

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

Unir os pontos; Imaginar Conexões:

Reflexões sobre o Desenho de Invenção no território do Ensino em Artes Visuais

Pedro Miguel Coutinho Rocha e Silva

M

2023



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

Unir os pontos; Imaginar Conexões:

Reflexões sobre o Desenho de Invenção no território do Ensino em Artes Visuais

Pedro Miguel Coutinho Rocha e Silva

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob orientação da Professora Doutora Manuela Ferreira e do Professor Cooperante Joaquim Pimenta, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Valadares

Porto, 2023

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório o autor declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. O autor declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Resumo

O presente relatório reflete sobre a experiência de estágio na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, onde foi desenvolvida uma unidade didática sobre desenho de invenção a partir de constelações, como resultado de um conjunto de pistas obtidas durante a ocupação deste espaço escolar, propondo-se a sua problematização à luz dos campos das Artes Visuais e da Educação.

As experiências de estágio, em conjunto com esta atividade, constituem pontos de partida para reflexões sobre o desenho de invenção e a sua potencial importância para as artes visuais, tanto como parte fundamental do processo criativo, como do processo de emancipação e responsabilização, destacando-se os seus desenvolvimentos em contexto escolar.

Partindo destes pressupostos poderemos considerar o desenho de invenção como ferramenta importante no desenvolvimento da criatividade e expressão artística, destacando-se a importância da reflexão crítica sobre o processo criativo, assim como o lugar da invenção enquanto forma de expressão e construção do conhecimento.

Palavras-Chave: Desenho A; Desenho de Invenção; Processo criativo; Escola

Abstract

The present report reflects on the internship experience at Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves Secondary School, where a didactic unit on invention drawing based on constellations was developed as a result of a set of clues obtained during the occupation of this school space, proposing its problematization in light of the fields of Visual Arts and Education.

The internship experience, together with this activity, constitutes starting points for reflections on invention drawing and its potential importance for the visual arts, both as an integral part of the creative process and the process of emancipation and responsibility, highlighting its developments in the school context.

Based on these assumptions, we can consider invention drawing as an important tool in the development of creativity and artistic expression, emphasizing the importance of critical reflection on the creative process, as well as the place of invention as a form of expression and construction of knowledge.

Keywords: Desenho A; Invention Drawing; Creative Process; School.

Resumé

Le présent rapport reflète sur l'expérience de stage à l'école secondaire Dr Joaquim Gomes Ferreira Alves, où une unité didactique sur le dessin d'invention à partir des constellations a été développée, résultat d'un ensemble d'indices obtenus lors de l'occupation de cet espace scolaire, proposant sa problématisation à la lumière des domaines des Arts Visuels et de l'Éducation.

L'expérience de stage, associée à cette activité, constitue un point de départ pour réfléchir sur le dessin d'invention et son importance potentielle pour les arts visuels, à la fois en tant que partie intégrante du processus créatif et du processus d'émancipation et de responsabilisation, mettant en évidence ses développements en contexte scolaire.

À partir de ces présupposés, nous pouvons considérer le dessin d'invention comme un outil important dans le développement de la créativité et de l'expression artistique, soulignant l'importance de la réflexion critique sur le processus créatif, ainsi que le rôle de l'invention en tant que forme d'expression et de construction de la connaissance.

Mots-clés: Desenho A; Dessin d'invention; Processus créatif; École

Agradecimentos

Escrever um relatório vai além de documentar um percurso. É uma jornada intelectual, repleta de desafios, descobertas e experiências de aprendizagem. Ao nos imaginarmos como viajantes, podemos explorar novos territórios e refletir sobre um caminho pessoal e profissional. Também não é um trabalho que se realiza isoladamente. A essência da educação está no seu impacto social e nas conexões que estabelecemos. Nesse sentido, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a quem fez parte deste trajeto, dividindo comigo o seu tempo, conhecimento e experiência:

À minha orientadora, Dra. Manuela Ferreira, agradeço por todo o apoio, paciência, simpatia, clareza e rigor, atributos sem os quais este trabalho seria impossível.

Ao professor cooperante, Joaquim Pimenta, agradeço pela partilha da sua experiência profissional, e por me apresentar a realidade escolar a partir da escola do estágio.

À Lídia, minha colega de viagem, agradeço toda a ajuda prestada a construir e descobrir significados sobre a realidade escolar e mais além.

Ao Diogo, agradeço todo o apoio e as discussões que tivemos ao longo deste percurso.

À Sandra, agradeço pelo tempo, energia, paciência e incentivo nos momentos mais desafiantes.

À Julieta, agradeço por me indicar o caminho, pelo encorajamento, pelo apoio emocional e pela compreensão.

Agradeço ainda a todo o pessoal, docente e não docente, da escola de estágio, pela simpatia, disponibilidade e partilha de experiências vividas, e pelo seu trabalho que é tão fundamental ao bom funcionamento de uma escola.

A todas as turmas que visitei, especialmente à turma do 10º ano com a qual trabalhei. Sem eles, não conseguiria desenvolver este discurso.

Aos autores citados, cujo trabalho me serviu como fonte de inspiração e referência.

Ao Milo, por supervisionar a escrita deste relatório.

Que este trabalho, fruto de todas estas contribuições, possa ter um impacto positivo e inspirador para todas as pessoas a quem consiga chegar.

Obrigado.

“It is time we recognize art as a method for approaching knowledge, a tool for inquiry far more powerful than manufacture. This gives primacy to imagination, pattern identification, connection making and an escape from linear thinking.”
(Camnitzer, 2013: 117).



Paul Klee, Gifts for "J. ", 1928

Óleo, tinta e gesso sobre tela montada sobre madeira

15 3/4 x 22" (40 x 55.9 cm), Gift of James Thrall Soby, Object number 1092.1969

© 2023 Artists Rights Society (ARS), New York / VG Bild-Kunst, Bonn

Índice

Introdução

Secção I. Elementos de caracterização da escola e do estágio

1. Elementos de caracterização da escola
 - 1.1. A disciplina de Desenho: uma breve passagem sobre o ensino de desenho
 - 1.2. As salas de desenho
2. Elementos de caracterização do percurso de estágio
 - 2.1. Notas de campo e experiência de Estágio
3. A turma do 10º ano

Secção II. A Unidade Didática

1. A primeira UD: conceptualização e desenvolvimentos
 - 1.1. Ideias para a primeira UD
 - 1.2. Aprender a lidar com os imprevistos institucionais
2. A segunda proposta de UD: o desenho de invenção
 - 2.1. Invenção: ideia de partida
 - 2.2. O desenho de invenção: entre a invenção e o manual de desenho – que posicionamento?
 - 2.3. Outras possibilidades para repensar o desenho de invenção
 - 2.3.1. Representações e modos de ver
 - 2.3.2. O ato de brincar
 - 2.4. Do desenho de invenção às constelações - as constelações e o desenho de invenção
 - 2.4.1. Para desenvolver um discurso em torno das constelações
 - 2.4.2. Dados para uma contextualização histórica das constelações
 - 2.4.3. As constelações como produtos culturais
 - 2.4.4. Negociação de significados no processo de conceptualização da UD

3. Implementação da Unidade Didática

3.1. Apresentação da proposta à turma e processos de implementação

4. Avaliação e autoavaliação

4.1. Significados do processo de avaliação

4.2. Avaliação da Unidade Didática - Avaliação por Rubrica

4.3. Autoavaliação dos alunos

5. Reflexões sobre a Unidade Didática

5.1. Lidar com o imprevisto e o improvisado

5.2. Desenvolver o sentido crítico

Considerações finais

Bibliografia

Anexos

Apêndices

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AV- Artes Visuais

ASE - Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CLIL – Content and Language Integrated Learning

DC – Diário de Campo

DT - Diretor de Turma

DL – Decreto-Lei

ESDJGFA – Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

EV – Educação Visual

HCA - História da Cultura e das Artes

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

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

OA – Oficina de Artes

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória

PCT – Plano Curricular da Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNA – Plano Nacional das Artes

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório descreve a experiência de estágio realizada na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º CEB e Ensino Secundário, realizado na mesma escola ao longo do ano letivo 2022-2023. Este relatório tenta, assim, descrever a experiência de estágio, refletindo sobre as experiências adquiridas durante esse período, discutindo potenciais significados que se possam daí extrair, relativamente à construção de um percurso que leva a uma futura carreira docente.

Como consequência (do estágio), este documento representa uma oportunidade de autoanálise. À medida que abordo as situações-problema que fui encontrando no quotidiano da sala de aula, procurei transformar as minhas observações em questões de investigação, constituindo-se este processo como uma pesquisa sobre a prática docente, o modo como se apresentam alguns dos seus potenciais significados: o contexto das AV e do desenho na escola; o papel docente como potencial mediador entre os estudantes e as oportunidades de conhecimento; as representações do mundo que existem na relação entre docentes e alunos; e a expectativa de que estes integrem de alguma forma o mercado de trabalho. Procurei também aprofundar a minha análise com base na expressão que esta escola dá a cada uma destas características do percurso escolar, numa área artística.

Como um dia fui estudante - e volto a sê-lo neste contexto de formação profissional que é o estágio -, encontrei uma relação predominantemente unívoca, talvez até mesmo instrucionista, na transmissão de conhecimentos, em que o professor seria o ponto de origem do discurso e eu o seu destinatário. Enquanto aluno do ensino secundário, nunca questioneei este modelo, porque não o colocava em causa nem me aventurava a imaginar alternativas.

Esta escolha de percurso está intimamente ligada a esse processo pedagógico e relacional: o desejo de ocupar simultaneamente um lugar de aprendizagem e de partilha

de capital cultural e de competências. Numa abordagem mais conservadora, o professor desempenha o papel principal na relação com o conhecimento, privilegiando a autoridade e instrução. Por sua vez, uma abordagem que valorize a partilha, procura a construção de conhecimento de um modo conjunto, fazendo do professor um facilitador do processo educativo. Esta mudança de paradigma talvez esteja em melhor sintonia com a contemporaneidade.

De certa forma, ao ocupar o lugar de professor estagiário posso devolver transformadas algumas competências adquiridas durante o meu percurso, permitindo-me continuar a adquirir novas ferramentas, colocando-me à disposição de acordo com um sistema de regras preestabelecidas. Ao nos inserirmos numa profissão que destaca as qualidades intelectuais das pessoas que a constituem, temos de considerar a possibilidade de alguma resistência institucional às nossas abordagens, que faz prescrever a forma original das nossas intenções.

Existem processos de negociação de abordagens dentro de uma escola: o docente contribui com as suas habilidades para a qualidade de ensino; a escola fornece o espaço e recursos necessários a esse processo. Não nos podemos esquecer que a profissão responde a uma visão política e a expectativas do mercado de trabalho. Na escola, agir é dialogar com a comunidade escolar e com os documentos orientadores. Disponibilizar-me para fazer parte da instituição com estas características é uma forma de acreditar na sua continuidade, na capacidade de gerar e enfrentar consequências, de instigar possibilidades e desenvolver experiências, constituindo esse processo uma forma de autoatualização, no estabelecer de uma conexão transformada e transformadora com o mundo a partir de um determinado papel social. No meu caso, espero fazê-lo enquanto professor-artista. Quero destacar que as nossas formas individuais de adquirir conhecimento podem ser muito diversificadas e certamente afetadas pela experiência pessoal, apesar de passarem por uma instituição que tende, por motivos sociopolíticos e práticos, a uniformizar a transmissão de conteúdos. Em qualquer dos casos, enquanto atores sociais encontramos formas de nos apropriarmos do conhecimento que manipulamos. Além da apropriação, podemos perguntar o que é que significa para nós, individualmente, adquirir conhecimento? Podemos transmitir o que aprendemos? Escolhemos guardar o que sabemos? Podemos servir a alguém o que sabemos, ou é algo pessoal ou intransmissível?

É desafiante separar o papel de aluno e professor, já que a circulação de informações e transmissão de saberes, não acontece de forma estritamente unívoca, nem se reduz ao espaço-tempo escolar, nem às várias metodologias e tecnologias pedagógicas. Nesse sentido, o contacto com um contexto educacional a partir duma via profissionalizante pode ser um catalisador das intenções de trabalho e de investigação, tornando também este processo uma forma eficaz de construção de identidade. A figura docente é uma figura em construção; acompanha o percurso dos estudantes, mas não está fora de um percurso próprio; não está isenta das mesmas vicissitudes que a escola e a sociedade mais ampla apresenta aos alunos. Embora possa conviver com elementos diferentes da experiência escolar. “Um professor não sabe tudo. O que pode legitimar o facto de se tornar professor é que ele se tornou capaz de saber, por si mesmo, o que sabe e o que não sabe.” (Berger, G., 2013: 85).

Nessa construção da identidade, é importante ressaltar a figura quase arquetípica do professor-artista, conseqüentemente ligada ao mundo da educação e da arte. Essa personagem pode reunir as condições necessárias para explorar eventuais contingências do ensino artístico, tais como a identificação dos saberes artísticos como parte de uma sociedade funcional, o alerta para a definição estética do quotidiano; os lugares da sociedade a que o conhecimento artístico pode dar resposta e, por último, as artes como possível lugar de liberdade e de expressão de individualidade. Propor experiências de ensino pertinentes a partir de uma personagem como esta pode ampliar as oportunidades de crescimento profissional e pessoal. A título pessoal, posso destacar o exemplo de Paul Klee. Embora a sua experiência como docente esteja associada à Bauhaus, uma escola com características completamente diferentes do modelo de escola deste estágio, Klee pode ter sido um catalisador dos processos de trabalho dos seus alunos. Enquanto futuros profissionais criativos, os alunos da Bauhaus contactam com uma escola que propõe uma aproximação entre arte e sociedade, colocando simbolicamente a “casa em construção” no centro da sua proposta conceptual. A relação entre esta escola e o design é onde esta aproximação se torna mais evidente (na intersecção entre design, funcionalidade e estética). Klee tenta adaptar as circunstâncias da sua carreira como artista, alertando para a sensibilidade necessária ao ato criativo. Para desenvolver essa sensibilidade, propõe um conjunto de soluções que partem da intelectualização da sua experiência do mundo. Assim, Klee desenvolvia atividade

artística e docente, pertencendo a um grupo profissional hoje reconhecido pelo desempenho deste duplo papel. Parecem conseguir exigir de si próprios aquilo que exigem das experiências pedagógicas propostas aos seus alunos. Mas, mesmo com todas estas características, de acordo com um dos seus antigos alunos, o ensino do mestre era ineficaz: “Os elementos formais, tão finos, tão subtilmente inventados por Klee, levaram os alunos a imitações vazias, invadidos pelos produtos de uma imaginação descontrolada” (Lazzaro, 1972: 144).

Em última análise, tento mostrar a partir destes dados diferentes perspectivas sobre um mesmo exemplo para fazer alguns paralelismos. Em primeiro lugar, as diferentes interpretações sobre a eficácia do ensino de Klee na Bauhaus: enquanto docentes, podemos considerar a possibilidade de não reunir consenso, de não sermos claros, de dar origem a críticas de alunos e colegas de trabalho, a diversas leituras sobre as nossas intenções, sendo talvez necessário, por isso, reconhecermos esta eventualidade como parte da reflexão sobre os desafios à carreira docente, e nos assumirmos como “figuras em construção”. Em segundo lugar, podemos olhar para a busca pela liberdade criativa enquanto intenção (resultando numa expressão individual desejada), em contraste com as limitações criativas que resultam de um processo altamente codificado de imitação e uniformização, baseado em orientações conceptuais pouco claras. No caso de Klee, apesar das intenções de transmissão de saberes, o processo intelectual docente pode ser de tal modo tendencioso e individualizado, ao ponto de prejudicar as possibilidades de se transmitir algo útil. A figura do professor artista pode por vezes incorrer neste mal. Podemos propor como alternativa uma atitude vigilante, tendo presente o equilíbrio entre a liberdade criativa e a estruturação do conhecimento, oferecendo pistas que permitam, na medida do possível, desenvolvimentos significativos e autênticos.

Certo é que uma figura com essas características deve, apesar de tudo, tentar responder às necessidades e desafios de uma época e contexto específicos, mas talvez não seja o tipo de professor-artista capaz de atender ao espírito do nosso tempo. Cabe-nos tentar ensaiar um novo tipo de professor-artista, capaz de fazer parte do processo de emancipação proposto pela escola, da melhor forma possível. A minha passagem pela FBAUP, por exemplo, já lida com a figura do professor-artista, embora o faça num grau diferente de especialização. Contudo, no ensino superior (tal como no exemplo da

Bauhaus), parece-me que a especialização da experiência de ensino proposta contribui para a individualização da figura docente, na medida em que os seus contributos serão, ao mesmo tempo, mais focados e talvez mais capazes de permitir expressões de individualidade, tanto por parte docente como dos seus alunos. A especialização tende para a individualidade. A escola pública, de modo a cumprir um papel mais abrangente, talvez deva procurar um equilíbrio entre a especialização e a abertura à diversidade.

No entanto, ainda no exemplo de Klee, vemos que este usou a experiência docente como catalisador das suas próprias práticas. Assim, a figura do professor-artista pode produzir conteúdos que auxiliem no ato criativo - os cadernos pedagógicos de Klee¹ serão um possível exemplo porque neles se desenvolvem ideias que fazem sentido para ler a sua obra enquanto artista plástico - identificando-o como autor de determinadas propostas conceptuais - servindo também como repositório de ponderações para a conceção de outros produtos, disponibilizando deste modo as suas estratégias conceptuais a terceiros. Isso, lembrando que, nas funções que lhe competem, está a formar futuros cidadãos e não miniaturas ou réplicas de si próprio. Talvez já não seja necessária uma visão do professor como “mestre”, pelo menos no sentido mais conservador da expressão. A experiência de Jacotot recuperada por Rancière (2002) coloca à prova esta figura. Para Jacotot, a importância da autonomia no processo de aprendizagem é essencial, independentemente do nível de conhecimento inicial. Aprender sem depender de uma figura especializada coloca em causa a figura tradicional do “mestre”, detentor de verdades que transmite aos seus discípulos. O envolvimento ativo na busca do conhecimento ocorreria por meio do esforço pessoal e autoconfiança, recorrendo a materiais e exercícios práticos. O “mestre” ficaria por isso dispensado das suas funções de transmissor de conhecimentos, livre para adotar outras posturas perante o ensino.

Assim, a figura docente pode ser um mediador dos processos escolares, em vez de fazer dos sujeitos que educa projetos seus. “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (Rancière, 2002: 25). Existem responsabilidades consideráveis na orientação dos alunos para o alcance do seu melhor

¹ Obra disponível em: https://monoskop.org/images/0/07/Klee_Paul_Pedagogical_Sketchbook_1953.pdf

potencial. Consequentemente, existirão muitas formas desta responsabilidade se tornar dissonante.

O desencantamento que pude verificar por parte de professores da escola do estágio, em particular, do grupo 600, identifica-se, por vezes, nas oportunidades de progressão de carreira. A profissão atravessa neste momento alguns desafios que a colocam em causa e que pude constatar através das vozes docentes, nomeadamente: a insegurança e precariedade dos professores contratados, a insatisfação com a remuneração e com as oportunidades de progressão que tornaram a carreira menos atraente, equacionando-se ainda a potencial escassez de substitutos para os professores que em breve serão reformados. Pode identificar-se um grande intervalo geracional em que a proximidade da reforma para muitos docentes pode constituir um problema com impacto a curto ou médio prazo.

[No final de uma aula de multimédia] houve a oportunidade de conversar com o professor e trocar impressões sobre a sua própria experiência de profissionalização, e sobre o seu lugar como docente: - “Sente-se algum desencantamento pela profissão!” (...), pontuado por comentários relativos aos desafios da nova geração de professores e ainda relativamente à progressão na carreira. (DC, 19 de outubro 2022)

Esta ocasião não terá sido a única onde pude constatar o mesmo tipo de observações sobre a carreira docente. Aliás, importa marcar as frequentes greves de professores e de funcionários que afetaram o normal funcionamento da escola, em resposta à situação atual do ensino português.

No seguimento das teorias de Bourdieu sobre reprodução social, podemos tentar ver nesta questão algumas consequências das transformações à instituição escolar. pois:

o fracasso escolar não pode mais, ou não só, ser atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”; as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (Bourdieu & Champagne, 2001: 482).

Poderemos considerar que parte importante desta estrutura institucional se informa a partir de algum desencantamento proporcionado pela ficção que fez da escola um lugar capaz de ensaiar a mobilidade social daqueles que a frequentam.

Posto isto, a experiência de estágio pode ser vista como uma circunstância onde algumas destas questões e privilégios estão ausentes, tornando-se assim um espaço libertador, isento das responsabilidades próprias do exercício docente, simultaneamente oferecendo oportunidades de investigação que podem ser exploradas de forma cuidadosa e ponderada². A nossa chegada à escola traz ainda uma série de predisposições individuais que terão de encontrar ou não o seu lugar dentro da instituição, de modo que possamos fazer parte das dinâmicas educativas preestabelecidas.

No confronto entre predisposições individuais e dinâmicas educativas estabelecidas, surge a oportunidade de questionar e desafiar as estruturas vigentes. Mais do que uma adaptação às dinâmicas escolares, trazemos os nossos contributos individuais para enriquecer o ambiente educativo. Neste intervalo entre estrutura e agência podemos procurar formas de ressignificar e reinventar a escola, e através do estágio podemos contribuir para a construção de um ambiente inclusivo, crítico e estimulante para os alunos. O estágio não se apresenta apenas como oportunidade de aprendizagem, mas também de contribuição ativa para a construção de uma escola que possa proporcionar oportunidades igualitárias. Torna-se uma oportunidade de nos constituirmos como agentes de mudança dentro do sistema educacional.

De modo a situar a leitura, objetivos e estrutura do relatório, apresento de seguida a organização das questões que contribuíram para as opções tomadas enquanto futuro professor na área da EV.

Globalmente, o relatório propõe uma reflexão sobre a cultura visual trazida para a escola, mais especificamente na área da EA, abordando as possibilidades de apropriação, produção de significados, a consistência ou encontro de horizontes de referência entre docentes e alunos. Tendo isto em conta a UD incide sobre desenho de invenção. Do encontro entre a realidade escolar, conforme a pude observar e da experiência escolar que proponho através da UD poderá resultar uma outra realidade.

² “o conceito de professor-investigador goza de uma pertinência plenamente atual na nossa realidade educativa, nomeadamente tendo em conta o sentido das mais recentes orientações relativas à gestão curricular. Com efeito, o professor, longe de ser um mero executor de orientações pré-programadas, deverá ser um intérprete crítico dessas orientações, exigindo-se-lhe: “que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos”.” (Canário, 2005: 130)

E, efetivamente, os objetos produzidos pelos alunos são uma consequência dos vários encontros que a escola proporciona. Assim, o relatório está organizado em três seções principais:

A primeira seção I. *Elementos de caracterização da escola e do estágio*, tem como objetivo a caracterização da escola onde realizei o estágio e do contexto mais particular em que o mesmo se desenrolou, envolvendo professores do grupo 600 e alunos desde o 7º ao 12º ano, na frequência de disciplinas lecionadas por estes professores. Assim, num primeiro momento, abordam-se os documentos estruturantes da escola, a oferta educativa, as instalações e possível relação com a área circundante, valores, metodologias e tendências educativas.

O momento seguinte faz uma breve caracterização do estágio, considerando os registos feitos durante a experiência, com foco para algumas atividades em que estive envolvido: o primeiro contato com a escola enquanto estagiário, a observação das aulas e diferentes práticas; objetivos, expectativas, desafios e indicadores para possíveis transformações no ensino. Esta seção considera ainda a relação entre a sala de aula e a disciplina de Desenho A. Faz-se uma breve contextualização de elementos relevantes desta disciplina conforme a sua disposição legal no sistema educacional português, a partir de informações recolhidas dos documentos para a caracterização da Turma. Por fim, concentro a atenção na turma do 10º ano, onde é desenvolvida a UD.

A segunda secção - II. *A Unidade Didática* – apresenta, analisa e reflete acerca da proposta de UD, desde o seu enquadramento e fundamentação, à escolha do tema a desenvolver, a sua relevância, conceptualização, objetivos, implementação e avaliação. A proposta de UD, centrada inicialmente no desenho a partir da memória e de metamorfose, foi reformulada devido a uma mudança de circunstâncias, focando-se, afinal, no desenho de invenção. Modificada a proposta, realinha-se com o objetivo de explorar as hipóteses do ato criativo que informam a cultura visual, e o modo como essas escolhas afetam a pertença a determinados grupos sociais. O desenvolvimento deste discurso tenta ainda uma analogia com as constelações, tema escolhido como mote para desenvolver a UD. *De que modo pode a história das constelações servir uma analogia da instituição escolar?* A organização conceptual da nova proposta é relacionada com o programa de desenho e com as AE, relevando a importância do desenho de invenção como parte do processo criativo.

Seguidamente, apresento o desenvolvimento da proposta, incluindo a análise dos seus pontos fortes e fracos, os resultados obtidos, refletindo criticamente sobre melhorias possíveis. Destaca-se a importância do desenho de invenção como parte do currículo de AV, o seu papel no processo criativo e a importância da experimentação no seu desenvolvimento. *De que forma podemos ver no ato criativo, e na sua possibilidade dentro da escola um ato não só de liberdade, mas também de responsabilização?*

Nas *Considerações Finais* são recuperados alguns dados da experiência de estágio para fazer uma leitura crítica e tecer as considerações finais sobre a minha visão do ensino e da profissão. O objetivo é contribuir para a discussão em torno das AV na educação e do papel que o desenho de invenção desempenha no processo criativo, destacando alguns aspetos da conceptualização, implementação e resultados da UD e confirmando, na medida do possível, a importância da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, em constante mudança para responder aos interesses e anseios dos alunos e de um mundo em constante transformação.

SECÇÃO I. Elementos de caracterização da Escola e do Estágio

1. Elementos de caracterização da escola

A Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves³ (ESDJGFA) abrange o 3º CEB e o ensino secundário - desde o 7º ao 9ºano, e do 10º ao 12º ano, respetivamente - , e localiza-se em Valadares, Vila Nova de Gaia, respondendo às necessidades de uma zona suburbana na proximidade do mar. Está perto do acesso a uma autoestrada, de uma estação de comboios, sendo ainda servida pelo circuito de uma rede de autocarros, permitindo afirmar que é um lugar acessível. Nas suas imediações encontramos alguns cafés frequentados principalmente pela comunidade escolar que, ao sair da escola, aí encontra diferentes propostas de ocupação informal do espaço.

Com vista a orientar o bom funcionamento da escola e as ações de ensino e aprendizagem a escola elaborou o seu projeto educativo (PEE)⁴. Nele, a escola é vista como uma estrutura social que prepara os alunos para a vida adulta e para uma sociedade complexa. Tem como missão proporcionar um serviço público educativo de qualidade, valorizando conhecimentos, habilidades e atitudes que facilitem o prosseguimento de estudos, acesso ao mercado de trabalho e integração social plena. São ainda reconhecidos os desafios causados pela instabilidade política e económica que afetam negativamente a educação, comprometendo a capacidade de resposta às necessidades desta comunidade escolar. Por isso, propõe-se garantir condições igualitárias, promovendo o ensino de qualidade, colocando o aluno no centro do processo educativo.

Exprimindo uma visão clara e uma liderança inclusiva e comprometida, a educação e cidadania desempenham, segundo o PEE, um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, formando indivíduos cultos e autónomos, preparados para integrar a sociedade e o mercado de trabalho. Com esta preocupação,

³ A escola recebe o nome do médico Joaquim Gomes Ferreira Alves, figura importante para a história da comunidade local devido ao seu envolvimento na criação do sanatório Marítimo do Norte, em Valadares; atual Centro de Reabilitação Física do Norte.

⁴ No momento da consulta, o PEE estava em construção. O documento consultado está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OwZd9MIAtJb5PE6ZIVhHOLWt9XNmQVoB/view>

a escola parece estar em constante processo de autoavaliação procurando identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e encontrar referências com outras escolas de sucesso, tanto a nível nacional como internacional, para se inspirar em boas práticas. Acresce para “as melhores turmas” o modelo de ensino CLIL⁵ (Content and Language Integrated Learning), em que algumas disciplinas são parcialmente lecionadas numa língua estrangeira, neste caso, o inglês. O objetivo é promover a imersão linguística e o desenvolvimento das habilidades de comunicação na língua estrangeira, enquanto se adquirem conhecimentos em diferentes áreas do currículo⁶.

Ao mesmo tempo, a ESDJGFA é uma escola Ubuntu - um programa de educação não-formal baseado no conceito Ubuntu (uma combinação de dois termos: “Ntu”, que significa pessoa e “Ubu”, que significa tornar-se), que enfatiza a interconexão entre pessoas e a importância das relações humanas no desenvolvimento pessoal⁷. Apresentando-se como proposta de uma ética do cuidado, o método Ubuntu é estruturado em cinco pilares ou competências chave: Autoconhecimento, Autoconfiança, Resiliência, Empatia e Serviço.

Os valores e princípios defendidos pela escola, informados pela legislação em vigor e por este modelo de educação não formal, tem em conta a diversidade e a inclusão como parte integrante da cultura institucional. Existe um ambiente seguro, acolhedor, inclusivo e respeitoso, promovendo-se o bem-estar físico e emocional de toda a comunidade escolar, em conformidade com o Decreto-Lei nº 54/2018. Para isso, a escola conta com infraestruturas adequadas, salas de aula bem equipadas e em que os recursos tecnológicos e acesso à internet não apresentavam problemas havendo alguns equipamentos atualizados ao longo do ano letivo, biblioteca, laboratórios, pavilhão gimnodesportivo, oficina de cerâmica, uma horta comunitária e várias áreas recreativas, sendo de destacar o pátio central de escola, que é o principal ponto de encontro da comunidade escolar. A escola organiza-se, aliás, em torno deste espaço. Dois grandes blocos edificadas circunscrevem este espaço, para o qual se voltam. Existe ainda um estacionamento dentro do recinto escolar.

⁵ Mais sobre o modelo CLIL em: <https://goclil.wixsite.com/goclil>

⁶ Observei numa turma do 9º ano, em EV, a apresentação do enunciado de propostas em inglês. Não pude, no entanto, verificar a implementação do modelo CLIL nas outras turmas que visitei, pelo que a inclusividade de que o PEE dá conta pode, por vezes exagerar os seus pressupostos.

⁷ Sobre o projeto Ubuntu: <https://www.academialideresubuntu.org/pt/>, 04-06-2023

Este PEE reconhece a importância de oferecer diferentes percursos educativos: oferece uma variedade de programas extracurriculares complementares do currículo, sendo de destacar, a resposta da escola ao Plano Nacional das Artes (PNA). Promovendo as artes e o património na educação e na sociedade, o PNA prevê projetos culturais nas escolas, tais como formação para educadores e artistas, artistas residentes nas escolas, a criação de recursos pedagógicos para fins artísticos e parcerias com entidades públicas e privadas. Destaca-se também o dia GFA (Geração Ferreira Alves), que organiza uma mostra com as atividades de toda a escola - nesse dia, a comunidade escolar recebe visitas de outras escolas e tem a oportunidades de fazer um ponto de situação do ano letivo. Além deste dia, celebra-se no final de maio a semana da EA da UNESCO (que, no presente ano letivo comemora a sua 9ª edição), contando com a organização de várias atividades culturais, como palestras, exposições de artistas convidados e ainda uma outra mostra dos alunos, desta vez contemplando apenas os contributos das áreas artísticas. Por exemplo, na semana da EA, se existe uma visita ao recinto escolar por ocasião de uma palestra, alguns talentos da escola são resgatados para dar as boas-vindas e, no caso de se querer gravar uma entrevista com essa visita, os estudantes estão ativamente envolvidos nesse processo. Deste modo, a escola promove a inclusão e participação da comunidade nas suas atividades, destacando a importância das artes e do património ao longo do percurso escolar.

A escola oferece ainda, através dos seus serviços de psicologia⁸, suporte individualizado para orientação vocacional, apoio psicopedagógico e acompanhamento socio emocional, que, por vezes visitam as turmas para prestar apoio, revelando-se bastante acessíveis.

Contudo, a escola também conhece a resistência de alguns docentes, particularmente os mais velhos e aqueles com situações mais precárias. No grupo 600 existem diversas políticas de ação, dissonâncias, autonomia nas interpretações dos documentos, desacordos e expectativas diferentes. As diferenças geracionais entre professores apontam nesse sentido: coexistem na mesma escola e no mesmo grupo de recrutamento posições não consensuais (o que pode ser positivo se considerado para

⁸ Contudo, recursos desta natureza eram vistos com algumas reservas: estudantes que tencionavam recorrer a estes serviços não sabiam como fazer; além disso, o gabinete fica num local particularmente exposto se considerarmos o volume de pessoas que circulam por ali, a proximidade dos gabinetes das autoridades escolares, e a estigmatização da saúde mental que atravessa a frequência destes espaços.

gerar debate em torno das atividades, contudo, prejudicando a diligência das atividades letivas). Boa parte dos professores do grupo 600 tem já acumulada muita experiência, estando alguns deles perto da idade da reforma; dois dos professores deste grupo são contratados, enquanto os restantes estão efetivos na escola. De todos os professores do grupo, apenas uma professora não permitiu que assistíssemos às suas aulas.

Em suma, podemos perceber que esta escola ambiciona ser uma escola-modelo, exigindo de si própria um alto padrão de qualidade de ensino, ensaiando no seu currículo experiências que preparem os seus alunos e alunas para os desafios futuros. No entanto, e de modo a poder questionar esta realidade escolar no presente relatório, tenho a oportunidade de contrastar as intenções do PEA, com as aulas observadas, que nem sempre confirmam as intenções do PEE.

1.1. A disciplina de Desenho: uma breve passagem sobre o ensino de desenho

Integrando o currículo das AV no 10º, 11º e 12º anos, a disciplina de Desenho A tem como objetivo preparar para o domínio do desenho enquanto ferramenta de comunicação.

Iniciado em 1780, em Lisboa (numa academia e numa lógica reprodutora de saberes), o ensino de desenho em Portugal começa como experiência formativa de carácter elitista, vindo a democratizar-se ao longo dos últimos dois séculos, passado por grandes transformações (cf. Apêndice VI). A forma como conhecemos o programa de desenho atual data de 2018.

Em 2018 extinguiu-se o Decreto-Lei 139/2012, que estabelecia o currículo dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário e foi substituído pelo Decreto-Lei nº 55/2018. As mudanças operadas, tendo como objetivo adaptar o currículo às necessidades e desafios atuais, promovem ainda uma maior flexibilidade e diversificação das aprendizagens, implicando uma nova organização curricular e carga horária das disciplinas. Essas mudanças refletem uma visão atualizada das competências e conhecimentos, levando em consideração as exigências do mundo contemporâneo e respetivas necessidades. Essas alterações podem ter impacto nas estratégias de ensino e aprendizagem, avaliação e articulação da disciplina com outras áreas do currículo.

Importa ainda mencionar outros dois documentos orientadores da escola, em conformidade com as alterações legais publicadas em 2018. Um deles, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), define as competências e conhecimentos que os alunos devem adquirir ao concluir a escolaridade obrigatória; e, por último, As Aprendizagens Essenciais (AE) que identificam as competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) próprias do contexto de cada disciplina, contribuindo para desenvolvimento das áreas de competência definidas no PASEO.

Segundo o PASEO, a sensibilidade estética e artística pode ser mobilizada em todas as áreas de estudo, não apenas nas artes. Essa perspetiva também sugere que as artes podem influir noutras áreas do conhecimento. Com base nisto, Gaztambide-Fernández (2013) argumenta que as artes na escola não têm sido representadas como um fim em si mesmas, mas servindo ocasionalmente os interesses escolares. Na escola do estágio, de facto, as artes são colocadas ao serviço da comunidade sempre que se verifica qualquer desvio à rotina escolar, como já mencionado.

A propósito desta colocação das artes ao serviço de outras entidades, verifiquei, por exemplo que algumas propostas de trabalho, em várias turmas, se repetiam anualmente, o que significa que uma mesma turma, em anos diferentes, poderia estar a repetir experiências para servir os interesses da escola, mediante uma retórica de efeitos aplicada às artes. Segundo Gaztambide Fernández (2013), as abordagens instrumentalistas afirmam que a inclusão das artes pode melhorar o desempenho académico. Foi o que aconteceu com a proposta de elaborar marcadores de livro para comemorar o Dia Mundial da Filosofia. O grupo 600 ocupou-se de atender a este pedido por parte da escola e, tendo assistido às aulas de várias turmas onde decorria a proposta, apercebi-me que esta prática se mantinha, sem grandes alterações, há pelo menos 10 anos. Consequentemente, aquela parte do ano letivo era destinada a um momento particular de instrumentalização do artístico em contexto escolar. Ainda não parece ter existido, por parte da escola, a necessidade de problematizar esta proposta tendo em consideração o ponto de vista dos alunos

Tendo como objetivo enunciar os pressupostos da disciplina de desenho e padronizar o currículo escolar, as Aprendizagens Essenciais, oferecendo referenciais

comuns, tentam ajustar as características e necessidades dos estudantes em cada etapa de escolaridade. Segundo este documento

O Desenho é uma forma universal de conhecer e comunicar e contempla múltiplas vertentes do conhecimento, a partir das quais se exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação. As aprendizagens nesta área devem mobilizar conteúdos que criem condições de equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos técnicos e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional contribuindo para a utilização competente da linguagem do Desenho. (AE, 2018: 1)

Acrescenta-se ainda que “A disciplina de Desenho A deve estabelecer uma relação dinâmica entre o aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar, conjugando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê, com a experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais e técnicas, modos de registo e a utilização de diferentes suportes” (idem).

Esta inter-relação deve ter em conta os diversos processos criativos que gradualmente vão conduzindo à apropriação de diferentes modos de ver e pensar e que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, colocando o conhecimento em Desenho numa perspetiva abrangente de educação artística, capaz de responder às problemáticas e desafios da arte contemporânea e ao desenvolvimento das áreas de competências definidas no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). (AE, 2018: 1-2)

O aspeto ‘aprender a ver’ não se esgotará na relação entre observador e observado, prolongando-se no modo como construímos o nosso universo de referentes, e o modo como o podemos visitar quando necessário. Por exemplo, no contexto observado existe ainda uma predisposição para alimentar a cultura visual a partir de dispositivos virtuais. Este aspeto pode ajudar a modelar a forma como nos relacionamos com os artefactos culturais, constituindo isso outra experiência, criando -se a partir daí outro tipo de sujeito. Como afirma José Pereira:

Hoje, talvez seja mais correto falar de dispersão para designar a forma como lidamos com as obras de arte e, sobretudo, com a realidade. Vejamos então: a noção de dispersão — a etimologia da palavra latina propõe como significação a ideia de espalhar (spargere) em várias direções (dis) - assenta na aparente impossibilidade de focagem por, acima de tudo, a amplitude ser demasiado alargada. Esta impossibilidade de focar tem conduzido, invariavelmente, aos registos de superficialidade a que vimos assistindo nos últimos anos, em particular, no espaço da arte. (Pereira, 2017: 12)

O fator criativo, pode representar, neste caso, um fator de sucesso na educação escolar, respondendo futuramente a um mundo complexo em constante mudança. No século XXI, urge desenvolver habilidades como o pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e uma atitude colaborativa. Voltando às aprendizagens essenciais, somos informados de que

No 10.º ano de escolaridade, a disciplina de Desenho A deverá proporcionar uma mobilização de conteúdos, através da exploração das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação e um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos da arte e da comunicação visual.” Sublinho da frase anterior o aspeto “capacidades de representação”. (AE, 2018: 3)

Esta expressão pode significar um amplo conjunto de interpretações e práticas sobre o que significa ser capaz de representar. Desmontando a palavra *representar*, teremos de (re)presentar – voltar a apresentar; tornar presente. Portanto, qualquer representação constitui a diferença entre a realidade com que contactamos e aquilo que podemos apreender a partir dela.

Além disto, qualquer currículo pressupõe uma visão do mundo, o que faz com que a escolha de um determinado manual não seja neutra. Assim, neste compromisso entre a escola e uma editora, subentende-se também uma tomada de posição. O manual de desenho adotado pela escola, da autoria de Gil Maia e Manuel Porfírio (2019). Constitui, portanto, um trabalho recente dedicado ao desenho, mas os professores não parecem recorrer ao manual de desenho como instrumento de trabalho. Sobre as conceções enunciadas pelas aprendizagens essenciais, o manual de desenho diz o seguinte: “Aprender o desenho exige um trabalho constante de aprendizagem dos instrumentos, processos e práticas do desenho e, ao mesmo tempo, uma descoberta permanente de si próprio.” (idem: 5). Este manual considera ainda a singular natureza do sujeito, explicitando que

o desenho, entendido como prática gráfica e plástica, concretiza-se muito para além da mera representação da realidade, pois como processo de construção do objeto artístico, o desenho projeta a natureza singular do ser que existe na pessoa que desenha. Desenhar é, pois, um projeto de realização do próprio ser. Desenhar é projetar-se.” (idem, *ibidem*).

Assim sendo, poderá o desenho constituir um exercício que ensina a ver, ampliando conseqüentemente a nossa capacidade de representação? Para os autores do manual adotado pela escola, “Desenhar é comunicar, descrever, explicar, residindo grande parte da magia do desenho na sua inerente subjetividade.” (idem: 269)

Em suma, O currículo atual parece reconhecer no desenho uma importante ferramenta de comunicação, atenta aos desafios contemporâneos de um mundo em constante mudança. Para isso propõe uma abordagem crítica e experimental da observação, criação e comunicação. Podemos considerar que a capacidade de invenção, integrando na conceptualização do ato de desenhar uma dimensão subjetiva e individual, desempenha um papel fundamental para o sucesso desta estrutura curricular.

1.2. As salas de desenho

[aula de OA do 8º ano] A M, a propósito de não ter consigo material de que necessitava, disse que o deixou na “sala normal”. Presume-se, portanto, que as salas de desenho são as “salas diferentes”, que reúnem um conjunto peculiar de características que as distinguem como lugares de exceção. (DC, 11 de janeiro 2023)

Na escola, as salas adaptadas às AV - as salas de artes, salas de multimédia, um dos laboratórios - são diferentes das outras porque encontram-se todas no 1º andar do mesmo pavilhão, no mesmo registo de circulação. A sua localização no piso superior da escola tenta responder à necessidade de iluminação dos trabalhos que aí se produzam. Não observou, apesar disso, a mesma preocupação com a temperatura de luz, por exemplo. Mas isso será provavelmente uma negociação de recursos, e não um aspeto descurado. Citando Guy Berger (2013: 70):

Na verdade, a vida escolar vai organizar-se essencialmente, em dois princípios de funcionamento: a utilização dos recursos em termos de pessoas e em termos de espaço, por consequência, se há um único professor de desenho, claro que haverá alunos que terão aulas de Desenho na segunda-feira de manhã e outros na sexta-feira à tarde, porque é necessário repartir bem o emprego do tempo.

As diferenças destas salas poderão despoletar a sua leitura como “salas diferentes” das “salas normais”, porque além de disporem de estiradores e de cadeiras altas, têm um lavatório e uma ampla bancada, elementos facilitadores de determinadas experiências de ensino, que apresentam características de um laboratório ou oficina,

mas sem a mesma formalidade. Também a diferença de equipamentos em relação às outras salas as identificam como espaços com características oficinais, de trabalhos manuais. Em cada um destes equipamentos existem indícios que informam a leitura do espaço: subentende-se, pela presença de uma bancada com lavatório, que pode decorrer ali um trabalho que “suja”. De facto, uma sala de desenho não é um espaço imaculado depois de uma aula: podem existir restos de papel e de borracha pelo chão, vestígios de riscadores ou tintas em várias superfícies, etc... Na qualidade de “atividade que suja”, o exercício do desenho numa escola requer um espaço adaptado às suas necessidades. Os estiradores, por exemplo, enquanto superfícies de trabalho adaptadas ao exercício do desenho, ergonómicas e versáteis, com inclinação ajustável, organizam o espaço de trabalho em sala de aula de maneira diferente- mesmo que não se verifique o seu uso correto.

Acrescem outras instalações que não respondem só às necessidades das aulas, como as oficinas de cerâmica - a cerâmica parece desempenhar um papel importante nesta comunidade geográfica e a escola responde a essa necessidade providenciando infraestruturas de apoio. Contudo, o uso daquelas instalações acontecia apenas por parte da turma do 12º ano de AV, no contexto de Oficina de Artes.

Pode então dizer-se que a arquitetura escolar organiza os seus recursos a partir do tempo e do espaço, e informa a partir da ocupação prévia de um lugar numa escola, sendo a construção das salas de AV uma possível reflexão sobre esse processo. A arquitetura destas salas de aula faz falar as suas funções e o desenvolvimento de atividades de AV e também sobre os interesses da escola no desenvolvimento de tais atividades.

2. Elementos de caracterização do percurso de estágio

Durante este ano letivo, 2022/2023, tive a oportunidade de desconstruir e reconstruir conceitos e práticas relacionados com o processo educativo, alterando a minha perceção da escola, sendo de destacar a importância do contato direto com os alunos e o modo como um espaço pode ser indutor de experiências partilhadas. Para

isso, a prioridade já não são os documentos, mas as observações que faço, e a diferença que elas representam relativamente aos documentos.

Tentei sempre encontrar formas para interpretar significados nas ocorrências observadas, e os professores das turmas que visitei foram sempre muito disponíveis ao permitir a minha intervenção, partilhando comigo parte da sua experiência profissional, o que se revelou de grande interesse, dado o meu contexto enquanto estagiário e futuro professor. Acresce que uma parte significativa desta experiência de estágio foi desenvolvida a par da colega de estágio, com quem estabeleci um diálogo muito produtivo sobre o que estávamos a observar. A presença de outra observadora da realidade escolar ampliou as possibilidades de construção de significado e possibilitou a partilha de diferentes pontos de vista sobre a realidade observada.

Boa parte das aulas frequentadas corresponderam ao 3º CEB, destacando-se as do 8º ano que terão ocupado cerca de metade das aulas assistidas. Assim, foi possível observar as relações e ajustes entre diferentes faixas etárias e dinâmicas de trabalho. À medida que se foi estabelecendo uma relação de familiaridade com as turmas observadas, também foi possível notar o modo como cada turma foi encontrando o seu modo de estar, constituindo este aspeto uma espécie de negociação de identidade coletiva.

O estágio configura-se como uma oportunidade para observar a dinâmica do quotidiano escolar sob uma perspetiva diferenciada. Tal pode propiciar a aplicação prática de propostas conceptuais encontradas durante o primeiro ano do MEAV, a experimentação de metodologias pedagógicas e a reflexão a partir das oportunidades de acerto. Além disso trata-se de uma forma de colaboração com a escola e, sobretudo, uma forma de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício docente. Embora haja o risco de incorrer em fantasias e parcialidades nas propostas de trabalho, projetando expectativas indevidas ao contexto, a figura docente pode atuar como orientadora das experiências de aprendizagem em contexto escolar, em consonância com as intenções de trabalho expressas na organização de documentos tais como o PASEO e as AE. O estágio torna-se, assim, uma possibilidade de atravessar a docência e nela desenvolver algumas experiências que podem ou não ser úteis futuramente, uma vez que, terminada esta parte do percurso, passamos a obedecer a outro tipo de responsabilidades.

Na minha experiência, o estágio constituiu o primeiro contacto com a escola fora da posição de aluno. Essa perspectiva estrangeira tem outros pontos de vantagem, a partir dos quais podemos repensar a escola a partir de outro dos seus atores. A manutenção de registos dessa experiência contribuiu para o processo de reconstituição conceptual dos atos falhados, reflexões sobre ocorrências verídicas e meditações em torno de práticas e discursos escolares. Ao estar imerso na escola, mais do que nos seus discursos, é possível ensaiar conexões e considerar hipóteses a partir das situações que nos são apresentadas. Uma situação anterior torna-se um ponto de partida para reflexões sobre o significado das artes para o contexto escolar. No contacto com a escola através do estágio, o discurso tem a oportunidade de confrontar-se com situações-problema que podem ser problematizadas, e que em último caso representam diferentes formas de ver o mundo. Em suma, podemos contrastar as nossas expectativas (baseadas largamente nos discursos com que contactamos) e a realidade escolar, que nos apresenta um mosaico humano em constante transformação. Como visitantes deste mosaico, podemos tocar na realidade observada, esclarecendo as nossas observações com base no repertório intelectual a que tivemos acesso no ano anterior. Desta forma, se o primeiro ano do MEAV parece fornecer alguns códigos sobre a instituição escolar, o segundo ano é o momento em que podemos ativá-los, de acordo com as divergências presentes nas possibilidades de encontro.

Enquanto lugar de formação, o estágio pode ajudar a informar sobre futuras preocupações docentes, confrontando discursos e práticas pedagógicas que poderemos colocar em evidência. Por sua vez, a figura docente, com que contactamos neste processo, passou já por uma parte do seu percurso profissional detendo outras responsabilidades significativas na criação de respostas para um ambiente de aprendizagem. Enquanto potencial guia do percurso escolar, a figura docente deve gerir de forma equilibrada as suas vontades perante o ensino, uma vez que no seu contexto lida com outras predisposições que têm já as suas próprias necessidades e desejos. Torna-se essencial encontrar um equilíbrio entre as intenções da escola, a vontade docente e as expectativas dos alunos, na busca de um melhor desempenho futuro.

Enquanto estagiários, obedecemos a um ritmo diferente daquele imposto pela atividade escolar e, por isso, podemos deter o nosso olhar em situações-problema como alvo de reflexão, com atenção redobrada e, por isso, identificar situações problema na

comunidade escolar. Ao mesmo tempo que as identificamos não nos podemos esquecer da forma como fazemos parte delas e, conseqüentemente, como nos revemos nas nossas observações. Fazendo parte do contexto observado, não somos neutros nas nossas observações, e certamente projetamos inquietações e experiências pessoais na realidade observada. Por exemplo, no início, uma das minhas expectativas era a frequência e o trabalho na disciplina de HCA. Depois de alguma ponderação, fui gradualmente abandonando a ideia, ficando exposto a outros aspetos da escola. Esta disciplina poderia ser a causa de muitos pontos cegos; poderia viciar a minha postura, prejudicando a leitura de outras ocorrências escolares. Posso confirmar, a partir daqui a consciência de alguma parcialidade. Assim, o contacto focou-se na observação de aulas e práticas docentes principalmente no domínio da EV, para mais diretamente perceber a relação entre as AV e a escola, os seus materiais, recursos, objetivos, expectativas e competências. Encontrar os desafios do percurso escolar a partir daqui influenciaria posteriormente a construção da UD.

Com base na identificação dos termos anteriores, a construção de uma UD para o contexto observado é uma forma de, por breves momentos, nos colocarmos em causa e confrontar o nosso discurso sobre práticas escolares, para ver até que ponto o nosso discurso sobre as práticas escolares se revela coerente ou não. Pode ser uma forma de tentarmos ir ao encontro das necessidades escolares que identificamos, mas esse processo também dirá muito sobre a nossa identidade docente e sobre as nossas necessidades.

2.1. Notas de campo e experiência de estágio

Numa turma do 7º ano, uma aluna perguntou-me que tipo de registos fazia no meu caderno. Tentei explicar apenas de maneira breve o que eram, sob pena de derrotar o propósito dessa escrita. Tento conservar nestes registos uma atitude reservada – constroem-se à margem daquilo que escrevem. A presença consciente de uma forma de registo pode correr o risco de modificar o comportamento observado. Desse modo, não estou a recolher dados sobre a escola, mas posso estar a deixar claro que, ao registar o que observo, deixo que os atores escolares decidam com alguma antecedência o que pretendem mostrar-me.

A nossa imaginação sociológica completa estas observações - requer que identifiquemos os fatores em jogo numa determinada situação. Não se trata de fazer comparações, mas de desenvolver uma habilidade essencial: considerar que nem sempre as coisas são como parecem, e que existem outras dimensões geralmente à margem dos nossos discursos. Um registo mais completo precisa de vestígios da voz dos alunos para especular sintomas duma predisposição escolar.

O presente relatório conta com alguns exemplos. Além disso, distanciando cronologicamente os eventos, a passagem do tempo pode revelar novos significados e contextos do objeto de estudo. As notas de campo são consequência destes fatores.

O contacto direto com a realidade escolar, não apenas na postura de observador, mas também intervindo e ajudando a moldar a realidade com que interagi, sobretudo em contexto de sala de aula, permitiu a observação de relações, interações e comportamentos entre professores e alunos e entre alunos, e passar a um outro registo: retirar-me para tomar nota das ocorrências que mais se destacaram nas situações a que estive exposto. Isso constitui um exercício de reconstituição que parte da forma como interpretamos e vivenciamos aquela realidade e, portanto, esses registos informam-se a partir da perspetiva do observador, neste caso, enquanto professor-estagiário.

Contudo, não existem perceções puras; percebemos a partir do lugar que ocupamos. As nossas observações sobre os jovens alunos e a cultura juvenil em sala de aula, mesmo na condição de jovem estagiário (e disso poder possibilitar algumas aproximações), são limitadas pelo fato de estarmos numa posição relativamente ambígua perante os alunos: não somos tão velhos como os professores, mas também não somos tão novos como eles. Dentro da aula, apesar de estarmos ainda numa situação de aprendizes do ofício de ensinar, face aos professores não somos tratados como alunos por estes, e perante os alunos não somos tratados como professores. Existe uma consciência dessa ambiguidade quando nos perguntam “como é que devo tratar? Por professor, pelo nome, por tu, por senhor, por você?” Estamos, portanto, simultaneamente próximos e distantes quer dos professores, quer dos alunos. Como não fazemos parte da cultura juvenil a partir de um lugar igual, certas vezes podemos ouvir por parte dos alunos frases tais como: "*nem imagina o que acontece nesta turma*" ou "*é*

melhor o professor não saber". A partilha de experiências e significados encontra limites orgânicos nos elementos de resistência entre as partes.

Mais ainda, o lugar da ação e da escrita pertencem a mundos diferentes. Para melhor conceber as diferenças entre observação e observadores, podemos considerar o lugar da ação como "prática" e aproximação; por contraste, podemos entender o lugar do discurso sobre os fenómenos, a "teoria", como uma forma de distanciamento. O relatório é um produto desse afastamento. Dado o afastamento entre experiência e representação escrita, a realidade observada está para além do que a nossa imaginação sociológica projeta sobre o observado.

Este desfasamento entre a perceção dos alunos e as observações de um estagiário baseia-se, inevitavelmente, em interpretações informadas por preconceitos e experiências prévias. Considerando a turma da UD, por vezes foi importante considerar um exercício retrospectivo pessoal, para poder comparar a minha experiência do 10º ano com a experiência desta turma, para ver em que pontos as experiências se tocam e se afastam e, a partir desses dados, tentar conduzir as experiências de aula com base nesses vestígios, nessas recordações de ser aluno. Considero que no meu 10º ano, enquanto aluno, me foram apresentadas propostas com mais espaço para a autoria intelectual dos trabalhos que tinha a apresentar, ao contrário da turma que observei, em que grande parte das decisões estava já tomada antes mesmo de se começar a desenhar: estava previsto um resultado elaborado com um conjunto de critérios pouco flexíveis, como poderemos ver adiante. Essa falta de flexibilidade não ajuda à emancipação autoral dentro das propostas de trabalho.

Existiram diferenças na qualidade da aproximação a cada elemento da turma, constituindo estas diferenças diferentes desafios no ato de me tentar aproximar individualmente. A minha presença teria de iniciar pela parte destes um novo processo de socialização, dada a minha chegada tardia a uma turma, em que já se estabeleceram uma série de relações entre pares. Com base nessa codificação das relações dentro da turma a minha presença pode passar a fazer parte (ou não) desses esquemas de relações preestabelecidos.

Para melhor entender a experiência de estágio, considero importante visitar alguns dos registos feitos a partir das aulas assistidas, amostras comentadas de ocorrências durante o estágio que ilustram as diferenças da escola em relação aos seus

documentos, e algumas das minhas preocupações enquanto docente. Para viajar nestes registos, falo primeiro daqueles que refletem sobre as práticas docentes, e, em seguida, abordo os comportamentos dos alunos. Em cada caso apresento a situação problema que encontrei, acerca da qual faço alguns comentários. Com vermos adiante algumas questões aqui identificadas influenciaram a construção da UD:

Como é que a comunidade docente identifica problemas nos estudantes? Numa reunião de Conselho de Turma do 10º ano, em que foram apresentados dados recolhidos sobre a turma durante as primeiras semanas de aulas:

Apontou-se, de modo geral, uma preocupação com a falta de literacia científica em cada disciplina. Alerta-se então para o uso de nomenclatura correta ao lidar com os objetos de estudo que os alunos encontrem. (DC, 10 outubro 2022)

Neste excerto encontrei pela primeira vez uma questão que viria a desenvolver: a complexa relação com o pensamento abstrato e com o conhecimento, em função da literacia científica implicada. Para a comunidade docente, a difícil relação juvenil com os conceitos abstratos é um tema que pude observar com frequência. Podemos imaginar várias razões para que assim seja: falta de familiaridade com os conceitos, dificuldade em compreender vocabulário específico, falta de práticas de análise e construção de significados, dificuldade em relacionar os conceitos com a vida quotidiana e com conhecimentos prévios, falta de exemplos concretos onde ancorar estas representações mentais e eventuais dificuldades no pensamento simbólico. Na combinação de vários destes fatores poderá estar a origem da pouca motivação ou interesse na resposta às dificuldades provocadas pela literacia científica e linguagem abstrata. Ficam assim prejudicadas experiências de aprendizagem que poderiam ser mais complexas. Verificou-se este problema também na turma da UD, pelo que tentei, na elaboração do seu enunciado, criar oportunidades para observar esta dificuldade.

Algumas dificuldades de comunicação prejudicaram a qualidade da aula. A identificação desta dificuldade aconteceu porque o potencial da proposta de atividade (conforme apresentada pelo professor) e o potencial de resposta da turma a esse discurso nem sempre estavam alinhados

“[aula de OA do 8º ano, proposta de atividade - realização de um autorretrato] Os alunos estão a trabalhar a partir de fotografias. (...). A aula vai, provavelmente, reduzir-se à explicação do exercício que o aluno tem para fazer. O nível de complexidade da abordagem do professor não parece ajustado a esta turma. A viabilidade desta proposta poderia ser (...) ajustada à faixa etária com que estamos a lidar. Durante a maior parte da aula, o professor esteve a tentar explicar o exercício junto do quadro” (DC, 19 de outubro, 2022).

Nesta situação observa-se um desequilíbrio entre a explicação (de grande complexidade, e possivelmente desajustada à faixa etária dos alunos) e a possibilidade prática de elaborar uma resposta. A falta de ajuste do discurso pode afetar negativamente a experiência de aprendizagem, limitando as oportunidades de desenvolvimento da mesma. Esta falta de entendimento entre as partes prejudica as possibilidades de responder ao pedido do professor.

Repetição de experiências didáticas, sendo propostos os mesmos tipos de exercícios, constituíram dinâmicas pedagógicas observadas por mais que uma vez em aulas e turmas diferentes.:

“[Aula de desenho do 11º ano] Desenho de um elemento natural. Cada aluno representa um elemento natural, que traz, fazendo-o principalmente a grafite (...) foi possível perceber que esta não era a primeira vez que faziam este tipo de exercício, e que o teriam já feito no ano anterior. (...) para as alunas, não parece que esta proposta constitua um momento de progressão no percurso escolar. (DC, 11 de novembro 2022)

Essa repetição é frequentemente recebida com alguma frustração por parte dos alunos. Ainda que as competências de desenho sejam apuradas pela prática constante, o que é que estas repetições podem significar como estímulos no processo de aprendizagem? Em sintonia com Guy Berger (2013: 73)

creio que a questão do dar sentido é essencial, porque, repito, dar sentido ao processo intelectual e material que permitiu a atividade é dar sentido à relação com o outro através da socialização desta atividade e dar sentido ao produto que é o seu.

A situação que se segue descreve uma aula expositiva, em que refiro um conjunto de *problemas de natureza conceptual* que pude verificar por várias vezes em várias aulas, mas que aqui surgem de modo condensado:

[aula de EV do 8º ano] Apresentação de uma nova UD, envolvendo conceitos sobre a cor. Trata-se de uma aula expositiva, tendo a totalidade da aula sido ocupada por uma

apresentação preparada pelo professor. Esta apresentação derivou em muitos sentidos diferentes e, a dado momento, a turma dispersou, obrigando a chamadas à atenção pela parte do professor. (...) Mais à frente, quando algumas das ideias sobre cor apresentadas deram oportunidade para isso, começaram a discutir-se questões de género a partir da cor como forma de identificação, mas também de discriminação. Preconceitos sobre o cor-de-rosa tornaram-se evidentes; contudo o professor pode não ter conduzido este assunto da melhor forma. Foi dado como exemplo um carro cor-de-rosa, e a expectativa de que o condutor fosse uma mulher, por exemplo (...) e relativamente a vestuário (...) a produtos em supermercados. Algumas leituras deste fenómeno caem em aspetos de senso comum, mais do que numa leitura cuidada de implicações culturais. O desconforto do professor em torno de questões de género fez com que pudesse ser desafiado pelos alunos com comentários e provocações que o desviavam do objetivo da aula. Deste modo, o professor foi obrigado a acelerar o fim da sua apresentação por falta de tempo. No final da aula, quando os alunos se levantaram para abandonar a sala a exposição do professor ainda não tinha sido terminada, e só depois de uma chamada de atenção pelo professor, para que voltassem aos lugares, apresentou a proposta: utilizar a obra “Guernica” de Picasso, e imaginá-la a cores. “Isto representa um massacre, e mais não digo” – disse o professor. (DC, 15 de novembro 2022)

A exposição prolongada denuncia problemas de planeamento, facilmente derivando em vários sentidos e discussões do senso comum; a abordagem desconfortável e inadequada de questões de género, identificando preconceitos nas cores, leva a provocações e comentários dos alunos, reforça estereótipos e perpetua, em último caso, formas de discriminação. Seria necessária outra preparação para lidar com discussões sensíveis de forma construtiva. Só estes aspetos poderiam ser debatidos num trabalho mais extenso acerca da relação entre arbitrários culturais e a consolidação de estereótipos, a apresentação de dados sobre a realidade e o ajuste da realidade entre alunos e professores. Mas sobretudo, o que fica patente é a complexidade da área de EV, que potencia abordagens ao conhecimento bastante mais holísticas, envolvendo a multireferencialidade e a interlocução disciplinar. Estes são aspetos que precisam de ser trabalhados pelas novas gerações docentes, de modo a não perpetuar formas prejudiciais de construção de conhecimento na área da EV.

Este relato contrasta com outras situações e posturas docentes:

[aula de EV, 8º ano] A professora chega à sala e começa a escrever a proposta de trabalho no quadro. (...) O enunciado era o seguinte: «Numa folha A4, desenha uma quadrícula com quadrados de 2,5 cm de lado, com traçado muito leve; reproduz o modelo anatómico apresentado na figura a grafite, nas duas vistas.» A figura em questão era um modelo anatómico articulado de madeira, projetado no quadro da sala. (...) A aluna M.F. estava a realizar um exercício diferente. Como trabalha mais rápido que os colegas, a professora deixou-a fazer outros desenhos, diferentes do enunciado que está no quadro

(estes desenhos poderão servir para a proposta que a professora vai lançar brevemente). Estes exercícios são mais ambiciosos que a proposta da aula, correspondendo a um nível de complexidade maior. A própria aluna refere que no final da aula faz o exercício proposto no quadro, uma vez que trabalha rápido. (DC, 29 de novembro de 2022)

Temos aqui o exemplo de uma situação que considera com sensibilidade a identidade individual de cada estudante. Esta opção de desvio em relação aos colegas de turma, constituindo-se como uma forma de diferenciação pedagógica, pode ser vista como possibilidade de ajuste da complexidade de um exercício mediante as capacidades individuais de uma aluna, para que a aula continue a ser-lhe produtiva. Para Guy Berger, bom aluno é:

aquele que aprende tudo o se se lhe ensina e que faz tudo o que se lhe diz. Mas, a partir de uma certa altura, para se ser um bom aluno é necessário ler livros que não se ensinam na escola, interessar-se por coisas que não são «da escola». O bom aluno é aquele que faz outras coisas que não apenas aquilo que se lhe ensina. Portanto, há uma mudança, mais uma vez, de regras sociais, uma mudança de afiliação. (Berger, G., 2013: 77)

Ao mesmo tempo, a situação descrita não dispensa a aluna de apresentar o trabalho pedido pela disciplina. Ainda que constitua uma forma de diferenciação pedagógica, não parece prejudicar nenhuma das partes envolvidas, desde que se cumpram os pressupostos implicados (mantém-se a necessidade de resposta ao mesmo enunciado que os colegas). Esta diferenciação, não isentando a aluna de cumprir com o mesmo trabalho que os colegas, permite-lhe, no entanto, um outro grau de autonomia, ajustado às suas capacidades e interesses. Neste caso, a docente reconheceu as singularidades da aluna, atendendo às suas necessidades individuais, e criando experiências mais estimulantes e significativas para o percurso dela. Ao mesmo tempo, esta situação evidencia que as respostas menos envolvidas, elaboradas, lentas, etc... são também aquelas que reúnem um maior potencial de regulação e controlo dentro do espaço de aula.

a crise da escola – universalmente proclamada, discutida, debatida – mas dificilmente considerada nas suas dimensões, efeitos e impactos (...) tem promovido inversões desta analogia da escola com a fábrica e da criança-aluno com o oficinante-operário, mesmo se uma pulsão reformista da escola assume como vector a configuração do espaço público educativo como mercado de bens escolares transaccionáveis, da escola pública como empresa prestadora de serviços educativos, do professor como proletário especializado em funções docentes e do aluno como aprendiz (Sarmiento, 2011: 590)

Na observação que se segue, podemos ver que apesar de se imaginar um determinado grau de desempenho, a possibilidade de maus comportamentos continua a verificar-se.

[aula Educação Visual do 9º ano] Os alunos estão a realizar exercícios de perspetiva utilizando o método europeu (perspetiva cavaleira e isométrica). (...) a professora mudou para os lugares do fundo da sala alguns elementos desestabilizadores da aula. Um deles, B, estava a perturbar os colegas, não os deixando trabalhar, não estando ele próprio a fazer o exercício. Ajudei-o a começar o exercício, deixando o seu lugar quando senti que este tinha autonomia para resolver o passo seguinte. Em menos de um minuto, a professora estava a convidá-lo a sair da sala devido ao seu mau comportamento. (...) Esta turma é considerada o melhor 9º ano da escola. A esse propósito, a professora fez um comentário relativamente à cultura escolar que se poderá traduzir da seguinte forma: a cultura da “nota alta” não se traduz necessariamente na construção de um indivíduo culturalmente implicado. Em casa (ou seja, para os encarregados de educação), ter uma boa nota é mais importante do que uma efetiva construção cultural do indivíduo. (DC, 7 de dezembro 2023)

Dizer que determinada turma é o melhor 9º ano da escola cria em volta desta turma um imaginário em que as faltas de comportamento correm o risco de ser diminuídas, por não aderirem a uma certa idealização da turma. Ainda a propósito desta aula, deixo a pergunta: Como e para quem se constrói o significado em torno do sucesso das experiências escolares? A turma em questão é uma das turmas CLIL. Em contraste com os documentos desta escola, que se reportam a uma atitude de inclusão, quanto é que esta iniciativa serve um processo de distinção social dentro do recinto escolar?

Recupero agora situações com alunos. Os relatos a partir deste ponto referem-se a problemas escolares interpretados a partir da perspetiva dos estudantes

[Aula de EV do 7º ano] Antes da passagem pelos lugares, tivemos acesso a algumas indicações da professora sobre o comportamento de alguns alunos. Um deles terá mesmo desafiado a professora numa aula anterior. Segundo a professora, enquanto chamava este aluno à atenção, este ria-se para ela. Na passagem pelos lugares, passei no lugar deste aluno, num momento em que ele estava a riscar o próprio trabalho. Perguntei-lhe «- Isto faz parte do teu desenho ou estás a riscar por cima?», ao que me respondeu que estava a riscar o trabalho. Perguntei-lhe porquê, e ele respondeu «- Não sei». Apesar de tudo, o trabalho riscado poderia ser apresentado como uma solução gráfica interessante, e alertei-o para isso. Penso que este aluno recuperou o interesse pela proposta, já que, numa segunda passagem pelos lugares, reparei que agora, em vez de riscar para destruir o que tinha feito, estava agora a usar isso como parte do trabalho. (DC, 10 de outubro, 2022)

A nível superficial, o aluno desafia a autoridade, mostrando um comportamento disruptivo. Tentando interpretar este comportamento, podemos imaginar falta de motivação e interesse pela tarefa proposta, podendo o “riscar” servir para mascarar eventuais dificuldades na comunicação visual, boicotando a proposta. Contudo, apesar dos problemas iniciais, mostrou-se uma mudança positiva de comportamento. A presença de um olhar estrangeiro conseguiu modificar o significado do “riscar” incorporando-o na nova solução gráfica. Importa distinguir que o ato de riscar, neste contexto, poderia codificar-se como: este é um mau desenho. Riscar pode ser uma forma de denunciar um desenho como algo que não correu como esperado. Riscamos ou apagamos o que está mal quando, por vezes, uma mudança conceptual na nossa abordagem pode transformar a leitura do mesmo objeto numa solução válida.

No 3º CEB, frequentemente, os alunos e alunas que boicotam o seu próprio desempenho nas aulas de EV ou OA fazem-no, em parte, por não reconhecerem esta área do saber como pertinente para o seu sucesso futuro, como, aliás, várias vezes fizeram questão de assinalar:

[Aula de OA do 9º ano] Proposta de trabalho: a partir de uma colagem realizada num momento anterior, os alunos deveriam realizar dois trabalhos tendo a colagem como base – um deles a preto e branco e outro a cores. (...) Um dos alunos (F), não está concentrado a trabalhar, e comentou connosco mais tarde que é bom aluno (como se quisesse justificar-se) embora não conseguisse levar a sério as propostas de educação visual, em parte, por não lhes ver utilidade. (...) (DC, 21 de novembro 2023)

Outra forma de realizarem este boicote é através das *faltas de material*.

[aula de EV do 7º ano] Persistem algumas faltas de material. Em alguns casos, estas faltas são usadas como justificativa para não fazerem os exercícios. Alguns alunos mostram dificuldades em geometria. As faltas de atenção prejudicam a compreensão das implicações dos exercícios propostos. (DC 25 de outubro 2022)

As constantes faltas de material podem ter impacto negativo na aprendizagem ao restringir os recursos disponíveis para as atividades da aula, podendo alimentar a falta de motivação (e de atenção) dos alunos e alunas, acentuando desigualdades entre eles.

Considerando agora a *comunicação entre docentes e alunos*, recupero experiências que comentam, por um lado, o significado dessas comunicações e, por outro, a falta de códigos comuns que permitam a leitura da experiência por ambos

[aula de EV do 8º ano, primeiro contacto com esta turma] A R, tendo-me pedido ajuda, viu esclarecidas algumas das suas dúvidas, e comentou “- Porque é que o professor não nos ensina isto?» (...) A duração das aulas pode, por vezes, impedir que se cheguem a todas as dúvidas. A propósito da mesma aula, mas transversal a outras da mesma duração, acrescento: um fator importante, que se repete noutras aulas e turmas, é a duração da aula – apenas 45 minutos – dos quais, presume-se que tempo efetivo de trabalho seja consideravelmente menos. (DC, 11 de janeiro de 2023)

Ainda que o formato da aula se tenha de adaptar a contingências temporais constrangedoras, que prejudicam o desenvolvimento das atividades, aponta-se a incapacidade docente de chegar às dúvidas de uma turma. No entanto, existem outras possibilidades que parecem ajudar a resolver os assuntos da aula, que não estão a ser mobilizadas. As sugestões oferecidas naquele momento para a resolução de um problema não foram recebidas com desinteresse. Talvez fizesse sentido chegar mais vezes às dúvidas individuais, porque nelas pode estar formulada uma pergunta que seria importante ver respondida perante toda a turma.

[aula de EV do 8º ano] O enunciado no quadro pede a continuação da elaboração da proposta de desenho de um modelo anatómico projetado no quadro, devendo agora avançar para a elaboração de estudos para um super-herói ou heroína, baseados no esquema anatómico anterior. Verifica-se frequentemente que a tomada de decisões dos alunos acerca da figura que devem representar acontece ao contrário do que estaria previsto pelo enunciado. As decisões estéticas costumam acontecer primeiro, seguidas de decisões e ajustes relativamente à origem dos super-heróis que estão a inventar. (...) Precisam frequentemente de orientações conceptuais para poder tomar decisões. (DC 19 de dezembro 2022)

A visualidade dos objetos tende a sobrepor-se à sua conceptualização. Isso sugere que a perceção visual do ato de desenhar pode prevalecer sobre a compreensão intelectual dos processos inerentes ao desenho, resultando daí uma atribuição de valor ou significado aos objetos baseada principalmente no objeto “desenho”. Ora, no desenho, a sua perceção visual enquanto objeto e a sua compreensão intelectual podem coexistir e interagir de maneiras complexas. Uma cultura escolar orientada para a produção de certas formas visuais também informa sobre a produção ou ausência de certas formas de discurso sobre as mesmas. Ao refletir sobre as formas de fazer e de pensar dos alunos em relação aos trabalhos de EV, é importante considerar, simultaneamente, as influências da cultura escolar e da socialização familiar. Conforme

Valle, “o que frequentemente se considera – sobretudo pelos professores – como ausência de dons ou capacidades é tão somente o resultado de uma socialização (promovida principalmente pela família) diversa daquela preconizada e realizada pela escola.” (2013: 422). A cultura escolar, com determinadas orientações conceituais, pode influenciar tanto a produção como a ausência de certas formas de discurso sobre as suas práticas. As formas de fazer e de pensar dos estudantes sobre os trabalhos de EV estão em negociação com um determinado perfil de resposta preconizado pelo currículo escolar. É por isso importante considerar a diversidade de práticas artísticas e formas de expressão a que o currículo pode tentar atender.

Este renovado ofício da criança mobiliza-se continuamente em torno da tensão entre autonomia e controlo: a criança-aluno é chamada a desenvolver-se como indivíduo competente, capaz de definir o seu itinerário (...), mas é continuamente colocada sob o controlo avaliativo. (...) longe de se esbater a autoridade (seja dos adultos, dos pais ou das instituições) ela refina-se e rerepresenta-se no estabelecimento de uma renovada normatividade da infância, com as suas sanções e prémios, centrada agora nas competências, na auto-organização do trabalho, na liberdade de escolha. (Sarmiento, 2011: 592-593).

O registo seguinte dá conta da variação destas implicações a partir de outras questões:

[aula de OA do 7º ano] A turma é convidada a idealizar uma árvore, tomando decisões com base na observação e na memória. Tal levanta questões como: o que é uma árvore; como se representa; por que tipo de representação devemos optar para realizar a proposta, etc... A ambiguidade da proposta permite responder de acordo com um vasto leque de possibilidades em que se equacionam grafismos diferentes, várias abordagens à capacidade de síntese e, ainda, uma analogia pouco explorada entre esta proposta e a proposta anterior (representar uma folha de outono). Conceptualmente, a resolução de uma folha de outono ofereceu menos problemas que esta proposta. Aqui, sente-se que a representação de uma árvore obedece a um novo grau de complexidade de que a turma, em boa parte, não se consegue abstrair. São por isso frequentes alguns pedidos de ajuda relativamente à abordagem da copa das árvores. A dificuldade principal é conciliar a representação dos ramos das árvores com a representação das folhas. Conceptualmente, são desafios bastante diferentes. (...) O problema é, principalmente, de simplificação e abstração da forma. Pergunto-me se este se deverá também à falta de uma relação háptica com este elemento, uma vez que a representação “árvore”, neste contexto, está a ser alimentada por outras representações (recurso à memória e imagens fotográficas). (DC, 19 de dezembro 2022)

Os alunos, neste momento do percurso escolar, parecem estar ainda num estado inicial quanto ao desenvolvimento das suas habilidades e processos de abstração. A

dificuldade de simplificação e abstração da forma presente no excerto anterior, permite imaginar que as dificuldades encontradas neste ponto do percurso escolar são parte natural do processo de aprendizagem, estendendo as suas consequências ao ato de desenhar. É importante entender que as capacidades de abstração e de destreza no desenho são graduais, e que os desafios que surgem são oportunidades para crescer e progredir em relação a essa área específica. Contudo, pela parte docente, foram frequentemente identificados problemas na interpretação de enunciados que envolvam conceitos abstratos. Nisto, podemos identificar que a prioridade dos alunos e alunas (para este caso), se traduzem em representações simbólicas da “árvore”, que podem ou não transitar para representações mais comprometidas com a visão objetiva de uma “arvore”. Encontramos prioridades diferentes para o ato de desenhar por parte dos diferentes atores escolares.

O relato seguinte dá conta de uma possível *transformação de significados durante uma unidade didática em EV*, como consequência de uma intervenção minha:

[aula de EV do 8º ano] Continuação do trabalho sobre a obra “Guernica”, de Picasso. Decidi levar uma reprodução com boa qualidade (...). Pude notar que os colegas se juntavam na mesa onde estava esta reprodução da obra para poderem confirmar detalhes a que, de outro modo, não teriam acesso. Sente-se que o trabalho contaminado por esta representação evoluiu bastante, como se de repente tivessem acesso a um novo patamar de informação que até então estava vedado, ou confinado às representações a que teriam acesso nos telemóveis. Ao que parece, ter acesso a mais detalhes despertou curiosidade e interesse por um desenho mais detalhado e mais próximo da obra do artista. (...). Ao mesmo tempo que confirmam os últimos detalhes da cópia que estão a fazer, parece que começam a estabelecer novas relações com esta imagem, a partir da sua descodificação por secções. Um dos alunos da turma chegou mesmo a perguntar “- Afinal, sobre o que é que esta obra fala mesmo?” – e isto foi oportunidade para voltar a contextualizar brevemente a obra. (DC, 20 de dezembro 2022)

A imagem trazida pelo professor apresentava deformações graves para o entendimento desta obra: uma projeção com pouca resolução que, conseqüentemente, dificulta perceber os detalhes simbólicos que tornam esta obra culturalmente relevante, e que ajudariam a explicar as decisões criativas deste artista. No modo como a obra estava a ser apresentada, podíamos fazer uma leitura da composição através da definição de algumas linhas de força, mostrar o contraste visual entre elementos, e pouco mais. Estávamos limitados a uma leitura bastante pobre, tendo em conta o potencial que uma abordagem mais complexa permitiria. Uma segunda imagem com

maior qualidade de reprodução conseguiu renovar o interesse pela proposta e modificar efetivamente a leitura da primeira. Foi a relação diferencial entre ambas que possibilitou uma sinergia entre a obra de arte do autor, a reprodução e a proposta da aula. Mesmo que as ocorrências visuais entre ambas as imagens sejam análogas, “o significado de uma imagem é modificado de acordo com o que se vê desde logo junto a ela ou o que lhe vem imediatamente a seguir. A autoridade que ela assim reúne é repartida pelo contexto inteiro em que aparece.” (Berger, 2018: 42).

Considerando que a natureza de uma reprodução faz dela uma forma já distanciada da realidade – e por isso, uma abstração – os problemas de uma reprodução de qualidade inferior correm o risco de nos afastar ainda mais do referente original, de deformar a especificidade que caracteriza as AV. Passamos de um objeto cultural de grande riqueza simbólica e com um conjunto de características materiais irrepetíveis, para uma reprodução ambígua, que retira a identidade singular que se quis colocar em evidência em primeiro lugar. Nas possibilidades de deformação da leitura de imagens nas artes visuais residem formas de estereotipar o tipo de experiências que podemos proporcionar. Passamos a tender para a caricatura, porque a consistência das reproduções que trazemos pode nivelar tudo.

3. A turma do 10º ano

Neste momento do relatório caracterizo a turma de artes do 10º ano, que participou na UD de Desenho A, e tento justificar a sua escolha. Para isso dou conta de alguns dos aspetos que particularizavam as aulas, professores e alunos, tornando presentes alguns elementos que contribuíram para esta tomada de decisões.

O contacto com a turma do 10º ano deu-se, inicialmente, através da frequência das aulas de Geometria Descritiva e, não pensei nestes alunos, necessariamente, como alunos de artes. A primeira aula com a turma foi assistida a 12 de outubro, e pelo registo muito diferente daquele que a mesma turma apresentaria em Desenho, instalou-se a curiosidade de observar o seu desempenho nessa outra disciplina. Além disso, interessava-me lidar com esta etapa do percurso escolar em que os alunos de 10º ano se encontram numa circunstância muito pessoal, que é a de reencontrarem o seu lugar

na hierarquia escolar novamente, enquanto elementos mais novos do ciclo de estudos que agora frequentam, mas tendo já elegido o início de uma especialização do seu percurso, individualizando cada vez mais a experiência de passagem pela escola. Em ambos os casos, este processo de criação de pontos de referência pode ser uma hipótese de negociações e partilha de significados e sentidos pessoais e escolares, de particular recetividade. Enquanto estagiários, incorremos em operações conceptuais semelhante, podendo isso ser uma das razões pelas quais decidi trabalhar com estes alunos. Neste processo de transição e de criação de pontos de referência significativos, o professor pode ser um elemento-chave e fazer a diferença perante

taxas de insucesso consideráveis, mas que os professores não estão atentos. Dizem simplesmente de bom grado que «eles não aprenderam nada antes»; (...) Na realidade, quando se olha de perto, nota-se que há talvez um objeto muito importante a analisar na história escolar dum indivíduo: é aquilo a que eu chamaria de transições (Berger, G., 2013: 73).

Na disciplina de Desenho A, a turma do 10º ano tem uma carga horária de 6 tempos semanais, distribuídos por duas aulas. Cada aula corresponde a dois tempos seguidos, um intervalo, e um tempo de 45 minutos. A primeira aula da semana (4ª feira) é para toda a turma, enquanto a segunda aula da semana (5ª ou 6ª feira) divide a turma por turnos.

A turma parece prejudicada pela distribuição da disciplina de Desenho na mancha horária - aulas de 3 tempos à tarde, na segunda metade da semana - chegando a estas aulas já acompanhada pela fadiga escolar proporcionada pela distribuição das atividades. A professora da disciplina assinala que este aspeto pode contribuir para o desempenho da turma nesta disciplina que é genericamente descomprometido, desmotivado e lento. A falta de entusiasmo com que participam nas atividades propostas parece ser uma das razões pelas quais se verifica a estagnação dos resultados obtidos. Entendi que o contexto encontrado perpetuava uma lógica de trabalho que colocava de parte os interesses da turma, para responder aos interesses das outras entidades envolvidas no processo educativo.

Apesar de existirem evidentes preocupações no modo como se apresentam ao mundo – redes sociais em comum, acessórios, temas de conversa, neologismos, gestos, etc... - que serão opções comuns a toda a comunidade escolar, não se identificam na

turma os estereótipos dos “alunos de artes”. Aliás, no primeiro contacto não percebi que se tratava da turma de artes da escola por não existir nada que permitisse essa associação -- visualmente, não se distinguem de outras turmas do 10º ano da mesma escola, a não ser pelo facto de, ocasionalmente, levarem consigo instrumentos de desenho como blocos ou outros materiais. Neste sentido, parece deslocada a afirmação de que “a nossa forma de vestir é uma declaração informal da nossa identidade, elegemos esta cor, esta forma, esta textura ou marca para dizer quem somos.” (Acaso, 2009: 52). Fazer isso individualmente não significa fazer a propaganda dessas mesmas qualidades.

Além das observações realizadas, os dados recolhidos para caracterização da turma foram complementados com dados oficiais pedidos pela escola aos alunos⁹, tais como a sua caracterização e o PCT, elaborado pelo DT, alguns deles obtidos durante as reuniões do CT a que assisti. A primeira reunião intercalar do CT foi realizada a 23 de novembro. Uma segunda reunião, para o lançamento das notas do 1º semestre, atualizou alguns dados sobre a turma, resultando ainda na apresentação de fatores que levaram ao cancelamento da UD, obrigando à sua reformulação (cf. Secção II).

Conforme os dados fornecidos pelo DT, a turma era formada por 32 discentes: 11 alunos do sexo masculino e 21 do sexo feminino, cuja média de idades ronda os 15 anos, sendo que 4 deles/as pertencem à Unidade de Ensino Especial.

5 estudantes necessitam de apoio adicional a algumas disciplinas; 4 revelam baixo empenho e autoestima; 2 apresentam dificuldades de aprendizagem e um deles revela distração fácil. Há alunos que apresentam problemas de saúde, por vezes sobrepostos, como alergias (3); ansiedade (3), dermatite atópica (1), mutismo seletivo (1) e diabetes tipo 1 (1).

Dos 32 alunos, 21 frequentam esta escola pela primeira vez, vindo da mesma zona (15) ou de outras mais distantes e diversificadas (14).

Entre os 7 alunos beneficiários/as do ASE existem 5 com escalão A e 2 com escalão B, o que significa uma situação socioeconómica familiar mais vulnerável. Com efeito, as encarregadas de educação, na sua maioria mães, têm entre 40 e 50 anos e

⁹ Coletados até outubro de 2022, quando a turma ainda não atravessou grande parte do ano letivo.

detêm níveis de habilitações que, genericamente, se situam ao nível do 3º CEB até ao 9º ano (5) ou ensino secundário (7). Apenas 10 possuem o grau de licenciatura.

Entre as atividades extracurriculares destes alunos, encontra-se a dança (5), voleibol (4); desenho e ginásio (3, respetivamente) (3), música e basquetebol (2, respetivamente), futebol, tiro ao alvo, surf, teatro musical, ténis e equitação (1, respetivamente).

De acordo com os dados de caracterização da turma fornecidos pelo DT, a maioria dos alunos afirmaram gostar da escola (26), sendo as suas disciplinas preferidas, por esta ordem, Desenho, Inglês, Educação Física, HCA e Português. A menos apreciada, unanimemente, é Matemática. Em relação ao gostar de estudar, 15 alunos afirmaram que “gostam”, 7 alunos afirmaram que “não gostam” e 6 alunos afirmaram que “gostam às vezes”. A maior parte não informa quanto tempo diário dedica ao estudo, mas estima-se que seja entre meia hora a duas horas diárias. Entre os modos de trabalho pedagógico preferidos está, em primeiro lugar, o trabalho de grupo (17), seguido de fichas de trabalho (7) e aulas expositivas (9). A maioria mostra interesse em ingressar no ensino superior numa área artística, mas esta vontade ainda não se associa ainda a uma área do saber específica. Os restantes alunos tencionam completar apenas o 12º ano.

Alguns fatores mencionados pelos alunos como causas de insucesso escolar incluem “desinteresse pela disciplina” (22), “falta de atenção/concentração” (19), “falta de hábitos de estudo” (18), “esquecimento das matérias” (18), “indisciplina” (16 alunos), “antipatia do professor” (12), “rapidez no tratamento dos assuntos” (11), “incompreensão do professor” (10) e “conteúdos difíceis” (8). Existe uma aluna no quadro de honra da escola. Nas classificações obtidas no final do 1º semestre, a turma apresenta um aproveitamento positivo, embora com notas não muito altas. Destacam-se, no entanto, as boas classificações a Educação Física e a Inglês (aliás, mais altas do que as classificações de Desenho). Na disciplina de Desenho, as notas mais baixas correspondem aos alunos que pretendem abandonar o curso.

Acompanhando a turma, foi possível notar o fortalecimento das relações interpessoais entre colegas, permitindo dinâmicas de aula mais espontâneas e livres. Contudo, o desenvolvimento desta cumplicidade foi conquistando espaço, também permitiu o fortalecimento de formas de indisciplina, originando uma crescente falta de compromisso e a desmontagem gradual das relações de poder dentro da sala de aula -

a figura docente deixou de representar a mesma autoridade com que se afirmava no início do ano letivo. Assim,

[Reunião de CT do 10º ano] As prioridades educativas desta turma incidem sobre o sentido de responsabilidade, atenção e concentração. A falta de autonomia é uma característica sistemática da turma. Destaca-se ainda a falta de hábitos de leitura e de escrita (e de trabalho). Estes traduzem-se numa falta de iniciativa constante. É destacada a dificuldade de interpretação e análise de documentos diversos, em localizar no espaço e no tempo referentes que lhes sejam apresentados, a falta de vocabulário específico para lidar com esses referentes e ainda dificuldades na expressão oral e escrita. (DC, 23 de novembro de 2022)

O PCT reitera estes dados. Justificando as prioridades educativas, o CT apresentou como característica da turma:

facilidade de trabalho com a turma, a heterogeneidade de resultados (especificamente em inglês), e em filosofia, a dificuldade de leitura/interpretação de linguagem de enunciados abstratos, evidenciada pela falta de hábitos de leitura. (...) falta de autonomia na tomada de apontamentos das aulas, o que revela dificuldades na capacidade de síntese e seleção de informação. DC, 23 de novembro de 2022)

A disponibilização de material de consulta pela parte dos professores dispensa, pela parte dos alunos, a tomada de notas durante as aulas. Consequentemente, não tornam «sua» a informação que lhes é transmitida. Para Stephen Nachmanovich (1990), a nossa relação com o conhecimento é tão mais forte quanto mais nos apoderarmos do conhecimento com que lidamos. Se não tornarmos nosso o conhecimento com que lidamos, tanto os seus pressupostos como a sua organização conceptual pertencem a outrem. Interferem nestes processos os usos que os alunos fazem da tecnologia, a saber:

O uso de computador e telemóvel nas aulas como instrumentos de trabalho são expectativas que também interferem nos modos de registo de informação. Não ajuda o facto de estes elementos sejam, por um lado, objetos de trabalho, enquanto podem constituir-se como elementos de lazer e conforto. Esta relação dupla e ambígua prejudica a assimilação de informação, podendo mesmo contribuir para as dificuldades conceptuais assinaladas sobre esta turma. Fica por descobrir uma forma de utilizar estas tecnologias nas funções certas e nos momentos apropriados. (DC, 23 de novembro de 2022)

Esta relação com instrumentos de lazer e de trabalho numa mesma entidade constitui um desafio conceptual e prático para os professores da turma que, deste modo, assinalam as suas reservas.

- **desempenho da turma do 10º ano, a partir da disciplina de Desenho**

No potencial desta turma sublinha-se algum interesse, iniciativa e vontade, entreajuda e competitividade saudável, apesar de se observar que muitos alunos estão desinteressados e desencantados com o curso, existindo alguma resistência na ultrapassagem das situações-problema trazidas pelas tarefas de aula:

A professora fez questão de lembrar que “- Eles não estão a trabalhar nada”. Não parecem existir avanços significativos quer na execução da proposta, quer na motivação da turma perante o exercício proposto. (...). A professora, por vezes, aproximava-se para enquadrar a proposta, mas a turma acanhava-se quando se aproximava para dar *feedback* negativo. (DC, 7 de dezembro de 2022).

[aula no 1º turno] A turma está atrasada na conclusão da proposta (...). Para alguns alunos que se encontram bloqueados no seu trabalho, por vezes é necessário fazer breves demonstrações com os materiais que estão a utilizar, e a partir daí considerar sugestões para um trabalho mais comprometido (DC, 9 de dezembro 2022).

Por vezes sente-se que os alunos não estão atentos às subtilezas das matérias que estão a utilizar, e que estas diferenças se tornam mais evidentes depois de verbalizadas e demonstradas em folhas onde acontece essa experimentação. (...). Novamente, (...) os alunos são lembrados pela professora da urgência com que devem concluir a proposta, que terá de ser entregue na próxima quarta-feira “esteja como estiver”. A professora comentou posteriormente que este trabalho tinha um prazo para a conclusão mais curto para “ver se eles acordam”. Parece que, mais do que aprender sobre os materiais, a proposta se foca no rendimento dos alunos, tratando-se de uma oportunidade para colocar esse rendimento em evidência, e num momento posterior, acelerar os processos de trabalho. (DC, 9 de dezembro 2022).

Ao tentar encontrar razões esta postura da turma, registo:

A professora elaborou uma nova proposta: Depois de ter criado um conjunto de colagens da sua autoria, forneceu reproduções aos estudantes, com o objetivo destes as copiarem a lápis de cor. Devem copiar a composição que a professora lhes entregou a lápis de cor, podendo concluir o desenho com caneta de ponta fina, se assim entenderem. O exercício tem como pretexto a exploração dos lápis de cor e as suas potencialidades. A proposta terá de estar pronta em 2 semanas. A quase totalidade da turma copiou o desenho da colagem proposta nos vidros da sala, com as luzes apagadas. (...) Do ponto de vista técnico, os alunos estão apenas a ser meros executores de uma imagem cujas

implicações não decidiram, executadas numa técnica que não escolheram, tendo ainda decaído parte do processo. Não existe espaço para a tomada de decisões criativas durante este processo. (...) A turma não parece estar muito motivada com esta proposta e a professora assinala que, em geral, a turma não é muito trabalhadora. (...) sente-se um ritmo de trabalho bastante lento, tendo em conta a proposta. Parece ser maioritariamente um caso de preguiça e desmotivação, mais do que falta de capacidades. (DC, 30 de novembro 2022)”

Sobre as estratégias encontradas para lidar com a disciplina:

[última aula antes da interrupção para o Natal, turma completa] A professora deixou que alguns alunos completassem a proposta anterior. Tendo recolhido alguns trabalhos, mostrou-nos o que tinha recebido, destacando os «melhores». Verificam-se alguns problemas no desenho à vista que, por si próprios, não constituem surpresa. Contudo, o desinteresse pelas propostas continua a verificar-se. Uma aluna perguntou-me se, quando era aluno, “gostava de fazer aquelas propostas”. O uso de borracha e esfuminho são de uso frequente e por semelhantes motivos: disfarçam ou eliminam os problemas de representação dos desenhos. (...) Em alguns casos, passaram a usar estes materiais às escondidas, para não serem reprimidos. Contudo, uma vez que o desenho regista as consequências deste uso, não é possível falsificar o aspeto gráfico. Apagam os desenhos porque estão mal, eliminando assim o processo evolutivo da sua capacidade de trabalho. Parecem entender que apenas contam para este exercício os desenhos a que consigam dar um aspeto acabado (...). O receio de que os desenhos fiquem “mal” é frequente. Mal, neste contexto, não parece ter a ver com a apresentação de um desenho de aspeto limpo e que mostre bom domínio de competências de representação. Será mais sobre conseguir fazer bem à primeira, e rápido, de preferência. (DC, 21 de dezembro, 2022)”

Desenhar “bem” merece, portanto, o recurso a um conjunto de estratégias previamente codificadas para a obtenção de resultados que, no entender da turma, não podem aparentar erros processuais. Torna-se especialmente difícil considerar esta vontade de não errar, porque é como se apenas se permitissem a aprender o que já sabem. Se não correr bem à primeira, o desenho causa bloqueios ou é descartado:

destaca-se uma insatisfação generalizada com os trabalhos que estão a fazer. Quando começam um desenho e encontram nele elementos com os quais não estão satisfeitos, pegam na borracha, apagam, e começam de novo, eliminando assim os vestígios do processo de trabalho. O D, por exemplo, justifica este gesto como sendo uma vontade de perfeccionismo que deseja atingir (...) no seu processo, está mais preocupado com acabamentos do que com uma atitude pesquisante (...) alguns colegas estão fixados na obtenção de um resultado imaculado. (DC, 26 de janeiro, 2023)

Seria mais fácil ajudar se pudéssemos partir do que não correu tão bem para depois progredir. Contudo, eliminados os vestígios do trabalho, torna-se difícil perceber o que é que se pode melhorar em relação ao que aconteceu anteriormente.

Além destes aspetos gerais sobre a atuação da turma, importou-me observar de perto alguns dos seus casos particulares. Acerca de um aluno que pretende desistir:

[aula no 1º turno] L., tem algumas dificuldades no manuseamento desta proposta, pelo que alguns colegas interferem diretamente no seu trabalho. Juntaram-se no seu lugar começando mesmo a completar partes do seu trabalho. Este, por vezes, limitava-se a observar, como se não quisesse interferir na ajuda que lhe prestavam. (DC, 9 de dezembro 2023).

Os momentos de ajuda durante as tarefas revelam-se importantes para a ultrapassagem dos desafios. Mas as relações de amizade tendem a diluir a barreira ténue entre aula como momento de trabalho e como lugar de convívio. Neste caso, há uma demissão no exercício do desenho que vários casos da turma confirmam, mas que neste é mais evidente, e as razões para isso são conhecidas:

A professora entrega no início da aula a correção do exercício anterior (cópia de uma colagem realizada com lápis de cor). L. tem consigo este trabalho na capa da disciplina, mas não o entregou à professora para avaliação. Quando lhe perguntei o motivo, respondeu: «Acha que isto vale alguma coisa? (...) tenho vergonha deste trabalho». (DC, 18 de janeiro 2023)

Noutros casos, a demissão das responsabilidades da aula não se deve a desinteresse pelo ato de desenhar, mas sim pelo desinteresse em desenhar o que é pedido. Ao longo do período observou-se uma progressão lenta, assim como uma acentuação das diferenças entre a vontade de progresso e as desistências durante o percurso. Talvez estejam ainda a encontrar a sua identidade, e o modo como esta pode fazer parte daquele contexto. Penso que os próprios ainda se sentem deslocados no seu percurso, sendo isso mais flagrante nas situações em que pretendem abandonar efetivamente as artes - embora não tenham dado ainda esse passo. Alguns, tendo já feito um exercício de autoanálise, tencionam abandonar as AV em função de outras áreas de interesse - três alunos pretendem seguir em favor do desporto:

M, por sua iniciativa, trouxe desenhos que fez fora das aulas para me mostrar. Esta ocorrência deve-se a uma conversa anterior em que o tentava ajudar, tentando perceber as suas formas de desenhar, expectativas de futuro, entre outros. (...). M frequenta o curso de AV com a expectativa de enveredar pelo desporto. Parece, contudo, que encontrou na área das AV alguns aspetos que lhe interessem desenvolver mais

aprofundadamente agora do que no momento da confirmação desse outro percurso de vida. (DC, 26 de janeiro, 2023)

Outras pessoas da turma sabem que querem fazer o seu percurso nas AV, mas ainda não sabem de que forma. M., apesar não ter ainda em mente o seu futuro percurso em Desporto, tem um diário gráfico que mostrou em diversas ocasiões, fazendo dele um lugar de desvios em relação às propostas de aula: nos seus desenhos expõe os seus temas de interesse e consulta plataformas de imagens para a sua construção. Outras pessoas da turma procedem de modo semelhante. Esse é o caso de um aluno sinalizado, cujas suas observações tiveram impacto na UD:

Devido à presença do N nas aulas, fica em hipótese a elaboração de uma sessão de esclarecimentos sobre o autismo. (...) [N.] mostra ainda interesse em participar, por iniciativa sua, nas aulas de HCA. No entanto, assinala-se a sua particular resistência à leitura e à escrita. (...) O N está a fazer outros desenhos de assuntos alheios à aula, mas confirma-se a importância de HCA na sua construção de um universo de referências. No final da aula pedi-lhe que me mostrasse os seus desenhos – algo que fez com bastante agrado. As propostas da aula estavam junto dos desenhos de sua iniciativa. Foi importante para ele que eu identificasse o tema de alguns dos desenhos ou a origem das suas escolhas. Nesta aula estava a reinterpretar a cena da criação de Adão, no teto da capela sistina (disse que o professor de história lhe mostrou aquela imagem). Outros desenhos mostravam Zeus, um dragão, ou ainda “o coração da Ucrânia”, que mostra a sua atenção a elementos da atualidade. No seu bloco, vai desenhando, por ordem, os elementos do seu interesse, fazendo desse registo uma espécie de diário. Noto que guarda este bloco todas as aulas com bastante cuidado dentro de um saco plástico, para que não se estrague, pelo que estes desenhos deverão constituir para ele uma espécie de diário ou objeto precioso. Com o seu bloco como intermediário é possível rastrear e visitar ideias pela ordem em que surgiram. (DC, 18 de janeiro 2023)

Outro caso a assinalar, e com bastante destaque na reunião, foi o de R:

R (...) foi encaminhada para o SPO, estando a ser acompanhada pela psicóloga (...) D, que assumiu o papel de seu protetor e porta-voz, está a perder algumas vivências em detrimento desta função que se atribuiu. Corre-se o risco de que esta relação entre os dois crie uma situação de dependência como, aliás, se verifica em diversas ocasiões. A R não entra na escola sem o colega - trata-se de uma situação de mutismo seletivo verificada desde o início da escolaridade obrigatória. Neste caso, o grande desafio serão os momentos de interação, uma vez que representam um fator novo e desconhecido. O CT opta por lhe atribuir medidas seletivas, correspondentes a adaptações curriculares não significativas. (DC, 23 de novembro de 2022)

Outros alunos sinalizados que frequentam as aulas de desenho, não representam o mesmo grau de complexidade. Mas existem alunos da turma com adaptações curriculares, que apenas frequentam a Unidade de Educação Especial:

não estão nas aulas com a turma, frequentando, portanto, a ala de ensino especial na escola. Grande parte dos professores não conhece pessoalmente estes alunos, pelo que as sugestões da docente de ensino especial não poderão ser entendidas com propriedade. (...) A situação é irregular. Uma turma de 32 alunos tem na sua composição 8 elementos de ensino especial, alguns dos quais não partilham com a restante turma nenhuma aula. Esta quantidade de alunos numa mesma turma representa uma situação que não se repete com este destaque noutras turmas da escola. Parece, em contexto escolar, que as turmas de artes são requisitadas para lidar com os casos de ensino especial com mais frequência. (DC, 23 de novembro de 2022)

Apesar desta situação, os restantes elementos da turma parecem bem integrados no ambiente escolar e contam com dinâmicas sociais saudáveis, sendo de destacar a união e o conforto na forma como interagem uns com os outros, mesmo que por vezes isso possa distraí-los das atividades propostas.

A observação da turma permitiu-me identificar atitudes, comportamentos e predisposições que pudessem justificar o seu desempenho em Desenho A e indicar-me eventuais lacunas nos modos típicos da abordagem pedagógica – entre outros, a turma não se envolve emocionalmente nos desafios que lhe são propostos, estando em falta um sentido de brincadeira, no sentido lúdico, de manipular com prazer os instrumentos característicos do desenho, para através deles desafiar a própria prática e os seus discursos. Notei também que as próprias propostas de trabalho não permitiam o desenvolvimento de aspetos que permitissem afirmações de personalidade, o que, provavelmente, acentuava o sentimento de desencanto e frustração em relação às aulas.

Assim, na conceção de uma proposta de UD que poderia, de algum modo, tentar ir ao encontro destes interesses e atenuar as respetivas preocupações pedagógicas, procurei elaborar uma proposta capaz de explorar a cultura visual que não estava a ser mobilizada para o território do Desenho e cujo resultado decorresse de uma negociação entre uma projeção dos meus interesses de investigação e os interesses da turma.

SECÇÃO II. A Unidade Didática

Para decidirem o que fazer, os educadores precisam de descobrir porque é que as coisas são como são, como chegaram a esse ponto e quais as condições que as sustentam. Além disso, os educadores devem ser capazes de avaliar potenciais de ação imbuídos em atuais relações e práticas.¹⁰ (Giroux, 1998: 132)

Na conceção de uma proposta de UD, combinando diferentes elementos na sua estruturação, mutuamente implicados, procura-se o alinhamento entre os conteúdos das AE e os objetivos da disciplina de Desenho A enquanto ferramenta de comunicação assente na tríade aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar e na análise crítica e reflexiva sobre o que se vê com a experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais e técnicas, modos de registo e a utilização de diferentes suportes (cf. Secção I, pt 1.1), de modo contextualizado. Ou seja, considerando, neste caso, a turma do 10º ano e o conhecimento construído acerca dela, com base nas observações e relações estabelecidas nas aulas, identificando as suas potencialidades e dificuldades (de contextualização e análise na leitura de enunciados abstratos, falta de concentração, autonomia e hábitos de trabalho, forte influência tecnológica no universo cultural dos alunos) (cf. Secção I., pt.3) e, ainda a multiplicidade de experiências artísticas à margem das experiências da turma, que através da minha presença se poderiam proporcionar. Considerando essa dinâmica, foi concebida a UD.

1. A primeira UD: conceptualização e desenvolvimentos¹¹

A direção conceptual da proposta de UD, foi desencadeada em torno da interrogação *“poderá o exercício do desenho constituir uma experiência que ensina a ver, ampliando conseqüentemente a nossa capacidade de representação?”* – em causa estava a importância do desenho numa relação dinâmica entre o aprender a ver, criar e comunicar, em que aprender a ver não se limita à relação entre observador e observado, relacionando-se, também, com o modo como construímos o nosso universo de referências.

¹⁰ Todas as traduções são da responsabilidade do autor deste Relatório

¹¹ Para uma leitura mais completa da proposta inicial da UD, cf. Apêndice II

Porém, entre o momento inicial da concepção da UD e o da sua implementação em 4 aulas, foi necessário lidar com circunstâncias imprevistas e (re)negociar alternativas que implicaram sempre escolhas, deixando de parte o desenvolvimento de outras possibilidades. Isso significa que entre a UD concebida e a que acabou por ser implementada houve várias alterações que se foram sucedendo até ao seu final. É esse processo que se aborda de seguida e acerca do qual se reflete criticamente.

1.1. Ideias para a primeira UD

La Capra (1998) argumenta que memória e história têm uma relação complementar entre si. A memória fornece fontes primárias para a história, e a história oferece ferramentas para interpretar criticamente e conectar testemunhos, documentos e fontes na explicação de eventos específicos. Ao mesmo tempo, a memória é uma atividade social e um meio de socialização. É uma maneira de avaliar como a história moldou subjetividades e comunidades. Como o trabalho de muitos artistas tem mostrado desde a década de 1970, a memória também é uma forma de revisar versões altamente seletivas da história, incluindo vozes e visualidades opositoras e alternativas. (La Capra in Pratts, 2009: 154)

A proposta original surgiu após conhecer o plano de atividades da turma do 10º ano que previa uma visita de estudos às grutas de Mira de Aire e ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória, na Batalha.

Incidindo sobre as capacidades de representação e apropriação de conceitos da comunicação visual, bem como diferentes formas de registo e estratégias de representação, o desenho de memória e de metamorfose serviriam de mote para explorar o pensamento crítico, em negociação com as referências convocadas pelo meio escolar. O foco seria explorar questões relacionadas com as formas de cultura visual.

As perguntas de partida: *Quando vemos, o que é que vemos? O que é que nos lembramos?*, convocavam a mobilização da memória, enquanto capacidade de “segurar” perceções da realidade, situações e lugares, mas também de inventar detalhes para manter a sua consistência, preenchendo aspetos menos esclarecidos. Em causa estava a “memória fotográfica”: o medo de errar na configuração, de não me lembrar, de não “ficar parecido”.

Nesta perspetiva, a proposta deste exercício estaria nos limites do entendimento do desenho (figurativo) como cópia, já que se trata de um processo de reflexão e análise

sobre a memória, os seus referentes, experiências e implicações: as nossas distorções, ajustes, foco, elementos ficções, projeções sobre a realidade, apreensão, entre outros. Assim sendo, esse seria, talvez, o elemento de maior desconforto desta proposta: a utilização exclusiva da memória na elaboração dum trabalho.

Paralelamente, aquando da participação numa reunião de conselho da turma, tomo conhecimento que estava em curso a preparação da referida visita de estudo:

A 17 de fevereiro deverá ocorrer uma visita sugerida pela disciplina de História da Cultura e das Artes, às grutas de Mira de Aire, ao Mosteiro da Batalha, e ainda ao centro interpretativo do campo de batalha de Aljubarrota. Será numa 6ª feira, e será acompanhada por outras turmas, em âmbitos diferentes (História e Geografia) (DC, 23 de novembro 2022)

Nesse sentido, a primeira ideia de UD consideraria trabalhar o desenho de memória e de transformação (metamorfose) na turma de 10º ano, articulando a disciplina de HCA e a disciplina de Desenho, a partir desta visita de estudo. Dos 3 pontos da visita, o Mosteiro e a gruta seriam alvo de reflexão na UD: o trabalho a desenvolver basear-se-ia, I) - nas memórias destes elementos, tentando corresponder essas memórias com registos gráficos; II) - numa fase seguinte, a partir deles, elaborar-se-ia uma composição autoral - um desenho de metamorfose a partir dos desenhos de memória.

Com esta proposta e suas condições, esperava-se que, ao resolverem os problemas de representação, os alunos libertassem o objeto produzido dos constrangimentos “fotográficos” que as imagens de referência trazem. Convocando a memória, convoca-se a experiência háptica e o imaginário simbólico da experiência adquirida, ensaiando resultados capazes de lidar com a consciência de um vazio que, normalmente, podemos depositar nas imagens fotográficas que produzimos. Esperava-se ainda que os desenhos produzidos, simultaneamente completassem e adulterassem as memórias da visita de estudo. As imagens fotográficas de pouco serviriam para esta proposta – uma intenção que, nas palavras de Nachmanovich (1990) decorria de já ter algum conhecimento da audiência e das suas experiências de aprendizagem, procurando colocar os alunos perante outros desafios suscetíveis de tornar mais proveitosa a experiência de aprendizagem proposta. “A arte do professor é pôr em contacto, no tempo real, os corpos vivos dos estudantes com o corpo vivo do conhecimento.” (p. 30)

Era igualmente desejável que este exercício despertasse na turma reflexões sobre o modo como construímos memórias; o modo como a cultura visual se informa a partir das experiências pessoais, o desconforto que as alternativas sugerem, e como os dispositivos tecnológicos fazem parte da cultura da imagem, integrando-a, cumprindo determinados papéis, mas alertando para o hipotético vazio que se possa verificar na construção de memórias quando a delegamos nestes dispositivos. Em torno destas questões poderíamos debater a consistência da cultura visual no nosso tempo: *o que é uma imagem? o que é uma memória? o que as distingue e o que as separa? como é que uma pode ser parte da outra?* O resultado deste debate visual destacaria os fatores mais relevantes na construção de memórias, de imagens e, por conseguinte, de identidade. Porque não existimos no vazio, a nossa capacidade de interpretar o mundo informa-se a partir de imagens, sistemas de signos e símbolos que codificam a comunicação humana. Faz parte da nossa experiência a possibilidade de distorcer esses símbolos e significados.

A metamorfose permitiria assim explorar a pareidolia - reconhecer elementos figurativos onde estes não existem -, propondo ainda uma simbiose entre os elementos naturais da gruta e os elementos artificiais do mosteiro, com abertura para convocar outros referentes. A proposta procurava explorar os desafios intelectuais na relação com um enunciado abstrato, o uso da memória como ferramenta de trabalho, a metamorfose como elemento criativo, estratégias gráficas de distinção entre elementos naturais e artificiais e a articulação entre diferentes materiais de trabalho.

A estrutura desta UD dividia-se em 4 sessões, com uma duração total de 12 tempos.

Na 1ª sessão, com a duração de 3 tempos, seria apresentada a proposta didática e a sua planificação, recapitulando brevemente a visita de estudo. Em seguida, era proposta a elaboração de desenhos de memória sobre aspetos da gruta visitada, para a elaboração de uma composição em formato A3 com base nesses desenhos.

Na 2ª e 3ª sessões (em turnos, com metade da turma), também com 3 tempos, estava previsto desenhar uma composição em técnica livre, utilizando os próprios desenhos da aula anterior como base. Seria incentivada a exploração de metamorfoses sugeridas pelos desenhos da visita de estudo. O final da aula era reservado para reflexões sobre o trabalho desenvolvido e possíveis ajustes com base no feedback da turma. Na 3ª sessão existiria a possibilidade de testar o feedback recebido na sessão anterior.

A 4ª e última sessão dividia-se por duas atividades. Na primeira, deveriam concluir os seus trabalhos finais, segundo orientações individualizadas. A segunda era uma atividade de grupo em que a turma desenvolvia uma composição coletiva a partir dos contributos desenvolvidos individualmente.

Após a conclusão dos trabalhos, cada aluno deveria realizar sua autoavaliação.

Durante todo o processo de implementação da UD, seriam documentados os imprevistos e ajustes necessários, buscando adaptar a proposta a novas circunstâncias, mantendo pontos de contato relevantes para os alunos.

1.2. Aprender a lidar com os imprevistos institucionais

A primeira proposta de UD falhou devido ao cancelamento da visita de estudo sobre a qual assentava a sua implementação e desenvolvimentos. Não havendo o contacto com os objetos de estudo, verifica-se a impossibilidade de trabalhar a memória da sua experiência háptica e de realizar a proposta. Sem aviso prévio e perante o golpe fatal que este cancelamento representava para um producto intelectual que queria encenar, tinha agora de lidar com todos os desconfortos que isso acarretava: trabalho redobrado e a urgência de inventar alternativas pertinentes para a UD. Descubro naquele instante que as rumações que vinha a fazer há algum tempo, ao encontro dos meus interesses e, possivelmente ao encontro de interesses da turma, que tinham dado origem à UD, não poderiam ter lugar conforme tinha idealizado. Fico em cima do acontecimento e sem saber que direção tomar; apenas com a certeza que para prosseguir, teria de recomeçar o processo.

Consequentemente, volto às minhas observações, para tentar perceber o que posso propor, e de que modo a proposta inicial continuava a ser relevante para o percurso escolar daqueles alunos. Ao mesmo tempo que lido com essas questões, vejo nesta circunstância uma oportunidade para contactar com os imprevistos que fazem parte dos processos educativos:

parece que este processo só se permite, quando a fricção está presente, quando as ruturas acontecem, quando conseguimos fazer borrões em vez de linhas paralelas, quando o desconhecido toma parte e revela coisas novas, quando o silêncio se faz ouvir, quando o erro gera novas formas, quando os pés trocam com as mãos. (Soares, 2016: 416)

Perante a mudança de circunstâncias essenciais para o significado da proposta inicial, interroguei-me e procurei refletir e encontrar possíveis saídas para ultrapassar os impasses: como reconfigurar os conteúdos ou as questões conceituais num novo formato? Que outras experiências educativas posso proporcionar? Que pontos de reflexão quero manter?

Neste repensar a UD para a mesma turma, mantive como grandes finalidades as questões em torno da cultura visual – a autoria e interpretação como causa das nossas distorções, apropriações, ficções e projeções sobre a realidade -, mas alterei ligeiramente o foco (cf. Apêndice IV). Reformulei a proposta de maneira a manter algumas destas questões. Continuava com a intenção de criar um enunciado abstrato, mas, agora, o desenho de metamorfose transformava-se em desenho de invenção; preservava a possibilidade de trazer o universo de referência pessoal dos alunos para a sala de aula, mas agora associado a um universo de referência afastado dos exemplos do programa de desenho, ainda que estabelecendo afinidade com estes.

Em ambos os casos e como elos de continuidade, identificava o fator criativo e a construção de identidade como preponderantes; e procurei que ambas as propostas se distanciassem da realidade, podendo isso ser o elemento que as aproximasse conceptualmente. A sílaba tónica do discurso que agora propunha estava no aspeto criativo; na intelectualização do processo autoral, e no modo como se podem mobilizar estes aspetos dentro de uma escola – um desafio arriscado?

2. A segunda proposta de UD: o desenho de invenção

2.1. Invenção: ideia de partida

Qualquer representação gráfica da realidade, precisa nos seus pormenores, proporcionada e particularizada em cada uma das suas partes, é sempre uma interpretação pessoal, uma forma de explicar essa realidade. Quando se desenha, no atelier ou na sala de aula, segundo determinadas indicações ou instruções, o desenho difere, no entanto, de aluno para aluno sob a interpretação e imaginação de cada um. O desenhador pensa, respondendo graficamente; os desenhos são auxiliares das suas ideias, assim como a escrita pode clarificar o pensamento. (Maia & Porfírio, 2019: 273)

invenção | n. f.

in·ven·ção

nome feminino

1. Acto ou efeito de inventar.

2. Faculdade de inventar; invento.
 3. [Figurado] Mentira, embuste.
 4. [Retórica] Parte da retórica que ensina a procurar os meios de agradar e persuadir.
- "invenção", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inven%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 14-05-2023].

A palavra "invenção" tem origem no latim "inventio", significando "descoberta ou achado"; a forma verbal "invenire" significa "encontrar, descobrir ou deparar-se com". A palavra "invenção" tem sido usada desde o século XIV, originalmente para se referir ao ato de descobrir ou encontrar algo novo, passando, mais tarde, a referir-se especificamente ao ato de criar ou inventar algo novo. É com este último significado que é trazida para o território do desenho, embora não possamos descurar outras origens. Através do desenho de invenção podemos também descobrir ou “achar” configurações possíveis que, de certo modo, viveriam apenas no campo das possibilidades antes de se materializarem através das nossas iniciativas. Ao considerarmos a etimologia das palavras, devemos ter em conta a possibilidade de outras origens culturais e interpretações ao longo do tempo, incapazes de abranger a multiplicidade de usos possíveis; daí que, embora a etimologia forneça dados sobre o significado original, pode negligenciar outras dimensões da palavra.

Neste contexto, podemos assumir que as várias interpretações da palavra “invenção” implicam, de certo modo, um distanciamento dos dados da realidade; de uma primeira realidade, pelo menos. Segundo Maia e Porfírio (2019: 275)

A criatividade transforma sempre a visão da realidade, mesmo quando, aparentemente, esta parece transportada para a obra de arte. O elemento fantástico assume na arte uma decisiva postura, e a realidade, refigurada, adquire um aspeto por vezes desconcertante quando um elemento real aparece deformado ou misturado com o elemento de pura invenção, confundindo a lógica e a normal aparência das coisas. Esta possibilidade de transfiguração fantástica, desde sempre manifestada pelo desenho de expressão poética, de dramática violência psicológica, na arte moderna, liberta-se do figurativo, chegando à total invenção abstrata de certas obras de arte contemporânea.

Associando o termo “invenção” ao desenho, poderemos considerar a possibilidade de invenção como um distanciamento dos modos de desenhar que possam recorrer a um referente real, exterior ao sujeito que desenha. A capacidade de resposta pode, em muito, depender das nossas representações, pontualmente alimentadas por fatores externos, convocados segundo as nossas necessidades. “Inventar” um desenho

é um processo de emancipação: implica a tomada de decisões, negociação de referentes e ponderação dos resultados. Além disso, a invenção convoca inevitavelmente o nosso conjunto de predisposições e preconceitos envolvidos. Para o professor de desenho e para os alunos, a leitura desses elementos pode reduzir a opacidade das estratégias individuais envolvidas num desenho, para encontrar nelas os lugares-comuns, os artifícios estilísticos e as hipóteses de melhoria. Pode ser uma forma de ver com clareza aspetos subdesenvolvidos que se pretendam continuar a trabalhar individualmente. Inventar pode ser uma forma de encontrar no desenho um caminho de menor resistência, para através dele elaborar um processo de análise.

2.2. O desenho de invenção: entre a invenção e o manual de desenho – que posicionamento?

Para pensar a organização da UD, o manual de desenho adotado pela escola (cf. secção I, pt 1.1) serviu como objeto de consulta, embora não tenha sido um dos materiais requeridos aquando da implementação da proposta. Com base nele recupero a organização conceptual do assunto “desenho”, dividida por vários momentos ou abordagens, de acordo com os pontos de vista considerados relevantes pelos autores dividindo-se entre: visão; materiais; infografia; ensaios; sintaxe; cor; espaço e volume e, por fim, um capítulo a que, redundantemente, chamaram “desenho”. Neste capítulo, a natureza do ato de desenhar olha para si mesma:

Cada desenho corresponde, pois, à síntese mental que o desenhador faz do objeto, refletindo aquilo que ele considera essencial transmitir – o registo gráfico da sua compreensão. O recetor, por sua vez, procura descodificar a imagem com a sua cultura e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, fazendo a sua leitura através da própria análise. (Maia & Porfírio, 2019: 268).

Tratando-se de uma hipótese de contextualização do desenho, de acordo com alguns dos seus contextos relevantes, o manual propõe uma visão diacrónica (mediante apontamentos cronológicos, culturais e geográficos) e sincrónica (atribuindo intenções ao ato de desenhar). É entre estas intenções do desenho que poderemos ver uma parte do livro dedicada ao desenho como invenção, integrando uma análise sincrónica.

A propósito da visão diacrónica, segundo Maia e Porfírio (2019), importa considerar alterações ao entendimento do desenho conforme a mudança de circunstâncias temporais e tecnológicas que, em último caso, fazem com que o desenho conquiste historicamente um lugar autónomo entre os objetos artísticos. Efetivamente, ao longo da história, o desenho aparece principalmente como esquema conceptual de outros objetos a desenvolver. A conquista da sua autonomia enquanto objeto digno de admiração pelas suas qualidades intrínsecas é fruto de um longo processo histórico que permite que o desenho ganhe autonomia.

Enquanto a visão diacrónica percorre o tempo, espaço e as circunstâncias, a visão sincrónica elabora sobre o porque e como se desenha (Maia & Porfírio, 2019: 274) “A necessidade de analisar o desenho, a fim de compreender o seu funcionamento e a sua enorme capacidade de abarcar diferentes funções comunicativas, o que diferencia um desenho do outro, corresponde à visão sincrónica”. Esta, por sua vez, divide-se em três perspetivas: o desenho como disciplina; o desenho como invenção e, por último, o desenho como utilidade. Interessa-nos o desenho como invenção. De acordo com os autores, o desenho de invenção resulta do pensamento do artista expresso graficamente (sem que se trate de uma obra acabada) ou como desenho autónomo resultante da sua visão e imaginação (idem, 274). Nas suas palavras,

O desenho inventivo pode ser, para além de uma criação pessoal, uma ferramenta de trabalho na orientação de diferentes pessoas que irão, de modo real, concretizar o projeto pensado, um elemento a usar em determinada situação ou a ser divulgado numa situação publicitária. Assim, o desenho de invenção assume, paralelamente, um outro papel que se reporta à sua função utilitária. (Maia e Porfírio, 2019: 276)

Enquanto estudo, um desenho pode ser a projeção de um processo de pensamento; a elaboração de uma hipótese de resposta. “os desenhos convertem-se muitas vezes em repertório do artista, disponíveis a serem usados de outro modo quando surge uma necessidade” (idem, ibidem).

Ora, este manual não elabora uma mais demorada explicação com outras possíveis ramificações, em parte porque subalterniza e realça os conteúdos possíveis conforme o que os autores querem dizer, e em parte, devido ao seu carácter de síntese, o que se compreende se considerarmos que, perante o desenho, este é apenas um possível “ângulo de ataque”. Para isso ignora algumas dimensões do desenho, para

poder ser mais abrangente. Contudo esta visão - parece-me - particulariza o desenho de invenção como se de uma espécie de desenho preparatório se tratasse. É como se o desenho de invenção estivesse colocado ao serviço de outros desenhos ou de outras obras não se constituindo, ele próprio, como entidade autónoma. O desenho de invenção aparece como repertório para outras coisas: surge para outras ideias, enquanto estudos ou variações de hipótese, enquanto registo gráfico de uma ideia, ou enquanto capricho que carece de desenvolvimentos posteriores.

Apesar de considerar esta apreciação crítica bastante sensível - porque tenta falar sobre este assunto sugerindo uma complexidade que está para além das intenções do manual, não cabendo, por isso, aos autores desenvolver - não posso deixar de lhe assinalar alguns aspetos: é curioso notar que, dos 11 exemplos que ilustram a parte do desenho de invenção no livro, 6 são exemplos de autores portugueses e nenhum representa propostas de mulheres ou de artistas fora da esfera de influência do ocidente. Outras partes, contudo, apresentam, por vezes, este cuidado, mas em termos de representatividade será ainda insuficiente.

Em suma, à margem do desenho de invenção apresentado nestes termos pelo manual, importou-me considerar outros desenvolvimentos que interferiram na elaboração da proposta, como as suas implicações para os modos de ver, o seu potencial lúdico, e as suas possibilidades de diálogo com universos de referência previamente estabelecidos, que se apresentam de seguida.

2.3. Outras possibilidades para repensar o desenho de invenção

2.3.1. Representações e modos de ver

As imagens foram inicialmente feitas para trazer à presença o aspeto visual de algo que estava ausente. Progressivamente, foi-se tornando evidente que a imagem podia sobreviver àquilo que representava (...). (Berger, J., 2018: 20)

Uma instituição como a escola é recetora de diferentes conhecimentos e formas de conhecimento que podem influenciar a maneira como vemos e interpretamos o mundo ao nosso redor, ao contribuir para enriquecer o nosso património cultural de referência. Contudo, as possibilidades de discurso na escola estão associadas a uma ideologia capaz de formatar essa construção de referências, podendo afetar a maneira

como transmitimos e interpretamos informações. Nas palavras de Catarina Martins (2017: 18):

O discurso da escola vem da psicologia e foi criado como uma forma de pensar a conduta social a partir de princípios considerados atributos universais de todos os sujeitos, com o propósito de servir objetivos específicos de governo. Este discurso encontra-se hoje naturalizado, impedindo-nos de construir outras paisagens.

Eleger um ponto de vista para as nossas representações, por exemplo, não é uma escolha inocente, porque condiciona e organiza o que ver e os modos como ver. Para isso, importa considerar alguns artifícios que podem ajudar a completar uma leitura crítica dos modos de representar. Para esta proposta, decidi apresentar dois artifícios visuais: I) - a pareidolia é um fenómeno psicológico no qual o cérebro interpreta estímulos visuais, identificando-os com formas familiares. Esse processo ocorre devido á nossa capacidade de reconhecer padrões e atribuir significados a estímulos ambíguos, como nuvens ou manchas de tinta. trata-se de uma ilusão gerada pela nossa necessidade de coerência na descodificação do mundo; II) - a anamorfose, por sua vez, é uma distorção intencional da imagem, requerendo especificidades óticas para poder ser lida. A imagem inicialmente deformada transforma-se numa representação coerente quando observada nas condições ideais (através de um dispositivo ou a partir de um determinado ponto de vista, por exemplo). Enquanto forma de representação, a anamorfose é um prolongamento do ato de brincar: brinca com as imagens e com as nossas expectativas; explora a relação física entre o observador, imagem e espaço.

2.3.2. O ato de brincar

A criatividade é a harmonia de tensões opostas, encapsulada na nossa ideia irrestrita de (...) brincadeira divina. À medida que acompanhamos o fluxo de nosso próprio processo criativo, oscilamos entre os dois polos. Se perdermos a alegria, nosso trabalho se torna grave e formal, se abandonarmos o sagrado, nosso trabalho perde contacto com a terra em que vivemos. (Nachmanovich, 1990: 23)

O ato de brincar na infância pode estar intimamente relacionado com o processo criativo na educação artística. Diferente do jogo, em que estão implícitos objetivos claros a alcançar, mediante estratégias e habilidades específicas, o ato de brincar é mais livre porque, menos definido, permite explorar livremente a imaginação e o improviso, completando os mundos criados, trazendo habilidades “como se” e “fazendo de conta”,

que se situam para lá do jogo propriamente dito, e das limitações impostas pelo seu conjunto de regras.

Brincar é ter o espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer. O jogo é uma atividade definida por um conjunto de regras, como no beisebol, na composição de um soneto, de uma sinfonia, na diplomacia. A brincadeira é uma atitude, uma disposição, uma maneira de fazer as coisas, ao passo que o jogo é uma atividade definida por regras e que depende de um campo e de jogadores.” (Nachmanovich, 1990: 50)

Quebrar as regras pode ir contra o jogo, mas faz parte do brincar, como modo de questionar o *status quo* e estratégia de atualização dos interesses e pressupostos dos sujeitos, tornando-se uma maneira de entender a nossa interdependência social e cultivar a empatia. Através do brincar, podemos experimentar diferentes papéis e identidades, compreendendo que a nossa identidade humana é fluida e contextual. Brincar é, ainda, um modo particular de observar com curiosidade, explorar e experimentar o mundo em redor; de estar e experimentar-se no mundo. Essa abordagem interdisciplinar no brincar permite-nos integrar conhecimentos de várias áreas, como ciências, artes e humanidades, ampliando a nossa compreensão do mundo. Enquanto brincamos, também contribuímos para a produção de cultura(s), criando um espaço onde cada indivíduo pode participar ativamente e escolher o que desenvolver. É uma forma de estar e de nos descobrirmos num mundo em constante transformação.

A partir de Stephen Nachmanovich, acerca do brincar enquanto ludicidade, podemos inferir a importância da invenção na educação artística para o desenvolvimento de potencial criativo e, conseqüentemente, ver no desenho de invenção uma ferramenta para promover o pensamento criativo, oferecendo oportunidades para expressão individual:

Os detalhes de qualquer forma de arte – como tocar um violino, escrever um texto de prosa, fazer um filme ou ensinar – são naturalmente específicos; cada instrumento ou meio de expressão tem sua própria linguagem e seu próprio conteúdo. Mas existe uma espécie de metaconhecimento, um metafer que ultrapassa estilos e formas (...) Embora certos princípios se apliquem a um campo em particular, existem outros aplicáveis a todos os campos da atividade criativa. Toda ação pode ser praticada como arte, como ofício, como obrigação. (Nachmanovich, 1990: 21)

Com efeito, a capacidade de invenção poderá estar relacionada ao improviso, no encontro de formas, tensões e intenções diferentes do ato criativo. O nosso corpo pode

até implicar-se nas representações que desejemos considerar, estando nisso envolvidas memórias físicas e mentais. Neste contexto, apesar de se poder destacar a importância da expressão individual e da subjetividade, importa equilibrar, no ato de desenhar, a liberdade subjetiva com a compreensão de princípios técnicos e intencionalidade comunicativa - isto representa uma outra abordagem possível

Oferecendo à turma a flexibilidade necessária para a emergência de hipóteses técnicas e materiais - espaço para tomada de decisões, ferramentas e recursos necessários para explorar os meios visuais do ato criativo -, a dimensão da invenção que caracteriza a proposta pode ser mobilizada por cada aluno para a definição de uma identidade através do seu trabalho. O desenho de invenção poderá, então, ajudar a desbloquear o nosso potencial artístico individual, servindo como ferramenta transformadora:

Submetemo-nos a professores de música, de dança, de literatura que podem criticar ou sugerir. Mas, por trás de todas as críticas e sugestões, o que eles realmente nos pedem é que «sejamos espontâneos», «sejamos criativos». E isso, naturalmente, é mais fácil dizer do que fazer. (Nachmanovich, 1990: 21).

Além disso, Nachmanovich enfatizou a importância da invenção como habilidade transversal às várias disciplinas artísticas. As ideias deste autor deixam ver no desenho de invenção uma adição valiosa à educação artística, no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias ao sucesso profissional nas indústrias culturais.

Desmond Morris acredita que a criatividade se pode expressar na pluralidade da vida quotidiana, de que a vida cultural constitui apenas uma parte. Trata-se de um aspeto da experiência humana na resolução de problemas, pois “Nunca paramos de investigar. Nunca nos satisfazemos com o que sabemos. Mal encontramos resposta para uma pergunta, formulamos logo outra. É esse o maior truque da nossa espécie para continuar a sobreviver.” (Morris, 1967: 68). Ora, brincar pode ser o primeiro ensaio deste processo de investigação se considerarmos um "perder tempo" no ato de brincar (se de facto ocorreu). Isso implicou, na criação da relação entre o adulto e criança, a descoberta colaborativa de formas de brincar. A criatividade pode, por isso, constituir-se como

investigação dissimulada e lúdica. Assim sendo, não requer necessariamente o ar grave de um ensaio rigoroso. Existe menos resistência no ato de brincar:

O trabalho criativo é divertimento; é a livre exploração dos materiais que cada um escolheu. A mente criativa brinca com os objetos que ama. O pintor brinca com a cor e o espaço. O músico brinca com o som e o silêncio. Eros brinca com os amantes. Os deuses brincam com o universo. As crianças brincam com qualquer coisa em que possam pôr as mãos. (Nachmanovich, 1990: 49).

Assim, as atividades artísticas e criativas - como a pintura, escultura, música, dança, escrita, entre outros - oferecem oportunidades de exploração e experimentação complexas e especializadas. Segundo Desmond Morris, A qualidade do nosso envolvimento nessas atividades, como praticantes ou espectadores, sensibiliza a nossa capacidade de responder ao seu potencial exploratório. Colocando de parte as funções secundárias dessas atividades (ganhar dinheiro, criar prestígio, etc.), estamos a representar prolongamentos do ato de brincar na vida adulta, adaptando as “regras da brincadeira” aos sistemas de informação-comunicação dos adultos” (Morris, 1967: 72).

Contudo, apesar de viverem na mesma sociedade e cultura, adultos, crianças e jovens têm entre si culturas diferentes. Importa, por isso, falar em culturas infantis e juvenis, pautadas por interesses e modos de pensar e fazer diferentes. Apesar de os adultos já terem sido crianças, dificilmente conseguem brincar com elas, porque passam logo a controlar o jogo e a dar indicações às crianças de como fazer, não apenas lhes retirando a tomada de decisão, como alterando as dinâmicas e a fluidez da improvisação. Como passamos a ter a presença da lógica do adulto, passamos a ter a adultização do brincar e não o brincar das crianças. Nesta divergência podemos identificar diferentes atribuições de sentido relativamente ao brincar. Por um lado, existe a noção de que as atividades lúdicas são voltadas para a diversão e autogratificação, enquanto, por outro, as atividades pedagógicas são intencionais e visam a atingir certos objetivos. Essa contradição sugere um desafio na compreensão e no equilíbrio entre os elementos lúdicos e pedagógicos nas práticas educativas.

A presença de elementos infantis na obra de Picasso, Miró ou Klee, por exemplo, pode representar uma extensão simbólica e intelectualizada do ato de brincar. Segundo Stephen Nachmanovich:

O divertimento é sempre uma questão de contexto. Não depende do que fazemos, mas de como fazemos. Não pode ser definido, porque todas as definições resvalam, dançam, se combinam, se afastam e voltam a combinar-se. O ambiente onde a diversão ocorre pode ser informal ou extremamente solene. Até o trabalho mais difícil, se enfrentado com espírito alegre, pode ser diversão.” (Nachmanovich, 1990, p. 50)

Contudo, podemos ponderar sobre a afirmação do autor e dizer que o divertimento será sempre uma questão subjetiva. Sendo possível recriar simbolicamente o contexto, este pode tornar-se irrelevante, estando apenas na nossa imaginação. Daí que o brincar dispense determinadas ações e objetos, e se permita saltar etapas e transforme a função de objetos reais noutras funções conforme a conveniência, desde que diversão e brincadeira continuem. Ainda comentando o autor, podemos imaginar que o espírito alegre de que fala poderá tornar as tarefas menos penosas, mas talvez devêssemos ler a sua transformação em diversão como uma hipérbole.

A “descoberta” da infância, das suas especificidades e o reconhecimento da sua importância social desempenham, de facto, um papel importante para a modernidade. A emergência de uma classe burguesa no início da idade moderna começa a dar conta das diferenças entre adultos e crianças. Mais atenta às diferenças, a modernidade começa a criar espaço para a manifestação destas diferenças. Esse espaço vem acompanhado de desenvolvimentos estéticos que podem ajudar a visibilizar essas diferenças. Os brinquedos desenvolvidos pela Bauhaus, por exemplo, farão parte da síntese da infância moderna.

No livro "La infancia de las vanguardias", Juan Bordes (2007) relaciona as vanguardas artísticas de finais do século XIX e do início do século XX com o universo infantil, através do potencial inspirador da pedagogia e das expressões infantis emergentes após o iluminismo. Juan Bordes posiciona-se neste discurso afirmando que:

A vocação docente tem frequentemente acompanhado a criativa, e assim se tem demonstrado várias vezes na história. Na minha experiência, entendi essa convivência como uma projeção da criatividade pessoal, implicando-a ao induzir os alunos a territórios do meu interesse, mas as minhas circunstâncias mantiveram-se à espera para que segundo o seu pensamento. (Bordes, 2007: 20).

Prosseguindo, acrescenta:

No entanto, na primeira metade do século XIX, surge o conceito de jogo educativo, resultando na produção de objetos destinados a estimular a imaginação e a criatividade. Embora vários educadores tenham antecipado essa função do jogo, os fabricantes não conceberam esses propósitos até que Froebel adaptasse algumas práticas lúdicas para atingir os objetivos de seu programa educacional. Antes dele, existiram apenas alguns poucos precedentes que, precisamente, foram a sua inspiração. (Bordes, idem)

Froebel criou o conceito do jardim de infância, como ambiente educacional ideal para crianças pré-escolares. Para ele, este seria um lugar propiciador de estímulos físicos, mentais, emocionais e sociais, visando o seu desenvolvimento integral da criança. Esta concepção teve um impacto importante na educação de infância, destacando a importância do brincar e da participação ativa das crianças na aprendizagem. As suas propostas tentam, por isso, atualizar o estatuto da criança enquanto ser humano com especificidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, correspondendo-lhes possibilidades de experimentação plástica ao dispor dos sujeitos adultos que tendo contactado com as ideias de Froebel, podem interpretá-las.

Não obstante, a partir desta iniciativa começaram derivações com outros pressupostos. As atividades desenvolvidas irão evidenciar sobretudo diversas manualidades como pintar, coser, etc...; em suma, diferentes opções plásticas. Coincidindo temporalmente com o período das revoluções industriais, poderemos dizer que se gerou uma indústria criativa vocacionada para a infância, com repercussões até à atualidade. Este conjunto de operações que parte das indústrias criativas para a infância tenta, por isso, imaginar um conjunto de estímulos que possam integrar a experiência de uma infância moderna para, através dela e da socialização antecipada de futuros papéis sociais, ensaiar um tipo de sociedade em que a ideia de consenso, integração e coesão social são centrais.

O divertimento desafia as hierarquias sociais. Misturamos elementos que anteriormente estavam separados. Nossas ações tomam caminhos inusitados. Brincar é libertar-se de restrições arbitrárias e expandir o próprio campo de ação. (Nachmanovich, 1990: 50).

Expandir esta capacidade de manipular os instrumentos físicos do desenho, poderá levar ao desenvolvimento da capacidade de pensar a partir deles, expandindo possibilidades de ação e de conceptualização. Assim, poderemos começar a pensar

numa abertura às opções intelectuais do ato de desenhar, complementando-se a experiência técnica¹².

2.4. Do desenho de invenção às constelações - As constelações e o desenho de invenção

Tendo em conta as considerações anteriores, acerca das diferentes maneiras de ver e da ludicidade possível ao ato de desenhar apresento agora considerações sobre o património cultural evocado pela UD enquanto imaginário de referência - as constelações.

Na opção pelo desenho de invenção - prevista pelo programa de desenho do 10º ano – e nas relações possíveis entre este e os elementos anteriores, de acordo com uma lógica de investigação que este relatório documenta, entro ainda em linha de conta com a vastidão e as múltiplas potencialidades do território inicial da invenção, fazendo da sua abordagem através das constelações apenas uma de entre várias hipóteses. Por isso, em primeiro lugar, para contextualizar a pertinência da associação de constelações a esta UD, refiro as intenções pedagógicas envolvidas neste processo. Em seguida, discuto os patrimónios culturais, considerando a sua relação com a escola, com os alunos e as possibilidades de estranhamento entre estes. A partir dessa sequência, tento elaborar acerca de como esta UD pode revelar-se conseqüente, na relação entre os princípios de desenho e o imaginário de referência estabelecido. Posteriormente, apresento um breve resumo da história das constelações, que me auxiliou na organização deste discurso e na tomada de decisões.

2.4.1. Para desenvolver um discurso em torno das constelações

Na escolha do imaginário de referência para a UD, procurei criar um "estranhamento", uma rutura com o familiar e habitual, permitindo-me destacar

¹² A criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades, em cada formação social e em cada momento concreto, desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade. (Sarmiento, 2011: 583)

aspetos que geralmente passam despercebidos no contexto educacional tradicional. Observando o imaginário proposto pela UD deste modo, nota-se algum grau de independência do discurso proposto na relação com a instituição escolar, expondo-me, voluntariamente, às vulnerabilidades que isso acarreta.

Na escola, o discurso sobre as constelações costuma ser mobilizado de forma diferente, noutras disciplinas. Possivelmente são negligenciadas as suas implicações culturais e artísticas. A opção por esta abordagem pretende estimular uma reflexão mais profunda sobre as múltiplas interpretações deste imaginário, podendo isso constituir uma oportunidade de enriquecimento da proposta.

Tendo-me proposto a uma (re)leitura desse património intelectual, precisei de compreender de que forma poderia apresentá-lo, associando-o, ao mesmo tempo, às preocupações éticas que pretendo trazer para primeiro plano. Para isso, o imaginário de referência trazido pretende uma negociação entre o património local (a partir das experiências pessoais) e o património universal (trazido pela estrutura da proposta). A mobilização destas duas formas de património cultural pretende estabelecer um diálogo com as formas patrimoniais à disposição da instituição escolar, tendo a iniciativa docente e a cultura juvenil como valores de referência. Deste modo, a proposta tenta revelar-se pertinente para todas as partes envolvidas. Na proposta “Constelações”, convido ainda os alunos a conhecer este imaginário a partir de artistas que lidaram diretamente com os símbolos e significados dos objetos de estudo.

2.4.2. Dados para uma contextualização histórica das constelações

Para auxiliar na justificação e contextualização da UD, proponho uma revisão breve da história das constelações, na qual se podem encontrar noções e pressupostos que, por analogia, podem ter impacto na construção da UD e fazer sugestões para uma releitura do papel do desenho de invenção. Tento ainda associar artistas a este discurso, para melhor contextualizar o potencial de apropriação e de produção cultural proporcionado pelo tema.

Para a contextualização histórica das constelações, recorri principalmente aos contributos de Ian Ridpath (2010), que organiza um percurso em torno das constelações, tendo em conta várias leituras possíveis, possivelmente úteis para uma associação a

critérios de ordem artística. Segundo ele, a origem remota das constelações parece fazer delas um dado adquirido, quando, na verdade, a história destas é mais intrincada do que a imobilidade das suas estrelas sugere - são um produto da imaginação; uma forma de ordenar o universo à nossa volta:

As constelações são algo que temos como garantido (...) Costumamos assumir que sempre estiveram lá, como as próprias estrelas. Mas, na verdade, não estiveram, porque, de facto, são um produto da imaginação humana, aliás, uma das primeiras tentativas de (...) formar parte da ordem do universo à nossa volta. (Ridpath, 2010)

Esta história constrói-se ao longo de cerca de três mil anos, desenrolando-se principalmente na bacia mediterrânica, o que, como poderíamos imaginar, lhes atribui um imaginário dominado pelas expectativas do Ocidente. Não eram representações literais, mas antes alegóricas. Esses modelos, que se perpetuaram ao longo do tempo, são aqueles que se associam à mitologia clássica, mais propriamente, a figuras da mitologia grega. Nisto, temos já indicações de um lugar cultural que irá dominar a paisagem intelectual deste tema

Atualmente, existem 88 constelações no total (...) e encaixam-se como peças de um quebra-cabeças para preencher todo o céu, do polo celestial norte ao sul, e os seus nomes e fronteiras estão agora fixados por acordo internacional, então, não podemos simplesmente adicionar novas constelações ou mudar as suas formas e tamanhos para servirmos os nossos interesses, mas isso só é assim dentro do passado século. Originalmente, as constelações eram simplesmente consideradas imagens fictícias sem fronteiras rígidas, às vezes sobrepondo-se umas às outras e partilhando as mesmas estrelas. (Ridpath, 2010)

A partir da interpretação dos documentos gregos, o astrónomo árabe Al-Sufi completou as constelações, atribuindo nomes às estrelas que as compõem. É importante destacar também as realizações árabes em azulejaria, que frequentemente utilizam padrões estrelados como forma de pavimentar um plano, resolvendo alguns dilemas quanto à menção de elementos figurativos por meio de processos de abstração.

O imaginário das constelações foi reintroduzido na Europa durante a Idade Média por meio dos documentos árabes, combinando as figuras das constelações gregas com estrelas de nome árabe, traduzindo-se tudo isto para o latim. Mais do que uma cartografia celeste, as constelações são uma forma de conexão com as histórias, a imaginação e o artifício da humanidade e com as formas de fazer história, continuando

a informar sobre os mesmos desafios intelectuais que se colocam às imagens produzidas em outros contextos (uma vez que refletem questões semelhantes).

Enquanto repositório de várias colaborações e significados em que conseguimos verificar uma lógica dialética, a história das constelações, enquanto processo cultural e artístico, é fruto de um conjunto de negociações, ponderações e caprichos que, entretanto, incorreram num processo de síntese. Esta síntese, limpando a história acumulada pelo seu processo histórico, poderá votar ao apagamento outras sugestões de figuras. Especialmente a partir do período barroco, e até ao século XX (um período intenso e bem documentado), poderemos ver que a representação e invenção de constelações é um processo rebuscado e fantasioso. Não fosse o processo de síntese implicado, torna-se difícil adivinhar que configurações fariam parte do imaginário colocado a uso para a leitura do céu estrelado.

2.4.3. As constelações como produtos culturais

Enquanto os contributos de Ian Ridpath ajudam a modelar o discurso histórico associado às constelações, a produção artística (que faço presente através da apresentação) tenta mostrar possíveis apropriações artísticas das constelações. Assim, destaco três exemplos que trouxe para a apresentação da proposta: nos desenhos das constelações do antigo Egipto (s.d.), temos um leque de figuras historicamente remotas, sem afinidade com a conceção atual do céu noturno; numa proposta da autoria de Julius Schiller (1627), as figuras gregas são transformadas em figuras bíblicas, estando o autor a propor um conjunto de desenhos que se revelou sem efeito; e, por último, num registo completamente diferente, destaco a série “Constelações” (1940-1941), de Joan Miró, que reinventa o tema sem qualquer compromisso com o céu noturno.

Contudo, é a obra da artista Alexandra Paperno que serve como ponto de partida para a UD (cf. pt 3.1 desta Secção). Entre 2015 e 2018, a artista produziu uma série de trabalhos a que chamou “abolished Constellations”. Esta série de trabalhos resulta de um estudo atento em torno da história das constelações, concentrando-se nos desenhos que, entretanto, se tornaram obsoletos. A proposta de consolidação internacional de um só mapa de constelações, fecha as possibilidades de invenção de novas figuras para o

céu estrelado. Sobre o seu próprio trabalho, relativo a estas constelações obsoletas, a artista comenta:

Os antigos sumérios, e posteriormente os antigos gregos estabeleceram a maioria das constelações do Norte que são usadas hoje. Quando os exploradores mapearam as estrelas dos céus do Sul, astrónomos europeus e americanos propuseram novas constelações para essa região. Em 1922, a União Astronómica Internacional adotou a lista moderna de 88 constelações, que retratam 42 animais, 29 objetos inanimados e 17 personagens humanos ou mitológicos. Ficou acordado que a lista seria final e que nenhuma nova constelação seria adicionada. O número 88 não tem nenhum significado científico ou cultural particular, é aleatório. Constelações que não foram reconhecidas pela União Astronómica Internacional foram abolidas. Algumas delas aparecem em mapas antigos e gravuras, entre elas Argo Navis, que foi uma das 48 propostas por Ptolomeu. A lista de 51 constelações que foram vítimas de unificação e padronização é a base do projeto de Alexandra Paperno. Essa lista é o resultado de um processo burocrático peculiar: algo que nunca existiu objetivamente foi oficialmente abolido. (Paperno, 2019: 38)

2.4.4. Negociação de significados no processo de conceptualização da UD

Em termos programáticos, a proposta de atividade estabelece uma ligação entre os conteúdos do programa e a abordagem que proponho, na tentativa de encontrar um território comum entre estes e o programa de desenho (nas aprendizagens que tento promover e nos exercícios propostos). Nesse sentido, esta reflexão sobre as constelações aborda os temas dos pontos anteriores. Considerando os modos de ver, o ato de brincar e a relação entre invenção e constelações, podemos pensar sobre as inter-relações entre estes tópicos como elementos de caracterização e organização conceptual desta UD.

A partir do tema das constelações podemos evidenciar o facto de que as superfícies desenhadas são uma tradução distorcida da realidade observada. Ainda que este facto não tenha sido suficientemente explorado na turma durante a UD, as duas superfícies da proposta de trabalho trazem distintos problemas de representação. Por uma parte, opera-se uma tradução de pontos para uma superfície esférica, espelhando a realidade, colapsando-a num globo. Por outra parte, representar um mapa do céu estrelado é uma espécie cartográfica que opera uma planificação da realidade (como um mapa). A proposta faz variações destes dois modelos e, nas duas situações, as distorções são inescapáveis - enquanto sistemas de representação, os mapas estão sempre sujeitos

a um dilema entre a representação das reais medidas de qualquer coisa, e a retenção das suas propriedades.

Este dilema tão característico das projeções não teve grandes reflexos observáveis para o momento da tomada de decisões relativamente aos desenhos no globo, por exemplo. Olhar para o céu estrelado é olhar para a abóbada celeste, e a tentativa de projetar constelações nas estrelas, mais do que uma estratégia cartográfica, pode constituir também o prolongamento desse ato de recompensa; o preenchimento de um vazio. Na arte da cartografia celeste, a recompensa pode traduzir-se para outro lugar, poupando o esforço físico e mental de identificação destas figuras. Traduz-se o zénite para não olhar para cima; desenham-se as figuras para poupar o esforço de imaginação. Na cartografia celeste, alguém olhou para cima, fazendo descer as formas que observava a uma superfície de registo. Essa tradução lida com os mesmos problemas que os mapas terrestres e, como em qualquer mapa, existe sempre uma distorção da realidade.

Olhar para as constelações coloca-nos simbolicamente, por isso, no “lugar do verme”. Esta nomenclatura (“de verme”), descreve uma particularidade de um modo de representar que surge num contexto humanista. Trata-se, contudo, de um nome conspícuo. Num dos desaparecidos frescos renascentistas da Capela Ovetari, de Andrea Mantegna (1448-1457), retratando a vida de Santiago, existe uma curiosa aplicação desta perspetiva (de verme). A opção por este ponto de vista confere grandeza e monumentalidade à cena retratada. Será, talvez, uma opção hierática – trata-se, afinal, da representação de um dos apóstolos.

Este imaginário “olhar para cima”, nos objetos culturais do ocidente, não é uma atitude a que somos convidados com frequência, a não ser que existam razões especiais para isso. Sugerir um código visual hierático implica que ocupamos um lugar menor e menos importante face à representação. Podemos entender esta variação da representação perspética como um modelo “desalinhado” em relação às ideias humanistas que se apresentam com outra frequência. O “centro da imagem” e o seu “ponto de fuga” são propositadamente divergentes. Se considerarmos os sistemas de representação académicos podemos confirmar nos objetos culturais produzidos pelo ocidente uma disposição destes conforme o quotidiano do olhar. São-nos propostos pontos de vista ajustados ao que se faz representar: uma natureza morta vista

ligeiramente de cima; uma paisagem com a linha do horizonte num lugar confortável, etc... O sistema de representação em perspetiva, implica um ponto de vista ajustado aos significados. Olhar para cima, além de nos retirar as coordenadas visuais a que estamos habituados, constitui um esforço adicional, que um ambiente formal pode recompensar ao propor um programa decorativo elaborado. Veja-se, por exemplo, o caso flagrante da Capela Sistina - além das formas de construir imagens, que acentuam as suas possibilidades de distorção e, por isso, representam variações da percepção ótica dessas mesmas imagens, poderemos também pensar sobre a realidade a que as imagens se reportam como um prolongamento da sua intencionalidade.

A invenção também pode ser uma forma de distorção da realidade, o que, simbolicamente, pode representar uma ameaça à ordem estabelecida. Considerando este fator, importa assinalar características dos processos intelectuais fundamentais para as propostas apresentadas. Na anamorfose, por exemplo, trata-se do processo lógico-matemático implicado na deformação da realidade; já na pareidolia, trata-se de uma identificação dos fatores simbólicos implicados no modo como descodificamos o que vemos; na representação de estrelas, trata-se dos processos culturais de abstração de uma forma e o modo como esta se torna reconhecível nos artefactos em que se implica.

Neste sentido, podemos ler alguma ludicidade no modo como estas representações incorporam elementos caprichosos e de utilidade duvidosa. Podemos ver o brincar e a ludicidade como atividades improdutivas, autotélicas, autograticantes e imaginativa. No entanto, a cultura escolar tende a informar-se através da antítese destes pressupostos. Uma vez que se constitui como instituição que prepara para a vida adulta, pode representar um corte gradual com as lógicas que fazem parte do universo da criança. Reciprocamente, com a tendência para o estabelecimento e cumprimento de regras na idade adulta torna-se mais difícil para o adulto este “brincar”, até porque regras e lógica adultas tendem a sobrepor-se. Do ponto de vista prático, com esse adultocentrismo torna-se mais exigente considerar a utilidade dos desvios e divagações como partes constitutivas dos processos de emancipação propostos na escola.

No caso da ESDJGFA existe uma cultura escolar que tende para a objetividade e para a apresentação de resultados claros, explícitos e acabados (cf. Secção I, pt. 1). Ora, existindo no brincar uma lógica menos organizada, os resultados produzidos por estas

diferem dos resultados pretendidos pela escola. Assim, os desenvolvimentos possíveis poderão ser recebidos com alguma ambiguidade.

3. Implementação da Unidade Didática

Para mim uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é uma emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma um tecido esplêndido, uma espécie de textura.

In O que é uma aula Gilles Deleuze |vídeo| Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=podsjtNHDfc_29-04-2023

Importa, neste momento, considerar as circunstâncias em que a proposta é escrita, em estreita cumplicidade com a turma com que escolhi trabalhar, acrescentando-lhe alguns interesses de investigação que podem ser observados por meio da UD e, ainda, uma amostra primeira do contacto entre as ideias que se tentam formular em contacto com a instituição escolar, onde serão colocadas à prova as virtudes e as falências de tal empreendimento.

3.1. Apresentação da proposta à turma e processos de implementação

Na apresentação da UD à turma, os alunos contaram com um documento de introdução a conceitos implicados na proposta de atividade e pistas visuais que se relacionavam com a capacidade de invenção (cf. Apêndice IV).

No primeiro momento da apresentação, sobre pareidolia e anamorfose, tento dar a ver um conjunto de imagens que não se esgotam numa única leitura. Recapitulando: a pareidolia é um erro de interpretação de um estímulo, atribuindo significados onde eles não existem; a anamorfose, por sua vez, comenta o facto de que, por vezes, a descodificação de significados depende do nosso ponto de vista, o que,

metaforicamente, é válido para toda a cultura visual; decodificamos a partir do lugar que ocupamos. Na sequência da apresentação, que dura cerca de 10 minutos, proponho à turma a criação de um desenho que verifique uma situação de pareidolia. Deste modo, a apropriação do conhecimento que proponho não acontece apenas perante a exposição de conteúdos, mas na criação de um resultado em que já é suposto observar-se a apropriação do material apresentado, ao improvisado, ou até que ponto ela se tinha realizado, ou não.

Na mesma apresentação, ao circular junto dos alunos, tento não fazer muitas observações sobre os desenhos que estão a produzir. O exercício termina, entretanto. No momento seguinte, depois de fazer mais algumas considerações relativas à apresentação da UD, proponho um segundo exercício em que reduzo o tempo, aumento a dimensão da folha, ampliando também a qualidade abstrata do enunciado:

em 7 minutos, a partir de uma imagem do céu noturno, sem legenda (que representa a zona da constelação Oríon), teriam de utilizar as estrelas que considerassem mais importantes para inventar uma constelação.

Neste exercício, aumentam as responsabilidades, as incertezas, as inseguranças, mas também a autonomia das respostas possíveis dos alunos. Sem assinalar que estrelas fazem parte, ou não, daquela constelação, a hierarquia nas suas tomadas de decisões depende das próprias reflexões no ato de apropriação daquela imagem. Talvez por isso, este exercício tenha constituído uma dificuldade para os alunos, gerando alguma resistência no momento de resposta. Posso assinalar que, à data da proposta de UD, intencionalmente, esta constelação era visível no céu noturno - ter esta possibilidade era uma forma de manter a possibilidade de experiência háptica que a visita de estudo traria, embora em moldes muito diferentes e sem as mesmas garantias.

Só depois destes dois primeiros exercícios é que introduzo formalmente as constelações como tema do trabalho a realizar. Para isso foi organizado um conjunto de dados visuais que permitem reconstituir parte da história das constelações enquanto objetos culturais. Tento orientar este discurso tendo como vetores a história das constelações, a produção de obras de arte em torno do imaginário proporcionado pelo céu noturno, e a relação entre este imaginário e a sua decodificação, através de práticas de investigação. É por isso que escolho como tema as constelações obsoletas. Espera-se que no 3º ciclo tenham tido contacto com as 88 constelações atuais, mas as obsoletas,

como a própria designação indica, foram colocadas de parte e, conseqüentemente, estão fora do currículo escolar. Caso quisessem saber mais, teriam de procurar respostas fora dos documentos escolares. Aproveito a oportunidade para apresentar artistas cuja obra se relaciona com aspetos da astronomia.

Com base nisto, o enunciado da proposta pedia o seguinte:

Escolhe uma das 51 obras apresentadas pela artista Alexandra Paperno.

A partir da obra selecionada, deverão ser apresentados dois trabalhos: Individualmente, deverá ser elaborada uma figura com base nas “estrelas” que a artista representou.

Esta figura pode contar uma história. Cria uma memória descritiva que justifique como ou porque é que surgiu esta constelação.

O trabalho de grupo deverá ser executado num globo, onde se reúnem as constelações de toda a turma.

O trabalho neste globo irá acontecer fora do tempo da aula. O globo deverá estar disponível para as vossas intervenções num lugar da escola, a decidir com a turma. Na última aula desta proposta, o globo deverá estar concluído.»

Nesta aula, cada aluno podia escolher uma de entre 51 reproduções em miniatura de obras da artista pertencentes à série “Abolished Constellations” (2018). A reprodução continha uma legenda apenas com o nome da obra (para efeitos de rastreabilidade das imagens). A partir da obra que escolhessem, deveriam basear o seu trabalho na configuração que lhes fosse sugerida por aqueles pontos.

Concluída a apresentação, cedi uma versão expandida do documento de apresentação da proposta como material de consulta, onde se incluíam *links* para objetos como vídeos, catálogos em PDF da artista escolhida e outras imagens, além daquelas apresentadas em aula. A partir destes, é possível à turma reconstituir parte do meu processo de investigação, oferecendo-se a possibilidade de desenvolvimentos individuais a partir das pistas fornecidas. Idealmente, resultaria deste processo um olhar menos inocente perante o conjunto de fenómenos abordados.

Apesar desta apresentação comportar alguma densidade de informação, sempre que possível, a continuação do processo de trabalho depende da síntese individual desta informação, envolvendo a possibilidade de o aluno fazer escolhas. Deixo do lado da turma os materiais de consulta e as oportunidades de resposta, na expectativa que isso dê origem a diferentes processos de trabalho, em conformidade com as hipóteses de

apropriação que façam sentido em cada caso. O facto de existirem mais imagens para escolher do que pessoas na turma assegura a individualização do processo de trabalho ao atribuir a cada aluno enunciados ligeiramente diferentes. Vejo nisto o início de um processo de envolvimento na proposta e uma forma de responsabilização pelas escolhas feitas. Assim, os resultados apresentados contarão sempre com a autonomia das escolhas feitas perante o enunciado.

A primeira aula serviu, essencialmente, para a exposição do tema, para se estabelecer um primeiro contacto com alguns modos de desenho sugeridos e para exploração das primeiras opções de trabalho. Porém, neste processo de elaboração de hipóteses, percebo que um aluno perante a frustração de não conseguir resolver o exercício faz uso do telemóvel, recorrendo a uma aplicação que, rapidamente soluciona o problema, desenhando sobre a fotografia da obra, e a partir dali essa estratégia passou a ser partilhada com outros colegas que enfrentavam o mesmo impasse. A descoberta do telemóvel como ferramenta de desenho, constitui um duplo imprevisto, tanto para o aluno como para mim próprio. Não tendo antecipado esta possibilidade, poderia optar, opondo-me e dizendo não já que contornar as premissas da proposta podia ser visto já como um desvio das suas intenções - as alternativas deviam ser pensadas sem contar com este recurso -; ou, por outro lado, mostrar abertura à inclusão que aquele recurso possibilitava na solução da proposta da UD, considerando os seus contributos como parte da experiência de desenho. Assim, e tendo em conta o carácter de novidade e a originalidade da abordagem, decidi que esta forma de desenhar seria bem-vinda à UD. Com este imprevisto podemos perceber que não são apenas os professores a fazer propostas para as turmas; os alunos também são capazes de fazer propostas aos professores, a partir das hipóteses de resposta que colocam em cima da mesa.

As aulas dos turnos (2ª e 3ª aulas da proposta) serviram para dar continuidade aos trabalhos, conforme o ritmo de cada aluno. Esperava-se, contudo, a submissão dos estudos via *classroom* para poder fazer um ponto de situação dos trabalhos. Nestas aulas existiu algum impasse, entre a possibilidade de criar imagens a partir dos referentes, ou perceber melhores formas de compromisso em relação ao que tinha sido decidido na aula anterior. Um aluno desistiu da imagem escolhida na aula anterior e decidiu recomeçar a proposta a partir de uma nova imagem. Quando perguntei a razão desta

decisão, comentou: “não conseguia ver nada na minha imagem”. Com efeito, uma das dificuldades experimentada nestas aulas foi a tentativa de obter *feedback* da turma nas aulas dos turnos, não existindo quem se quisesse manifestar a favor ou contra a proposta. Tal situação suscita várias interpretações possíveis: o desinteresse de alguns alunos perante a proposta; dificuldades ou até mesmo oferecer resistência a querer entendê-la, mas igualmente, a estranheza da proposta: face ao tipo de exercícios que conhecem e a que já estão habituados, o grau de abstração exigido representa uma rutura. Torna-se necessária uma melhor comunicação para encontrar estratégias capazes de contornar as dificuldades e incentivar a participação dos alunos.

A última aula deveria ser o momento para a conclusão de todos os resultados obtidos - o globo e a proposta final. Aqui, existiram alguns atrasos consideráveis, que colocavam em causa a realização do globo. Na sequência das dificuldades observadas na realização das atividades anteriores, a intervenção no globo acabou por ser deixada para o fim por toda a turma, acrescentando que pelos constrangimentos inerentes a este suporte esférico, não seria possível que mais de 4 pessoas trabalhassem em simultâneo. A constatação de mais este problema permitiu refletir sobre a considerável demora na conclusão dos trabalhos anteriores, que apresentaram dificuldades significativas relativamente ao processo de tomada de decisões. Idealmente, seria necessário mais tempo. Não podendo ocupar mais aulas com esta proposta, desejava, contudo, manter a possibilidade da sua conclusão, de modo a fechar o ciclo de aprendizagem proposto. Tendo isto em conta, decidi durante esta aula que o globo poderia ser intervencionado até ao final da semana, mas o trabalho individual em formato A3 deveria ser concluído até ao final do dia. A entrega dos trabalhos individuais decorreria normalmente, via *classroom*. Esta hipótese foi bem aceite pela turma. Recebi quase todos os trabalhos, e o globo recebeu intervenções de mais pessoas da turma após as aulas da UD. Apesar disto, continuou a faltar a participação de alguns elementos da turma no globo. Seriam, talvez, as constelações abolidas.

4. Avaliação e autoavaliação

[aula de EV do 8º ano] Uma aluna, N, quando o professor (...) passou no seu lugar, disse: «Ó professor, como é que se avalia um desenho? Avaliar um desenho deve ser mais fácil do que avaliar um teste de ciências». Afetado pela afirmação, o professor apontou

algumas das características, critérios e desafios presentes na avaliação de um desenho. (DC, 18 de janeiro, 2023).

Considerando o dilema mencionado no final da reflexão acerca do processo de implementação, a avaliação da UD incluiu, por um lado, a **avaliação por rubrica**, usada na escola, de acordo com a grelha de avaliação fornecida pela escola, idêntica à utilizada pelo grupo 600 desta escola e, por outro, a **autoavaliação dos alunos**. Reflete-se agora acerca destes processos de avaliação, dando conta dos aspetos que foram considerados, e do possível significado do processo de avaliação para os diferentes atores escolares.

4.1. Significados do processo de avaliação

Parece existir uma ideia estabelecida de que um objeto cultural, contendo de forma, mais ou menos, implícita, elementos subjetivos, não é passível de um processo de avaliação sério, dada a natureza subjetiva dos resultados obtidos. Contudo, longe de esgotar as implicações deste assunto, as AE e o PASEO contribuem para uma codificação dos elementos que se querem ver constantes nos resultados escolares obtidos (cf. secção I).

Sabendo que a enumeração de certos pressupostos em detrimento de outros obedece a uma visão possível e parcial das possibilidades, não podemos esquecer o papel da escola enquanto lugar de preparação das gerações futuras. Em última instância, é ao futuro que a escola está a tentar dar resposta. Mas nisto não podemos esquecê-la como lugar de contacto com outras abordagens que podem escapar às necessidades do futuro cidadão, futuramente associado ao mundo do trabalho. Também existe a oportunidade de desenvolver a identidade cultural do indivíduo em processo de emancipação, em contraste com a figura esperada pelo mercado de trabalho.

Ora, no desenvolvimento da individualidade também se desenvolve a possibilidade de divergência. Nesse processo, o que significa a recolha de dados sobre o desempenho dos alunos?

“[reunião de departamento] Além dos temas da reunião, discutiu-se durante algum tempo o significado de avaliação formativa e avaliação sumativa, e respetivas consequências de cada um destes momentos de avaliação. Não existe acordo quanto à pertinência da avaliação do progresso do aluno, inferida a partir dos momentos de informação não classificados. Esta posição aparece no final desta reunião em contraste

com uma avaliação que resulte somente da classificação dos elementos de avaliação recolhidos ao longo do ano. (DC, 7 dezembro, 2022)

Entre os possíveis significados, saídos da reunião, podemos perceber que dentro do grupo 600 desta escola, não há consenso relativamente à avaliação do progresso do aluno nos momentos não classificados. É privilegiada a avaliação sumativa, final, que atribui notas com base no desempenho e nas evidências de aprendizagem. Esta é usada para a promoção, certificação e tomada de decisões sobre o aluno. A avaliação formativa, por sua vez, é contínua, fornece *feedback* aos alunos sobre o seu progresso e identifica áreas de melhoria. Contudo, não afeta as notas finais. Segundo Domingos Fernandes:

a avaliação, tal como um dia nos disse Paulo Freire, não é o ato através do qual A avalia B, mas antes o processo através do qual ambos, A e B, analisam, refletem e discutem acerca do trabalho realizado e das dificuldades encontradas (...) a avaliação é dialógica tendo essencialmente que ver com a reflexão e problematização acerca do trabalho realizado. Por conseguinte, a avaliação é um empreendimento genuinamente humano que tem que ser desenvolvido com os alunos em vez de para os alunos. (...) Claro que, para que tal possa suceder é necessário desenvolver esforços para que as aprendizagens e os alunos passem a ocupar o centro dos processos de educação e formação. O ensino continuará sempre a ser determinante, mas temos de prestar mais atenção ao que os alunos têm de aprender e de considerar que, como professores, somos recursos altamente qualificados que devemos continuar a orientar e apoiar os alunos, mas reconfigurando o nosso papel e o nosso lugar nesse processo» (Fernandes, 2022: 16).

Na avaliação que fiz dos resultados obtidos na UD, considerei mais relevante perceber de que forma é que esta representou um momento de mudança para a pessoa implicada, mais do que a qualidade técnica da resposta que obtive. Isto não significou desvalorizar as boas respostas, mas representou antes o seu entendimento em função de um contexto e de um percurso escolar. A questão não será tanto sobre até que ponto a turma foi ao encontro das minhas expectativas, mas antes sobre o quanto esta UD representou crescimento a título individual. Conforme pude observar, esta estratégia conceptual de análise de resultados não costuma ter muita relevância para esta escola em particular, porque resultados pesquissantes ou hesitantes não têm o mesmo potencial expositivo. Ou seja, para esta escola, os acabamentos, a perfeição e o trabalho bem executado têm prioridade e são valorizados, porque podem ser mostrados como exemplares e exemplos, sem estigmas associados. Mostram-se os melhores trabalhos; não necessariamente os mais desafiantes.

4.2. Avaliação da Unidade Didática - Avaliação por Rubrica

Uma das modalidades de avaliação a que recorri, por ser corrente na escola, foi a utilização de um modelo de avaliação por parâmetros, cujas rubricas valorizam o domínio do conteúdo, habilidades e competências, progresso e crescimento, *feedback* contínuo e autoavaliação. Para isso apoia-se numa matriz que ajuda a construir indicadores de desempenho para avaliar as habilidades e competências envolvidas, e recorre a uma grelha que estabelece diferentes níveis de dificuldade (cinco níveis, neste exemplo) para cada indicador, identificando até onde o aluno chegou. Através desses indicadores, vemos se as expectativas de aprendizagem foram atingidas.

Como acontece com qualquer estratégia, processo ou tarefa de avaliação, as rubricas podem ser mais ou menos eficazes e úteis para avaliar certos objetos. Mas será sempre bom ter presente que as rubricas são sobretudo destinadas a apoiar a avaliação do desempenho dos alunos (...). Em qualquer dos casos, a rubrica pode ser um excelente auxiliar, pois, normalmente, ajuda-nos a melhorar muito a consistência, o rigor e, em geral, a qualidade da avaliação realizada. (Fernandes, 2021: 05).

A intenção não é julgar, mas descrever o desempenho. A utilização de rubricas de avaliação é um procedimento simples para avaliar várias produções e desempenhos dos alunos, e com elas, docentes e alunos podem comparar o desempenho discente com critérios específicos, substituindo a nota global por uma interpretação organizada e codificada dos dados recolhidos, em vez de fazer comparações com médias ou outros sujeitos avaliados. Assim, esta pode ser uma ferramenta eficaz na avaliação do desempenho de uma forma que procura ser mais objetiva e transparente, com critérios claros e definidos. O desenvolvimento pessoal vê-se informado com maior detalhe, oferecendo respostas mais completas sobre o processo de avaliação. Os alunos ficam com acesso aos dados de avaliação ponderados e codificados através destes níveis de desempenho e, de acordo com os parâmetros estabelecidos, agiliza-se significativamente o processo de correção, permitindo *feedbacks* mais claros.

Embora as rubricas tenham este conjunto de características, tem também algumas limitações: ficam colocados de parte fatores externos tais como a comparação com os outros e a ênfase nas notas, o que pode constituir simultaneamente uma vantagem e um desafio deste modelo de avaliação.

Transformando os dados da grelha de avaliação definida pela escola, adaptei-os a este formato, dando continuidade ao processo mediante a submissão de fotografias dos trabalhos via *Classroom*. Mantive, no entanto, a qualidade abstrata dos descritores sugeridos pela escola, de modo que os tópicos de tradução dos dados de avaliação passem a fazer parte do vocabulário associado aos processos de avaliação. Apesar de a avaliação por rubrica querer trazer transparência ao processo de avaliação, penso que mantém a opacidade se não existir uma tradução dos termos que fazem sentido para o professor, adaptando-os a linguagem juvenil. Apesar disso, foi possível verificar no processo de autoavaliação uma interpretação desses dados.

4.3. Autoavaliação dos alunos

O processo de autoavaliação dos alunos da turma recorreu ao *google forms*, apresentando-se sob a forma de um inquérito com perguntas de resposta fechada, e uma única pergunta de resposta aberta (cf. Apêndice VI). No primeiro caso, ancorei as perguntas aos domínios recorrentes na maioria das disciplinas relacionadas com a Educação Artística - a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação. Estes parecem fazer parte do vocabulário da turma, servindo como ponto de referência para as reflexões a fazer. No segundo caso, abriu-se um espaço para comentários pessoais, em que cada aluno, de maneira anónima, poderia comentar a atividade, avaliar os seus pontos fortes ou fracos, ou mesmo sugerir formas de melhorar a atividade.

Embora, desta forma, fique sem saber como é que cada aluno da turma se autoavaliou, tenho a oportunidade de, possivelmente, obter respostas mais espontâneas, em que a rastreabilidade está fora de questão. Garantindo desta forma a privacidade no momento de expressar opinião, posso ver neste anonimato uma dupla oportunidade. Por um lado, estatística (cf. Apêndice VI), na medida em que obtemos valores quantitativos sobre a UD e isso, de algum modo, reflete os posicionamentos genéricos dos alunos face a dimensões estruturantes da proposta implementada. Por outro lado, somos informados pela possibilidade de comentários qualitativos e críticos, dispondo os alunos de espaço de liberdade para expressarem o seu *feedback* sem constrangimentos – condição essencial para retirar significados de todo o processo. Ao

focarmos a atenção nesses comentários e nas estatísticas obtidas, podemos concentrar-nos nos valores em causa, e menos na fonte dos valores obtidos. Algumas vezes é possível tentar adivinhar a origem dos comentários pessoais através de pistas linguísticas que identificam a pessoa que escreve, mas procuramos que isso não constituísse um problema com grandes implicações.

5. Reflexões sobre a Unidade Didática

Refletindo acerca dos processos vividos e experimentados no decurso da implementação da UD e dos produtos realizados pelos alunos, enquanto reflexo das suas apropriações acerca do desenho de invenção, respetivas facilidades, dificuldades e modos de contornar situações problemáticas, este momento pretende fazer uma retrospectiva crítica, de todo o processo da UD.

Apesar das preocupações em elaborar uma UD contextualizada em relação aos objetivos de EV e da disciplina de Desenho do 10º ano e em relação ao conhecimento dos alunos da turma (cf. secção I, pt 3.) -, cujo plano de apresentação e desenvolvimento sob a forma de uma proposta a concretizar nas aulas pudesse ser significativa para os alunos – as constelações (cf. pt. 2.4, nesta secção), o interesse da investigação e reflexividade acerca da intervenção pedagógica está na diferença entre as atividades que tinha previsto – a sua concetualização -, os modos como estas foram ganhando expressão prática e até que ponto foram correspondidas, ou não. O que foi concebido (imaginado), o que foi proposto e o que acabou por ser realizado são, por isso, entidades diferentes, entrelaçadas na ação docente.

5.1. Lidar com o imprevisto e o improvisado

Os primeiros exercícios solicitados aos alunos (cf. Secção II, ponto 3) são realizados com base na partilha e transmissão de informações prévias entre o professor e alunos, seja através de material de apoio fornecido, seja por meio da apresentação da UD na aula, tendo como objetivo gerar respostas. Até aqui, nada de novo em relação às práticas habituais e observadas. No entanto, a partir deste momento, professor e alunos terão de enfrentar e lidar com as várias respostas possíveis e consequências imprevistas.

Com efeito, propondo uma resposta repentina e seca, as atividades solicitadas, apelam a capacidades de imaginação e improviso, mas também de prontidão na execução. Essa é a parte “escondida” do seu enunciado - improvisar no momento uma tabua de salvação; colocar à prova os alunos; colocar-me à prova a mim enquanto professor. Se os primeiros exercícios pretendiam alertar para a mobilização de dados do nosso imaginário e referências, já as possíveis negociações com uma ideia nova e inusitada não deixaram de impor restrições ao modelo de resposta, porque obrigavam ao improviso e ao desconforto. Aí poderia estar o potencial da proposta, assim como estratégias de superação refletidas nas várias aprendizagens significativas, discentes e docentes, ou a emergência de efeitos não previstos com os quais teria de lidar em situação. Esta característica seria relevante para identificar pontos fortes e fracos da totalidade da proposta, assim como aspetos passíveis de melhoria nos desenhos produzidos na turma.

Ao fazer uma proposta que não tem outro modo de aparecer senão através da autoria e individualidade, o desenho de invenção pode trazer à superfície aspetos que caracterizam a individualidade, enquanto revelam potenciais inseguranças a colmatar.

“Em qualquer obra artística são evidenciados traços, elementos, características que resultam legíveis, enquanto outros são descurados voluntariamente, como se não existissem. O processo de representação gráfica caracteriza-se pela dialética entre enfatismo e exclusão.” (Maia & Porfírio: 274).

Sendo o papel da escola a preparação de futuros cidadãos, a identificação e acompanhamento de fragilidades pode devolver robustez e segurança às posturas de trabalho dos alunos. Mas este processo constrói-se ao longo de várias investidas. Uma única UD não pode ambicionar soluções de continuidade, porque não controla necessariamente o que acontece a seguir. Como professor, tendo isto em mente, preocupei-me em proporcionar um tema que deixasse em aberto a possibilidade de desenvolvimentos posteriores. Quanto ao enunciado da proposta, tentei sempre dar indícios de que a individualidade desempenhava um papel importante. Segundo Berger:

O conceito de autonomia é um conceito muito importante, mas é um conceito que remete para a solidão do indivíduo. Na verdade, a partir do momento em que eu sou autónomo, que nós somos – cada um de nós – autónomos, que fazemos uns com os outros? (Berger, 2013: 71)

O enunciado apresentava uma sugestão de procedimentos, estabelecendo objetivos a alcançar no final da proposta. Conceder liberdade no processo criativo implica negociar poder com a turma, permitindo-a exercer algum controlo sobre as escolhas, abordagens, perspetivas e hipóteses. Apesar disso, não podemos esperar que os alunos assumam inteiramente essas responsabilidades, especialmente quando a escola não costuma dar essa permissão. Com facilidade podemos exigir demais, sem considerar a incapacidade de partilhar poder com aqueles que não o tem. No entanto, a liberdade possível traz responsabilidades, já que o sucesso ou o fracasso destes empreendimentos criativos dependem, em grande medida, das nossas ações.

Todos nós somos improvisadores. A forma mais comum de improvisação é a fala. Quando falamos e ouvimos, estamos recorrendo a um conjunto de blocos (vocabulário) e de regras para combiná-los (gramática). E esses nos são oferecidos pela nossa cultura. Mas as frases que construímos com eles talvez nunca tenham sido ditas antes e nem venham a ser ditas depois. Toda a conversa é uma forma de jazz. A atividade da criação instantânea é tão normal para nós quanto a respiração. (Nachmanovich, 1990: 34)

Dada a liberdade de criar com menor atrito, poderemos apropriar-nos das nossas decisões e responsabilidade nos resultados obtidos. Para isso é importante uma predisposição para correr riscos, aprender com os erros e aperfeiçoar continuamente as nossas abordagens. Assim, a liberdade no processo criativo mais do que liberdade de expressão, responsabiliza-nos. Esta liberdade exige ponderação e intencionalidade, considerando cuidadosamente o impacto dos contextos sociais, culturais e ambientais no nosso trabalho e a tomada de medidas para garantir empreendimentos criativos éticos, responsáveis e respeitosos. Parece ter existido, contudo, algum receio nesse processo de emancipação. Sobre o R., após a conclusão da UD, digo o seguinte

paralelamente às propostas da aula, desenvolvidas com pouco interesse, desenhava propostas suas, caricaturais, alheias às aulas de desenho. Dada a oportunidade destas ocuparem o primeiro plano na UD, a sua resposta acanhava-se. Percebi mais tarde que ele considerava aqueles desenhos como intrusos. Era o seu caráter marginal que permitia que se manifestassem. Sendo-lhes autorizada a ocupação da folha de desenho, desobedeceriam. Essa natureza desobediente permite a alguns desenhos manifestarem-se em detrimento de outros e por vezes, no caráter oficial da escola, subentende-se que certas realidades não podem integrar plenamente a cultura escolar.

Numa área que valoriza a criatividade como ferramenta de trabalho, é importante encorajar a exploração de possibilidades com menos pressão e

responsabilidade, especialmente quando não existe ainda uma associação ao mercado de trabalho ou ao ensino superior. As sugestões informais, vistas como intrusas, podem ser lidas como prejudiciais ao período escolar. A presença de um observador condiciona os comportamentos dos alunos, limitando o que eles sentem que podem fazer. Não responder a um exercício pode não ser falta de habilidade, mas receio de censura, imaginada pelo aluno.

Noto ainda que a capacidade de improviso é recebida em diferentes graus de desconforto e conforto pelas várias pessoas da turma:

o N dá prontamente uma resposta a tudo o que lhe é pedido, porque é isso que lhe permite progredir para as suas propostas pessoais. Estão em jogo outras contingências pessoais (...) aquelas que seriam as “crianças problema”, sinalizadas, como o N, conseguiram responder aos desafios propostos. O N não hesitou em nenhum momento da proposta, e para isso foi importante perceber que, no seu caso, o desenho de invenção era uma extensão natural sua; uma prática intrínseca enquanto processo pessoal de codificação das suas experiências. O que foi pedido pela proposta não lhe era estranho, porque já estava habituado a exercer alguma autonomia durante o ato de desenhar. (DC, 8 de março de 2023)

Esta surpresa revela o problema de atribuição de expectativas aos diferentes contextos como limitadores da formulação de perguntas e respostas. No entanto, em outras situações, observou-se o oposto. A descrição de Deleuze serve bem para pensar o caso da M

M despertou para esta proposta de UD com entusiasmo, quando disse, durante a atividade: “- Finalmente vou fazer uma coisa que gosto”. Em certo modo, as aulas que tinha tido até agora eram-lhe “inconvenientes”, porque não lhe permitiam trazer os seus interesses como assunto para o contexto da aula. De certo modo, esta UD era uma estreia desses interesses em contexto de aula. Ao mesmo tempo, importa não esquecer que existirão outros fatores que contribuem para que este entusiasmo se expresse desta forma e não de outra. A aluna em questão vive um desencantamento perante a instituição escolar, culpabilizando a escola de não possuir estruturas para chegar aos seus tópicos de interesse. Por sua vez, o seu desempenho torna-a uma criança-problema para o contexto da disciplina. Existe um deslocamento, uma projeção pessoal que não coincide com as intenções da escola. Este desencantamento justifica-se a partir da diferença entre o interesse formativo das aulas de desenho e o interesse temático no desenvolvimento de temas do nosso agrado em contexto escolar. (DC, 2 de março de 2023)

Segundo Arreguy (2012: 54)

Na escola, por conta do diagnóstico, essa criança-problema é, ela própria, vista como a responsável por seu insatisfatório desempenho escolar. Assim, a patologização das crianças é usada como explicação para o fracasso escolar, que na verdade depende de inúmeros outros fatores, como: salário de professores, condições de trabalho, infraestrutura da escola, quantitativo profissional, presença de profissionais das ciências humanas (psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, psicomotricistas, etc) e de saúde (enfermeiras, nutricionistas, fonoaudiólogas, etc), condições de vida das famílias, presença dos pais, etc, etc, etc.

Estas duas realidades convergem em pontos de fuga diferentes e, em último caso, a escola ganha enquanto organizador da paisagem didática. Aqui, foi possível negociar esta realidade para produzir uma resposta envolvida.

Sem o divertimento, o aprendizado e a evolução são impossíveis. O divertimento é a raiz de onde brota a arte original; é o material bruto que o artista canaliza e organiza com as ferramentas do conhecimento e da técnica. A própria técnica nasce da diversão, porque não poderemos adquirir técnica apenas por meio da prática repetida, da persistente experimentação e utilização de nossas ferramentas, num teste contínuo de seus limites e de sua resistência.» (Nachmanovich, 1990: 50)

Tal não significa que muitos elementos de comunicação se tenham perdido no vazio. Estarão a ser recebidos do outro lado a partir de lentes diferentes. É improvável que as intenções que comunicamos cheguem intactas ao outro lado. A devolução de uma resposta sob a forma desenhada é uma evidência disso. Mas, nessa diferença entre o ouvido e o falado, fica o essencial, que é um resultado que aparece a partir do território comum entre professor e aluno. As diferenças de interpretação do material transmitido fazem a riqueza da UD. Imprimem-lhe o caos que o seu planejamento não poderia prever. Importa, no entanto, sujeitar esse caos a ponderações criteriosas.

5.2. Desenvolver o sentido crítico

A proposta tornou-se uma possibilidade de desenvolver o sentido crítico. Sobre a procura de critérios para a qualidade do nosso trabalho, Nachmanovich comenta (1990: 156):

Sem visão crítica criamos lixo. Com excesso de crítica, criamos bloqueio. (...) Para nos expressarmos livremente, precisamos dominar a técnica. É um diálogo constante entre imaginação e disciplina, paixão e precisão. Precisamos harmonizar a materialidade da prática diária com a volatilidade da fuga diária em busca de um desconhecido.

A minha incapacidade de resposta provinha, muitas vezes, deste excesso de crítica: será que a resposta é ajustada? Posso fazer uma coisa y de x maneira? Tenho capacidade para fazer z? Apesar disso, neste encontro entre mim e a escola foi curioso encontrar pessoas deslocadas no seu percurso: Já sabem que pertencem a outro lugar, mas institucionalmente ainda não o podem ocupar, por estarem vinculados a este.

A abordagem da UD pode ser um ponto de partida para explorar questões autorais, assim como uma oportunidade para reflexões menos consequentes. Certo é que as consequências da UD podem variar para cada indivíduo. Pude notar alguma resistência por parte daqueles que já haviam decidido abandonar as AV. Para eles, produzir respostas era quase inconsequente, um processo esforçado, por fazer depender as respostas de predisposições individuais que buscavam outros caminhos na vida. Tendo em conta a situação, não esperava que dois deles respondessem à proposta, assinalando aqui um desses casos:

L., apesar de continuar a ter a vontade de abandonar as AV em função de um percurso pela via do desporto, mostra interesse em desenvolver uma experiência, que sabe, não ter consequências no seu futuro profissional. Sei pela caracterização da turma que tem outros interesses artísticos, mas não como parte dum futuro profissional. (...). Para a proposta que fiz, respondeu a todas as partes do exercício, elaborando uma constelação em forma de pinguim A sua invenção confirma alguma vontade de frequentar até aqui este percurso. (DC, 8 de março de 2022)

Se na escola lidarmos constantemente com exercícios de resposta fechada ou atitude mecânica, torna-se mais difícil proporcionar momentos que possam servir como ponto de situação do percurso escolar. Não posso assegurar a interiorização destes processos estarem, mas de qualquer modo, as respostas obtidas podem fornecer indicadores quanto às opções de percurso.

Em relação à proposta do globo, ainda que não se sobreponha à elaboração de desenhos bidimensionais (sejam estes estudos ou finais), parte da justificação destas duas componentes de trabalho passa pelo modo como uma delas se reflete na outra e vice-versa. O processo de invenção não termina na elaboração de uma proposta que resolva um desenho com determinada configuração. Também lidamos com a adaptação criativa deste a uma nova realidade. Em alguns casos estes ajustes mostram em curso um processo intelectual de síntese, encontrando justificações para a adaptação de certas realidades do desenho a novas circunstâncias.

A C.P. que, bidimensionalmente criou uma composição que contextualizava a sua constelação num determinado ambiente, chegando o momento de adaptar esse desenho ao globo, perguntou se poderia fazer alterações em conformidade com esse novo suporte. Esta atitude revela alguma riqueza processual, porque mostra que o processo de invenção não termina com a cristalização de uma opção que deve ser mimeticamente reproduzida. (DC, idem)

O encontro de desafios como este durante a UD constituem imprevistos, levantando interessantes reflexões. Perante a escrita de um guião para uma UD, as exceções constituem elementos, enriquecedores do processo de trabalho, porque o guião é incapaz de prever essa realidade, pela sua falta de contacto com a entropia de um mundo em transformação, que se opõe ao seu aspeto acabado e autoritário. Nesta proposta, em parte, o desenho cumpriu este papel, na medida em que os estudos elaboram hipóteses para uma obra concertada, conseqüente das experiências anteriores. Contudo, a turma ignorou o pedido de uma memória descritiva para os trabalhos, o que não surpreendeu, considerando a predominância do discurso visual sobre o escrito noutras situações das AV na mesma escola. Preparar o discurso duma imagem é uma tarefa que pode não fazer sentido exigir nesta fase do percurso.

Uma cultura dominada por expectativas de mérito na elaboração de produtos bem acabados contrasta com as possibilidades de pesquisa em processo de trabalho, levando alguns a interpretar o tempo dedicado a essas operações como autossabotagem, como se a partir das expectativas duma determinada cultura material pudéssemos inferir conceitos de gosto fundados nas expectativas de terceiros. A génese do poder inventivo reside, em grande parte, no lançamento de hipóteses, que permitem, na falta de melhor expressão, ilustrar o caminho percorrido para chegar a uma determinada resolução

seria ótimo se houvesse uma receita fácil: «Como quebrar bloqueios em sete lições». Infelizmente, não é assim que funciona o processo criativo. O único caminho para escapar à complexidade é atravessá-la. Em última instância, as únicas técnicas que podem nos ajudar são aquelas que nós mesmos inventamos (Nachmanovich, 1990: 22)

É essencial reconhecer que as representações culturais se situam (em relação ao discurso dos referentes que as informam), influenciadas por objetos culturalmente dominantes, que exercem influências desiguais conforme os regimes epistémicos a que

respondem. Posto isto, as constelações poderiam ter sido usadas para questionar a epistemologia do património de referência¹³, Como indica Grada Kilomba (2019: 54),

A epistemologia derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento e logos, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenómeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas?

Nas constelações, ao lidar com um determinado nicho cultural, repetimos relações de poder através de artefactos culturais. A maioria das constelações recebe nomes da mitologia clássica, valorizando-a em relação a outras tradições culturais. Esta predominância confirma hierarquias de conhecimento através da ligação imaginária entre pontos de um céu estrelado. No currículo de HCA por exemplo, a demarcação cultural das realizações culturais do ocidente ainda se verifica (pelo menos de momento). Nas palavras de Grada Kilomba (2019: 53)

«Considerando que o conhecimento é colonizado (...), e que o colonialismo “não apenas significou a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas”, não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento.»

O facto de Alexandra Paperno ser uma artista russa é incidental, mas esta nacionalidade não foi indiferente ao N, por exemplo - no momento da apresentação em que descobre a nacionalidade da artista, hesita, considerando se deve ou não comentar esse aspeto. Em qualquer caso, este momento serve para refletir sobre a antagonização de pessoas singulares como detentoras de parte da sua autodeterminação, em contraste com o cidadão de uma determinada nacionalidade e naturalidade.

Também não poderemos reduzir a leitura da capacidade de invenção enquanto exercício tecnológico transformador de referentes. Como Nachmanovich (1990) comenta, “Muitos músicos são extraordinariamente habilidosos na execução das notas

¹³ Sobre isto, ver também: Azoulay, Ariella (2019).

impressas numa partitura, mas não sabem como essas notas foram lá parar” (p. 21). No desenho que se queira reduzir à qualidade de exercício tecnicamente bem-sucedido, creio que acontecerá o mesmo - reproduzem-se as regras gramaticais sem saber bem o que quer dizer. A invenção pode ser um enunciado autoproposto. Como tal, “não se pode falar do processo criativo sem mencionar aquilo que lhe cria obstáculos: em todo o lodo viscoso que o bloqueia, aquela insuportável sensação de estar atolado, de não ter nada a dizer.” (idem: 22)

Podemos facilmente cair em lugares-comuns, mas a escola pode ser um espaço para desafiar essa realidade estagnada. Portanto, importa deixar algumas questões em aberto, para que a prática e o futuro se encarreguem de trazer hipóteses de resposta.

Considerações Finais

parece importante pensar sobre as práticas de contato entre arte e educação pelo potencial disruptivo que elas contêm. Mas também igualmente importante aceitar que, apesar dos mais extensos e tecnicamente completos projetos que se possam tentar implementar, sem que seja considerado o lado imprevisível e desconhecido como parte integrante do processo de desenvolvimento natural a estas práticas, os mesmos tenderão a fracassar, ou pelo menos não terão as consequências desejadas. (Soares, 2016: 416)

Compreender as subtilezas de qualquer assunto exige da nossa parte disponibilidade intelectual e emocional. Caso contrário, ficaremos com um registo de superfície do assunto que tocamos. As “Constelações” são apenas o exemplo de um ponto de partida e de um pretexto para um processo de construção de conhecimento, estando associado a esse processo o desenvolvimento da criatividade e da expressão artística. Creio ainda que este relatório tem a oportunidade de aprofundar questões com que os alunos da turma, apesar de imersos na UD, mas também numa dimensão escolar de muitas vozes, poderão ter contactado, mesmo que de modo superficial com as suas ideias, por não terem, em tempo útil, a oportunidade de fazer este distanciamento e experimentar outras relações com o saber.

No contexto escolar observado, o paradigma educacional pede respostas rápidas para atender às exigências de sucesso, tanto da escola como da sociedade e de um mercado de trabalho em constante mudança. Isso pode envolver o desenvolvimento de habilidades relevantes, competências profissionais, uma cidadania responsável e a consciencialização sobre questões sociais e globais. Essa pressão resulta num cronograma rígido na disciplina de desenho, que procura apresentar resultados específicos e considerar várias dimensões do ato de desenhar. No entanto, acredito que as questões relacionadas à criatividade elaboradas nesta unidade de ensino demorem algum tempo para serem assimiladas por todos os envolvidos no ambiente escolar, especialmente pelos alunos.

Dada a dimensão do universo do desenho, em particular do desenho de invenção, é virtualmente impossível esgotar as suas possibilidades. De outra forma, poderia não ser tão relevante que fizesse parte do percurso:

O processo criativo é um caminho espiritual. E essa aventura fala de nós, de nosso ser mais profundo, do criador que existe em cada um de nós, da originalidade, que não significa o que todos nós sabemos, mas que é plena e originalmente nós. (Nachmanovich, 1990: 24).

O desenho de invenção pode, neste contexto, ser interpretado como uma espécie de aproximação à individualidade do ato criativo em estado bruto, não o sendo exatamente porque implica já um grau de codificação das suas ideias, mediante sinais gráficos: os desenhos.

A escola do futuro, idealmente, terá a figura docente como aliado da comunidade escolar, como extensão natural dos interesses das partes envolvidas no processo educativo. Alguém capaz de promover e orientar a pesquisa, indicando fontes onde exorcizar as suas dúvidas, estimulando o pensamento crítico, oferecendo tantas perguntas quanto respostas. No desempenho deste papel, passado, presente e futuro convergem para as possibilidades de ação. Revisitei a história das constelações para que estas experimentassem dialogar com o presente, e não para as colocar num pedestal. Como dirá John Berger “O passado não é feito para se viver nele; é um poço de conclusões do qual saímos com vista a agir.” (Berger, 2018: 21)

Também poderemos pensar no que significam as nossas práticas para o mundo que as recebe. Como mencionado por Rasco (2013), a tarefa de compreender o fenómeno é desafiante devido à complexidade representada pelo facto de estarmos imersos no presente, coincidindo com as suas contingências.

Qualquer tentativa de analisar a situação atual da chamada globalização foge ao escopo do modesto espaço de um trabalho. A bibliografia, a essa altura é tão imensa como inabarcável; as temáticas são tão diversas como imprescindíveis. Além disso, acontece que estamos vivendo no próprio contexto histórico, social e económico que queremos desvelar e entender; assim nossa tarefa se torna ainda mais complexa. Não há, portanto, nenhum augure que possa, com as suas adivinhações, prever onde rumamos. Talvez mais do que nunca na história, a velocidade das transformações (...) seja muito mais intensa e imprevisível do que gostaríamos. (idem: 403)

Ao proporem uma abordagem multidisciplinar, as disciplinas artísticas podem integrar diferentes áreas do conhecimento para contactar com várias formas de explicar o mundo e, por isso, proporcionar experiências culturais mais abrangentes, intermediárias entre os documentos possíveis, os eventos culturais e a realidade escolar. Nesta, nem sempre se verifica a possibilidade de participar na vida cultural, pelas mais

variadas razões individuais. A escola pode ensaiar alguns processos intelectuais na tentativa de se constituir como elemento facilitador da vida cultural.

Após a conclusão da UD, com algum distanciamento das aulas e após um período de reflexão sobre todo o processo, voltaria a realizá-la com outro empenho e dedicando outro tempo ao processo de investigação a que se associam os conteúdos mobilizados. Enquanto proposta de intelectualização do processo autoral, parece importante passar tempo com as questões que tentam dar resposta a quem somos, quem pretendemos ser e o que precisamos para aí chegar. Passar mais tempo com esta questão é passar mais tempo com as possibilidades de resposta

Muitas escolas seguem um programa que estipula o que os alunos devem aprender, e ainda como e quando eles vão aprender. Mas numa verdadeira sala de aula, seja no jardim de infância, na universidade ou na escola da vida, existem pessoas com necessidade particulares e diferentes níveis de conhecimento: um empurrãozinho numa determinada direção pode mudar a perspectiva do aluno; depois de uma discussão, ele saberá que uma determinada leitura será conveniente, pois lhe parecerá o passo seguinte no fluxo natural do aprendizado. Não se pode planejar essas coisas (Nachmanovich, 1990: 30)

Acredito que parte do entusiasmo das respostas se possa dever ao facto de, enquanto estagiário, e ocupando um lugar que pode ser recebido como “marginal”, as respostas dadas possam ser uma forma da comunidade juvenil que compõe a turma validar essa “marginalidade”. Com efeito, algumas das expectativas de trabalho por parte de certos alunos, pelos mais variados motivos, constituíram fatores de surpresa enquanto respostas à atividade proposta. Apesar dessa marginalidade que faz parte do lugar de estágio, permitiram que eu interviesse; caso contrário, não existiriam possibilidade de colaborar na proposta

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que permite construir-se. Toda a educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (Charlot, 2000: 54)

Circulei sempre pela sala de aula, tentando chegar a toda a turma, promovendo sempre que possível a reflexão crítica sobre o trabalho produzido. Procurei, ainda, formas de incentivar a tomada de decisões com autonomia e segurança, enquanto ensaiava, em conjunto com a turma, possibilidades de resposta para as quais não estaria preparado. Eu poderia oferecer trilhos possíveis, mas não respostas – isso derrotaria o propósito de encontrar no desenho de invenção uma forma de emancipar o processo de tomada de decisões.

Tentei evitar a estigmatização dos resultados que menos corresponderam às minhas expectativas, procurando compreender a realidade que informa essas respostas a partir dos bastidores. Mas,

“Pensando a lógica institucional, seria possível compreender melhor as interações que configuram um sistema de ensino-aprendizagem coercitivo produtor de alienação e de fracasso escolar? A imposição de diagnósticos estigmatizantes aos alunos não seria justamente uma forma de violência simbólica? (Arreguy, 2012: 57)

As possibilidades criativas não podem exatamente ser transmitidas de professor para aluno. São propostas que se fundam nas suas possibilidades de emergência. Como comenta Nachmanovich (1990: 21):

como é que alguém aprende a improvisar? A única resposta possível é uma outra pergunta: O que nos impede? A criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. O que temos que expressar já existe em nós, e nós de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural.

Na medida do possível tentei ainda desmistificar o certo e o errado no ato de desenhar, desmontando ideias sobre o que poderia ser “desenhar bem”. Noto que o belo e o feio, o bom e o mau estão altamente codificados por uma cultura visual que faz parte do universo de referência com que a turma contacta. Parece importante deixar à disposição outras formas de codificar o mundo visual, ensaiar hipóteses de enriquecimento não só das imagens, mas das relações que se estabeleçam entre estas. Trazer essas alternativas pode constituir, por vezes, um contraste com as intenções de uma escola que pretende fabricar um tipo de sujeito à margem de certas questões. Como Perrenoud afirma:

qualquer organização implica, quase por definição, jogos de poder e estruturas de autoridade, desigualdades e estratégias individuais. E é inteiramente desejável que cada ator conserve a sua autonomia em relação à organização, que o seu discurso ou os seus objetivos não se identifiquem completamente com os desta, que saiba defender os seus interesses, redefinir o seu papel, administrar a sua carreira. (Perrenoud, 1995: 72)

Ao mesmo tempo, estar confortável com a possibilidade de cometer erros ou encontrar soluções pouco satisfatórias é uma parte do processo. Assim é também do lado do professor, já que as possibilidades de resposta colocadas em cima da mesa permitem hipóteses incapazes de ver respondidas. Contudo, importa lembrar as palavras de Catarina Martins (2017: 14):

As narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de exceção e de excecionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação.

Isto não significa que tenhamos de subscrever um discurso de salvação para as artes; significa, antes, que as possibilidades ao alcance das artes não precisam de ser constantemente encaradas com um ar grave e severo; nem sempre tem de produzir resultados consequentes. As possibilidades de desvio fazem parte do percurso, mesmo que sirvam apenas para dizer que o percurso não é aquele. Com efeito, muitos dos resultados produzidos para a UD podem ser desvios que levam a becos sem saída; trabalhos com poucas consequências – mas a improbabilidade de conseguir rever este desfecho não torna inúteis estes desvios. Na melhor das hipóteses, definem negativamente quem somos: “não sou isto” ou “não me revejo no meu trabalho” como, aliás, aconteceu com um dos elementos da turma. Tendo respondido ao enunciado proposto, não respondeu a si próprio. Segundo Jorge Ramos do Ó (2007):

O papel do professor teria de passar a definir-se cada vez menos como reproduzidor de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa. Acho que o professor deveria saber transformar-se num ator social, capaz de escutar como escuta as necessidades dos alunos, e basear todo seu trabalho na troca dessa prática da escrita na sala de aula (Ramos do Ó & Vorraber Costa: 2007: 111).

A formação de atitudes e comportamentos em torno das artes pode continuar a ser associada a alguns ideais que se possam entender como “nobres”, considerando esta “nobreza” num sentido oposto ao aristocrático. Contudo, entendo que estes podem ser

mediados por uma dose de desencantamento que provém da improbabilidade de fazer chegar estes pressupostos á sua audiência. Como “mediadores”, os docentes precisam de equilibrar as vontades individuais e as exigências do currículo de modo que as aprendizagens não sejam meras acumulações de informação. enquanto acompanham de perto a jornada de aprendizagem, lidam com os desafios estudantis.

Convém ainda não esquecer que a escola pode ser um lugar onde ensaiar uma forma de os seus conteúdos fazerem parte do mundo. Ao mesmo tempo, parece difícil encontrar uma área do saber seja inversamente proporcional à nobreza das suas intenções. Ceder aos desencantamentos pode transformar-se numa espécie de derrota. Num regresso à etimologia da palavra currículo, verificamos a sua origem latina na palavra corrida:

A palavra curriculum significa em latim curso de corrida ou uma corrida propriamente dita – um lugar de feitos ou série de feitos [em educação, esta corrida consiste] na série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser. (Bobbit, 2004: 74).

Assim, as conquistas no mundo da educação não serão tanto como troféus que ganham a patine do tempo, mas antes como o constante vencer da queda tão necessário a uma corrida. Como estará a escola a tentar vencer a queda?

A vida criativa é uma vida de riscos. Seguir o próprio curso, sem o molde estabelecido por pais, colegas ou instituições, envolve um frágil equilíbrio entre tradição e liberdade pessoal, um frágil equilíbrio entre apegar-se aos próprios princípios e estar aberto à mudança. (Nachmanovich, 1990: 31-32)

No contexto escolar, coloquemo-nos como parte desta vida arriscada. “E porque a força dos desejos é imperiosa, não desistimos de procurar esta outra escola e é este processo em transformação que nos faz a todos estar vivos e permitir a surpresa e a estranheza.” (Soares, 2016: 416). Termino este relatório com incertezas, ideias, dúvidas, desejos e expectativas, esperando a força e intelecto necessários para acompanhar as mudanças de paradigma no sistema educativo e de me adaptar às necessidades das gerações futuras.

Bibliografia

Abrantes, P. (2003). *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. In: Sociologia, Problemas e Práticas, (n. º 41), 93-115. Lisboa: Celta.

Abodeely, J., Cole, K., Graham, J., Hudson, A. N., & Mörsch, C. (2013) Responding to “Why the Arts Don’t Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education” (2013). *Harvard Educational Review*, Fall 2013; 83 (3), 513-528

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Arreguy, M. E., Morena-Torres, M., & Camponez, G. A. (2012). Violência simbólica e fracasso escolar: reflexões psicanalíticas na educação. *Revista Aleph*, 6(17), ISSN 1807-6211.

Azoulay, Ariella (2019). *Potencial History: Unlearning Imperialism*. Londres: Verso

Barbican Centre. (2012. Jun 21) *Bauhaus: Art as Life - Gunta Stölzl: A Daughter's Perspective* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7HWDWr1RKe8>

Barbican Centre. (2012, May 16). *Bauhaus: Art as Life - Talk: An Insider's Glimpse of Bauhaus Life* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=UttRfwd9zjs&t=523s>

Berger, J. (2018). *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona.

Berger, G. (2013). O sentido do trabalho na escola. In M Matos (Coord.), & J. Caramelo, (Colaboração), *JOVALES; jovens, alunos, Ensino secundário* (pp. 69-89). Porto: CHE/Livpsic. (Coleção ciências da educação/8). ISBN: 978-989-730-013-4.

Block, A. A. (2005). "And he pretend to be a stranger for them...’ Maxine Greene and Teacher as Stranger." In W.F. Pinar (Ed.), *The Passionate mind of Maxine Greene: I am...not yet* (pp. 13-28). Bristol: Falmer Press. ISBN: 0 7507 0812 3.

Bobbit, J. F. (2004). *O currículo*. Lisboa: Didática Editora

Bordes, J. (2007). *La Infancia de las Vanguardias*. Madrid: Cátedra

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. In *A Miséria do Mundo* (4ª ed., pp. 481-486). Petrópolis: Vozes.

Brick Teasers. (2019, Sep 5). *Documentary - Bauhaus 100 - 100 Years of Bauhaus \ Walter Gropius* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2a45UBClbJc>

Camnitzer, L. (2013). The source of our nobility and our path to the highest things. In: Paul O'Neill, Mick Wilson, Lucy Steeds (Edts). *The curatorial conundrum: what to study? what to research? What to practice?* (pp. 107-117). Cambridge, Massachusetts: Imprensa do MIT.

Canário, R. (2005). *O que é a escola, um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Daichendt, G. J. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol: Intellect. ISBN 978-1-84150-313-4.
- Drathen, D. von (2000) Warburg e o seu potencial para a Crítica de arte. In: *Mnemosyne: Projecto=Project / Encontros de Fotografia*; 2000, 28-41
- DGE (2017) *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: [e/perfil_dos_alunos.pdf](#)
- DGEB (1976). *Documentação do professor de educação visual*. Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Dias, D. M. S. R., & Friedrich, M. (s.d.). A formação do professor de artes visuais na perspectiva do estágio supervisionado. In: *Actas Novos lugares para a educação artística: o V Congresso Matéria-Prima*. ISBN 978-989-8771-44-5. (pp. 200-210).
- ESDJGFA. (2022). *Projeto educativo (2022-2026)*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OwZd9MIAtJb5PE6ZIVhHOLWt9XNmQVoB/view>
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. LeYa Educação
- Ferreira, A. Q. (2015). *O ensino artístico em Portugal, na Academia, na Escola, e na Universidade*. Real Acadèmia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi, Barcelona, 5 de maio de 2015
- Ferreira, R. A. (2006). Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 105-120
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision of cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236.
- Giroux, H. A. (1988) *Teachers as intellectuals. Towards a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey, NY.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação*. (J. Oliveira trad.). Lisboa: Cobogó
- Lazzaro, G. di S. (1972). *Paul Klee* (Poppe, M. Trad.). Cacém: Editorial Verbo
- Maia, G., & Porfírio, M. (2019). *Desenho A - 10º Ano*. Porto: Asa Editora.
- Martins, C. (2017). «E agora, vai voltar tudo a ser como era?» – Por uma crítica às artes na educação. In: Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. O. (Eds.). (2017). *10*

x 10: *Ensaio entre Arte e Educação* (pp. 13-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-972-31-1592-5.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais Desenho A - 10º ano*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_de_senho_a.pdf

Morris, D. (1967). *O macaco nu*. (H. Neves, Trad.). São Paulo, Brasil: Círculo do Livro.

Nachmanovich, S. (1990). *Ser criativo*. (E. Rocha, Trad.) São Paulo: Summus Editorial.

Paperno, A. (2019). *Self-Love among the Ruins*. Moscovo: Ad Marginem Press. Disponível em: https://alexandrapaperno.com/wp-content/uploads/2019/12/paperno_all_final_11-web.pdf

Pereira, F. J. (2007) *Fragmentos dissonantes: sobre práticas artísticas em tempos de dispersão*. Monodisperso. Porto. ISSN 1646-7388. Nº 1, 2007 (junho), pp. 12-16

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

Ramos do Ó, J. & Vorraber Costa, M. (2007). Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. *Revista Educação & Realidade*, 32(2), pp. 109-116. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/633/386>

Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (L. do Valle, Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.

Rasco, J. F. A. (2013). A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar. In Gimeno Sacristán (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp: 403-418). Porto Alegre: Penso (ISBN 978-85-65848-44-2)

Reis, A. C. (novembro 7, 2022). *O que é uma aula Gilles Deleuze* [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=podsjtNHDfc>

Ridpath, I. & The Royal Society [The Royal Society]. (2013, Dez. 10). *Pictures in the sky: the origin and history of the constellations* [Video]. YouTube. Acedido a 8 maio de 2023, em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZm-QaKqS-Y>

Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB*, 6(3), pp. 581-602. ISSN 1809-0354.

Soares, L. N. F. (2016). 10 x 10 Desejo de uma outra escola. In: *Actas do congresso Novos lugares para a educação artística: o V Congresso Matéria-Prima*. ISBN 978-989-8771-44-5. pp. 406-416

Sternfeld, N. (2016) *Learning Unlearning. CuMMA papers #20*. Department of Art, Aalto University, Helsinki. Disponível em: <https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdf>

Teixeira, A. F. V. (2016). "Da forma à imaginação, do desenho representativo, à criação de seres imaginários". In: *Actas do congresso Novos lugares para a educação artística: o V Congresso Matéria-Prima*. CIEBA—FBAUL, Lisboa. ISBN 978-989-8771-44-5. pp. 48-55

Trafi-pratts, L. (2009). Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education. *Studies in Art Education*, 50(2), pp. 152-166.

Vares, S. F. (2019). Émile Durkheim e a educação moral: a formação do cidadão republicano. *Crítica educativa* (Sorocaba/SP), v.5, n.2, p. 15-32, Jul-dez.2019

Valle, I. R. (2013). O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 411-437.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, 28(101), 1287-1302. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo - Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da Educação*. Porto: Porto Editora.