que, sendo realizada no âmbito da disciplina de desenho, mobilizasse um pouco esta disciplina no sentido de a compreender melhor e criar a possibilidade de adquirir uma nova perceção sobre o ato de desenhar.

Toda a preparação do espaço que, no IAI, achei por bem ser o auditório devido a todas as condições que oferecia e à sua dimensão, demorou sensivelmente uma hora, sendo que toda a experiência teria uma duração total de 45 minutos. Esta experiência, uma vez mais, poderia ser feita numa duração mais curta, envolvendo menos recursos e esforço, contudo, tendo a aula 60 minutos, decidi aproveitar todo o tempo disponível e reservar os últimos 15 minutos para uma conversação e reflexão sobre a experiência.

No total, esta experiência viria a ser dinamizada duas vezes durante uma tarde, com duas turmas diferentes, ambas de desenho.

- **Uma viagem aos sentidos do corpo humano**

As aulas iniciaram-se na sala de aula, como habitualmente. Os alunos entraram e sentaram-se nos seus lugares e eu levantei a mão no ar para pedir a palavra, iniciando a aula a explicar que nos iríamos deslocar para o auditório, onde o resto da aula decorreria. Todos deveriam levar com eles um livro ou outro suporte para escreverem em cima e um meio riscador à sua escolha dentro das possibilidades grafite, caneta ou pastéis de óleo. Todos recolheram os materiais e, assim, seguimos juntos para o auditório.

No interior, as cadeiras organizavam-se em três filas, com aproximadamente dez lugares cada. Uma estrutura tradicional de sala de aula que foi simulada propositadamente. As luzes estavam apagadas, existindo

apenas alguma luz natural que entrava pelas janelas e havia uma mesa com os objetos a serem utilizados na experiência sensorial que estavam cobertos por um pano preto. Toda a envolvência antecipava uma experiência num ambiente misterioso.

Depois de estarem todos sentados, voltei a pedir a palavra e expliquei que esta aula seria uma viagem em torno dos sentidos do corpo humano e que, para tal, teria que existir uma postura de confiança e entrega dos alunos para com as pessoas que iriam dinamizar toda a experiência. Expliquei, ainda, que grande parte desta aula seria passada com os olhos vendados e questionei a turma sobre existir alguém que se sentisse totalmente desconfortável com isto.

Em ambas as turmas existiram dois ou três alunos que não quiseram fazer a experiência devido a se sentirem desconfortáveis com os olhos vendados. Para essa eventualidade, tinha planeado sugerir-lhes que participassem na dinamização da experiência comigo, porque mesmo na elaboração de uma experiência sensorial, existem cuidados a ter que são, na verdade, competências pessoas e sociais como o respeito pelo outro e a sensibilidade, neste caso, necessárias à estimulação dos sentidos dos participantes.

Elaborar um percurso sensorial para alguém é ter isso em conta e é, também, uma forma de pensar os sentidos do corpo humano e as suas potencialidades. Quando aproximamos um determinado cheiro de um nariz de alguém e observamos as narinas a mexerem em movimentos involuntários, podemos confirmar que esse estímulo surtiu um efeito e é nesta observação atenta e sensível que, durante a dinamização de uma experiência sensorial, podemos visualizar e entender o efeito que o estímulo de um sentido pode surtir no corpo enquanto fenómeno total e adaptarmos o nosso comportamento em torno desse mesmo efeito.

Após esta explicação do que iria suceder, apelei a que todos os alunos entrassem num modo económico, ou seja, que se focassem em si mesmos e que tentassem desligar de todas as distrações existentes naquilo que lhes é exterior. Como pano de fundo às minhas palavras, tocava o álbum “Legends on Strings - Orpheus Odyssey” que, através de sons subtis de arpa e alguns acompanhamentos, iam criando um ambiente mais relaxante e intimista. Claro que não esperava um silêncio absoluto de um momento para o outro e já contava

que muitos alunos fossem continuar, nesta fase inicial, a trocar alguns comentários e a dar algumas gargalhadas. Normalmente, estes comportamentos também refletem alguma insegurança e receio sobre o que está para acontecer e, então, não tentei de forma rigorosa silenciar ninguém. Aos poucos, fomos colocando as vendas nos olhos de cada participante e, aqui, a ajuda da minha colega de estágio e dos alunos que não quiseram participar foi crucial para que este processo não demorasse demasiado tempo. A partir deste momento, o mundo seria sentido na escuridão, pelos alunos.

Enquanto as vendas iam sendo colocadas, outros iam levantado, um por um, os participantes e, calmamente, as mãos de cada participante eram colocadas nos ombros da pessoa que estava à sua frente, formando uma espécie de "comboios humanos" que eram, posteriormente, movimentados pelo espaço.

Este processo, feito de olhos vendados, leva a que todos os que participam percam a noção do espaço, não sabendo por onde vão nem qual a direção a seguir. A sala onde começaram a experiência não é mais a mesma, adquirindo a forma de um espaço desconhecido onde se perde o norte.

Durante este processo de movimentação, alguns sons iam sendo emitidos, através de instrumentos, na sua grande maioria, de percussão. Quando os grupos saíram da zona das cadeiras, outra pessoa na dinamização da experiência iniciou, com a ajuda dos alunos, uma nova distribuição das mesmas. As cadeiras que estavam, anteriormente, em filas foram organizadas em círculo de forma silenciosa, deixando apenas um pequeno espaço para podermos entrar e sair do círculo durante a experiência. Os sons que visavam estimular a audição, aqui serviam também o propósito de "camuflar" os pequenos sons provenientes da movimentação das cadeiras. Toda a agitação do grupo começou a diminuir até se instalar o silêncio. A experiência tornou-se mais intensa a partir do momento em que, de olhos vendados, todos se levantaram e começaram a caminhar e, saindo da zona de conforto, outros mecanismos são ativados, o que, neste caso, resultou num maior foco e envolvimento nos estímulos que iam sendo colocados no percurso.

Após a transformação das cadeiras estar concluída, os grupos de pessoas organizados em filas e unidos pelo toque nos ombros foram deslocados para

dentro do círculo, sentando cada participante na sua própria cadeira. Aqui, houve um cuidado em separar os alunos que manifestam maiores vínculos entre si, com o objetivo de não comprometer a experiência tornando-a plural ao invés de singular, como pretendido. “De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação.” (Larossa, 2011: 7). Era essa análise aos sentidos, muito pessoal e íntima e no sentido de os reconhecer e perceber, que se pretendia com este percurso sensorial.

No centro do círculo tocava uma caixa de música com a melodia do Principezinho e, assim que esta acabou, um aluno que assistia na dinamização caminhou de volta do círculo, com cuidado para não deixar que os seus passos fossem ouvidos, a riscar uma folha de papel com uma intensidade variável. O som de um meio riscador é algo que, facilmente, no exercício do desenho é ignorado, pois o foco é tão direcionado para a visão que todos os outros sentidos ficam “anestesiados”. Aqui, e devido à visão ter sido retirada, o som do lápis no papel ecoou pelo auditório adquirindo uma nova magnitude. Após este som, avançamos novamente pelo círculo com um pedaço de pelo retirado do capucho de um casaco de inverno. Este pelo passava pelas mãos ativando o toque nos participantes e aquecendo este sentido do corpo humano para o que viria de seguida. Achei relevante focar o toque, especialmente as mãos, pois são estas que, muitas vezes, são recrutadas para o desenho e, embora o desenho se concretize através das mãos, estas são vistas enquanto instrumento que manipula um outro instrumento que, por sua vez, risca. No entanto, as próprias mãos são sensíveis, parte de um corpo sensível e, precisamente por isso, decidi que estas deveriam ser trabalhadas e exploradas ao longo do percurso sensorial.

Depois do pelo, que tem uma textura bastante suave, seguiu-se o toque de uma trincha, mais dura e áspera. Um meio utilizado na pintura e no desenho e que, de alguma forma permitia que se sentisse um contraste entre dois materiais distintos, que permitem sensações diferentes. Após o tato ser estimulado e as mãos e a consciência sobre o toque estarem mais despertas, distribuíram-se conchas, uma por cada participante e, sem dizer nada, a grande maioria das pessoas começou a explorar o material, sentido a sua textura, o seu peso, o seu tamanho, a sua temperatura e cada detalhe que, através do toque,

ia criando uma imagem clara do objeto que era “visível”, apenas, através do tato e da imaginação. Ao mesmo tempo, ia passando um recipiente com café em pó, introduzindo o olfato nesta experiência através de algo excitante e energético.

- **Desenhar com uma memória alerta aos sentidos**

Passaram-se alguns minutos e iniciamos a distribuição de um livro, de uma folha de papel branca e de um meio riscador aleatório, trazidos previamente pelos participantes. É importante referir que quem trouxe uma caneta, por exemplo, não desenhou obrigatoriamente com uma caneta. Os materiais foram misturados de forma a que o elemento surpresa existisse. Aquando da entrega destes materiais, retirávamos a concha das mãos e, ao ouvido, dizíamos “desenha uma concha”. Este foi o único momento em que a voz foi utilizada ao longo do percurso e, por esta altura, o silêncio já se tinha instalado há muito tempo e os alunos estavam completamente comprometidos com a sua própria experiência.

Foram dados alguns minutos para que este desenho acontecesse, apenas baseado na memória da concha que sentiriam previamente e na sua imaginação e criatividade. Muitos participantes iniciaram, de imediato, o desenho de forma bastante espontânea.

Relembro o módulo de desenho de memória em que o exercício foi semelhante, ou seja, desenhar sem o auxílio do sentido da visão, apenas sentindo um determinado objeto e, nessa altura, o desenho levou mais tempo a acontecer e a ser iniciado por grande parte dos alunos, não sendo tão espontâneo. Aqui, num contexto dedicado aos sentidos e à sua estimulação e compreensão onde, já por algum tempo, os sentidos vinham a ser preparados para o exercício do desenho, poderá ter acontecido que, na altura de desenhar, os alunos estivessem mais prontos e desinibidos, encarando o desenho como parte de uma experiência e não tanto enquanto objeto de avaliação sacralizado, retirando toda a carga associada ao desenho num contexto de disciplina onde se elaboram exercícios, quase exclusivamente, com a avaliação em mente.

Concluídos os desenhos, estes foram retirados e colocados no chão em frente aos alunos e foi nesta altura, para finalizar, que se fizeram massagens às mãos com um creme perfumado, estimulando novamente o olfato e criando uma sensação, na maioria das pessoas, de relaxamento e prazer.

Quando todos tinham passado por este último estímulo, começamos a retirar as vendas e a energia no auditório era totalmente diferente daquela que se fazia sentir inicialmente, sendo visível o estado de relaxamento em alguns alunos e a admiração pelo que tinha acabado de acontecer noutros. O ambiente era, agora, mais calmo e todos aguardavam curiosos pelo que se seguia.

Colocamos uma cadeira no círculo para cada um dos que dinamizaram a experiência e sentamo-nos juntamente do grupo, estabelecendo algum contacto visual antes de introduzir a palavra.

- **Momento de partilha – encontrar o tempo para significar a experiência**

Quando senti que era o momento, perguntei num tom de voz baixo e calmo, como se sentiam e as respostas, vindas de vários sítios simultaneamente, levaram-me a apelar que se levantasse a mão para falar, permitindo que todos tivessem o seu momento para se expressarem e que todos ouvissem e respeitassem o tempo da palavra do outro, usufruindo desta atmosfera que era, agora, sossegada. Era notório que a experiência ainda estava a acontecer, mesmo tendo esta terminado. Era visível que o impacto deste percurso sensorial estava, ainda, a ser assimilado pelos participantes e que, de alguma forma, estava a deixar uma marca associada àquele acontecimento. “Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas.” (Larossa, 2011: 4).

Quando oferecemos uma experiência, neste caso a uma turma, temos de ter em mente que essa experiência ocorrerá de forma diferente para todos os alunos e que deve existir o devido espaço para o respeito da singularidade de

cada um. A experiência deve ser um motor para uma transformação individual que é proveniente de um experimento comum. Neste sentido, o acontecimento pode ser igual para todos, mas como refere Larossa (2011) *"o lugar da experiência sou eu" (6).*

A conversa foi-se desenrolando e o meu guião de questões continha perguntas como: "Existe alguém que se tenha sentido desconfortável ao longo da experiência? Porquê?"; "Como se sentiram quando a visão vos foi retirada?" e "Como foi desenhar com os olhos vendados?"

Um comentário que ecoou nas paredes do meu pensamento veio de uma aluna: dizia que desenhar sem o sentido da visão lhe permitiu desenhar de forma mais livre e sem julgamentos, pois a visão é, normalmente, o sentido que indica se algo está certo ou errado e, assim, sem ver, ninguém pode julgar o desenho. Foi um comentário que, pessoalmente, interpreto como algo valioso e construtivo, pois o desenho não deveria ser um instrumento cujo principal objetivo é servir a sua respetiva avaliação ou julgamento, mas sim um meio de comunicação, de sentir a realidade e de a pensar. Este comentário revela que o que se passa na disciplina de desenho é exatamente o oposto do que se pretende numa perspetiva das artes e da educação libertadoras, resultando, muitas vezes, em inibições e em crenças profundas na "falta de jeito para desenhar".

Toda esta conversa se encerrou comigo a explicar que o corpo humano é mais complexo do que apenas o sentido da visão e que, no desenho, não deve existir um sentido privilegiado sobre outros tantos que nos constituem. Observar a realidade é, em primeiro lugar, senti-la e torna-la pessoal, única e exclusiva para, depois, percebermos que esta não se desassocia de nós. O desenho pode ser uma ferramenta que auxilia essa relação entre o individuo e aquilo que o rodeia, sendo esta relação mais significativa quanto melhor e mais profundo for o entendimento do que uma determinada realidade faz o sujeito sentir. No entanto, o desenho não é só derivante de uma realidade nem exige a existência de um motivo em específico, por exemplo, uma natureza morta, para acontecer. Desenhar pode ser, em si, o motivo para que o desenho se dê, constituindo-se como uma linguagem autónoma impulsionadora de ideias, pensamentos e sentimentos. A importância do desenho não reside na qualificação final da pauta,

mas sim naquilo que ele proporciona enquanto tradução do mundo e do individuo. Só assim este meio de comunicação poderá existir enquanto experiência transformadora para os alunos, pois possibilita, também, a transformação do mundo até à data conhecido.

3.4.1. O que avalia a avaliação?

Relativamente à avaliação deste módulo que desenvolvi, posso considerar que foi o momento mais desafiante que experienciei.

Com a organização do sistema escolar e dos percursos de aprendizagem em notas que ponderam, posteriormente, uma média, fui obrigado a quantificar a experiência acima descrita. Contudo, este módulo é um exemplo de que nem tudo o que se faz nas diversas disciplinas, focando aqui o desenho, é quantificável. Desenvolver uma experiência sensorial que visa alertar e sensibilizar para o nosso corpo humano enquanto fenómeno total não deveria ser alvo de uma avaliação quantitativa. O propósito não é avaliar os alunos, mas sim proporcionar uma experiência significativa centrada no desenho e nas diversas formas de sentir através do mesmo. Contudo, foi necessário que eu o fizesse, o que me levou a considerar a situação e a atribuir a percentagem de vinte valores a todos os alunos envolvidos, pois uns mais concentrados, outros mais energéticos, uns mais silenciosos e outros que nem tanto, todos passaram pela experiência com as suas inseguranças e receios. Diversas características da personalidade dos alunos foram visíveis devido à saída da zona de conforto e isso, muitas vezes, traduz-se em comportamentos distintos. Não poderia avaliar de outra forma que não igual para todos os participantes, atribuindo assim a classificação máxima.

Neste caso em específico, a avaliação quantitativa foi algo “artificial”, que não encontra nenhum fundamento que não o de auxiliar o professor a atribuir uma classificação final aos alunos na disciplina. Neste sentido, posiciono-me criticamente relativamente à avaliação amplamente centrada numa escala numérica, colocando, logo à partida, o professor numa situação limitadora em relação à construção de propostas didáticas. Ora, se estas devem ser possíveis de avaliar dentro das normas instituídas pela escola e numa lógica quantitativa,

então a metodologia das aulas passa a assentar, obrigatoriamente, na produção de elementos avaliáveis, seja em testes de avaliação, trabalhos de várias naturezas ou, no caso do desenho, em exercícios. Desta forma, resultam elementos palpáveis que são, posteriormente, sacralizados enquanto evidências de aprendizagens, mesmo não as evidenciando.

Considero importante, enquanto professor, manter uma postura crítica perante as adversidades e constrangimentos que surgem no decorrer da prática pedagógica e na planificação de propostas didáticas, evitando colocar a avaliação, a atribuição de notas e a necessidade de evidências produzidas pelos alunos à frente da pertinência, criatividade e sensibilidade necessárias à construção de propostas didáticas e orientação de percursos de aprendizagem. Estes, por sua vez, deveriam centrar-se, essencialmente, no aluno enquanto ser integral, complexo e único e não apenas enquanto produtor de evidências, proporcionando um certo alívio à tarefa de se ser professor que justifica, assim, as suas classificações com base no trabalho que o aluno desenvolveu a seu "pedido".

Assim, "a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens" (Domingos, 2006: 30). Avaliar não é um ato de monotorização, no sentido em que se procura identificar fragilidades nos processos de aprendizagem para, posteriormente, as trabalhar. É, sim, uma ação pertencente ao professor que o torna, assim, detentor de poder. A avaliação segue, então, "a tendência para comparar os alunos uns com os outros levando-os a crer que um dos propósitos principais da aprendizagem é a competição em vez do crescimento pessoal." (Domingos, 2006: 30).

A avaliação, nos moldes em que é feita, serve a organização escolar e não os alunos. Transforma-se no momento que encerra os percursos de aprendizagem através de escalas numéricas. Neste sentido, poderá problematizar-se até que ponto a avaliação não é, ela própria, um instrumento que limita a continuidade na apropriação de conhecimento. Por outras palavras, a atribuição de classificações pelo professor no final de cada proposta, coloca

os conteúdos numa espécie de “catálogo”, transmitindo uma sensação de que os conhecimentos estão dissociados uns dos outros.

Neste sentido, a avaliação atribuída ao módulo da experiência sensorial encontra ainda menos pertinência, pois o propósito desta experiência não deveria terminar no momento de avaliação. Pelo contrário, deve persistir nas ações vindouras, colocando os alunos enquanto experienciadores de “corpo inteiro” no mundo e mobilizando para o desenho a postura sensível e atenta que foi visível no decorrer do módulo. A avaliação, neste caso, deveria apenas existir num registo de autoavaliação, onde os alunos poderiam pensar e ressignificar a experiência a que foram expostos, liderando o seu processo de aprendizagem com uma consciência crítica e construtiva.

Considerações finais

"Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara"
Saramago, J. (1995)

As vivências e observações que fui fazendo ao longo do meu estágio pedagógico foram o cruzamento de todo o conhecimento que tinha adquirido previamente ao longo da minha experiência profissional na Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos e a experiência que vivi no Instituto das Artes e da Imagem, enquanto professor estagiário. As conclusões que encerram este relatório não poderiam ser possíveis de outra forma e, por muito desconcertante que estes confrontos entre realidades e contextos possam ter sido, foram, também, geradores de um mais abrangente conhecimento e de uma experiência transformadora, no sentido em que se torna mais claro aquilo que pretendo ser enquanto professor.

Os contrastes evidenciaram-se com alguma frequência, através da dinâmica organizacional do IAI, da liberdade do professor enquanto ser criativo e, sobretudo, da agência dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Dei por mim, nas inúmeras viagens de metro que faziam parte do meu percurso até casa, a pensar que os alunos vivem um ritmo quase "alucinante" no interior da escola e que, este tempo na sua grande maioria, é passado a cumprir um horário pré-estabelecido, composto por diversas disciplinas que vão sucedendo umas às outras. Levava comigo, gravado na memória, algumas expressões faciais e verbais que revelavam a imensa exaustão e falta de prazer existente nos processos de aprendizagem que, sendo dos alunos, não lhes pertencem. Estes mesmos processos, que são parte da sua construção identitária dos alunos, transformam-se num acumular de obrigações que, ao se refletirem em notas e médias, resultam, também, em frustrações, pressões e falta de identificação com a escola. Esta é, segundo Bourdieu (1993), "habitada de modo duradouro por potenciais excluídos que nela vivem as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si própria" (cit. in Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994: 27).

Esta falta de pertença evidencia-se, ainda mais, nos CEF, em que, por norma, se encontram os alunos que, ao longo da sua vida enquanto estudantes, não se reviram nem identificaram com a escola regular. Contudo, é um direito destes alunos terem acesso a uma educação que se deveria traduzir em algo significativo, em que as suas identidades e culturas estivessem refletidas e em que os processos de aprendizagem, uma vez mais, fossem mais administrados pelos próprios alunos, de forma gradual e numa crescente autonomia. Contudo, é evidente que a escola, nos moldes em que se constrói, continua a não ser um espaço contagiável pela bagagem que os alunos carregam, mas sim um espaço que, na falta de equidade, exclui em vez de incluir. Uma coisa é certa: "não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive." (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994: 27). No entanto, enfrenta-se a necessidade legal de manter os jovens na escola, obrigando-os a integrar percursos que, muitas vezes, não se traduzem em aprendizagens significativas.

Neste sentido, coloca-se a questão, ainda por responder: Que sentidos para uma escola que pertence aos alunos, não como meros visitantes, mas como parte constituinte da sua identidade?

No decorrer do meu estágio pedagógico, foquei-me, maioritariamente, na disciplina de desenho, participando ativamente na mesma e lecionando um total de três módulos adjacentes ao programa de desenho e ao que este propõe. Procurei seguir uma linha condutora em todos eles que remetia à exploração do corpo e à experimentação através do desenho, mas existiu, em mim, uma sensação constante de que os processos e dinâmicas inerentes à disciplina de desenho, neste contexto, são altamente mecânicos e associados ao domínio de instrumentos, visando desenvolver a técnica necessária que culminará, eventualmente, em bons resultados quantitativos. Assim, questionei desde cedo se este seria o sentido da educação artística: promover um domínio e uma eficiência sobre os vários materiais associados a esta disciplina, ou se, pelo contrário, não se deveria priorizar a experiência e o conhecimento do corpo e da mente e as suas potencialidades, encarando o corpo enquanto instrumento que é mutuamente interferente com os restantes instrumentos e interferido pelos mesmos.

Vivemos num mundo inserido num processo de globalização que acelera e complexifica todas as dinâmicas mundanas. Nesse sentido, é cada vez mais desafiante entender e perceber o mundo pois o tempo é escasso para, sequer, nos relacionarmos com o que nos rodeia através de uma análise sobre o que uma determinada realidade nos transmite ou faz sentir. Assim, torna-se, também, desafiante conseguir experienciar o mundo e experienciarmo-nos enquanto parte desse mesmo mundo "dado que a experiência é uma relação" (Larossa, 2011: 9) instalada nas mudanças pessoais e sociais.

Neste sentido, acelerar o processo do desenho, quando este pode ser um meio de relação e entendimento dessa complexidade do mundo é comprometer, logo à partida, todas as potencialidades que esta disciplina pode ter e é traduzir o desenho em algo cuja função se assemelha mais à reprodução da realidade do que à (re)interpretação da mesma, eliminando o pensamento divergente e crítico e privilegiando um pensamento de sentido único, metódico centrado na técnica. Posto isto, levanta-se uma outra questão: Que sentidos para a gramática do desenho num ensino centrado na excelência e esta numa pedagogia do domínio técnico avaliável pelos níveis de performatividade académica?

Enquanto linguagem, o desenho permite comunicar algo. Contudo, comunicar parece ser visto apenas como uma forma de estabelecer contacto, de passar informação. Interessou-me, no decorrer do meu estágio pedagógico, explorar o quão profunda poderia ser a informação significativa comunicada através do desenho e, na maioria das aulas a que assisti, reparei que 60 minutos são bastante escassos para que o desenho a ser elaborado atinja alguma profundidade, para que a informação a ser riscada num suporte contenha a simbiose entre desenhador e desenhado. Em vez disso, assisti à realização de muitos exercícios de desenho que não extrapolavam a questão do treino, em que o sentido e o propósito desse mesmo exercício era perdido ou incompreendido. Assim, questiono-me: Que sentidos para o professor da disciplina de desenho?

Concluo este relatório com questões diferentes daquelas com que iniciei o meu estágio pedagógico, o que revela o impacto desta experiência em mim enquanto pessoa e profissional. Não tenho todas as respostas, mas as questões que aqui coloco encontram a sua pertinência enquanto direção a seguir e não

tanto na sua urgência de respostas. Revelam-se importantes pois toda a prática pedagógica deve-se fazer valer de constantes questionamentos, quer enquanto profissional, quer enquanto parte de um sistema educativo feito de profissionais.

Enquanto professor, é crucial que exista um espírito crítico e atento às ações diárias dentro e fora de sala de aula, pois esta profissão é muito mais do que instrução. Ser professor encontra o seu fundamento, primordialmente, na relação com o outro e, assim como a relação com o mundo deve assentar em laços significativos, a relação com o outro deve ser construída e alicerçada em confiança, liberdade e horizontalidade, permitindo que os processos de aprendizagem decorram de forma mais natural, que espelhem identidades e que sejam sementes de florestas densas e saudáveis.

Referências bibliográficas

Alves, R. (2005) “Educação dos Sentidos e Mais...” São Paulo: Verus Editora

Arnheim, R. (1997) “Arte & Percepção Visual”. Uma Psicologia da Visão Criadora. São Paulo: Livraria Pioneira Editora

Benavente, A., J. Campiche, T. Seabra e J. Sebastião (1994), “Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico”. Lisboa: Fim de Século.

Biesta, G. (2012) ”No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations.” Philosophy of Education Society. Urbana: University of Stirling. p. 1 - 13

Carvalho, A., Diogo, F. (1994) “Projecto Educativo”. Porto: Edições Afrontamento

D’orey, C. (2007) “O Que é a Arte? A perspectiva Analítica”. Lisboa: Dinalivro

Estrela, A., Mendes, P., Chouriço, J. (2005) “O Estado da Arte em Ciências da Educação”. Cruz Quebrada: Gráfica 2000

Fernandes Domingos, F. (2006) “Para uma teoria da avaliação formativa”. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), p. 21 - 50

Freire, Paulo (1987) “Pedagogia do oprimido”. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giordan, A (1998) “Aprender!”. Lisboa: Instituto Piaget.

Guerra, M. (2002) “Entre Bastidores: O lado oculto da organização escolar”. Porto: Edições ASA

Larrosa, J. (2011) “Experiência e Alteridade em Educação”. Revista Reflexão e Ação, v.19: p. 4 – 2

Marinho, P., Freitas, M. (2018) “Educação e Cultura Escolar: Focus Contemporâneos”. Maceió: EDUFAL

Martins, Guilherme Et al. (2017) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Editorial do Ministério da Educação e da Ciência.

Massironi, M. (1982) Ver Pelo Desenho. Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Lisboa: Edições 70

Mauss, M. (2003) “As Técnicas do Corpo”, in Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, p. 399-422

Oliveira-Formosinho, J. (2003) “O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada”. Escola Moderna, Nº 18. 5ª série. 2003. p. 5 - 9

Ovén, M. (2015) “Educar com Mindfulness – Guia de Parentalidade Consciente para os pais e educadores”. Porto: Porto Editora

Projeto educativo (2016 - 2019) – Instituto das Artes e da Imagem. Disponível em: http://iai.pt/web/projeto-educativo, acedido em: 17/11/2018

Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2001) “Programa de Desenho A. Curso Cientifico-Humanístico de Artes Visuais 10º ano.” Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário

Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2001) “Programa de Desenho B. Curso Tecnológico de Design de Equipamento e de Multimédia 10º ano.” Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário

Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2002) “Programa de Desenho A. Curso Cientifico-Humanístico de Artes Visuais 11º e 12º anos.” Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário

Ramos, A., Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2002) “Programa de Desenho B. Curso Tecnológico de Design de Equipamento e de Multimédia 11º e 12º anos.” Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário

Roldão, M. (2011) “Um Currículo de Currículos”. Alpiarca: Garrido Artes Gráficas

Saramago, J. (1995) “Ensaio Sobre a Cegueira”. Alfragide: Editorial Caminho

Zabala, A. (1998) “A Prática Educativa – Como Ensinar”. Porto Alegre: Artmed Editora

Apêndice 1 - Conceções de aluno e de professor no PE do IAI e no programa de Desenho A e B

IAI	**Programa de Desenho A e Desenho B (10º)**
Tipo de aluno: - Promove o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno; - Promove o desenvolvimento harmonioso da personalidade; - Permite um trabalho ao nível das dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade; - Impulsiona a liberdade humana que só pode ser alcançada pela criatividade e sapiência; - Promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista; - Pretende formar cidadãos capazes de julgar com espírito critico e criativo o meio social em que se integram; - Pretende habilitar os alunos para conhecer, apreciar e compreender melhor o mundo presente (educação holística); - Considera importante experimentar, descobrir, criar e sentir; - Promove o desenvolvimento das competências transversais: pensar, sentir, associar, empreender, criar, inovar, arriscar, experimentar, fazer, aplicar, mobilizar; - Apresenta como um dos valores institucionais o pensamento crítico, a excelência (promoção de valores de exigência, rigor e profissionalismo) e a inovação (desenvolver práticas e saberes artísticos capazes de responder aos desafios da contemporaneidade); - Promove o desenvolvimento integral do aluno através do ensino das artes e pelas artes; - Pretende impulsionar e criar espaços de aprendizagem livre, autónomos, criativos;	*Tipo de aluno:* - O desenho pretende que o aluno domine, perceba e comunique de modo eficiente através dos vários meios expressivos; - O desenho promove um domínio técnico dos mais variados materiais inerentes à sua prática; - O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de perceção, figuração ou interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo atenta, exigente, construtiva e liderante; - O desenho educa para a cidadania; - O desenho é gerador de posturas, de debates, de crítica, de exposições e de confrontos; - O desenho promove um desenvolvimento estético e o apuramento do sentido de qualidade na apreciação e recriação da forma; - O desenho permite olhar para além das aparência e estereótipos; - O desenho é eficaz na sua perceção visual, na expressão gráfica e na comunicação;
Tipo de Professor: - Docentes com habilitações próprias para a docência; - Docentes com mestrados profissionalizantes na área ou outros mestrados e doutoramentos; - Docentes com contacto com a realidade profissional e empresarial associada aos cursos; - Procura-se manter o corpo docente o mais estável possível para se conseguir uma consolidação da equipa e do projeto educativo	*Tipo de Professor:* - Proporciona um ambiente estimulador do pensamento e do agir comunicativo; - Cria um ambiente oficinal onde se pretende um estimular da ação criador/autor; - Evita inibir potencialidades;

Apêndice 2 – Planificação do módulo 1 – *Desenho de Memória*

Planificação

Ano Letivo	**2018/2019**	**Curso**	Imagem Interativa		
Professor	André Eiras	**Disciplina**	Desenho B	**Ano**	11º
N.º de Aulas/horas previstas:	3 horas	**Tempo letivo semanal**	3		
N.º de Aulas previstas *(1º período)*	3 aulas	**N.º de Aulas previstas** *(2º período)*		**N.º de Aulas previstas** *(3º período)*	

Competências gerais a adquirir ao longo do ano na disciplina:[1]	**Sensibilidade estética e artística** - Reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. **Saber científico, técnico e tecnológico** - Executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; **Apropriação e reflexão** - Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade). - Conhecer a articulação entre perceção e representação do mundo visível **Interpretação e comunicação** - Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. - Selecionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza. **Relação interpessoal** - Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias.

[1] Tendo por base o programa, aprendizagens essenciais e perfil do aluno.

Planificação

Critérios e ponderações da Avaliação	**Competências cognitivas:** - 75% - Componente prática (evidências produzidas nas aulas) - 15% - Desempenho na aula **Competências sócia afetivas:** - 10% - Atitudes e valores do aluno
Processos de autoavaliação e regulação de aprendizagens (professor e alunos)	**Instrumentos de Avaliação:** - Grelhas de observação e registo de trabalhos. A **avaliação formativa** advém da constante interação professor aluno, possibilitando um registo da evolução dos trabalhos efetuados e uma alteração das metodologias utilizadas, se necessário. A **avaliação sumativa** traduz a evolução do aluno na disciplina, assentando nas aprendizagens do mesmo e sendo, posteriormente, comunicada individualmente.
Projetos e atividades (temas, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo)	Não se aplica.

Medidas de Suporte à Aprendizagem e inclusão – Medidas Universais[2]		
	Diferenciação Pedagógica	X
	Acomodações Curriculares	X
	Enriquecimento Curricular	
	Promoção do comportamento pró-social	
	Intervenção em pequenos grupos (dentro e fora da sala de aula)	

[2] A implementação das medidas de suporte à aprendizagem – medidas universais implicará a posteriormente identificação por aluno, medida…; instrumentos de aplicação e regulação suplementares

Aula (s) nº??	Introdução à unidade de desenho de memória. Elaboração de um exercício de desenho, representativo de uma composição visual previamente montada, tendo como base a observação da mesma num período de cinco minutos utilizando, exclusivamente, a visão. Recolha dos trabalhos elaborados na aula.					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Relação interpessoal - Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias. **Interpretação e comunicação** - Selecionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza.	- Montagem de uma composição visual - Exploração do desenho recorrendo à memória visual da composição previamente montada.	- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) opacidade, sobreposição, interposição; - Luz: claridade, sombras (própria e projetada), claro-escuro	- Conhecimentos e competências técnicas ao nível das diferentes espessuras de canetas.	- Preparação da sala distribuindo as mesas em duas "ilhas" e colocação dos objetos no centro da mesa, dispostos aleatoriamente; - Distribuição dos alunos pelas mesas; - Os alunos criam uma composição visual com os objetos previamente colocados nas mesas (10 min.) - Observação da composição visual utilizando apenas o olhar (10 min.); - Desenho da composição visual com canetas de diferentes espessuras recorrendo à memória visual.	Exploração do desenho recorrendo à memória visual e aos sentidos, privilegiando a visão.	Trabalho individual	- Folha A3 - canetas de diferentes espessuras - ferramentas
Estratégia (s) de avaliação[3]	Exercicio V: Desenhos de memória (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

[3] Nº os instrumentos de avaliação de forma sequencial

Aula (s) nº??	Continuação da unidade de desenho de memória. Elaboração de um desenho representativo de um objeto, utilizando grafites de diferentes espessuras, tendo como base a observação do mesmo através do tato e a posterior representação recorrendo à memória tátil. Recolha dos trabalhos elaborados na aula.					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Sensibilidade estética e artística - Explorar diferentes materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. **Apropriação e reflexão** - Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade). - Conhecer a articulação entre perceção e representação do mundo visível	- Exploração do desenho recorrendo à memória tátil do objeto previamente escolhido.	– Estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais) - Estudo de objetos e contextos com apontamento das convergências perspéticas	- Conhecimentos e competências técnicas ao nível das diferentes espessuras de grafites	- Os alunos terão um objeto para desenhar, com grafites de várias espessuras, que deverá ser sentido através do tato enquanto o desenho é feito. - O objeto estará tapado com um pano, impedindo a utilização do olhar como meio observador.	Exploração do desenho recorrendo à memória tátil e aos sentidos, privilegiando o tato.	Trabalho individual	- Folha A3 - Grafite de diferentes espessuras - folhas secas de árvores
Estratégia (s) de avaliação	Exercicio V: Desenhos de memória (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

Aula (s) nº??	Continuação da unidade de desenho de memória. Representação de um objeto recorrendo à memória visual e tátil, através da utilização de pastéis de óleo. Recolha dos trabalhos elaborados na aula.					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Interpretação e comunicação - Selecionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza. **Saber científico, técnico e tecnológico** - Executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa;	- Exploração do desenho recorrendo à memória visual e tátil do objeto previamente escolhido.	- Objeto: massa e volume - Escala: formato, variação de tamanho, proporção - Altura: posição no campo visual - Matéria: transparência, - Configuração: aberto, fechado, convexidade, concavidade - Textura	- Experiência ao nível sensorial na análise de objetos a serem desenhados. - Conhecimentos e competências técnicas ao nível das diferentes espessuras de grafites	- Os alunos terão um objeto para desenhar, com pastéis de óleo, que deverá ser sentido e observado através da visão e do tato. - O objeto estará, posteriormente, tapado com um pano, impedindo a utilização do olhar e do tato como meio observador.	Exploração do desenho recorrendo à memória visual e tátil.	Trabalho individual	- Folha A3 - Pastéis de óleo - objetos que os alunos tragam nas mochilas
Estratégia (s) de avaliação	Exercicio V: Desenhos de memória (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

Apêndice 3 – Planificação do módulo 2 - *Desenho Acidental*

Planificação

Ano Letivo	**2018/2019**	**Curso**	Imagem Interativa		
Professor	André Eiras	**Disciplina**	Desenho B	**Ano**	11º
N.º de Aulas/horas previstas:	3 horas	**Tempo letivo semanal**	3		
N.º de Aulas previstas *(1º período)*	3 aulas	**N.º de Aulas previstas *(2º período)***		**N.º de Aulas previstas *(3º período)***	

Competências gerais a adquirir ao longo do ano na disciplina:[1]	**Sensibilidade estética e artística** - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. **Saber científico, técnico e tecnológico** - Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; - Executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; **Apropriação e reflexão** - Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade). **Interpretação e comunicação** - Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. - Selecionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza.
Critérios e ponderações da Avaliação	**Competências cognitivas:** - 75% - Componente prática (evidências produzidas nas aulas) - 15% - Desempenho na aula **Competências sócia afetivas:** - 10% - Atitudes e valores do aluno

[1] Tendo por base o programa, aprendizagens essenciais e perfil do aluno.

Planificação

Processos de autoavaliação e regulação de aprendizagens (professor e alunos)	**Instrumentos de Avaliação:** - Grelhas de observação e registo de trabalhos. A **avaliação formativa** advém da constante interação professor aluno, possibilitando um registo da evolução dos trabalhos efetuados e uma alteração das metodologias utilizadas, se necessário. A **avaliação sumativa** traduz a evolução do aluno na disciplina, assentando nas aprendizagens do mesmo e sendo, posteriormente, comunicada individualmente.
Projetos e atividades (temas, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo)	Não se aplica.

Medidas de Suporte à Aprendizagem e inclusão – Medidas Universais[2]		
	Diferenciação Pedagógica	X
	Acomodações Curriculares	X
	Enriquecimento Curricular	
	Promoção do comportamento pró-social	
	Intervenção em pequenos grupos (dentro e fora da sala de aula)	

[2] A implementação das medidas de suporte à aprendizagem – medidas universais implicará a posteriormente identificação por aluno, medida…; instrumentos de aplicação e regulação suplementares

Aula (s) nº1	Introdução à unidade de desenho acidental Elaboração de uma composição abstrata através de tinta da china ou aguarela.					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Sensibilidade estética e artística - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. **Saber científico, técnico e tecnológico** - Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas;	- Criação de uma composição abstrata numa folha A3, papel cavalinho.	- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) opacidade, sobreposição, interposição;	- Conhecimentos e competências técnicas no domínio de aguarelas e tinta da china.	- Elaboração de uma composição abstrata através de aguarelas ou tinta da china, sendo que a mesma será, posteriormente, entregue a outro aluno para uma intervenção.	Exploração de materiais riscadores, experimentando as suas potencialidades; Pretende-se a libertação da representação do real, onde a experiência do material impera	Trabalho individual	- Folha A3 - Aguarela espessuras - Tinta da china - pincéis - aparos
Estratégia (s) de avaliação[3]	Desenho Acidental (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

[3] Nº os instrumentos de avaliação de forma sequencial

Aula (s) nº2	Continuação da unidade de desenho de memória. Elaboração de um desenho representativo de um objeto, utilizando grafites de diferentes espessuras, tendo Intervenção sobre a mancha acidental elaborada na aula anterior através de variados materiais.					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Sensibilidade estética e artística - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; **Apropriação e reflexão** - Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade). **Interpretação e comunicação** - Selecionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza.	- Interpretação e intervenção sob a composição abstrata previamente criada.	- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) opacidade, sobreposição, interposição; - Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)	- Conhecimentos e competências técnicas ao nível das diferentes espessuras de grafites, da aguarela, da tinta da china e das diferentes espessuras de canetas	- Os alunos irão receber uma das composições abstratas elaboradas na aula anterior, sendo que não poderão receber a que elaboraram. Posteriormente, deverão interpretar e intervir sobre a mesma, criando um desenho, preferencialmente figurativo, onde o ponto de partida foi o abstrato. Pretende-se que este desenho seja fruto de um olhar e de um pensamento criativo que vê para além do óbvio.	Exploração das potencialidades dos diversos meios riscadores e das suas características quando misturados. Exploração do olhar e do pensamento criativo.	Trabalho individual	- Grafite de diferentes espessuras - tinta da china - canetas de diferentes espessuras - aguarela - pincéis - aparos
Estratégia (s) de avaliação	Desenho Acidental (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

Aula (s) nº3	Conclusão e entrega da Intervenção elaborada sobre a mancha acidental através de variados materiais.					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Sensibilidade estética e artística - Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; **Saber científico, técnico e tecnológico** - Executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; **Interpretação e comunicação** - Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina.	- Continuação da Interpretação e intervenção sob a composição abstrata previamente criada.	- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) opacidade, sobreposição, interposição; - Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)	- Conhecimentos e competências técnicas ao nível das diferentes espessuras de grafites, da aguarela, da tinta da china e das diferentes espessuras de canetas	- Os alunos irão continuar a interpretação e intervenção sobre a composição abstrata que receberam, devendo terminar o trabalho nesta aula.	Exploração das potencialidades dos diversos meios riscadores e das suas características quando misturados. Exploração do olhar e do pensamento criativo.	Trabalho individual	- Grafite de diferentes espessuras - tinta da china - canetas de diferentes espessuras - aguarela - pincéis - aparos
Estratégia (s) de avaliação	Desenho Acidental (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

Apêndice 4 - Planificação do módulo 3 – *Experiência Sensorial*

Planificação

Ano Letivo	2018/2019	**Curso**	Imagem Interativa		
Professor	André Eiras	**Disciplina**	Desenho A/B	**Ano**	11º
N.º de Aulas/horas previstas:	2 horas	**Tempo letivo semanal**	3		
N.º de Aulas previstas *(1º período)*		**N.º de Aulas previstas *(2º período)***		**N.º de Aulas previstas *(3º período)***	2

Competências gerais a adquirir ao longo do ano na disciplina:[1]	**Sensibilidade estética e artística** - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; **Saber científico, técnico e tecnológico** - Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; **Interpretação e comunicação** - Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina.
Critérios e ponderações da Avaliação	**Competências cognitivas:** - 90% - Desempenho na aula **Competências sócia afetivas:** - 10% - Atitudes e valores do aluno
Processos de autoavaliação e regulação de aprendizagens (professor e alunos)	**Instrumentos de Avaliação:** - Registo de participação na aula A **avaliação formativa** advém da constante interação professor aluno, possibilitando um registo da evolução dos trabalhos efetuados e uma alteração das metodologias utilizadas, se necessário. A **avaliação sumativa** traduz a evolução do aluno na disciplina, assentando nas aprendizagens do mesmo e sendo, posteriormente, comunicada individualmente.

[1] Tendo por base o programa, aprendizagens essenciais e perfil do aluno.

Planificação

Projetos e atividades (temas, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo)	Não se aplica.	
Medidas de Suporte à Aprendizagem e inclusão – Medidas Universais[2]	Diferenciação Pedagógica	X
	Acomodações Curriculares	X
	Enriquecimento Curricular	
	Promoção do comportamento pró-social	
	Intervenção em pequenos grupos (dentro e fora da sala de aula)	

[2] A implementação das medidas de suporte à aprendizagem – medidas universais implicará a posteriormente identificação por aluno, medida…; instrumentos de aplicação e regulação suplementares

Aula (s) nº1	Experiência Sensorial em torno da possibilidade dos sentidos no exercício do desenho					Horas	1 hora
Competência (s)	Desempenhos e conteúdos de aprendizagem		Experiências e aprendizagens			Metodologia	Recursos a disponibilizar
	Descritores de desempenho	Conteúdo (s) de aprendizagem	Conhecimento (s) prévios	Atividades	Resultados		
Sensibilidade estética e artística - Experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - Apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; **Saber científico, técnico e tecnológico** - Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; **Interpretação e comunicação** - Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina.	- Participação na experiência sensorial	- Experimentação de diversos estímulos aos sentidos do corpo humano, numa experiência sensorial que encara o desenho como meio de relação sensível com o mundo e com o outro.	Não se aplica	- Experimentação de diversos estímulos numa experiência sensorial conduzida pelo professor com a duração total de 45 minutos.	-Entendimento do desenho enquanto ferramenta e meio de relação com o mundo, não limitado ao sentido da visão; -Visão do corpo enquanto fenómeno total	Trabalho individual	- Folha A4 - Instrumentos musicais variados - Meios riscadores variados - Colunas - Computador - Vendas
Estratégia (s) de avaliação[3]	Experiência Sensorial (corresponde a 7% da avaliação geral do primeiro período)						

[3] Nº os instrumentos de avaliação de forma sequencial