



Andreia Raquel Neiva Coutinho
**CONSPECÇÕES DE DENTRO E DE FORA,
(TRANS)/(DE) FORMAÇÃO DE QUEM APRENDE E/OU ENSINA DESENHO.**

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE BELAS ARTES
2013

Andreia Raquel Neiva Coutinho

**CONSPECÇÕES DE DENTRO E DE
FORA, (TRANS)/(DE) FORMAÇÃO DE QUEM APRENDE E/OU
ENSINA DESENHO.**

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
2013

ORIENTADORA: CATARINA MARTINS
PROFESSORA COOPERANTE: AUGUSTA MEDEIROS
ESCOLA DE ESTÁGIO: ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

OUTONO

Uma vez um homem encontrou duas folhas e entrou em casa segurando-as com os braços esticados, dizendo aos pais que era uma árvore.

Ao que eles disseram então vai para o pátio e não cresças na sala pois as tuas raízes podem estragar a carpete.

Ele disse eu estava a brincar não sou uma árvore e deixou cair as folhas.

Mas os pais disseram olha é outono.

Russell Edson,
2001 Poemas para o Futuro. (José Alberto Oliveira, Trad.)

CONSPÊÇÕES DE DENTRO E DE FORA,
(TRANS)/(DE) FORMAÇÃO DE QUEM APRENDE E/OU ENSINA DESENHO.

RESUMO

O presente relatório incide na investigação desenvolvida em contexto de estágio pedagógico do mestrado em ensino das artes visuais no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Este estágio decorreu na Escola Secundária de Ermesinde, no ano letivo de 2012-2013, tendo sido ministrado numa turma de 12.º ano, na disciplina de Desenho A.

Perante a vivência deste processo e as expectativas e concepções prévias que trazia comigo, as questões do que é o e do que poderia ser o desenho no ensino secundário e do papel do professor neste decurso passaram a assumir uma importância crescente. A problemática da (transf)/(de)formação inerente à prática do ensino do desenho tornou-se, assim, a questão norteadora de todo o trabalho. Nesta linha de pensamento, o presente relatório—organizar-se-á em três capítulos: “DE DENTRO PARA DENTRO, *ou* formei – a minha relação com o desenho”; “DE DENTRO PARA FORA, *ou* deformei – o estágio pedagógico e o desenho”; “DE FORA PARA DENTRO, *ou* transformei – reflexões sobre o desenho e o seu ensino”.

Traçar o meu percurso pelo desenho serviu para clarificar/contextualizar o meu entendimento do desenho e do seu ensino. Trata-se de uma visão “de dentro para dentro”, uma análise e reflexão sobre a minha formação no âmbito do desenho, dividida em cinco momentos, por forma a situar o meu posicionamento em relação à ‘realidade’ que observei, vivi e intervim. Estes momentos são apresentados segundo uma organização cronológica, ainda que o meu conceito de desenho provenha de uma leitura cruzada e transversal das experiências.

Segue-se uma conspeção “de dentro para fora”, cujo objetivo é exteriorizar o que foi ocorrendo ‘dentro’ do estágio pedagógico. A narração de um percurso pelo ano letivo, igualmente organizada em cinco momentos, pretende ‘desocultar’ a transformação dos agentes educativos – alunos, professora e estagiária – face ao desenho, bem como os processos de ensino e de aprendizagem implementados. O terceiro desses cinco momentos narra a minha intervenção junto da turma. Esta consistiu na criação de um lugar de abordagem de outras formas de entender o desenho, com o objetivo de explorar os limites encerrados na definição de desenho.

Por último, reflito “de fora para dentro” ou, por outras palavras, trago para a reflexão questões gerais e pontos de vista exteriores. De entre essas questões destaco: as diretrizes curriculares; o programa de Desenho A; a temática do papel do professor de desenho, suportada pela visão de alguns autores em matérias como a questão da avaliação; a importância de motivar para o questionamento e a interrogação em detrimento da resposta; o papel da comunicação na relação pedagógica e a dimensão pessoal inerente ao desenho.

VISIONS DE DEDANS ET DE DEHORS, (TRANS)/(DE)FORMATION DE CELUI QUI APPREND ET/OU ENSEIGNE LE DESSIN.

RÉSUMÉ

Ce rapport est centré sur la recherche développée dans le contexte du stage pédagogique effectué durant la Maîtrise en Enseignement des Arts Visuels. Ce dernier a été réalisé dans la matière Dessin A au lycée d'enseignement secondaire d'Ermesinde durant l'année scolaire 2012/2013 avec une classe de Terminale.

Face à l'expérience acquise durant son déroulement, à mes attentes et connaissances initiales, ce qu'est, ou pourrait être, le dessin dans l'enseignement secondaire et le rôle du professeur prennent une importance grandissante. Ainsi, la problématique de la (trans)/(dé)formation inhérente à la pratique de l'enseignement du dessin est devenue le thème orienteur de mon travail. En ce sens, mon rapport a été organisé en trois chapitres: «DEDANS VERS LE DEDANS ou formation – ma relation avec le dessin» «DEDANS VERS LE DEHORS ou déformation – le stage pédagogique et le dessin»: «DEHORS VERS LE DEDANS ou transformation – réflexions sur le dessin et son enseignement»

Tracer mon parcours à travers le dessin m'a permis de clarifier/contextualiser ma compréhension du dessin et de son enseignement. Il s'agit ici d'une vue «dedans vers le dedans», d'une analyse et réflexion de ma formation concernant le dessin, divisée en cinq moments de façon à me positionner dans la «réalité» que j'ai observée, que j'ai vécue et où je suis intervenue. Ces moments sont présentés dans un ordre chronologique bien que ma conception du dessin soit le résultat d'une lecture croisée et transversale des expériences vécues.

Vient ensuite une analyse «dedans vers le dehors» dont l'objectif est d'extérioriser ce qui est survenu «dedans» le stage pédagogique. La narration d'un parcours au long de l'année scolaire, également organisée en cinq moments, a pour but de «désocculter» la transformation des agents éducatifs – élèves, professeurs et stagiaire – face au dessin, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'apprentissages implantées. Le troisième de ces cinq moments décrit mon intervention auprès de la classe. Celle-ci consistait en la création d'un espace pour aborder une autre manière de comprendre le dessin et dont le but était d'explorer les limites enfermées dans la définition de «dessin».

Pour finir, je réfléchis «dehors vers le dedans» ou, en d'autres termes, j'apporte à la discussion des questions générales et des points de vue extérieurs. Sont mis en évidence: les directives curriculaires; le programme de Dessin A; le rôle du professeur, renforcé par l'opinion de plusieurs auteurs dans des thèmes tels que l'évaluation; l'importance d'inciter au questionnement et à l'interrogation au détriment de la réponse; le rôle de la communication dans la relation pédagogique et la dimension personnelle inhérente au dessin.

SIGHTS ON THE INNER SIDE AND THE OUTER SIDE
(TRANS)/(DE)FORMATION FROM WHO LEARNS AND/OR TEACHES DRAWING.

ABSTRACT

The present report concentrates on the investigation developed in the pedagogical training context for a master of visual arts, teaching both the 3rd cycle of the basic and the secondary school. This training took place at Ermesinde Secondary School, with a 12th form class of Drawing A during the school year 2012-2013.

Before the experience of this process, the expectations and previous perceptions I had brought with myself, the question of what is (or could be) the subject of drawing in the secondary school and the role of the teacher during this course got to have a growing importance. The problematic of (trans)/(de)formation, inherent in the teaching practice of drawing became the guiding line of the whole work. Therefore, this report will be organized in three chapters : "FROM THE INSIDE INTO THE INSIDE, or I formed my relationship with Drawing"; "FROM THE INSIDE INTO THE OUTSIDE, or I deformed- pedagogic training and Drawing"; "FROM THE OUTSIDE INTO THE INSIDE, or I transformed- reflections on Drawing and its teaching".

Devising all my way with Drawing has served to clarify and contextualize my own understanding of drawing and its teaching. It deals with an insight "from inside into inside", an analysis and reflection about my learning in the field of Drawing, divided into five moments, so as to take position in relation to the reality I observed, lived and intervened. These moments are introduced according to a chronologic organization, although my concept of drawing has arisen from a crossed and transversal reading of my experiences.

Then it follows a sight from the innerself to the outside, which aims at expressing what had happened inside the pedagogical training. Telling the trajectory along the school year, equally divided in five moments, intends to uncover the change of the educative agents, students, teacher and trainee-before Drawing, as well as the teaching and learning processes that were introduced.

The third of those five moments tells about my practice together with the class. This consisted in the making of an approach to other forms of understanding Drawing, with the aim of exploring the limits that the definition of Drawing comprises.

Finally, I think over "from the outside into the inside" or, in other words, I bring to reflection general matters and external points of view. From among those matters I outstand: the curricular guidelines; the syllabus of Drawing A; the question of the role of the Drawing teacher, backed by the point of view of some authors in matters such as evaluation; the importance of motivating for debate and question to the detriment of answer, the role of communication within the pedagogic relationship and the personal dimension intrinsic to Drawing.

AGRADECIMENTOS

“Os tempos eram difíceis. Todos gritavam que o fim estava perto e não havia salvação. Mesmo assim ela achava que era a altura certa para se ser feliz. Por isso, seguiu em frente. Se por ventura pelo caminho se cruzasse com o tão horrível destino apregoado, dir-lhe-ia que fosse ter com quem tanto dele falava e que se entendessem. Ela estava ocupada, tinha de viver.”

Fernando Guerreiro, 2013.07.24, *Micro Contos*

Neste ano, marcado por momentos menos bons e por uma conjuntura pessimista à minha volta, quero agradecer a todos aqueles que me fizeram acreditar que esta era *a altura certa para ser feliz* e continuar.

À minha orientadora, Catarina Martins, pela enorme paciência, pela compreensão e pelos preciosos ensinamentos.

À professora cooperante, Augusta Medeiros, por me dar esta oportunidade, por me fazer acreditar em mim e nas minhas potencialidades e crer que era possível.

À minha colega de estágio, Vera Carvalho, pela companhia, espírito de equipa, partilha e momentos de salutar discussão.

À escola Secundária de Ermesinde e ao grupo de professores de Artes Visuais, em especial à Arminda, à Eugénia e ao António, pelo carinho, simpatia e por me fazerem sentir parte da ‘casa’.

Aos 21 alunos do 12.ºH (turma 2012-2013), por tudo o que me ensinaram.

Ao Professor Vítor Martins, pelas conversas, por me fazer conhecer outros modos de narrar, por me obrigar a sair da minha zona de conforto.

À Professora Alexandra Sá Costa e ao Professor José Paiva, acima de tudo, pelo otimismo.

À Agostinha Moreira, pelas suas viagens dentro da sua cabeça enquanto eu falava, pela semana de companhia constante, pela partilha de materiais, pela disponibilidade e pela força.

À Cláudia Marinho, pelo apoio nas horas de maior cansaço, pela partilha e pelas conversas de incentivo.

A todos os colegas da Católica, em especial à Sylvie Castro, ao Rui Teixeira, à Bárbara Fonte, ao António Machado, ao José Faria e à Sandra Gonçalves. E, ainda, aos professores da Católica, em especial, à professora Helena Palhinha, pela entrega e exemplo de profissionalismo e ser humano.

À professora Marta Oliveira, da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, que me introduziu nos meandros da investigação, me ensinou a estruturar o pensamento e a confiar na escrita.

À Juliana Cunha, pelo incansável trabalho de correção e pela amizade que nos une, por me faz sentir que “quem tem amigos não morre na prisão”.

À Daniela Mina, pela amizade de irmã, pelo apoio incessante, por me perdoar, por ser quem é, por não me deixar desistir.

À Dalila Gomes, por ser uma amiga e uma pessoa extraordinária, por me compreender.

À Eliana Sousa, pela amizade e incentivo, porque estando longe continua sempre pertinho.

À Sofia, ao Gonçalo e à Leonor, porque acreditarem que mereço ser professora e que faço falta.

Ao Carlos Barroso, pela companhia, incentivo e motivação.

À Liliana Pinto, pelas palavras de ânimo, pela força com que calmamente me contagiou, pela paciência e por me acompanhar nesta jornada.

À Daniela Panta, por ser minha irmã do coração, por ver em mim potencialidades que eu não vejo, por me levantar a autoestima, por me fazer sonhar e ser feliz todos os dias.

À Cândida Cunha e à Maria de Lurdes Sá Lopes pelas traduções e pela amizade.

Aos meus primos, por este Verão especial.

Ao Manel Caló, porque tornou tudo mais fácil e possível, porque nunca me deixou parar.

Ao Berto pela permanente companhia durante o processo de escrita, por me vigiar serenamente e pelo seu olhar complacente a cada paragem ou drama, pelas saudades que vou sentir eternamente, pela falta que me faz. Ao Amadeo, pelo seu sossego e quietude – que me inspiraram – e por continuar comigo.

À Clara, pela coragem e por nunca me abandonar, por ser o alicerce da minha estrutura e o fio que segura o papagaio de papel, por rezar.

À minha avó, que me criou e me fez quem sou. Ao meu avô, por me inspirar com o seu amor e boa disposição.

À minha mãe, que regressou para tomar o seu lugar e agora o ocupa tão bem, por ser quem é e por me perdoar as ausências. Ao meu irmão, pelo exemplo de trabalho, de ambição e pela camaradagem, porque estando longe consegue estar tão presente.

Ao meu médico Carlos Basto, porque me salvou.

LISTA DE ABREVIATURAS

ESE – Escola Secundária de Ermesinde

PEI – Programa Educativo Individualizado

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAPA – Plano Anual e Plurianual de Atividades

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência

HCA – História e Cultura das Artes

FAUP – Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

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

ÍNDICE

NOTAS INTRODUTÓRIAS	9
Preâmbulo	11
Estrutura	15
Enquadramento metodológico	16
1. DE DENTRO PARA DENTRO, ou <i>forme</i> – a minha relação com o desenho	23
1.1 Aluna do secundário do curso de artes	26
1.2 Aluna de desenho na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto	28
1.3 Cinco anos de serviço docente	31
1.4 Mestranda em Ensino das Artes Visuais	33
1.5 Estagiária na disciplina de Desenho A	37
2. DE DENTRO PARA FORA, ou <i>deforme</i> – o estágio e o desenho	41
2.1 Do início ou o diagnóstico	46
2.2 O treino da mão	48
2.3 Questionar o desenho	53
2.4 Voltando à rotina (ainda que esta não seja completamente a mesma)	62
2.5 O Exame Nacional	63
3. DE FORA PARA DENTRO, ou <i>transforme</i> – reflexões sobre o desenho e o seu ensino	67
3.1 Diretrizes curriculares e o programa de Desenho A	69
3.2 Ser professor de Desenho	84
Notas conclusivas	93
Referências bibliográficas	99
Anexos	104

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – O quarto de Ames

ANEXO 2 – Propostas de trabalho: 5 ciclos

ANEXO 3 – Fotografias das aulas

NOTAS INTRODUTÓRIAS

“Tudo tem o seu lado superficial
e o seu lado profundo,
o visível e o seu invisível,
a realidade imediata e a outra.”

Vírgilio Ferreira, *Pensar*

Preâmbulo

O presente relatório de estágio intitula-se “Conspêções de dentro e de fora, (de)formação de quem aprende e/ou ensina” e realiza-se no âmbito do estágio pedagógico do mestrado em ensino das artes visuais, realizado na Escola Secundária de Ermesinde, com uma turma de 12.º ano do curso científico-humanístico de Artes, na disciplina de Desenho A.

Ao longo deste trabalho serão propostas várias visões sobre o ensino do desenho. A primeira trata-se de uma perspetiva interna, que se destina a olhar ‘para dentro’, para mim, e que reflete sobre o meu entendimento do desenho e sobre as transformações que este pode ter sofrido e que foram ocorrendo no período de tempo em que se desenrolou o estágio e a escrita do relatório. Tem uma organização cronológica, ainda que esteja consciente de que o meu conceito de desenho provenha de uma leitura cruzada e transversal das experiências e se forme a partir de relações que se estabelecem entre aquilo que fui aprendendo ou desaprendendo. Assim, julgo que traçar o meu percurso pelo desenho, tentando entender as linhas que me definem, pode potenciar o entendimento de como vejo o desenho hoje e o seu ensino. A segunda perspetiva pretende um olhar de dentro para fora, isto é, tem como objetivo exteriorizar o que se passou ‘dentro’ do estágio pedagógico. A terceira, e última, expõe uma visão de fora para dentro, dado que tenta trazer para ‘dentro’, para análise e reflexão, questões gerais que, do meu ponto de vista, são exteriores. Estas questões são temáticas crucias – as diretrizes curriculares e o programa de Desenho A, o papel do professor no ensino do desenho, a relação pedagógica, a comunicação e a avaliação – que se tornaram nucleares na investigação ao longo deste mestrado, mais concretamente ao longo do estágio, e que, neste processo, deixaram o seu lugar de ‘naturalizadas’ para serem questionadas.

O termo “(De)formação” propõe-se como uma metáfora da sala de aula e das vivências que experienciei ao longo do estágio pedagógico. O estatuto de estagiária impeliu-me para um estado

de incubação: constituiu-se por um período de observação e reflexão do contexto educativo, estando ao mesmo tempo envolvida e a intervir ativamente nele. Essa posição foi, num determinado sentido, privilegiada porque me permitiu ver a sala de aula de um prisma a que antes nunca tinha acedido. Este lugar peculiar possibilitou questionar certos aspetos, pôr em causa *a realidade imediata* e *a outra*, refletir sobre assuntos que antes estavam, para mim, ‘naturalizados’.

Assim, “(de)formação” é, numa linha de pensamento kantiana (Kant, 1790), uma espécie de juízo de gosto, ou seja, não é um juízo cognitivo, é antes um juízo cuja base de determinação é subjetiva. Logo, não há, neste trabalho, a aspiração de abarcar a realidade escolar em si mesma, de se constituir como um trabalho científico de análise a uma realidade que é exterior e possível de entender sem recurso a subjetivações, mas antes uma reflexão onde os constrangimentos da implicação do sujeito/investigador no contexto são valorizados e ‘desocultados’.

Deste modo, este relatório tenta traduzir uma trilogia situacional em relação ao ensino do desenho: por um lado, a minha circunstância presente – o ser estagiária e o modo como sou ‘afetada’ por esse contexto específico –, por outro lado, a situação do aluno – de quem aprende, de quem está sujeito à formação –, e por último, a posição do professor – de quem ensina, mas também aprende nessa dupla e simultânea função, de quem cumpre um programa mas o ‘descumpre’, isto é, o desconstrói ou adapta, ao aplicá-lo àquela turma. Tenta, ainda, dar conta dos significados e subjetivações dos sujeitos destas três ‘categorias’ em relação ao desenho, à disciplina e ao currículo.

Efetivamente, o presente relatório dá conta de três estádios que estratificam o meu percurso pelo desenho. Estes estádios foram ordenados cronologicamente ainda que, na realidade, se possam estabelecer relações de simultaneidade entre os fenómenos narrados.

Um primeiro momento é dedicado ao ‘formar’, ou seja, aos momentos essenciais de formação/construção da minha conceção de desenho, que, consciente ou inconsciente, estão presentes na minha forma de ensinar. O termo ‘formar’ pode significar:

“Dar forma a. Produzir; criar. Conceber. Ter a forma de; assemelhar-se a. Pôr em ordem, em linha. Instruir; educar; amoldar. Fundar. Constituir. Promover a formatura universitária a. Entrar na forma, em linha. Desenvolver-se. Educar-se. Adquirir a formatura universitária.” (Lello & Lello, 1978, Vol I: 1036)

Um segundo momento dá conta daquilo a que chamo ‘deformar’ que, como anteriormente se referiu, pretende ser uma analogia ao processo formativo a que estão sujeitos os alunos de Desenho A e, simultaneamente, ao processo interno que o estágio provocou em mim. Deformar pode, à primeira vista, parecer ter uma conotação negativa, ligada aos sinónimos “tornar deforme.

Desfigurar; afear”, contudo pretende-se o uso da palavra com a conotação de “alterar a forma de; perder a sua forma habitual” (Lello & Lello, 1978, Vol I: 704).

Um terceiro e último momento deste trabalho centra-se no ‘transformar’, mais especificamente, no ‘transforma-me’, isto é, dar conta da reflexão sobre certas problemáticas que levaram à renovação de entendimentos, após uma fase de inquietação, incerteza e questionamento de fenómenos que antes pareciam inquestionáveis. Com vista a evidenciar a diferença entre este termo e os anteriores, ‘transformar’ significa:

“Dar forma nova a, metamorfosear. Converter, mudar. Alterar, variar. Disfarçar-se. Converter-se. Passar para um novo estado. Sofrer importantes mudanças, tomar novo aspecto.”
(Lello & Lello, 1978, Vol II: 1058).

Esta questão central da (de)/(trans)/formação teve como ponto de partida um trabalho realizado na unidade curricular de Seminário, em coautoria com a minha colega de estágio Vera Carvalho, e que materializava pontos de vista, dúvidas e inquietações que nos assolaram na primeira metade do estágio. Esse trabalho consistiu numa instalação, cuja estrutura espacial tinha por base o Quarto de Ames, criado e construído pela primeira vez em 1946, por Adelbert Ames Jr. (médico oftalmologista de origem americana), com base na Lei de Emmert de Hermann Helmholtz (físico e médico de origem alemã). A Lei de Emmert defende que o tamanho e a distância são confundidos pelo nosso sistema perceptivo, em que objetos distantes podem parecer ter as mesmas dimensões que os objetos próximos. Os princípios base de construção do Quarto de Ames assentam nos princípios da perspetiva acelerada e retardada (ou contraperspetiva), criando um espaço construído a partir de uma determinada forma geométrica que, aos olhos do observador, tem uma configuração distinta da real, gerando uma ilusão de ótica. Esta ilusão só é possível, se o observador estiver num determinado ponto fixo, a partir do qual o espaço assume a configuração geométrica de um paralelepípedo retangular. Contudo, na realidade, o Quarto de Ames tem a forma trapezoidal, assumindo, deste modo, uma configuração distinta da obtida na perspetiva do observador. Um dos cantos está mais distante do observador e a sua altura é superior ao do canto mais próximo, o plano do chão e o do teto sofrem uma ligeira inclinação. Assim, se dois corpos, com as mesmas dimensões, ocuparem os cantos do quarto, o observador tem a ideia de que ambos os corpos se encontram no mesmo plano – sendo este paralelo ao observador –, logo, tem a perceção de que as dimensões dos corpos são diferentes, sendo um aparentemente gigante e o outro anão. Se os corpos trocarem de posição, observa-se, durante a deslocação, a alteração das dimensões ao longo do percurso e, no momento em que se cruzam, assumem a mesma dimensão. (Ver Anexo I.)

Este processo de ilusão de ótica é resultado da nossa percepção, influenciado pelas nossas expectativas. Sendo a forma paralelepípedica a mais imediata no nosso subconsciente, de entre todas as formas possíveis, a pessoa é levada inconscientemente a escolher aquela que lhe é mais familiar.

Deste modo, a instalação serve-se do efeito ótico que o Quarto de Ames permite obter, para criar uma analogia com a sala de aula que acompanhamos no estágio, a sala da disciplina de Desenho A da turma H do décimo segundo ano da Escola Secundária de Ermesinde. De certa forma, a instalação pretende tornar visível o invisível na medida em que dá conta de inquietações e de questionamentos que decorreram da vivência do estágio.

Nesta medida, é possível fazer uma analogia conceptual entre o Quarto de Ames e o ensino da disciplina Desenho. Existem três aproximações possíveis ao objeto: o exterior, o interior visto do exterior e o interior em si mesmo. Quanto ao exterior, o observador depara-se com uma forma regular cujas paredes têm transcrito o currículo nacional da disciplina de Desenho A. Existem duas formas de comunicação com o interior da instalação: um orifício, na parede central, que permite mirar para dentro da forma (o chamado olho mágico, monocular, que permite ver um interior regular); e uma porta de entrada, lateral, que dá acesso ao interior. A instalação afigura-se assim como um objeto regular, puro e branco.

Pelas razões acima mencionadas, o interior visto do exterior apresenta-se aos olhos como um espaço regular. As dimensões da sala, as suas paredes, o teto e os vídeos projetados (excertos das aulas que assistimos no estágio) têm a aparência de uma esquadria perfeita. Contudo, apesar do espaço parecer completamente regular, os corpos daqueles que visitam o interior da instalação vão possuir, ao olho que vê através do orifício, uma estranha escala: uns corpos surgem com um tamanho estranhamente grande, as suas cabeças tocam no teto, enquanto outros parecem inesperadamente pequenos.

Uma vez no interior, o observador apercebe-se da irregularidade que define o espaço: sente o declive do chão, a inclinação do teto, o estrangulamento da parede do fundo e a distorção dos vídeos projetados. Só se apropria da verdadeira forma do espaço estando dentro dele.

As paredes são películas dicotómicas: o exterior revela o currículo – as direções emanadas para aplicação na ‘realidade’, ou seja, o devir ‘à priori’ da problemática; por sua vez, o interior mostra a aplicação do currículo – o que se vive nessa ‘realidade’ prevista – o ‘à posteriori’ da problemática. Este binário exterior/interior transporta-nos para o contraposto entre o currículo formal e o currículo oculto. No revés do currículo formal (exterior) surge o currículo informal, ou informe, porque surge sem forma ou de forma instável, apropriado por cada um dos intervenientes, e interpretado pelas suas vivências, experiências e ânsias. Essa dicotomia que assume o currículo vai de encontro às formas que ele assume no objeto: no exterior é rígido, com limites esquadriados e regulares – carácter universal e objetivo –, no interior é irregular e os limites são exangues e difíceis

de apropriar, porque se apresentam ao olhar em perspectiva acelerada – complexo na dose de pluralidade existente na ‘realidade’, subjetivo e construído por um somatório de individualidades.

A obra esconde ainda outro jogo ótico que separa o que é observado do que é vivido. Quando estamos no seu exterior assumimos a função de observadores, quando nos encontramos no interior, continuamos observadores, mas somos, ao mesmo tempo, intervenientes nesse espaço. A mudança de escala que os corpos sofrem, quer nos vídeos (que não é visível do exterior, mas só no interior) quer pelos visitantes (ao entrarem no interior da obra – e este fenómeno é visível por quem observa no exterior), conduz-nos à alegoria que pretendemos transmitir: a passagem do currículo de fora para dentro, isto é, do *instituído* ao *instalado*, pondo em evidência as variáveis de que o currículo formal parece ser independente.

Outra questão que se levanta é a de observador e observado. Quando estamos no exterior assumimos a função de observadores quer do currículo quer da ‘realidade’ que surge no interior da sala. Quando nos encontramos no interior, continuamos observadores, mas somos, ao mesmo tempo, observados do exterior por quem olha através do orifício. Também nós, enquanto estagiárias, sofremos a dicotomia de observadoras e observadas.

Aliada ou em consequência desta ideia, surge a de cenário e dos papéis dos atores da relação pedagógica – o esperado/previsto dos intervenientes do processo de ensino. Ao papel do professor e ao de aluno acrescentamos o papel de estagiária, um papel que tem uma natureza híbrida.

Estrutura

No primeiro capítulo, com a descrição cronológica dos principais momentos que traçam a minha vivência do desenho, pretendo traçar o lugar do meu olhar, situar o meu posicionamento em relação à ‘realidade’ que observei, vivi e intervim. Este intitula-se de “De Dentro para Dentro” pois trata de refletir sobre a minha conceção de desenho que esteve presente, consciente e inconscientemente, na forma como via o contexto de estágio. No fundo, trata-se de refletir sobre os meus contactos anteriores com o desenho, organizados por cinco grandes fases.

O segundo capítulo, intitulado “De Dentro para Fora”, tenta trazer à luz o que se passou ‘dentro’ do estágio pedagógico. O percurso é narrado por ordem cronológica e trata de ‘desocultar’ a transformação dos alunos face ao desenho, bem como os processos de ensino e de aprendizagem implementados.

O terceiro capítulo, denominado “De Fora para Dentro”, trata de questões gerais que afetam a problemática. Trata-se de trazer para ‘dentro’ reflexões sobre eixos centrais – o currículo, o professor, o desenho – questionando o currículo e a sua implementação prática; os papéis da relação pedagógica, o que é ser professor de desenho e como se ensina desenho; bem como as condições para o ensino do desenho, as influências e conduções, o que forma e deforma neste

processo; e as ruturas e continuidades, paralelismos e contradições subjacentes ao conceito de desenho.

Enquadramento Metodológico

O presente relatório de estágio procura situar o ser e o agir da estagiária e evidenciar olhares e modos de articulação entre a ação que foi desenvolvida e a reflexão crítica.

As principais questões detetadas no estágio foram transformadas numa problemática contextualizada. Tenta-se aqui elaborar uma apresentação compreensiva dos processos, procedimentos, resultados e questões em aberto acerca da complexidade do agir profissional no fenómeno educativo.

O pensamento e o discurso que estão por trás deste trabalho foram desenvolvidos nem sempre por recurso à palavra mas, a maior parte das vezes, por recurso ao desenho, usado como ferramenta para expressar ideias, algumas vezes através da criação de espaços – como a instalação mencionada no preâmbulo deste trabalho. Estes esboços e ‘projetos’ foram ajudando a traduzir, ainda que metaforicamente, o que se estava a viver no estágio. Apesar de cultivar o gosto pela leitura desde muito cedo, e ler ser uma prática constante no meu quotidiano, a escrita não é a minha forma de expressão de eleição. Durante o processo de estágio senti que a linguagem escrita podia ser limitadora da compreensão de vivências tão complexas como as que experienciei durante este percurso, facto este que desencadeou algumas consequências perniciosas. Ao longo do ano, e especialmente nas reuniões de coordenação com os colegas e orientadores, sempre me senti muito atrasada neste processo devido a essa recusa em escrever um documento. No entanto, o meu diário de campo continuou a ser escrito, mas as reflexões sobre as experiências tinham sempre a forma de desenho ou de projeto. Ainda bem que as palavras não são fatalmente o único meio capaz e absoluto de nos exprimirmos, porque isso permitiu-me outras formas de me expressar e possivelmente estruturar raciocínios e articular ideias que, de outro modo, e dada a minha natureza, seriam difíceis de encontrar.

Neste relatório procuro expor o processo de estágio – dando conta dos retrocessos, inquietações, incertezas e questionamentos, na tentativa de desmistificar, de certo modo, o “secretismo” deste processo de conhecimento que se vivencia no estágio – e valorizar pequenas situações que, noutras circunstâncias, poderiam até ser consideradas por mim inúteis e sem importância, pretendendo fugir à forma do produto final que muitas vezes ignora o processo – considere, por exemplo, as reminiscências e a reflexão sobre as anteriores experiências relacionadas com o ensino do desenho.

Ser estagiária é um estado particular porquanto possibilita a observação e a reflexão do e sobre o contexto educativo em que se está inserida e permite uma intervenção junto dessa realidade. Essa posição é particular e condicionou as escolhas metodológicas da investigação.

Veyne afirma que “a verdade é o que encerra os sujeitos, numa determinada época, e sem que esse aprisionamento seja para eles evidente, num aquário, quais peixes que não podem simultaneamente estar dentro e fora dele.” (Veyne, 2009, in Martins, 2011: 33). Veyne dá conta de um papel duplo: um é o peixe cético “que se mantém fora do aquário e olha para os peixes que nele andam às voltas” (Veyne, 2009: 10, in Martins, 2011: 33) – somos nós enquanto investigadores, tentando ‘ver’ a ‘realidade’ –, e o outro é o peixe que vive dentro do aquário, que se vê na posição de agir – somos nós que estamos dentro da sala, dentro dessa ‘realidade’ que observamos, vivendo-a e interferindo nela. Enquanto estagiária tem-se acesso a esse papel ‘duplo’, que permite tirar o máximo partido da observação participante e enriquecer a nossa análise pela vastidão de dados que podemos recolher. Este papel de estagiária oferece ainda uma visão privilegiada que nos permite fazer o contraponto entre conspeções e significados, aos quais de outro modo dificilmente se acederia. Esse confronto possibilita a reflexão sobre questões, que vistas só de um ângulo (por exemplo, do lugar do aluno, do professor, ou do investigador não participante) talvez não fossem passíveis de apreensão.

Inegavelmente, o objeto de estudo deste trabalho é uma prática, mais propriamente, as práticas dos sujeitos (professores, alunos e estagiárias) na disciplina de Desenho A. Então, “a investigação em educação arrisca a transformar-se numa praxiologia, isto é, não uma investigação que produz conhecimento no sentido clássico do termo, mas uma investigação que produz conhecimento sobre um certo tipo de acções.” (Berger, 2009: 184-185).

Sendo o conhecimento produzido sobre ‘um certo tipo de acções’, e considerando que este trabalho objetiva “melhor compreender o comportamento e experiência humanos” e “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem” (Bogdan & Biklen, 1994: 70) deverá, por isso, constituir-se a partir de uma abordagem qualitativa.

O método qualitativo, utilizando uma lógica indutiva, possibilita a compreensão da situação social através da perspectiva dos participantes, pois tem em consideração o ponto de vista dos sujeitos envolvidos no estudo, valorizando o diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados. Ora, é esta possibilidade – conseguida através da atenção dada à voz dos intervenientes, alunos, professora e estagiárias – que se pretende neste estudo e que se torna possível no contexto de estágio curricular, onde a proximidade e a interação entre o investigador e os sujeitos são eminentes. Pretende-se assim compreender ou ‘desocultar’ a perspectiva dos participantes na temática em estudo, ou seja, dar conta das conceções e dos significados que atribuem ao currículo e ao desenho.

Uma das características da investigação qualitativa é que a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994: 47). Outra das características é a de que os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994: 49). Assim, o contacto com os sujeitos no ambiente de estágio e o seu acompanhamento ao longo do ano letivo podem não ser um constrangimento à investigação mas uma mais-valia.

Tendo por base este constructo metodológico e tendo em conta o contexto em que se realizou a investigação e a intervenção – o estágio pedagógico – foi feita uma observação participante. Neste tipo de observação o investigador desenvolve trabalho de campo ao “estar dentro do mundo do sujeito (...), vai fazer uma visita; não como alguém que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser o sujeito mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (Bogdan & Biklen, 1994: 113). Mais que observar os sujeitos neste contexto específico, eu participei, intervim e, por isso, alterei o contexto.

A análise e reflexão em torno das interações sociais que aí se desenrolam, *en loco*, são ponderadas pelo investigador com base nos relatos que obtém, diretamente dos observados, sobre as ocorrências. A fim de dar conta das interações sociais e dos fenómenos que foram decorrendo, recorri a alguns instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo (registadas em diário de bordo) e gravações dos alunos em contexto de sala de aula e em contexto de conversa informal. Este tipo de técnica “facilita a colheita de dados sobre interacção social: na situação em que ocorrem e não em situações artificiais (como na investigação experimental) nem em situações artificialmente construídas (como nas pesquisas através de inquérito). A vantagem (...) reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados” (Burgess, 1997: 86) e em permitir o “acesso aos significados que os participantes atribuem às situações sociais.” (Burgess, 1997: 86), que é o que se pretende nesta investigação, ou seja, ter acesso aos significados atribuídos pelos sujeitos, aos processos de adaptação curricular e às suas conceções de desenho, através da recolha de dados em situação real.

No que se refere ao método de investigação, recorre-se ao estudo de caso – a turma H do décimo segundo ano da ESE – fazendo-se uso do ser e do agir de estagiária e dele se extraindo conhecimento sobre a prática. Para além disso, o saber adquirido antes desta etapa de estagiária, designadamente enquanto aluna de desenho e enquanto professora de Artes Visuais, foi central para o desenvolvimento do presente trabalho. Efetivamente, “o investigador não surge «de mãos vazias» perante a necessidade de conceber e desenvolver o seu projecto. Pelo contrário, deve inventariar e avaliar os adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente com mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações” (Afonso, 2005: 50). Assim, a “pessoa” do investigador – a minha “pessoa” – adquire importância e a sua vivência pessoal e profissional é reconhecida e explorada, sendo as experiências de vida e o conhecimento profissional mobilizado

para a investigação e intervenção no âmbito do estágio, quer na identificação de problemáticas como na prospeção de pistas de questionamento.

Ou seja, o investigador não se apresenta como *tábua rasa*: “O que se pretende sublinhar é a importância de não ignorar os ‘adquiridos’ da experiência pessoal e profissional, com o objetivo ingénuo de tentar produzir investigação assética, pretensamente mais ‘neutra’ ou ‘objectiva’.” (Afonso, 2005: 49).

O investigador não se pode alhear da sua experiência, pois não é a sua anulação que tornaria a investigação mais crédula – ao ser isenta de motes pessoais e contaminações de ordem individual –, antes pelo contrário, esta pode contribuir de forma enriquecedora para o desenvolvimento da investigação, contextualizando o olhar do investigador:

“Uma mobilização activamente reflexiva da existência pessoal e profissional do investigador, dos seus pressupostos, das suas atitudes e disposições, perante a investigação que se propõe realizar, explicita a especificidade do seu olhar de investigador, tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as “relações de produção” do discurso científico na situação concreta em análise.” (Afonso, 2005: 49)

Situando-me neste paradigma compreensivo da realidade, a implicação é interior à própria investigação, pelo que não se pode ignorar os constrangimentos existentes neste tipo de investigação, mas antes tirar proveito deles, trazendo-os e assumindo-os no trabalho. Há que ter em conta que os fenómenos são plurais, heterogéneos e complexos, pelo que o foco deve ser o sentido das situações. A observação participante permite, como vimos, ter acesso aos significados que os participantes atribuem a determinadas situações, não se tratando por isso de uma verdade absoluta ou objetiva, até porque essa verdade não existe. Segundo Lacan (1949) o real é aquilo que não tem fissuras, não está marcado e portanto é pura indiferenciação impossível de ser apreendida. A ordem simbólica, graças a seus cortantes elementos constitutivos (os significantes), fura, recorta, o real. O registro do imaginário é o efeito dessa operação de recorte, de perfuração que o simbólico realiza sobre o real. O registro do imaginário é a objetivação do real; o real simbolizado. Assim, podemos dizer que o real não pode ser capturado, tudo o que nos parece real são essas ‘perfurações do simbólico’.

A observação não tem validade sem notas, pelo que durante o estágio recorri a um diário de bordo onde foram registadas as ‘impressões’ vividas. Nesta forma de registo, que é simultaneamente reflexão, o pensamento pessoal, os sentimentos e as emoções têm o seu lugar, assim como as crenças, projetos, no fundo, esta ferramenta revela a minha natureza e perceção do mundo. O seu objetivo é conseguir uma visão mais consciente do meu modo de me relacionar com o contexto e da forma como as minhas próprias perceções intervêm na realidade profissional.

Efetivamente, o diário de bordo contém notas de campo ou um “relato escrito daquilo que o ouve, vê, experiencia, e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 150). Assim, o material é descritivo – abrangendo descrições dos espaços físicos, retratos dos sujeitos, reconstruções de diálogos, relatos de acontecimentos ou atividades – bem como reflexivo – abrangendo reflexões sobre a análise, o método, sobre conflitos e dilemas, sobre questionamentos e inquietudes. Certos diálogos foram reconstruídos por discurso indireto (reproduzidos a partir de notas tomadas *à posteriori* das conversas), outros foram conscienciosamente transcritos com auxílio ao material gravado em aula.

“Ora, formar-se, não é instruir-se; é, em primeiro lugar, reflectir, pensar uma experiência vivida. Esta é uma ideia banal, (...) formar-se, no campo das Ciências Humanas, é aprender a construir uma distância relativamente a este vivido, é aprender a pô-lo em palavras, a conceptualizá-lo; é aprender a ver em si próprias, o que é da ordem do imaginário e da ordem do real, o que é da ordem do vivido e do concebido ou a conceber, o que é da ordem do desejado, isto é, do projecto, etc. Entrar na escrita pode ajudar a objectivar, a compreender o mundo social em que se está inserido.” (Hess, 1988: 119)

A construção de um diário de bordo foi um exercício que possibilitou tornar mais claro o que se viveu no estágio – a escrita, muitas vezes caótica e fragmentada, tornou-se numa espécie de estratégia para salvaguardar partes do que via, mergulhada no que me parecia ser uma espécie de nevoeiro. A dimensão pessoal presente faz com que a apreensão da ‘realidade’ se afigure ‘nebulosa’, é difícil chegar a ela, abarcá-la e analisá-la. O registo no diário permite franquear essa ‘nebulosidade’, pois possibilita racionalizar a vivência ao escrevê-la e, ao mesmo tempo, reconstruir a experiência, criando margem para o distanciamento e a análise.

“Contar uma acção supõe, de facto, uma filtragem cognitiva da conduta. Ao contar distanciamos-nos. A escrita supõe uma construção, ou seja, uma estruturação que conduz à elaboração de pequenas sínteses, pequenas análises. O diário é um meio que arranjam para termos feedbacks sobre a nossa prática.” (Vancrayenest, 1990: s/p)

Aqui, escrever não é somente uma tradução da experiência numa superfície inteligível e partilhável, mas o retiro do sujeito – o momento de reflexão, o processo do pensamento que assim é documentado. “O diário aparece como um espaço de reflexão escrita onde se integram e se misturam “narrador” e “coisa narrada”, sujeito e factos, o si-próprio e aquele que se narra.” (Vancrayenest, 1990: s/p)

“As unidades de experiência relatadas são analisadas ao serem escritas de outra perspectiva, são vistas sob uma “luz diferente”. É a ideia do “distanciamento” brechtiano: o personagem que descreve a experiência vivida se dissocia do personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que atuou há pouco; isto é, é capaz de se ver a si mesmo em perspectiva, em uma espécie de negociação em três faixas: eu narrador, eu narrado e a realidade.” (Zabalza, 2004: 44-45)

Como anteriormente referi, a experiência pessoal e profissional do investigador não deve ser descurada, a sua implicação importa na medida em que contextualiza o seu olhar. Segundo Miguel Zabalza, “os diários são sempre «versão de parte», mas essa circunstância não diminui o seu valor para a pesquisa. Antes pelo contrário, acrescenta-lhe a mais-valia de uma «visão de primeira mão», algo contado de dentro.” (Zabalza, 2004: 26)

Este registo diário permite ainda constantes revisitações e novas reflexões, ainda que, por outro lado, as notas espaçadas no tempo dêem aso à existência de contradições que nem sempre são fáceis de analisar ‘à posteriori’. “Os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho.” (Zabalza, 2004: 17)

Apesar dessas possíveis oposições, é sempre uma mais-valia ter presente distintos momentos, pois são essas contradições que podem enriquecer a reflexão sobre as práticas docentes. Ainda que com a possibilidade de existência de ambiguidades, o diário oferece uma sequência e permite dar conta da evolução dos fenómenos ou ‘impressões’.

“No diário, se percebe não apenas o transcorrer da acção como – o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do professor – a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre o diário. Nesse sentido, o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos.” (Zabalza, 2004: 44-45)

O diário fornece registos que contribuem para evolução quer pessoal quer profissional do professor, pois levam-no a refletir sobre os processos e consequentemente ao reajustamento dos mesmos, assim como à construção do seu pensamento. “O diário é, também, o lugar onde as decisões profissionais se constroem. A reflexividade sobre estes dispositivos que concebemos escrevendo é extremamente importante. Constatamos, ao usar um diário institucional que a percepção que temos das situações antecipa frequentemente sobre o vivido colectivo.” (Vancraynest, 1990: s/p)

Em síntese, as práticas e as vivências passadas devem ser objeto de uma análise reflexiva, que permita explicitar os sentidos da ação, “permitindo, assim, que o investigador tenha consciência da especificidade do «senso comum» que construiu e partilhou nos seus contextos de vida

profissional. É este esforço reflexivo que permite ao investigador ‘distanciar-se’ epistemologicamente do objecto de estudo que vai construindo, tornando ‘estranho’ o que era ‘familiar’ e pondo em causa o que parecia óbvio.” (Afonso, 2005: 49-50).

Capítulo I

DE DENTRO PARA DENTRO,
ou *formei* – a minha relação com o desenho

“A apreensão nunca se conserta: quem somos, como somos, de veras, *nós somos* nunca é perfeitamente assegurado – se o fosse não seríamos humanos. A ambiguidade de quem e o que somos; do que sentimos e pensamos e sabemos... e o que *pensamos* que sabemos e sentimos e pensamos... é da essência do como somos.” (Dilnot, 2009: 29)

A consciência e o sentimento de nós próprios nunca são consistentes, são mutáveis, inconstantes, pelo que a dificuldade de falar ‘de dentro para dentro’, de traçar as minhas linhas, o que me define e delimita são muitas.

Tento aqui “dissolver o mito da interioridade”:

“A interioridade é a expressão topológica, geográfica, do sujeito autônomo e soberano. O pressuposto da interioridade está na base do sujeito cartesiano. [...] O mito da interioridade é essencial aos diversos avatares do sujeito que povoam os territórios das pedagogias contemporâneas: o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico. A filosofia da interioridade é o correlato da metafísica da presença. A interioridade tem negócios com a consciência, com a representação, com a intencionalidade. Privilegiar, em vez da interioridade e suas figuras, as conexões e superfícies de contato, as dobras e as flexões, os poros e as fendas, os fluxos e as trocas. Preferir, sempre, a exterioridade à interioridade.” (Corazza & Tadeu, 2003: 11)

O que aqui será introduzido por ordem cronológica pode ter uma leitura circular e transversal, porque o presente mistura-se com o passado quando o recordamos... e porque o passado se reconstrói no futuro, a partir de reflexões que levam a novas leituras, qual diário de bordo que se revisita e cada dia traz outra interpretação do experienciado. Como diria Ortega y Gasset (1914) “Eu não sou eu. Sou eu e a minha circunstância”, tudo o que fui, tudo o que já soube e que já não sei condiciona o que sou e o que sei ou julgo saber.

“Mutatis mutandis é este, também, um dos problemas centrais da formação de professores. Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.” (Nóvoa, 2004: 4)

Desta forma, inicio este relatório com uma reflexão sobre a pessoa que será a professora – eu. As dimensões pessoais e profissionais estão fortemente vinculadas. Consequentemente, sem o entendimento do meu percurso pessoal, mais especificamente a evolução da minha relação com o desenho, seria difícil ou incompleto posicionar o meu questionamento em relação ao estágio e às temáticas trabalhadas com a turma.

Por marcarem a minha conceção do desenho e do ensino deste enquanto disciplina, este capítulo está dividido em cinco momentos centrais – estudante no secundário, estudante de desenho na FAUP, professora de artes visuais, mestranda de ensino das artes visuais e, por último, estagiária.

I.1 Aluna do secundário do curso de artes

“Paro para pensar sobre o ensino do desenho no ensino secundário. A minha referência comparativa é o desenho no ensino secundário da década de 90, anos em que fui aluna. Nesses anos o desenho não constituía uma disciplina autónoma.

O que é o desenho para os alunos? Como vêem a disciplina de Desenho A?”

Diário de Bordo, 23.10.2012

Frequentei o ensino secundário entre 1995 e 1998, na Escola Secundária Henrique Medina, na então vila de Esposende, ingressando no curso científico-humanístico de Artes.

Na sequência do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, que determinou os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, o curso de Artes, “predominantemente orientado para o prosseguimento de estudos”, era composto por uma componente de formação geral, comum a todos os cursos de prosseguimento de estudos, isto é, Científico-Natural, Económico-social e Humanidades, contendo, ainda, uma componente de formação específica.

Na componente de formação geral as disciplinas trienais eram Português, Matemática e Educação Física, enquanto Filosofia e Língua Estrangeira (Inglês) eram bienais (correspondentes ao 10.º e 11.º ano). As disciplinas que compunham a componente de formação específica eram Desenho e Geometria Descritiva A, História da Arte e Oficina de Artes. No décimo segundo ano, tive a disciplina de Teoria do Design.

Atualmente o plano de estudos está diferente. Da componente específica, os alunos têm Desenho A e duas das três seguintes disciplinas: Geometria Descritiva, História e Cultura das Artes e Matemática A. Por exemplo, na Escola Secundária de Ermesinde, todos os alunos têm Geometria Descritiva, sendo HCA e Matemática opcionais. Esta nova organização curricular torna possível que muitos alunos cheguem ao ensino superior sem terem estudado HCA. Desenho A passou a ter uma

presença crucial no plano de estudos, sendo a disciplina com maior carga horária do curso e a única da componente específica que é trienal.

Num seminário sobre o Desenho, anterior à introdução da disciplina de Desenho A no currículo do Curso de Artes Visuais, Elvira Leite referia:

“Na escola secundária, o Desenho foi deixando de constituir uma disciplina autónoma, passando a estar integrado nos programas como área de exploração, entre muitas outras. Rever e discutir o lugar e a relevância do Desenho nas novas perspectivas do ensino artístico foi o centro do nosso propósito.” (Leite, 2001: 21)

Assim, quando frequentei o ensino secundário o desenho estava integrado nas disciplinas de componente específica e não constituía disciplina isolada no currículo. A disciplina que tinha como título Desenho era a disciplina de “Desenho e Geometria Descritiva A”, mas o programa cingia-se ao desenho rigoroso e geométrico.

Tento uma viagem no tempo e relembrar o que era a minha conceção de desenho na altura. A disciplina onde explorávamos mais o desenho e que tinha uma carga letiva muito forte era Oficina de Artes, onde o desenho era entendido como um instrumento necessário ao auxílio, essencialmente, de projetos. ‘Saber desenhar’ era compreendido, por mim, como essencial, porque permitir-me-ia expressar as minhas ideias e comunicá-las aos outros (como em projetos) e expressar os sentimentos e sensações. Por outro lado, para mim, representar bem, equivaleria a saber ver.

Na disciplina de Oficina de Artes, desenhámos figura humana a partir de modelo (um dos colegas da turma), aprendemos a medir com o lápis e desenvolvemos o desenho de perspetiva, em espaços interiores e exteriores. Experimentámos diversos materiais. Tudo isto não com muito rigor, nem obsessão. Oficina de Artes não estava sujeita a Exame Nacional, mas antes a Prova Global feita ao nível de escola, pela professora da disciplina, o que suprimiu a pressão inerente, tão sentida atualmente na disciplina de Desenho A, pelo menos em alguns contextos.

Quando não entendo o que me rodeia uso, frequentemente, o recurso à comparação com experiências anteriores similares. Deste modo, durante o estágio pedagógico, fui muitas vezes fazendo comparação entre o que estava a vivenciar na sala de aula e as reminiscências do tempo de aluna de secundário. Os professores desta fase marcaram-me muito. Lembro-me frequentemente deles e das suas práticas, quer pela positiva quer pela negativa. Estou ciente que essas vivências influenciam, talvez de forma inconsciente, as minhas ações na sala, enquanto professora ou estagiária.

Quando regresssei à escola na qualidade de professora, cruzei-me com alguns dos meus antigos professores nesta nova qualidade, a de colega. No entanto, apesar da diferença de papéis nunca deixei de me recordar das marcas que eles me deixaram enquanto professores. Lembro-me de frases soltas e de momentos únicos com os colegas. Lembro-me do prazer de desenhar que me

acompanhava. De expressões como “explorem ao máximo as possibilidades do material riscador” e de como me sentia por não saber muito bem como o fazer. Queria tirar o máximo partido, mas tinha dúvidas se o estava a conseguir. Ia experimentando, ia vendo as experimentações dos outros e assim avançava. Porém, curiosamente, na ESE, reparei que os alunos usavam a internet, nomeadamente a visualização de vídeos no *youtube*, para aprenderem a manusear os materiais, para conhecerem truques e dicas.

“Ao escolher um meio, um instrumento para desenhar e actuar, cada qual recorre ao seu suposto saber, ao quadro de referências pessoais. Referências essas decorrentes das reconsiderações sobre as representações antecedentes que lhe permitem prever e aferir os desenvolvimentos do projeto de desenho.” (Carneiro, 2001: 37)

1.2 Aluna de desenho na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

Entrei para a Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto em 1998. Na altura, e penso que ainda agora, o desenho constituía disciplina central nos primeiros dois anos do curso, quer pela sua carga horária, quer pela determinação de que a não aprovação, no primeiro ano, a esta unidade curricular impedia a passagem para o segundo ano, mesmo que as restantes disciplinas fossem realizadas com bom aproveitamento.

A disciplina era tida como ‘o cadeirão’ do curso, essa ‘fama’ estava espalhada de forma generalizada mesmo para quem era novo na escola. Nas primeiras aulas, pude constatar esse facto imediatamente: a pressão das aulas, os desenhos eram temporizados e o produto das aulas era avaliado de forma rigorosa. Convenci-me de que ‘não sabia desenhar’. Na primeira avaliação, em dezembro, obtive avaliação negativa e a angústia passou a marcar a ida para as aulas. A turma dividia-se entre ‘os que sabiam desenhar’ e ‘os que não sabiam desenhar’ e havia uma barreira muito clara entre esses dois grupos. As pessoas de cada um dos grupos sentavam-se juntas. Esta era, na minha opinião, uma má estratégia para quem queria aprender. Não consigo agora explicar as razões desse fenómeno, mas talvez fosse porque se tornava mais fácil lidar com a nossa autoestima e com a frustração se estivéssemos perto de ‘alguém como nós’.

Em janeiro de 1999, mudei de atitude. Convenci-me, a partir de uma conversa que tive com uma minha anterior professora, que tinha frequentado a FAUP, de que era possível aprender a desenhar. Passei a ir para as aulas com outra convicção, abandonei a postura de frustração e substituí-a por persistência. Queria fazer o melhor, aprender mais rápido. Tinha na mente a frase que ouvi no secundário vezes sem conta: ‘só se aprende a desenhar, desenhando muito’. E eu desenhava muito, mas já não sabia se ia a tempo de atingir os objetivos a que aspirava. As aulas eram

passadas a esboçar, esboçar, esboçar... A sentir o que via, a envolver-me completamente, quatro horas consecutivas de pleno alheamento do mundo, da noção de tempo, centrada em compreender as formas, em coordenar a percepção, o pensamento, a sensibilidade e a expressividade. Como consequência, melhorei muito o meu desempenho à disciplina e nunca mais fui avaliada com negativa. Tinha, como continuo a ter, materiais riscadores preferidos, na altura eram os lápis de cor (que hoje ainda uso muito no desenho de projeto de arquitetura). Preferia pastel de óleo para figura humana, mas não gostava de os usar para desenhos de espaços. Porém, não podia escolher, uma vez que os materiais e os temas eram obrigatórios e iguais para todos. Tinha de saber usar tudo em todas as temáticas.

“Nós na FAUP ensinamos em regime de Alta Tensão e os alunos aprendem em regime de Baixa Tensão. Quer isto dizer que quem decide sobre a natureza, o carácter e o tipo de presença no desenho de cada uma das 15 bases ou aspectos do desenho [(1) tema, (2) ideia, (3) suporte, (4) dimensão, (5) formato, (6) duração da execução, (7) instrumentos, (8) técnica, (9) elementos plásticos, (10) modos expressivos, (11) retórica icónica, (12) composição, (13) escala, (14) proporção, (15) sistemas geométricos de representação] é o docente. Ao estudante compete compreender o pedido, as noções, os conceitos, interpretar o processo e controlar a acção pessoal dos instrumentos e dos tempos.” (Vieira, 2005: 10)

Aprendi, acima de tudo, a ver melhor, isto é, a estar atenta às coisas. No segundo ano, passei a ser inconformista, a não me acomodar ao estabelecido, porque, nesse ano, são atribuídas mais possibilidade de decisão ao aluno ou, nas palavras de Joaquim Vieira (2005: 14), a “Tensão aumenta”. Aprendi com a teoria mas aprendi, sobretudo, com a experimentação.

Todo o programa de Desenho era desenvolvido a partir da observação do real. Por que razão é tão importante para a formação do arquiteto este desenho incisivo de representação da realidade?

“Pode parecer estranho que a educação superior de um estudante de arquitectura comece pelo exercício prático continuado de uma categoria de desenho cuja utilização, na sua atividade enquanto estudante e, mais tarde, arquitecto, se prevê esporádica, rara ou nula. Desenvolvido como método pedagógico, o exercício prático do desenho no natural destina-se a garantir o desenvolvimento de competências específicas, directamente relacionadas com as capacidades básicas inerentes à actividade do arquitecto.” (Vaz, 2003: 35)

Assim, o desenho do real ou do natural potencia o desenvolvimento de capacidades como: o controlo da percepção da forma e do espaço; a leitura dos dados objetivos da realidade (espaciais, métricos, de luz e de cor, formais e estruturais); o desenvolvimento da manualidade para o exercício

do registo gráfico. Estas capacidades são úteis ao arquiteto, pois permitem-lhe compreender o mundo e, simultaneamente, comunicar sobre a realidade.

“O desenho é assim um instrumento que nos permite analisar, conceber e comunicar sobre a nossa realidade. O desenho estrutura em si mesmo um percurso de aprendizagem, que nos propicia a realização livre e criativa da nossa vontade sobre o mundo.” (Carneiro, 2001: 37)

Já na disciplina de Projeto era impossível não desenhar. O que nos era pedido era um processo que evidenciasse a evolução das ideias até ao projeto final. Assim, o desenho era entendido para encontrar, pensar e (re)criar espaços. Neste contexto, a capacidade de representar pelo desenho tem um papel fulcral, pois possibilita desenvolver e comunicar ideias.

O desenho, em arquitetura, serve essencialmente como auxiliar de estruturação de pensamento. Habituei-me a “pensar na ponta do lápis”, de tal forma que não sei o que faria se me faltasse um lápis ou outro material riscador e tivesse que desenvolver uma ideia.

“O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos. A utilização que faço do desenho, enquanto escultor, é para projectar dentro de mim a minha obra. O Desenho não é realizado como algo que prepara a escultura, mas como meio que favorece os seus desenvolvimentos, como um levantamento projectivo do interior para o exterior, de maneira que a projecção das figuras, das imagens na mente possibilite articular os dados daquilo que vou criando como obra.” (Carneiro, 2001: 34)

Qual a relação do Desenho com o Projeto? Desenho é o registo bidimensional e pessoal de elementos e relações percetivas, formais e expressivas que podem estar ao serviço da ação de projetar. Projeto é a organização e planeamento, preciso e concreto de uma ação que pode ser realizada, pelo que este processo pode servir-se do desenho para comunicar, para expressar ou para desenvolver ideias.

Joaquim Vieira (2005: 7) esclarece:

“Desenho e Projecto não são o mesmo. Quer dizer que quando fazemos um podemos não fazer o outro. (...) O Desenho é uma disciplina e o Projecto é uma metodologia. Só isto serviria para tornar as coisas claras. Há projectos de arquitectura, de pintura, de engenharia, de viagem, e de desenho. Quer isto dizer que a matéria da disciplina não se pode confundir com a «matéria» do método. O projecto da viagem não se confundirá com a viagem. O desenho nunca pode ser o projeto do desenho.”

Alberto Carneiro salienta a dimensão de projeto que o desenho encerra, no sentido em que desenvolve ideias e auxilia na compreensão do processo de criação:

“O desenho, sendo representação, é fundamentalmente projecto, deslocamento dum corpo no tempo e no espaço, desenvolvimento de ideias, conjunto de figuras que interagem para que a pessoa autora e ou fruidora de desenhos possa vir a compreender os sentidos dos seus movimentos de criação entre o fora e o dentro, entre a interioridade do seu sentir e pensar e a exterioridade das referências que busca, encontra e reflecte como escalas necessárias para a própria mundividência.” (Carneiro, 2001: 36)

A passagem pela FAUP, a vivência das aulas de Desenho e o uso do desenho como ferramenta projetual não puderam deixar de ser um marco na minha conceção de desenho e mesmo da forma como ensino desenho. O que senti nas aulas de Desenho da FAUP povoaram o meu inconsciente. Lembrava-me constantemente delas durante o tempo em que fui professora. A consciência da pressão, da frustração, do sofrimento de não conseguir, de não ser capaz, faz de mim quem sou enquanto professora. Sei da importância de perceber as nossas limitações, mas valorizo ainda mais a capacidade de perseverar, de impelir o gosto pelo que se faz e de conferir sentido.

1.3 Cinco anos de serviço docente

“Durante os últimos cinco anos fui professora de artes visuais, na grande maioria do tempo com horário completo. Nos últimos três anos estive ligada ao ensino secundário: fui professora de Geometria Descritiva, História de Arte e Materiais e Tecnologias. Nunca fui professora de Desenho A. A disciplina não me é estranha, mas as relações que mantive com esta são indiretas: conversas com os alunos sobre os trabalhos que estavam a desenvolver, desenvolvimento de articulações pedagógicas com a disciplina, discussão do programa e das propostas de trabalho com os colegas durante as reuniões de trabalho colaborativo.

Dou por mim, em certos momentos, a pensar ‘se tivesse sido professora como veria a disciplina? Como veria o programa? Estaria também, como a maioria dos professores que conheço pressionada pelo exame nacional e pela natureza dos exercícios que o constituem? A minha visão do desenho alterava-se perante a responsabilidade de preparar os alunos para o exame nacional? Iria colocar a preparação para o exame nacional acima da preparação dos alunos enquanto observadores-desenhadores?’

Penso ‘Será bom ou mau nunca ter dado Desenho A?’ – preocupa-me que as preocupações que sinto na professora cooperante e as suas visões da disciplina me influenciem.

Temo deixar de ver o desenho como vi e como, felizmente (?), ainda vejo. Lamento no fundo que o primeiro contacto direto com a disciplina seja através da observação da forma como outra pessoa a vê e a conduz.”

Diário de Bordo, 11.10.2012

Em 2007 decidi abandonar o exercício de arquitetura num escritório do Porto para abraçar esta profissão impossível – como lhe chamou Freud (cit. in Nóvoa, 2003: s/p) –, que é ser professor.

Durante cinco anos passei por sete escolas – três dedicadas exclusivamente ao ensino secundário (Carlos Amarante, Santa Maria Maior e Monserrate), uma com 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário (Caminha) e duas de 2.º e 3.º ciclo (Naus, Lijó e Esposende), abarcando disciplinas do ensino regular e do ensino profissional e passando, ainda, pela educação e formação de adultos.

Apercebi-me, de forma empírica, que os programas que não passam de uma listagem de conteúdos, muitas vezes sobrepostos, são perigosos para as disciplinas das Artes Visuais. O mesmo se passa com planificações demasiado rígidas e planos de aulas meticulosamente programados. Estes podem ser o maior inimigo do ensino artístico.

O ritmo da aprendizagem em artes não é linear, é rizomático, deixando as portas abertas para a serendipidade, para a descoberta não planeada, para o insólito e o inesperado. Esse pareceu-me ser o ritmo próprio da aprendizagem nas artes.

Muitas vezes, o tempo curricular da disciplina obrigatória não chega para desenvolver projetos, os professores negociam horas com outras disciplinas e desenvolvem também atividades extracurriculares opcionais.

Com a experiência, fui concluindo que o professor deve saber tirar partido de cada momento de aprendizagem como recurso pedagógico, estar atento aos interesses e às culturas onde os alunos se inserem e não estar limitado a uma sequência de conteúdos a lecionar sem nenhuma linha temática ou propósito humanista. Dar aulas de Artes Visuais é um ato de imaginação contínua, de escuta e de diálogo, de negociação e de partilha. É um ato de invenção onde os conteúdos são evocados para compreender maneiras de ver, sentir, estar e interagir no mundo.

“(…) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém.”
(Freire, 1996: 12)

É este sentir de que ao ensinar aprendo constantemente o que mais me prende à profissão. É nesta transitividade que o verbo ensinar encerra que a magia se esconde.

Durante este período, usei com os alunos o desenho ao serviço de outras áreas disciplinares, usei-o como forma de entender o mundo em Materiais e Tecnologias, nomeadamente no desenho analítico e medido de objetos de *design*; como forma de comunicação com os outros mas também de conhecer, no desenho técnico; como modo de organizar ideias e desenvolver projetos; como meio de entender melhor o projeto dos outros (por exemplo, no desenho analítico usado em História e Cultura das Artes, onde se sobrepunham folhas de vegetal aos projetos e se encontravam eixos, figuras regulares que estavam na base das construções ou modulações). Não explorei portanto o desenho *per si*, o desenho de representação, acabado e ‘pronto a expor’, mas o desenho ‘ao serviço de’...

1.4 Mestranda em Ensino das Artes Visuais

Com o objetivo de colmatar uma necessidade pessoal e profissional de aumentar as minhas competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da docência, frequentei o primeiro ano do Mestrado em Ensino das Artes Visuais na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, em Braga. Esse ano permitiu-me estar em constante investigação e reflexão sobre questões que até então, tendo apenas habilitação própria para a docência, lidei de forma empírica, espontânea ou de modo a responder, da melhor forma, às solicitações da prática de ensino, as quais, por vezes, são muitas e em simultâneo. Não tinha respostas nem evidências no final, mas este percurso ajudou-me, principalmente, a aprender a questionar e a construir um posicionamento perante os desafios que são continuamente apresentados ao professor. Compreendi que não entender, como diz Clarice Lispector (1980), pode ultrapassar qualquer entender, porque não entender não tem fronteiras, leva ao infinito, é uma eterna procura, um incessante questionamento.

Do primeiro ano de mestrado, das leituras e reflexões feitas, saliento três episódios que considerei marcantes na construção da minha visão sobre o ensino do desenho: o *workshop* “Learning through drawing”, com Eileen Adams, o *workshop* “Ser – Sentir”, com Luís Mendonça e a leitura do livro “Desenhando com o lado direito do cérebro” de Betty Edwards (Edwards, 1984).

O *workshop* “Learning through drawing”, com Eileen Adams, coordenadora do programa educativo para a campanha pelo desenho no Reino Unido, intitulado “Power Drawing” consistiu num conjunto de exercícios práticos, de experiências de desenho individuais ou em grupo que me fizeram questionar o meu conceito de desenho.

Eileen Adams identifica três grandes categorias no desenho de funções educativas, que devem ser trabalhadas junto dos alunos, desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário. A saber: a perceção, a comunicação e a manipulação. Um desenho pode conter todas as categorias, no entanto, Eileen Adams salienta que estas categorias devem ser exploradas individualmente para que o estudante entenda as diferentes potencialidades que o desenho pode encerrar.

No que se refere à Perceção, entende-se que, nesta modalidade, o Desenho ajuda à ordenação de sensações, sentimentos, ideias e pensamentos e pode permitir investigar e compreender o mundo.

Quanto à Comunicação, é explorada a componente do Desenho que auxilia o processo de tomada de decisões, expressão de ideias, pensamentos e sentimentos disponíveis para os outros. Neste contexto, a intenção é comunicar sensações, sentimentos ou ideias, através de uma possível utilização de certos códigos ou convenções de modo a que o observador entenda a informação. Esta modalidade pode ser utilizada para um público desconhecido ou servir para apoiar a interação de um grupo, discussão ou outra atividade de aprendizagem.

Na modalidade da Manipulação, o Desenho auxilia a manipulação criativa e o desenvolvimento do pensamento. Pode traduzir ideias que estão num estágio embrionário, informe ou apenas parcialmente formadas e que durante o processo de desenho tomam forma. Pode tratar-se do registo de impulsos, ideias e marcas e do processo de receber *feedback* dessas mesmas marcas que suscitam mais pensamentos e novas marcas. Nesta modalidade, o desenho é de uma série de desenhos onde as ideias são desenvolvidas, repetindo, refinando, descartando, combinando e onde são exploradas alternativas.

Durante o *workshop* experimentamos atividades de exploração destas três modalidades e discutimos e refletimos acerca dessas práticas. Estas três modalidades são formas de ‘arrumar’ o desenho, tão válidas como outras. Na faculdade de arquitetura havia valorizado a diferença entre quatro tipos de desenho: o esboço, o esboço, o desenho de contorno e o desenho de detalhe. Estes tipos classificam-se por durações de desenho ou modos de fazer, as modalidades de Eileen Adams relacionam-se mais com a função do desenho.

O *workshop* “Ser – Sentir” também me marcou e me transformou, porque alterou o meu modo de ver. Luís Mendonça, professor da Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, *designer* de comunicação e ilustrador, não deu receitas mas despertou ideias, partilhou experiências de ensino e de trabalho, suscitou práticas aplicáveis em diferentes graus de ensino e enriqueceu competências e aptidões relacionadas com o desenho.

Com Luís Mendonça desenhei cortando, conforme conto num artigo que escrevi na altura em coautoria com Bárbara Fonte:

“A lâmina possibilita o registo direto, o avanço espontâneo, “infantil” e “cru”. Desta forma, a linha sofre as intenções e desatenções de um corpo/mão que se atreve a criar, no deslumbre da liberdade do gesto. Assim se configura, num primeiro e único gesto, a imagem que se apresenta de contornos definidos, que se solta da folha e se refaz como papel dançante entre os dedos de quem a ousou desprender. O gesto criador, com o seu peso e perigo, recolhe a fisicalidade da sua criação e a perceção das suas formas. Estas figuras recortadas formam-se no contraste entre o cheio e vazio que se unem (ou desunem) para gerar forma visível resultante da associação de duas palavras soltas que deram o tema à criação.” (Coutinho & Fonte, 2011: 7)

Também desenhei com letras:

“Luís Mendonça apresenta o texto desconstruído e construído repetidamente como ponto de partida para outros universos que se compõem no chão da sala. As letras cruzam-se, na sua liberdade de padrões estéticos – palavras inventadas ou não, presas em poéticas frases – que, criando uma profusão de imagens soltas de contexto, são produtoras, elas mesmo, de sentidos e narrativas.” (Coutinho & Fonte, 2011: 7)

Neste *workshop* encontrei novos modos de desenhar, desdobrei o meu mundo de palavras e imagens, mesclou e uni-o. No final não sabia se tinha desenhado com palavras ou se das palavras tinha feito imagens. A palavra e a imagem tornaram-se interpenetráveis e sofreram uma relação transmigratória que se traduziu em matéria, imagem, representação, símbolo, que se desvirtuou e se desviou numa narrativa.

“Já ouviste dizer que esta brisa, que sentes no cabelo, pode vir do outro lado do mundo, onde uma pequena borboleta bate as asas? Ou da mais subtil e resistente força de vontade? Talvez esta seja uma história sobre o vento, pois é com o vento que vão e vêm as sementes, as ideias, a vontade de mudar o mundo.” (Roda, 2010: s/p)

Com este *workshop*, tal como a brisa de que fala Eugénio Roda, também vieram sementes, ideias e vontades de mudar o mundo e vontade de intervir ensinando, de desmistificar ideias pré-concebidas, implementar a criatividade e eleger a partilha como agentes de formação.

De igual forma, o livro “Desenhando com o lado direito do cérebro” (Edwards, 1984) impeliu-me a ver o mundo de uma outra forma.

Na sociedade ocidental pensamos e agimos segundo o paradigma cartesiano, isto é, a partir de um raciocínio lógico, linear, sequencial, que anula as emoções, a intuição, a criatividade. A este propósito, António Damásio, em “O erro de Descartes”, afirma “o ponto de partida da ciência e da filosofia deve ser anti-cartesiano: existo (e sinto), logo penso” (Damásio, 2003).

A chave para o desenvolvimento integral do ser é a visão do homem como um todo. Já Schiller, em finais do séc. XVIII, defende esta mesma teoria. Em “Sobre a Educação Estética do Ser Humano” (Schiller, 1794), este autor postula a ‘reabilitação da sensibilidade’. Por outras palavras, uma cultura de sensações e sentimentos, uma cultura do coração. Para Schiller, só pessoas que tivessem uma formação não apenas no plano da razão, mas também da sua, como hoje diríamos, ‘inteligência emocional’, com vista a uma “totalidade de carácter” formada por ambas, seriam capazes de edificar uma sociedade humana.

“Chama-se uma bela alma àquela em que o sentimento ético de todas as sensações do homem acabou por atingir um grau de segurança que permite àquele confiar sem reservas ao afecto a direcção da vontade, nunca correndo o perigo de entrar em contradição com o mesmo. (...) É portanto numa bela alma que sensibilidade e razão, dever e inclinação estão em harmonia, sendo a graça a sua expressão ao nível da aparência. Só ao serviço de uma bela alma é que a natureza pode em simultâneo ter liberdade e conservar a sua forma, uma vez que perde a primeira sob o domínio de um ânimo rigoroso e a última anarquia da sensibilidade.” (Friedrich Schiller, cit. in Cadete, 1997: 121-122)

Neste sentido, utilizando mais o hemisfério esquerdo, considerado racional, deixamos de usufruir dos benefícios contidos no hemisfério direito, como a imaginação criativa, a serenidade, visão global, capacidade de síntese e facilidade de memorizar, entre outros. Perdemos a harmonia do ser integral de que nos falava Schiller, pois o hemisfério esquerdo (a razão) tudo comanda.

Edwards (1984) propõe, através de técnicas variadas, a estimulação do lado direito do cérebro por forma a encontrar a integração entre os dois hemisférios, equilibrando, deste modo, o uso das nossas potencialidades. A realização de determinados exercícios, que de alguma forma se podem considerar não convencionais, faz com que o hemisfério esquerdo considere a tarefa fastidiosa pelo que desista de exercer o controlo total, entregando a tarefa ao hemisfério direito.

Eileen Adams, Luís Mendonça e Betty Edwards contribuíram, assim, para mudar a minha visão do mundo, mas muitas outras situações concorreram para uma mudança significativa das minhas concepções. Como anteriormente referi, as aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado mapearam um posicionamento integrado numa área vocabular e num campo de atuação, pautado por um constante desconforto e inquietação, onde me procuro construir à medida que me desconstruo na minha essência e nas minhas práticas. Neste lugar de inquietude, aprendi que a escrita pode ser um poderoso instrumento para procurar entender, para tornar o vago e sufocador mais claro, para tentar reproduzir o irreproduzível (Lispector, 1980).

1.5 Estagiária na disciplina de Desenho A

“O senhor Palomar decidiu que daqui para a frente redobrará as suas atenções: em primeiro lugar, para não deixar fugir os apelos que lhe chegam das coisas; em segundo lugar, para atribuir à operação de observar a importância que ela merece. Nesta altura sobrevém um primeiro momento de crise: seguro de que a partir de agora o mundo lhe revelará uma riqueza infinita de coisas para olhar, o senhor Palomar experimenta fixar tudo aquilo que lhe vem à mão: não obtém nisso qualquer prazer e deixa de o fazer. Segue-se uma segunda fase na qual está convencido de que as coisas a observar são apenas algumas e não outras e que deve ir à procura delas; para isso tem de enfrentar problemas de escolha, exclusões, hierarquias de preferências; cedo se apercebe de que está a estragar tudo, como sempre acontece quando põe de permeio o seu próprio eu e todos os problemas que tem com o seu próprio eu.” (Italo, 2004: 13).

Assim como o Senhor Palomar, de Italo Calvino, também eu estava ciente que ia *estragar tudo*, pois é inevitável excluir desta análise o meu próprio eu e todos os problemas que tenho com o meu próprio eu. As opções tomadas, as exclusões de determinados processos em detrimento de outros estão inevitavelmente relacionados com a minha conceção de desenho. O modo como observei, aquilo que registei, o que me impressionou seria diferente visto por outra pessoa. Daí que a intervenção realizada com os alunos, o ciclo de aulas implementado com vista a acionar mecanismos de questionamento acerca do desenho, advém dessa forma pessoal de ver as aulas. Essa individualidade presente é:

“(…) resultante do facto de em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação a que alguns chamam libidinal (há o desejo de educar, o desejo frente ao outro, que nos remói) numa implicação de tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas.” (Berger, 2009:187)

Quando tento encontrar uma palavra que melhor descreva o meu lugar enquanto estagiária, a ideia de limbo é, por várias razões, a que me parece mais próxima.

O limbo tem origem na palavra latina ‘limbu’, que significa:

“Rebordo exterior, geralmente graduado, de um círculo ou de qualquer outro instrumento de matemáticas. Rebordo do disco de um astro. A parte larga da folha. A parte livre e expandida das sépalas e das pétalas. *Teol.* Lugar onde estavam as almas dos justos do Antigo Testamento antes da vinda de Jesus Cristo, que as foi libertar e conduziu ao Céu no dia

da sua Ascensão, e para onde vão as almas das crianças que morrem sem batismo. *Fig.* Lugar onde se deita coisa a que não liga apreço: cadoz. Lançar no limbo, entregar ao esquecimento.” (Lello & Lello, 1978, Vol. II: 69)

Assim para além de significar ‘rebordo’, ou, orla, borda, debrum, tem um significado teológico e, ainda, um sentido figurado. Os dois primeiros entendimentos são os que identifico com viver do processo de estágio.

Houve uma evolução crescente da relação interpessoal com a orientadora e com os alunos, como, de resto, com a comunidade escolar, em geral, e em especial com os professores do grupo de Artes Visuais. No entanto, nunca deixei de me sentir, de alguma forma, estranha ou até, em algumas circunstâncias, uma estranha.

Essa estranheza, ainda que não tenha deixado de existir, foi passando fases distintas.

No início, pode dizer-se que a inquietude que senti é normal. Segundo Jacques Derrida:

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

Não digo que não tenha iniciado logo esse processo de ‘domesticação do desconhecido’. Demorei, porém, a que o grau de familiaridade e integração aumentasse. E mesmo depois de estar familiarizada e integrada, o lugar de estagiária continuou sempre a ser um lugar estranho. Se por um lado, pode ter deixado de significar estar à margem e a presença constante nas aulas passou a ser ‘naturalizada’ – os alunos e a coordenadora passaram a sentir-nos como parte do ‘processo’ e quando, por algum motivo, não estava presente perguntavam porque não vim –, por outro, a ideia de orla continuava lá. Sem a minha presença tudo continuaria a existir, eu não me sentia uma parte de puzzle, apesar da teia de relações se ter estabelecido. Agora, eu não sou a professora, nem a aluna e é essa é a causa da estranheza. Até então sempre assumi um destes dois papéis numa sala de aula, agora assumo um outro lugar – a estagiária.

Este estar na orla não é um lugar de conforto, o corpo e o espírito desejam fazer do espaço que ocupam seu, sentem-se estranhos em lugares estranhos. Mais uma vez recorro a Derrida: “Ora o pensamento é, por essência, um poder de domínio. Não cessa de reconduzir o desconhecido ao conhecido, de lhe despedaçar mistério para o fazer seu, para o iluminar. Para o nomear.” (Derrida, 2003: 13). Também eu queria fazer meu um espaço que não era meu e que talvez nunca fosse suposto ser. Queria nomeá-lo, chamar-lhe um nome familiar.

O limbo, lugar (ou será não-lugar?) que nunca foi oficialmente reconhecido pela Igreja Católica, mas que alguns teólogos como S. Tomás descrevem, é um plano à margem do Céu, do Purgatório e do Inferno. É a pena a que estão sujeitas as crianças não batizadas e os pagãos que viveram corretamente, ainda que não evangelizados.

Um dos benefícios do limbo é que, contrariamente ao Purgatório e ao Inferno, não há sofrimento, não há dor. Por outro lado, há uma grande desvantagem: os ‘habitantes’ do limbo nunca terão acesso à visão de Deus. Estão como que estagnados, impedidos de fazer mais, nunca poderão como os ‘habitantes’ do Purgatório, esperar que a sua pena seja cumprida, os seus pecados perdoados e entrar no Reino dos Céus – objetivo maior.

É esta natureza límbica que estabelece paralelo com a forma como me sinto. Sinto-me como que extraviada, estou para além da perdição e da salvação – nem sou professora nem aluna – sou um ser intermédio. Citando Agamben (1993: 14)

“As suas criaturas estão irremediavelmente extraviadas, mas numa região que está para além da perdição e da salvação: a sua nulidade, de que tanto se orgulham, é acima de tudo neutralidade em relação à salvação, a objecção mais radical que alguma vez foi feita contra a própria ideia de redenção.” (Agamben, 1993: 14)

Daí o meu sentimento permanente de ambiguidade, não partilho da ‘passibilidade límbica’ de que fala Agamben, pois sinto-me ativa no estágio, mas é uma atividade limitada, principalmente para quem anteriormente experienciou outras posições neste contexto (o de professora e o de aluna).

Há, porém, um revés da medalha, ainda segundo Agamben (1993: 14):

“A pena maior – a ausência da visão de Deus – transforma-se assim em natural alegria: irremediavelmente perdidos, permanecem sem dor no abandono divino. Não é Deus que os esqueceu, são eles que o esqueceram desde sempre, e contra o seu esquecimento é impotente o esquecimento divino.”

Neste ponto, partilho de que o ser ambíguo em que me tornei tem uma ‘alegria’ – benefício – inerente. Posso ver como nunca antes vi, pois desta posição de estagiária possuo uma percepção privilegiada. O estágio é, assim, tal como o limbo, um lugar com privilégios e desvantagens.

Vulgarmente, a palavra limbo significa estado de indefinição ou incerteza. A dúvida, a incerteza é aflitiva, e durante este processo atormentou-me, mas consolam-me as palavras de António Nóvoa (2005: 14) «o que é evidente, mente. Evidentemente». Talvez longe das evidências, estarei afastada das mentiras.

“Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas.

(...) Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente.

Os educadores laicos conhecem as razões da decadência civilizacional. Os educadores religiosos as da decadência moral. Uns e outros sabem que tudo se resolverá pela educação. Não há outro lugar da sociedade tão carregado de crenças e convicções.

(...) Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente.” (Nóvoa, 2005: 14)

Certezas absolutas? Crenças inabaláveis? Não posso afirmar que alguma vez não as tivesse tido, mas consigo perceber que neste instante não possuo nenhuma. Possuo interrogações e mais dúvidas do que quando iniciei este processo formativo.

Hoje tudo questiono. Leio as orientações curriculares e os programas com um olhar carregado de interrogações. Tento entender, tento perceber, mas também questionar e posicionar-me perante o que vejo. Há seis anos atrás o que eu fazia era cumprir o melhor que podia as indicações que tinha. Algo mudou. Deformei-me neste processo de formação. Agora sinto um eterno desconforto, causado pelo inconformismo. Sofre-se menos quando se tudo aceita. Esta má disposição leva-me ao questionamento de fenómenos e aspetos até aqui tidos como ‘naturalizados’.

Capítulo 2

**DE DENTRO PARA FORA,
ou *deformei* – o estágio e o desenho**

Este capítulo é uma geografia do período compreendido entre outubro de 2012 e julho de 2013, culminando com a saída dos resultados do exame nacional de Desenho A. Mapeia as minhas inquietações durante este processo e combina-as com considerações sobre desenho, relação pedagógica e papel do professor/”mestre” no ensino do desenho, ao longo de cinco etapas cronológicas que considere fundamentais: o início ou o diagnóstico, as aulas até ao Carnaval, a minha intervenção junto da turma, as aulas consequentes à minha intervenção e o exame nacional.

Seduzida por questões abrangentes da educação artística, que abarcam mas suplantam a didática, o currículo ou a formação, orientei o estudo para o domínio das relações, do processual e da invisibilidade. Como tal, a minha intervenção no estágio não foi incisiva num tempo nem num assunto em particular, optando antes por desenvolver uma presença assídua que preservasse o questionamento e o olhar analítico.

Mais do que um descrever da práxis em que me movi durante o estágio pedagógico, este capítulo é o espaço onde tento caminhar para o exterior, isto é, exteriorizar o visível, mas acima de tudo, o invisível, o vivido e o sentido ao longo deste ano letivo. Trata-se da exteriorização da observação e da construção feita a partir de várias ligações estabelecidas entre o estágio, as conversas, a escola, as pessoas, as leituras e o próprio ato do registo (desenhado ou escrito) que foi sendo esboçado.

Durante o período do estágio questioneimei-me acerca da diferença entre olhar e ver, entre olhar e pensar. Ver é pensar, na medida em que questiona o adquirido, reorganiza as conceções e refaz os sujeitos. Nesta medida, tornar visível o ato de ver é o objetivo do presente capítulo.

Como referi no preâmbulo deste trabalho, a linguagem escrita nem sempre foi a forma de expressão eleita como preferencial para traduzir as inquietações que se foram experimentando. De facto, a escrita poderia ser limitadora da compreensão de uma vivência tão complexa como o estágio pedagógico, uma vez que nas palavras condensam-se ou ocultam-se dimensões que na realidade vivida podem ser mais amplas. Por um longo período, considerei que dificilmente saberia traduzir certas agudizações para texto sem que lhes fossem operadas mudanças de sentido e de intensidade. Acima de tudo pretendo, nesta viagem cronológica, deter-me na busca da compreensão e no desejo de ver de fora.

Assim, procuro refletir sobre o interior do estágio e verbalizar as suas múltiplas dimensões, obrigando a trazer para o exterior fenómenos que considero interiores (porque muito pessoais).

“Inserido num tal contexto, onde necessariamente é crucial a reflexão sobre as ocorrências do quotidiano e das suas implicações, o professor retirará, dos desvios entre as concepções teóricas e as práticas que estas desenvolvem, efeitos positivos para futuras ações educativas. É esta reflexão, ou seja o diálogo entre «o que penso» e «o que se faz» que gera atitudes de mudança e respostas adequadas à especificidade de cada momento educativo e aos desafios que vão sendo postos.” (Leite & Terrasêca, 1993: 30-31)

O estágio pedagógico ocorreu na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) e foi supervisionado pela professora cooperante Augusta Medeiros – coordenadora do departamento do grupo 600 – Artes Visuais e professora de Artes Visuais.

A ESE localiza-se no centro da cidade de Ermesinde. O núcleo urbano desta cidade sofreu um inusitado e exponencial crescimento contando-se, atualmente, com cerca de 60 mil habitantes na freguesia. A população exerce atividade, sobretudo, no Porto, embora a economia local, centrada em grande parte em atividades do sector terciário, tenha vindo a contrariar essa tendência (Ilda, Gomes e Costa, 2001).

É uma escola de 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. A funcionar em regime diurno e noturno, das 8h15 às 23h45, mantém uma frequência de cerca de 2000 alunos, sendo sede de outras freguesias do concelho de Valongo, nomeadamente de Alfena, e ainda dos concelhos da Maia, Santo Tirso, Gondomar e, em menor número, de Penafiel e Paredes. Durante o ano letivo de 2012-2013 funcionaram os cursos de Ensino Regular no 3.º ciclo, Ensino Regular e Recorrente no Secundário, Cursos de Educação e Formação (EFA), Cursos Profissionais e Centro de Novas Oportunidades (Projeto Educativo, 2009-2013).

Quanto ao corpo docente, a Escola é composta por 200 professores, na sua maioria pertencente ao quadro de escola. Há dois docentes com especialização em Biblioteca e Documentação, que dirigem a biblioteca e o centro de recursos, e uma docente especializada em Educação Especial, que presta apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Cerca de 10% dos docentes possuem Pós-Graduações, Mestrados ou Doutoramentos e existem vários professores autores de manuais escolares (Projeto Educativo, 2009/2013), alguns dos quais inclusivamente são do grupo de Artes Visuais. O grupo de Artes Visuais é composto por doze elementos, cuja formação predominante é artes plásticas (pintura ou escultura), embora haja dois arquitetos e um *designer* no grupo.

O horário da professora cooperante, no ano letivo de 2012-2013, é composto por uma panóplia de disciplinas muito diferentes entre si: Desenho A de 12.º ano, Educação Visual de 9.º ano, Animação Sociocultural – disciplina da componente técnica do Curso Profissional de Animação Sociocultural (ensino profissional) e Oficina de Artes de 11.º ano – ensino individualizado, no âmbito do PEI de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (ensino especial).

Durante as primeiras semanas, procurei conhecer o contexto da escola e frequentar o maior número de aulas possível dentro do horário da professora Augusta Medeiros, uma vez que este oferecia um conjunto de disciplinas, à exceção de Educação Visual de 9.º ano, com as quais nunca contatei durante o meu percurso enquanto docente. Porém, passadas algumas semanas a assistir a todas as aulas da professora cooperante, decidi acompanhar, com especial ênfase e, num segundo momento, de forma exclusiva, a turma H de décimo segundo ano na disciplina de Desenho A.

Esta turma era composta por vinte e um alunos, seis do sexo masculino e quinze do sexo feminino. Quando iniciou o ano letivo, quatro alunos tinham 18 anos, catorze tinham 17 anos e três tinham 16 anos. A maioria dos estudantes morava na cidade de Ermesinde e os restantes habitavam em aldeias vizinhas, usando o comboio ou o autocarro como meio de transporte para a deslocação para a escola. A diretora de turma era a professora Arminda Garrido, docente de Materiais e Tecnologias e Oficina de Artes. A mancha horária de aulas preenchia apenas manhãs, pelo que os alunos usufruíam de todas as tardes livres. Fruto da recente reforma do ensino secundário (em vigor neste ano letivo de 2012-2013), os alunos da turma só tinham cinco disciplinas (três da componente específica do curso de artes – Desenho A, Materiais e Tecnologias, Oficina de Artes –, e duas da componente geral – Educação Física e Português).

Desenho A foi a disciplina que desde cedo mais questões me colocou, que mais surpresas e inquietudes levantou, razões pelas quais seleccionei esta área curricular. Como anteriormente referi, no preâmbulo deste relatório, Desenho não fazia parte do currículo do curso de Artes quando frequentei o secundário, assim, nesta disciplina concentrei um misto de curiosidade e expectativa, que em vez de se desvanecerem com o tempo, foram crescendo, associando-se a questionamentos e desassossegos, os quais explicarei neste capítulo.

Durante os três períodos letivos, as manhãs de terça-feira (três tempos de 45 minutos – das 9h00 às 11h30) e de quinta-feira (seis tempos de 45 minutos – das 8h15 às 13h15) tornaram-se espaços assíduos de observação, intervenção, questionamento e muitas vezes desassossego acerca das dinâmicas dos agentes educativos – alunos, professora e estagiárias – naquele contexto específico – a sala de Desenho do 12.º ano.

Enquanto às terças-feiras a aula era frequentada pela turma completa, às quintas os alunos dividiam-se em dois turnos: os três primeiros tempos da manhã eram frequentados pelo turno um, enquanto o turno dois tinha Oficina de Artes, e nos três últimos tempos os turnos trocavam de disciplina. Assim sendo, em virtude do número reduzido de alunos na sala, às quintas-feiras geraram-se aulas de grande proximidade com os estudantes, de acompanhamento individualizado, propícias a conversas e troca de impressões.

2.1 Do início ou o diagnóstico

Quando iniciei o estágio, no dia 9 de Outubro de 2012, os alunos encontravam-se a terminar os exercícios de avaliação diagnóstica. A proposta de trabalho baseava-se num conjunto de exercícios de desenho de observação de sólidos geométricos tridimensionais, como cones e cilindros, ou modelos de madeira com formas mais complexas, com recurso a vários materiais.

À partida, a avaliação diagnóstica tem por objetivo obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. Esse tipo de avaliação pretende prevenir a deteção tardia de dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas. Ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo educativo, é possível prever as suas reais necessidades e trabalhar em prol do seu atendimento.

Após a conclusão dos exercícios, foi feita a sua avaliação. O diagnóstico traçado concluiu, em traços gerais, que os alunos vinham mal preparados, apresentavam dificuldades generalizadas no que se refere ao desenho medido, não dominavam determinados materiais e técnicas (a maioria nunca tinha experimentado a técnica da aguarela, sentiam insegurança na aguada e não se sentiam à vontade com pastel de óleo).

Este diagnóstico teve impacto nas opções programáticas e na forma como as aulas foram planificadas, como determinados conteúdos foram valorizados em detrimento de outros e na incisão em determinadas práticas e técnicas, de uma forma quase obsessiva.

Logo nas primeiras aulas assistiu-se a uma preocupação por parte da professora da disciplina em relação à preparação dos alunos para o exame nacional. Os materiais que, por motivos diversos, nomeadamente questões de tempo de secagem ou para evitar o uso de fixador, não faziam parte da lista que poderia ser abarcada no exame nacional (pastel seco, carvão ou mesmo pastel de óleo), foram relegados para segundo plano, sendo privilegiados os materiais de exame:

“O examinando deve ser portador do seguinte material: grafites de diferentes graus de dureza, borracha, apara-lápis e esfuminho; lápis de cor; lápis e/ou barra de sanguínea ou sépia; tinta da china preta; aparos e/ou canetas caligráficas; aguarelas, pincéis, godés e/ou paleta, recipiente para a água e pano; régua, esquadros e papel vegetal.” (GAVE, 2013: 5)

Habitualmente na ESE cada turma tem três professores de Desenho, isto é, um professor diferente em cada um dos três anos de ensino secundário. Não se opta por uma continuidade pedagógica, mas antes defende-se os benefícios do contacto com diferentes professores e respetivas

conceções de desenho e de aplicação do programa. Dada esta escolha foi a primeira vez que a professora cooperante teve contacto com esta turma e conheceu os alunos. Deste modo, a avaliação diagnóstica revelou-se de uma importância acrescida, pois permitiu esboçar as linhas orientadoras que ditaram a aplicação do programa à turma.

Apesar das mais-valias do sistema pedagógico rotativo, este obriga a que todos os anos alunos e professores passem por um processo de adaptação, trazendo também momentos que podem ser, de certa forma, embaraçosos ou que podem levantar alguma objeção, em relação à culpabilidade dos professores anteriores pelas lacunas ou dificuldades que os alunos possam revelar.

O discurso acerca da ignorância dos alunos é atemporal, note-se a contemporaneidade da citação de final de séc. XIX: “A maioria dos estudantes [...] desfalece perante o mais rudimentar trabalho analítico; raciocina errado, se raciocina; não sabe observar; não sabe classificar: deduz mal, induz pior” (Decreto de 1894, cit. in Nóvoa, 2005: s/p). Na verdade, este tipo de comentários – o “não sabem nada” – foi ouvido nas reuniões do conselho de turma intercalar do primeiro período (*Diário de Bordo*, 23.09.2012).

A culpa atribuída aos professores que antecederam também não é fenómeno novo:

“o professor universitário diz que os alunos vêm muitíssimo mal preparados; por sua vez, o professor liceal não perde a oportunidade de afirmar que o seu trabalho é prejudicado pela deficiente preparação dada na escola primária; o professor primário esse, na impossibilidade de atribuir culpas a inferior grau de ensino, queixa-se da influência perniciosa das famílias ou do atraso mental das crianças.” (Octávio Dordonnat, 1949, cit. in Nóvoa, 2005: s/p).

Na minha perspetiva, tanto na ESE, como nas escolas por onde passei antes do estágio pedagógico, parte dos professores que está inserido nos meandros do ensino há muitos anos, acaba por, de forma espontânea e quase inconsciente, ser ‘levado na corrente’ e culpabilizar, incessantemente, os alunos em vez de questionar os factos que estão por detrás dos fenómenos (como a organização escolar, a estruturação dos currículos, entre outros aspetos).

“São ideias persuasivas e persistentes, que servem apenas para «desculpabilizar» ou para «denunciar». Neste caso, «optimistas» e «pessimistas» situam-se exactamente no mesmo plano: uns e outros recusam-se a um esforço de análise e de compreensão. Candidamente, revelam a sua ignorância (dos factos, das estruturas, das escolas) para demonstrarem a ignorância dos alunos.” (Nóvoa, 2005: s/p)

Como manter a capacidade de questionar constantemente, de não cair no conformismo, na resposta fácil? Como evitar cair em ideias pré-feitas, declamar o que a maioria desabafa em voz alta na sala dos professores? De tanto ouvir as mesmas frases, um dia as palavras tornam-se suas...

2.2 O treino da mão

Perante o diagnóstico acima referido, passou-se a incidir no desenho de observação e no domínio das técnicas e dos materiais, com o objetivo de preparar os alunos para o exame nacional e de colmatar as lacunas detetadas nos exercícios de avaliação diagnóstica.

Iniciou-se, assim, um ciclo, que se prolongaria até ao mês de janeiro de 2013, que se baseava no seguinte esquema: os alunos eram convidados a escolher uma imagem (a totalidade dos alunos recorria à internet), dentro de um tema geral que a professora indicava; essa imagem era posteriormente impressa em formato A4 e a cores; os alunos faziam a representação mais fiel possível da imagem escolhida, recorrendo ao material indicado pela professora. Os alunos trabalharam, por ordem cronológica, os seguintes temas e materiais: natureza morta usando grafite, sépia e sanguínea, animais a lápis de cor, flores ou plantas a pastel de óleo; paisagem natural a pastel seco; composição de elementos geométricos a aguada e tinta-da-china; paisagem urbana a aguarela ou técnica mista (aguarela e tinta-da-china).

Não pude deixar de comparar este esquema com a Alegoria da Caverna, de Platão. A ‘realidade em si mesma’ parece só existir num Mundo Superior. Um mundo ao qual não temos acesso na sala de aula. Um mundo que todos sabemos que existe mas que não vemos, o que vemos é uma cópia de algo que existe nesse Mundo da ‘realidade’ e que toma a forma bidimensional e colorida pelos jatos de tinta da impressora da escola – a folha A4 com a planta ou o animal escolhido consoante a temática proposta. Os desenhos produzidos pelos alunos são, assim, como diria Platão, de terceira ordem, na medida em que são cópias de cópias de algo que é real.

Com esta comparação não quero menosprezar o desenho mimético, muito menos, o desenho de observação. Este constitui uma prática essencial para a compreensão do mundo. Desenhar é ver muitas vezes, é analisar, é compreender. Joaquim Vieira aponta os aspetos que esta modalidade de desenho pode desenvolver:

“a percepção, a consciência do acto de observar, a cultura do olhar e do ver, a sensibilidade aos elementos plásticos, o domínio de sistemas de representação e da compreensão dos seus efeitos na própria compreensão das ideias e imagens do mundo, isto é, da Ideia e da Vontade da imagem, etc. O desenho de representação do real é uma das variantes ou modalidades de utilização expressiva e analítica do desenho.” (Vieira, 1995 : 87)

Também a repetição nos exercícios de desenho pode ser eficaz se for entendida como algo que potencie o desenvolvimento de determinadas competências enquanto prática pedagógica.

“[Um exercício é] uma acção tendo como objectivo a aprendizagem, utilizado para a formação de um artista ou de um executante... tem a particularidade de isolar, da actividade global da arte e do artista, certos actos particulares e de fazê-los trabalhar separadamente, frequentemente por repetição. É muitas vezes pelos exercícios que conseguimos ultrapassar as dificuldades, praticar uma arte com facilidade, e é ainda por essa via que conseguimos manter o nível adquirido. Raras vezes o exercício é mais do que um estudo mas, em casos excepcionais, pode tornar-se uma obra de arte. Casos destes não são raros em música e em dança.” (Souriau, 1990: 704 cit. in Cabau, 2009: 29).

Esta definição, genérica, daquilo que pode ser um exercício em desenho, presente no *Vocabulaire d'esthétique* de Étienne Souriau, enuncia muito da natureza e propósitos presentes num exercício de desenho. O desenho é, antes de mais, uma prática. E uma prática desenvolve-se pelo fazer. Essa atividade possuindo, por definição, uma continuidade, necessita de se organizar de modo relativamente estruturado através de momentos concretos onde se delimitem os assuntos a tratar – e, até certo ponto, a encerrar, uma vez adquiridos. No início da definição citada é referido, fugazmente, que o exercício promove a formação tanto de um artista como de um executante. Esta distinção corresponde a duas ordens de questões: o exercício deverá proporcionar uma disciplina de execução e, simultaneamente, deverá encontrar a expressão individual da sua experimentação.

“O assunto de um exercício de desenho é, em suma, a tentativa de capturar, pelo desenho, algo que tem a ver com os conteúdos presentes na esfera de um determinado conceito. E a grande particularidade é que, neste processo, somos obrigados a apoderarmo-nos dele – ou pelo menos da sua esfera – tornando-o nosso, *devorando-o, digerindo-o*. É nesta faceta gastronómica que reside muita da sua eficácia.” (Cabau, 2009: 28)

Essa capacidade de ‘digestão’, que no fundo encerra a vertente analítica do desenho está intimamente ligada à atração que certos temas podem exercer. Acerca dos temas propostos nas aulas, “a imagem de uma flor ou planta”, “uma natureza-morta”, questionei-me sobre a escolha destes e não de outros elementos. Contudo, os alunos aceitaram com entusiasmo os temas propostos e, como cada um tinha a liberdade de escolher a imagem, podia optar por aquela que lhe fosse mais apelativa. Acerca disto, Alberto Carneiro afirma:

“Não é qualquer situação, não é qualquer imagem exterior, per si, que pode levar o aluno à condição de desenho, àquilo que deva ser o desenho como desenvolvimento de uma aprendizagem específica, como consciência de um meio para se realizar e ser. Todas as vezes que, na minha actividade docente, descobri esta incidência, tive que redimensionar a orientação

pedagógica, no sentido de fazer o levantamento do que seria fundamental para cada aluno.” (Carneiro, 2001: 34).

Questionei-me ainda acerca da estratégia. Porquê desenhar a partir de uma imagem bidimensional impressa a cores, se podemos trazer uma flor ou planta para a sala de aula ou desenhar uma paisagem urbana indo para o exterior?

Neste esquema de cópia de ‘terceira ordem’, os alunos acabam por naturalmente estarem obcecados por uma única questão, que parece ser a primordial e a mais importante: o desenho tem que ficar *igual* ao da imagem impressa.

“A estratégia passa quase exclusivamente pela *mimesis*, pela cópia de imagens fotográficas. Do lado do aluno, isto não me parece constituir problema, parece que é-lhe evidente que isso é o ‘bom’ desenho e que ‘é assim que deve ser’. A meta está clara e consiste tão-somente numa aproximação à imagem modelo.

Saliento que não defendo uma recusa da cópia como método de aprendizagem, nem a pretensão de libertar o desenho de qualquer função ilustrativa ou reprodutiva. Evidentemente que a reprodução manual de objetos/imagens têm lugar no desenho, até porque a reprodução implica interpretação.

O que gostaria de sublinhar é a impossibilidade da aprendizagem conformar-se ao exercício exclusivo de uma prática ou de uma ação. Considero que não devem existir processos únicos ou privilegiados numa aula de desenho.”

Diário de Bordo, 23.10.2012

Por vezes senti falta – e deixei isso anotado no diário de bordo – de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Talvez essa necessidade advinha de uma vontade de me certificar de algo que a professora coordenadora ou já sabe (pela experiência de anos anteriores) ou não considera importante.

“Enquanto observo as aulas de Desenho A da escola Secundária de Ermesinde questiono-me como vêm os alunos o desenho. Olho-os, observo-os, falo com eles mas continuo sem compreender. Não me parecem que pensem no desenho, não me parece que conheçam outras ‘formas’ de desenho para além do de observação.”

Diário de Bordo, 11.12.2012

A certa altura, senti necessidade de perceber se o desenho resultava em pensamento e vice-versa, uma vez que o desenho é “prática gráfica e plástica pelo manuseamento de instrumentos,

suportes e técnicas que se escolhem e estruturam para figurar sobre a realidade exterior e propiciar as transformações interiores dá sempre a ver e suscita o pensar sobre o ver.” (Carneiro, 2001: 36)

A repetição do mesmo esquema durante meses fez com que os alunos adquirissem certos hábitos e enraizassem certas práticas sem as questionarem.

“Começo a notar certos mitos/preconceitos que persistem nos alunos: a sobrevalorização do detalhe; a persistência no desenho naturalista ou realista; a constante réplica de imagens fotográficas; a incompreensão, negação ou ocultação do erro; em suma, extrema dificuldade para improvisar, apresentando resistência ao novo, ao outro (como no caso dos desenhos de José Rodrigues).”

Diário de Bordo, 23.10.2012

As aulas decorreram sempre dentro do mesmo esquema, com a exceção de alguns momentos de interdisciplinaridade, nos quais as disciplinas de Oficina de Artes e de Materiais e Tecnologias foram emergindo nas aulas de Desenho A, designadamente num conjunto de atividades previstas no PAPA, como o projeto de decoração de Natal da Escola, a participação no Concurso de Decoração da Cidade promovido pelo Município de Ermesinde, a atividade de Carnaval e o projeto Arte T. Estes projetos poderiam ter exigido outro tipo de desenhos, nomeadamente o esboço ou o desenho projetual, no entanto, os alunos recorriam à palavra para comunicar as ideias e nunca assisti a outras explorações do desenho.

Para além de não parecerem conhecer – ou, pelo menos, não terem sido explorados – outro tipo de desenhos para além do desenho de observação (como o desenho de memória, da imaginação, performativo, projetual, entre outros), os alunos não pareciam reconhecer valor em desenhos de esboço ou esquisos. Aliás, aquando da visita à Fábrica Social – Fundação José Rodrigues, uma aluna, ao ver um esboço do mestre, exclamou, sem deixar de transparecer uma ligeira desilusão: “oh, este desenho foi feito à pressa” (*Diário de Bordo, 18.10.2012*).

“Os tempos do desenho são lentos, nunca vi um desenho feito em menos de 60 minutos – e esses casos foram raros. Não há variedade nos tempos de registos – esboço, esquisso, contorno e desenho de detalhe não são explorados nem nunca o foram ao longo do secundário (pelo que pude aferir pelas conversas). Os desenhos parecem ser todos de detalhe, o objetivo que se persegue é o do domínio ‘rigoroso’ das técnicas e dos materiais de modo a obter um desenho mimético.”

Diário de Bordo, 30.11.2012

As potencialidades do esboço pareciam não ser valorizadas e nenhum aluno o utilizava. O ‘bom desenho’ era, para os estudantes, o desenho acabado, o desenho perfeito, rico em

pormenores, detalhado. O desenho como auxiliar de pensamento não era explorado. Com isso perdia-se também uma certa individualidade na produção. Todos pareciam querer chegar ao mesmo resultado, e esse resultado era o ‘bom desenho’, o desenho mais fiel e mais próximo do ‘real’.

“El esbozo es el proceso germinal del pensamiento gráfico, en el que el trazo sale al encuentro de la idea desde un presentimiento que adquiere tintes deontológicos y en la que parece definirse la propia definición del ser, es una operación parecida a esa outra de carácter universal, que es la firma individual, la rúbrica que sellar la imagen del trazo con la identidad del escritor a través de un juego misterioso de analogias com la acción cinestésica del movimiento “libre” de la mano, a la búsqueda de una grafia todavía inexistente que identificamos com la raiz fundamental de todos nuestros posibles trazados futuros.” (Molina, 2005: 18)

Durante o ano letivo nunca, à exceção da resolução dos exercícios do grupo II dos Exames Nacionais de anos anteriores (proposta de trabalho do terceiro período), o desenho teve uma componente de criação. Até mesmo nos exercícios de processos de síntese, relativos à transformação da forma, como a distorção ou metamorfose (conteúdos lecionados no segundo período), foram os objetos que sofreram uma transformação física, sendo amachucados, esmagados ou espalmados. À medida que sofriam essa alteração física, iam sendo registados. O desenho não foi usado como ferramenta de procura ou de esboço de uma nova forma, uma forma ‘transformada’.

“Não há erros, não há desvios, procura, borrões ou hesitações. Onde estão os esquiços? Os desenhos que revelam algum erro são imediatamente rasgados e deitados no caixote do lixo, pelo que nunca se vêem correções, anotações, rasuras, vestígios ou resíduos próprios da atividade de desenhar e pensar. Não há desenhos intermédios, na capa do aluno só existem os ‘desenhos finais’, a versão ‘melhor’ do que foi pedido. Quando digo a um aluno para não rasgar o desenho que tem um erro, para o manter com ele e olhar para ele para poder alterar o que pretende, ele olha-me com alguma incredulidade e diz, sem esconder a estupefação, um ‘está bem professora’.

Torna-se evidente o receio que o aluno tem de falhar, de tornar manifestas as suas carências, de se expor ao risco. Nesta disciplina, noto-o com muita mais evidência do que em qualquer uma que já lecionei – será pela natureza da disciplina? Se sim, isso mostra que os alunos entendem o desenho com algo que os expõe, como algo pessoal, que vai um pouco contra a impessoalidade que os desenhos produzidos parecem transparecer, pois todos perseguem o mesmo objetivo, o desenho naturalista ou realista, com um domínio rigoroso da técnica.”

Diário de Bordo, 23.10.2012

Os alunos parecem só reconhecer e valorizar um único tipo de desenho: o detalhado, aquele que melhor traduz a 'realidade', o que mais se aproxima do observado. Contudo, ao tentarem obcecadamente reproduzir o 'real' caem no risco de não se aperceberem de uma multiplicidade de aspetos inerentes a esse real, nomeadamente a mutabilidade dos fenómenos, a ambiguidade. Ao mesmo tempo recusam o erro, a hesitação e o 'novo' como fatores que contribuem para o desenho, sem o lesar. A este propósito, Helberto Hélder (2001) conta a história de um pintor que queria pintar um peixe vermelho que via no aquário. No entanto, durante os dias em que durou o processo de pintura, apareceu no peixe uma mancha negra, que foi crescendo. Efetivamente, essa mancha obrigou a uma reviravolta no processo porque exigia que se considerasse um outro fator inerente à realidade – a mutação das coisas: “o preto formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor” (Hélder, 2001: 23). Perante o problema, o pintor concluiu que devia pintar o peixe de amarelo.

Terão os alunos alguma vez, sem que eu me apercebesse, dado lugar ao amarelo para responder a um problema de incompatibilidade na representação de um real que não é real, porque é imutável e o real é mutável?

2.3 Questionar o desenho

“Relativamente ao desenho tenho mais dúvidas do que conclusões, embora desenhe desde os três anos. O que é o Desenho? (...) Dizer do desenho é, hoje, mais que em qualquer outro tempo, complexo, quer observemos o desenho do lado das técnicas, quer do lado dos suportes, quer do lado dos materiais – isto é, como o corpo usa esses elementos para se expressar e criar uma maneira gráfica.” (Carneiro, 2001: 34)

A conceção de desenho pode ser ambígua, mas o desenho encerra em si esse poder de ambiguidade, de antítese e de questionamento. A experimentação, a individualidade e a dimensão simbólica do desenho tornam-no num território amplo de exploração.

“O desenho esteve durante muito tempo subordinado a outras disciplinas, instrumento marginal ou marginalizado, enfim submerso, por vezes indecifrável na sombra da arquitetura, da medicina ou da biologia. E que é também por isso território amplo. Devido à sua facilidade em aparecer, concretizando-se por meio de elementos mínimos - um ponto, uma linha, um rabisco, - provoca encantamento, é a poética da economia e da simplicidade. E que é portanto uma forma primária/elementar de comunicação, de materialização de uma ideia. Não devendo ser pensado como um processo estanque, mas aberto, flexível ou amplo.

Posto isto, que teoria do Desenho podemos transmitir aos alunos? Que estratégias devem vigorar na aprendizagem e ensinamento do Desenho? Talvez, e com maior ênfase nesta turma em concreto, reforçando a multiplicidade e a flexibilidade. Questiono-me sobre como desconstruir a noção de desenho instalado no ensino secundário e como explorar práticas que levem à disseminação e à expansão do conceito de desenho dos alunos.”

Diário de Bordo, 18.12.2013

Baseado nas observações feitas e nas discussões geradas à volta do funcionamento das aulas e da gestão do programa, considerei pertinente uma intervenção junto da turma, com o objetivo de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao desenho, de desmistificar certas ideias instaladas e de questionar o conceito de desenho que se havia instalado na sala.

Esta intervenção pretendeu formar um lugar intermédio de discussão que potenciase a reflexão dos sujeitos sobre as suas próprias subjetivações. Assim, o conjunto de aulas lecionadas basearam-se na planificação e implementação de um conjunto de atividades que visavam abordar outras formas de desenho, com vista a questionar as formas de expressão e explorar os limites ténues que a definição de desenho encerra:

“O exercício de desenho permite ao aluno explorar um vasto leque de materiais, formas e conteúdos à medida que promove a complexificação da sua consciência do que é o desenho como um organizador primordial de pensamentos e sensações. Simultaneamente, esta aprendizagem do desenho incide sobre os processos da imaginação criativa, da maturação e da descoberta das escolhas individuais, consolidando os objectivos pedagógicos específicos presentes no percurso formativo.” (Cabau, 2009: 28)

Com base na minha observação, convenci-me que o principal enfoque dos alunos durante as aulas era colocado na exploração dos materiais e das formas. Então interroguei-me: até que ponto os alunos entendiam o desenho como organizador de pensamentos ou como mote de desenvolvimento de processos da imaginação; que processos estariam por trás dos desenhos?; que aprendizagens eram mobilizadas em cada atividade?

Estas questões tinham por base a ideia de que o esquema das aulas exigia uma resposta imediata – o bom domínio das técnicas, dos materiais e dos procedimentos. Os alunos pareciam preocupados exclusivamente com uma parte do que lhes era pedido, ou seja, a cópia. E esse processo de mimetizar aparentava não pressupor aos alunos pensamento, questionamento ou invenção, isto é, parecia não haver lugar para o ‘amarelo’ de que nos fala a história de Helberto Hélder (2001).

A partir das questões levantadas, lancei um pequeno desafio: na última aula antes das férias do Natal, entreguei folhas em branco, de papel de aguarela, com uma mensagem por trás “Folha para

desenhar com o pensamento”. O objetivo de propor a realização de “Desenhos com o pensamento” era auferir da importância do pensamento do ato de desenhar, já que os desenhos elaborados ao longo do primeiro período geraram em mim a dúvida: será que estamos a formar excelentes executantes mas fracos pensadores?

Leonardo da Vinci entendia o desenho como “cosa mentale”, ou seja, um processo intelectual mais que uma atividade resultante de um esforço técnico e manual. Esse processo intelectual é um instrumento que conduz à experimentação e ao conhecimento. A respeito da valorização da ideia e do conhecimento subjacente ao desenho em detrimento do seu corpo e matéria, Federico Zuccaro, pintor e arquiteto italiano do séc. XVI, descreve "...e antes que nada digo que desenho não é matéria, não é corpo, não é acidente de substância alguma, mas que é forma, ideia, ordem, regra, finalidade e objecto do intelecto, onde se expressam as coisas entendidas" (Zuccaro, 1607, cit. in Bismark, 2001: 186).

Na primeira aula do segundo período, interroguei os alunos: Que desenhos fizeram? Como fizeram? Como começaram? Que lugar ocupa a visão no desenho? Que lugar ocupa o pensamento no desenho? Quando desenharam, no que pensaram antes de começar? Já tinham desenhado com o pensamento antes? No desenho com o pensamento alguma vez erramos? É possível desenhar sem material riscador? O desenho só é desenho quando é materializado? Isto foi desenhar? Afinal o que é o desenho?

Foi a primeira vez que usei vídeo durante a aula, recorri a esta ferramenta com o intuito de obter reproduções fiéis das respostas dos alunos às questões colocadas. No entanto, a câmara gerou desconforto, o desafio também parece não ter feito sentido para a maioria dos alunos. Senti que os alunos inventaram as respostas que consideravam ‘corretas’, as que achavam que eu queria ouvir. A maioria respondeu que desenhava ora paisagens, ora flores, ora retratos. Riram-se perante a questão se era possível desenhar sem material. Uns brincaram com a situação, outros disseram que não tinham tido tempo para se dedicar a isso nas férias. Para além disso, como havia ‘desenhos sérios’ a continuar, desenhos do ‘real’ com material riscador, a conversa foi dispersando e os alunos começaram a concentrar-se nas atividades da aula.

A turma é unida e bem-disposta, os alunos são afetuosos e na grande maioria dedicados, no entanto, preferem atividades concretas, fogem das conversas, muito mais quando estas são gravadas, usam a brincadeira e as graças como subterfugio para se manterem na sua zona de conforto.

Em fevereiro de 2013, imediatamente depois da interrupção letiva do Carnaval, dei início a um conjunto de cinco aulas. As propostas de trabalho foram construídas por forma a responder ao contexto específico da turma e às questões levantadas durante o primeiro período de aulas.

Cada aula foi designada por um ‘ciclo’, dado que a palavra ciclo remete para a noção de um fenómeno que acontece durante um período de espaço e de tempo mas também para a ideia de

renovação ou reciclagem. Assim, atribuí um nome a cada um dos ciclos: o ciclo da autoria e dos limites; o ciclo do inacabado ou ‘work in progress’; o ciclo do erro; o ciclo do projeto; o ciclo do corpo. Cada um consistia numa série de interrogações acerca de questões que fui levantando no decorrer do estágio. Encadeados num propósito global, os ciclos surgem como uma sucessão de momentos com o intuito de que, a cada volta de experimentação, se reconstruam e reciclem as contínuas descobertas e reflexões.

O ciclo da autoria e dos limites foi o primeiro a ser desenvolvido (ver em Anexo II – Proposta I) e teve por base constatações ou observações realizadas ao longo do estágio. Durante as aulas de Desenho fui notando que cada aluno estava muito centrado no seu desenho, muitas vezes, tapava-o com vergonha de mostrar aos outros ou tratava-o ‘religiosamente’ se o resultado fosse do seu agrado e não deixava que ninguém lhe tocasse.

Considerei a questão da autoria como um dos temas pertinentes a ser trabalhado no ciclo de aulas. Por um lado, todos os alunos ascendiam à obtenção do mesmo resultado – o resultado mais fiel da imagem, por isso, julguei que pudesse existir falta de individualidade, de ‘rasgo’ pessoal nos trabalhos. Por outro lado, cada aluno preserva o seu trabalho, vive para ele, em função dele, não o partilha, não o mostra. O processo de desenho parece ser um ato muito isolado, muito intimista, um processo individual e solitário.

Quanto à questão da autoria, Foucault (1969: 267) afirma:

“Essa noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra.”

A noção de gênio, de indivíduo dotado de um dom, de alguma forma raro e especial, está muitas vezes presente nos preconceitos dos alunos. Este conceito nos alunos pode ser traduzido em situações opostas. A primeira acontece quando o aluno que acha que não tem dom, que não ‘tem jeito e que, por isso, sente vergonha do seu trabalho e esconde-o. A segunda situação ocorre quando o aluno tem uma autoestima elevada, considera-se dotado e, deste modo, ‘venera’ os seus desenhos, não deixa que lhe toquem e guarda-os cuidadosamente.

Foucault (1969: 269) problematiza a noção de obra, correlacionada com o conceito de autor, colocando questões como:

“O que é uma obra? (...) Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor?” Mas assim sendo, se um indivíduo não fosse um autor, será que podia ser chamado de ‘obra’ a alguma coisa que tenha produzido? E, o oposto, ou seja, se um indivíduo é um autor, tudo o que cria ou escreve é ‘obra’? “A palavra “obra” e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor.” (Foucault, 1969: 270)

O formato de folhas utilizado nas aulas foi sempre o A3, dentro desse espaço de 42 por 27,9 cm o aluno era dono e autor da sua ‘obra’. O seu espaço estava bem definido, os limites eram claros. Esta proposta de trabalho veio pôr em causa essas convicções. Neste exercício não se sabia onde acabava o meu espaço e começava o do outro.

Começar a desenhar numa enorme folha em branco, onde não se sabe onde acabam os meus limites e começam os do outro, onde o desenho final não depende só de mim mas do meu grupo foi o desafio – ou a ‘possibilidade’ nas palavras de Dilnot – que foi colocado aos alunos.

“O primeiro (momento) é o papel ou a superfície em branco – a parede, o chão, o rolo – a partir do qual todos os desenhos começaram. – Porque é que a superfície é importante? – Porque é vazia. Branca. Uma ausência que também é cheia. – Cheia de quê? – Possibilidade.” (Dilnot, 2009: 31)

Para além de questionar o conceito de autoria e de limites, pretendeu-se dar a conhecer o desenho como um meio expressivo potenciador de conhecimentos, através da exploração de territórios artísticos e estéticos experimentais. Essa mesma exploração é contrária à experimentação científica e técnica, que pretende ser explorada nas funções de demonstração e verificação centradas num resultado final.

O resultado desta primeira aula foi, de certa forma, surpreendente. Os alunos que melhores notas haviam obtido durante o primeiro período, revelaram alguma dificuldade em se adaptar a esta modalidade de desenho e notou-se alguma frustração em relação ao resultado final. Pelo contrário, os alunos que nas aulas revelavam dificuldades de concentração demonstraram-se aplicados, entusiasmados e beneficiaram da oportunidade de não terem limites para usarem as linhas desenhadas por outros como mote para os seus desenhos, trabalharam em conjunto e não se notou pudor em construir um trabalho unitário, de coautoria, em que todos sentiram que deram o seu contributo. As tomadas de decisão de um contaminavam, de forma positiva, o grupo que se sentia impelido a trabalhar sobre o trabalho do outro. Deste modo, o resultado revelou-se mais coeso do que os dos restantes colegas.

O ciclo *Das coisas nascem coisas*, (consultar Anexo II – Proposta II), partiu da constatação de que os alunos viam o desenho como um produto acabado, como algo que tem um fim que é ser

avaliado. A partir dessa avaliação, o desenho perde a sua capacidade de evoluir ou se alterar, porque o seu propósito foi atingido.

O título do livro de Bruno Munari (1981), “Das coisas nascem coisas”, explica o que se pretendia explorar com os alunos: a capacidade de trabalhar sobre os desenhos e vê-los de novas formas e com outras abordagens.

A proposta procurou colocar em reflexão o desenho como um processo de criação contínuo que não encerra no trabalho avaliado final. Este é antes um ponto de partida para outras formas de abordagem, outras visões possíveis sobre a prática de desenhar. Os trabalhos são temporários, compreendem-se num espaço temporal, mas esse espaço não é estanque. São antes lugares de descanso provisórios. Não são verdades irrefutáveis, símbolos de algo que se conseguiu e que se deve imortalizar, mas, pelo contrário podem estar sujeitos a mudanças futuras.

Esta proposta de trabalho foi realizada em pares e consistia em escolher um pormenor ou uma pequena parte do trabalho realizado na aula anterior e dar-lhe um novo sentido, uma transferência de uso ou de contexto. O objetivo era construir um novo mote a partir do fragmento e completá-lo ou trabalhá-lo, de modo a que fizesse sentido, sem fazer parte do conjunto inicial.

No início da aula, a maioria dos alunos sentiu repulsa ao pensar que teria que ‘estragar’ o desenho produzido na aula anterior, recusando-se a seguir a proposta. No entanto, quando perceberam que poderiam usar pedaços dos desenhos de outros grupos perderam o pudor e cortaram até demais, sem prever o que iriam fazer. O resultado foi uma grande manta de retalhos.

O decorrer da atividade foi acompanhado por uma orientação baseada em questões que pretendiam fazer refletir acerca das decisões tomadas e exteriorizar os propósitos e intenções que estavam na base da evolução dos trabalhos. Os resultados serviram-se frequentemente do teste, do improvisado e da experimentação como estratégia de criação.

A terceira proposta de trabalho, intitulada ciclo do erro ou do *pentimento* (consultar Anexo II – Proposta III), tinha por base uma preocupação que fui registando no Diário de Bordo:

“A educação está baseada no pressuposto que o aluno vai avançando à medida do programa e da planificação. E o tempo da pessoa? Onde está o espaço para os diferentes ritmos dos alunos? O currículo é uniforme, universal. Não há liberdade de movimento por parte dos alunos, não há espaço para a eleição, para a escolha – todos temos que aprender as mesmas coisas? E todos temos que aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo? O que se perderia se o aluno escolhesse o seu caminho mediante a sua sensibilidade e o seu interesse? Poderia decidir não aprender o que não quer aprender sem penalização?

Porque não há espaço para o erro? Não fará o erro parte da aprendizagem? Porque este medo de errar que noto nos alunos? Porque este medo de mostrar o seu trabalho? Será

medo da crítica do outro ou vergonha? Porque não uma atitude mais de partilha, de aprendizagem mútua, de discussão dos trabalhos? Onde está a vontade, o prazer?”

Diário de Bordo, 18.12.2012

Sob a premissa de libertar a gestualidade e romper com a importância do resultado final, recorreu-se à noção de *pentimento*, com o objetivo de dar a conhecer o lugar do erro, da hesitação, no desenho. Foi trabalhado, nesse sentido, a tomada de consciência, individual e em grupo, sobre o processo de construção e desconstrução que ocorre no momento da conceção do desenho.

Segundo Mário Bismarck, o termo *pentimento* significa:

“«arrependimento, remorso, pesar», mas também significa «mudança de parecer». O termo é utilizado em Itália desde, pelo menos o século XVI, e deriva da palavra *pentire* (arrepender) (...). Assim, se a palavra está directamente conotada com a acção do arrependimento, de remorso, de culpa, ela também abre o seu espaço semântico para o «pendere», isto é para o estado de estar pendente, suspenso, inseguro. Se a sua primeira conotação é negativa e moralista, (...) o sentido trazido pelo «pendere» reporta-nos por outro lado para o espaço da indecisão, da indefinição, da disponibilidade.” (Bismarck, 2008: 46)

A valorização do resultado final, do produto acabado por parte dos alunos, a visão do desenho como algo definitivo e que ascende à perfeição (comprovada pelo facto de que os alunos não guardam esboços ou desenhos que mostrem erros ou dúvidas, rasgando-os imediatamente e colocando-os no lixo), fez-me pensar: “Poderá alguém dizer «onde não há dúvidas, também não há conhecimento?»” (Wittgenstein, cit. in Bismarck, 2008).

“O *pentimento* é de facto, um sinal impertinente, no sentido em que destrói uma suposta pertinência e linearidade do desenho como instrumento projectual. O *pentimento* é um sinal de que algo não «correu conforme o planeado» e assim é um sinal de crise no sentido em que é a infiltração do imprevisto, do imprevisível. O *pentimento* é a mancha (a nódoa) que perturba a linearidade do «plano».” (Bismarck, 2008: 49)

Fazer e feito circunscrevem dois tempos e espaços diferentes no desenho, aos quais o *pentimento* confere visibilidade. Trata-se da existência de uma dicotomia inerente ao desenho, patente nas seguintes conceções: “«drawing is a verb» (Mel Bochner); «drawing is a name» (Laura Hoptman)” (cit. in Bismarck, 2010: 63). Por outras palavras, a valorização do ato de dar existência ou forma (fazer) e a importância do produto final (feito). Mel Bochner concebe o desenho como fazer, expondo o lado privado da realização implícita da obra final, que muitas vezes é ocultado. O desenho acabado é, pois, associado ao perfeito, sem defeito, e o desenho imperfeito é o invés do acabado, e,

como tal surge associado ao defeito (Bismarck, 2010). Os alunos da turma H sentiam essa conotação negativa e, por isso, não assumiam os processos por que passava o desenho até se tornar ‘perfeito’, ou seja, acabado, ‘pronto para avaliar’.

Na arte o desvio é válido e é integrado, múltiplas vezes, como parte significativa do processo criativo, o erro usualmente temido pelo estudante é neste âmbito frequentemente gerador de conhecimento e de reconhecimento. Está claro que o equívoco ou o acaso também poderão ser valorizados no âmbito de outras atividades ditas não artísticas. O caso mais emblemático é o de Alexander Fleming que chegaria à descoberta da penicilina por acidente. Sucede talvez que na maioria das circunstâncias o desvio é exceção, ao passo que nas artes se fez dele, frequentemente, uma norma.

Retomo o caso específico da proposta de trabalho da transferência de uso ou *work in progress*. Neste caso, a experimentação e o engano eram imprescindíveis. Foi o teste, o improviso ou o ensaio que permitiriam ao aluno encontrar uma solução. Errar pode mostrar-se importante, e até decisivo, quando percebemos que erramos e porque erramos e se nos apresentamos disponíveis para fazermos as necessárias alterações ou, ainda, quando adotamos conscientemente o engano (o desvio) como parte do processo.

A atividade consistiu numa série de desenhos de observação da figura humana. Os tempos dos exercícios variavam entre um e dez minutos. O primeiro exercício consistiu no desenho sem levantar a caneta, ou seja, desenho de contorno, a traço contínuo, de modo a captar as linhas exteriores e interiores determinantes para definir a forma do modelo. O segundo exercício passou pela realização de desenhos cegos, desenhando fixando o modelo sem olhar para a folha de papel. Pediu-se aos alunos para se organizarem em pares de modo a representar o rosto do colega. Assim, ambos desenhavam em simultâneo, porque olhando fixamente em frente serviam de modelo, uma vez que estavam estáticos. O terceiro exercício consistiu num desenho com a mão não dominante da respetiva mão dominante. Ao recorrer à mão não adestrada por forma a ‘fingir’ um ponto zero da técnica, estava-se a propor um exercício de reaprendizagem e, como a mão dominante estava ‘ocupada’ a servir de modelo, não existiu a tentação de a utilizar. No quarto exercício foi proposto aos alunos que desenhassem o movimento criado pelo modelo, na tentativa de possibilitar uma leitura visual da dinâmica do corpo.

Estas quatro modalidades de desenho propuseram uma revelação de narrativas subjacentes ao desenho, uma desnaturalização de práticas, uma desconstrução de ideias preconcebidas e, por conseguinte, um lugar de reflexão e de questionamento. Ao mesmo tempo, proporcionaram uma visibilidade dos modos de fazer, expuseram as formas de dar conta, pelo que trouxeram à luz o ‘imperfeito’. Para além disso, desenhar sem levantar a caneta revelou diretamente os grafismos da perceção; o desenho cego desconstruiu o conceito do ‘bom desenho’ e do ‘mau desenho’; o desenho com a mão não dominante solicitou o uso da mão não treinada para corresponder a preceitos

idealizados; o desenho do movimento conferiu espaço à exploração de novas formas de narrar visualmente, trabalhou diferentes percepções, porque exigiu o contacto com uma realidade impossível de antecipar e, por isso, não pode corresponder a uma ideia preconcebida do resultado final ou dos modos de fazer.

O ciclo do corpo (consultar Anexo II – Proposta IV) teve como principal objetivo questionar o lugar do corpo enquanto desenha. Estarei ciente do meu corpo enquanto desenha? Tiro partido do meu corpo para desenhá-lo? Das potencialidades da minha gestualidade? Das possibilidades dos meus movimentos? Durante as aulas de Desenho assisti a corpos presos a cadeiras, enrolados sobre si próprios, cobrindo as folhas de desenho, pés estáticos apoiados no apoio do banco. E se registássemos os nossos movimentos enquanto desenhávamos e os analisássemos? O que podíamos saber daí? Outra questão se afigura relevante: com isso estaria a desenhá-lo?

“O facto mais importante acerca de desenharmos – tão importante que nunca se fala dele nos manuais de desenho que já li – é que a maior parte das vezes nos sentamos para o fazer. Porque o fazemos? Porque ao nos prepararmos para fazer um desenho temos que nos apoiar.” (Dilnot, 2009: 28)

Precisamos de nos apoiarmos para usarmos a mão e a posição mais confortável é sentado, porque nos sentimos mais apoiados. Mas, se fizermos desenhos em grupo, a pé, como foi o caso da primeira proposta de trabalho, os movimentos serão diferentes? Os apoios serão diferentes? Será que o desenho revelará essa diferença de estar do corpo?

“É um facto que o corpo actua com instrumentos que o prolongam para fora, com extensões que lhe permitem agir sobre e com os meios e procurar, encontrar, investigar, estudar, transformar, criar, construir expressão e comunicar. Fora do corpo da pessoa que desenha, sente e pensa o desenho, este não existe. O corpo é a matriz essencial das leis de organização dos espaços visíveis e do campo” (Carneiro, 2001: 38)

O corpo é a matriz essencial do desenho. O movimento do corpo pode ser desenho. O desenho performativo tira partido de ações, movimentos do corpo, em contextos diferentes, e transforma-os, repetindo-os ou simulando-os, em desenho. Por exemplo, com um ato mecânico em mente, como teclar no *chat*, e vendo nele um ato de expressão sobre expressão, projetamos o ato com base numa nova referência, sobrepondo ao teclado uma folha de papel e sobre esta deixamos a marca dos dedos que tecla.

Apresentar novos caminhos de desenho aos alunos e suscitar a reflexão sobre as concepções de desenho instaladas e as suas práticas foi a principal preocupação desta proposta.

O ciclo do projeto (consultar Anexo II – Proposta V) teve como objetivo principal explorar o desenho de comunicação, o desenho que ‘ajuda a pensar’ ou que auxilia a clarificar uma ideia. Não era obrigatório apresentar desenhos, pelo que um grupo acabou apenas por falar da ideia sem recorrer ao desenho. A maioria, porém, sentiu naturalmente necessidade de usar o desenho e através dele explicar o espaço expositivo para exibir na escola os trabalhos realizados neste ciclo de aulas, o que tinha sido pedido nesta proposta de trabalho. A grande maioria dos desenhos retratava plantas. As ideias eram criativas e inovadoras, os grupos trabalharam bem em equipa e aceitaram as ideias dos outros de forma tão entusiasta, que tentaram convencer a orientadora cooperante a materializar o projeto da exposição.

2.4 Voltando à rotina (ainda que esta não seja completamente a mesma)

Depois do ciclo de atividades propostas, as aulas retomaram o funcionamento a que se assistiu no primeiro período, onde a ênfase principal é a preparação para o exame nacional.

Notou-se, porém, uma alteração ténue das práticas. A visita à Escola Superior Artística do Porto também contribuiu para essa ligeira mudança. Nessa sessão, os alunos tiveram oportunidade de assistir a aulas do ensino superior, ver trabalhos dos alunos de várias áreas e ter noção de como são as aulas de Desenho desse nível de ensino. Fiquei com a impressão de que os alunos compreenderam claramente que há desenhos de vários ‘tempos’, desenhos de esquisso, desenhos de esboço e desenhos detalhados e que todas essas modalidades merecem igual consideração, porque têm propósitos diferentes. Os estudantes perceberam ainda que o desenho tanto pode ser um produto acabado, que vale *per se* e por tudo aquilo que se passou a compreender a partir dele, como pode estar também ao serviço de outras áreas, como o desenho de projeto ao serviço do design ou da arquitetura. Uma aluna disse, a certa altura, que entendeu que se podia desenhar não só com os materiais convencionais, mas também com o corpo, com luz ou com formas (*Diário de Bordo*, 19.02.2013). Penso que, pelo menos para uma parte dos alunos, o ciclo de propostas e a visita à ESAP marcou um ponto de viragem nas suas conceções de desenho.

Durante as aulas do resto do segundo período, por indicação da professora da disciplina, os alunos executaram desenhos mais rápidos de poses de figura humana, não a partir de modelo, antes a partir de uma fotocópia A4 de um desenho. Alteraram-se os tempos de registo e os alunos já não se queixaram ‘da pressão’, como havia acontecido aquando do ciclo de propostas sobre o erro ou o *pentimento*, em que lhes foi pedido, pela primeira vez, que fizessem desenhos com a duração de um minuto (*Diário de Bordo*, 21.02.2013). Os comentários “E se isto ficar... mal?” “Ai que eu não sei desenhar”, tão presentes no ciclo do erro (*Diário de Bordo*, 21.02.2013), começaram a deixar de se

ouvir com regularidade e os alunos começaram a abandonar a carga negativa, começando a olhar o erro como uma possibilidade de refazer e a estarem disponíveis para o imprevisto.

“Uma aluna aquando da conversa reflexiva sobre a aula afirmou: «Libertamo-nos da ideia do mal desenhado e começamos a ter uma expressão mais livre.». Ao que um aluno acrescentou «Isto faz-me lembrar aquelas estátuas da Grécia. Aquelas que falámos em História da Arte, dos homens perfeitos mas que de perfeito não tinham nada pois era tão idealizado que não existiam pessoas assim.»”

(Diário de Bordo, 21.02.2013)

No terceiro período, as aulas foram preenchidas pela realização de exames nacionais de anos anteriores, simulando as condições da prova e cumprindo o tempo estabelecido. Depois os exercícios foram avaliados segundo os critérios específicos e os resultados foram apresentados aos alunos. Quando foi apresentada a avaliação aos alunos, a sua maioria ficou desapontada, pois alunos com média de 18 valores, no final do segundo período, obtiveram 12 valores em certos exames. Isso causou alguma agitação e preocupação generalizada.

2.5 O Exame Nacional

“Não há ensino sem avaliação. A função social ou pedagógica de controlo dos alunos é inerente ao acto de educar. Durante muito tempo, este processo não obedeceu a um plano regular e sistemático. Mas, a partir de meados do século XIX, o exame transforma-se no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino.” (Nóvoa, 2005: 42.)

A intenção da implementação de exames nacionais no fim de cada ciclo de estudos tem por base a ideia de fazer com que todos os alunos passem por condições iguais. São instrumentos de avaliação sumativa externa, produzidos não pelos professores de cada escola mas pelo GAVE. Visam certificar a aprendizagem realizada pelos alunos no final do referido ciclo de estudos, pelo que são, e como afirma Nóvoa, dispositivos de regulação das práticas de ensino.

Os exames nacionais exercem pressão sobre os alunos mas também sobre os professores, cujas classificações internas da disciplina são comparadas com os resultados do exame nacional em reunião de departamento. Neste contexto, existe sempre, de forma mais ou menos explícita, dependendo da escola, uma preocupação por parte da direção e dos coordenadores de departamento acerca dos resultados obtidos.

Os professores preocupam-se com os resultados que os seus alunos obtêm, porque são avaliados, ainda que indiretamente, por eles. A imagem do desempenho de um professor fica afetada pelos resultados e, muitas vezes, pelo que vi acontecer nas escolas por onde passei enquanto docente, acontece que na distribuição de horários um professor que não obtenha bons resultados perde a lecionação da disciplina em causa e passa a lecionar, por exemplo, Educação Visual de 3.º ciclo ou Oficina de Artes, disciplinas estas que não são submetidas a exame no final do ciclo de estudos.

“Na difícil relação escola-família, os exames são uma das fontes principais de desconfiança mútua. Os professores alegam que os pais querem que os filhos sejam aprovados, de qualquer maneira, independentemente do mérito e do saber. Os pais acusam os professores de excesso de rigor e de indiferença perante a situação concreta de cada criança.” (Nóvoa, 2005: 43)

Os pais e encarregados de educação dos alunos da turma são, na sua maioria, atentos ao percurso escolar dos seus educandos e preocupados com o seu desempenho. São exigentes quanto à preparação dos alunos e durante o ano estiveram presentes nas festas da escola e nas reuniões convocadas pela diretora de turma, manifestando a sua preocupação para com os exames nacionais das disciplinas de Desenho A e de Português.

No dia 26 de junho de 2013 realizou-se a primeira fase do exame nacional de Desenho A, à qual compareceu toda a turma.

Depois do ‘investimento’ colocado na preparação dos alunos para esta prova, da ênfase dada à importância do exame e da sua centralidade na planificação de grande parte das aulas, os alunos, na sua maioria, aparentemente estavam calmos. Aqueles com melhores médias internas à disciplina pareciam preocupados e ligeiramente agitados. Na maioria dos casos, os alunos dependem da classificação do exame nacional de Desenho A para o ingresso no ensino superior, uma vez que constitui prova específica em grande parte dos cursos e das escolas e universidades.

“Hoje foi (finalmente) o dia do exame nacional de Desenho A. Estive na escola durante toda a manhã apesar de não poder estar junto da professora cooperante, uma vez que esta foi nomeada coadjuvante, pelo que teve de permanecer isolada durante a realização da prova.

Acompanhei os alunos antes da entrada na sala e ouvi os *feedbacks* à saída... A maior parte estava calma. Ouviram com atenção as últimas indicações da professora cooperante (“comecei o exame do fim para o início”, “tenham atenção ao tempo”, “lembrem-se dos

desenhos que fizeram nas aulas”, “não se esqueçam que as aguarelas tem que ter frescura e transparência, deixem os brancos da folha...”)

A grande maioria dos alunos gastou o tempo de tolerância. No final, alguns demonstraram alguma frustração quanto ao desenrolar do processo, uns aperceberam-se que leram mal o enunciado... Na sua maioria os estudantes não sabiam o que esperar, não sabiam se “dava para o dez ou para o vinte” e diziam “tudo depende de quem vai corrigir”

(Diário de Bordo, 26.06.2013)

Os resultados do exame, publicados a 10 de julho de 2013, foram, de algum modo, inesperados: todos os alunos obtiveram classificação igual ou superior a 14 valores e houve dois alunos com resultados de 20 valores (arredondados). Houve ainda vários 18 e 17. Perante este panorama, o diretor da escola reuniu a turma, a professora de Desenho A e a diretora de turma numa sala para congratular todos. A Escola tinha tido a melhor média na disciplina de Desenho A, a nível nacional. Segundo as estatísticas dadas a conhecer pelo Júri Nacional de Exames, posteriormente, registaram-se, a nível nacional, 12 alunos com nota superior a 19 valores, 2 destes pertenciam à turma H do 12.º ano da Escola Secundária de Ermesinde. Do universo de 5307 de alunos que fizeram exame nacional de Desenho A na 1.ª Fase, apenas 1476 obtiveram nota superior a 14 valores. Na turma do 12.ºH da ESE, 100% dos alunos, isto é, 21 estudantes atingiram nota superior a 14 valores.

Os resultados tiveram um impacto surpreendente na tomada de decisão dos alunos quanto ao prosseguimento de estudos. Alunos que tinham pensado enveredar pela engenharia civil, optaram por concorrer a arquitetura como primeira opção. Alunos que pensavam ir para uma área não ligada às artes visuais, como Educação Física, reconsideraram a sua decisão. Estas ‘reconsiderações’ terão por base um aumento da autoestima dos alunos, no que diz respeito ao seu saber em desenho? Os alunos mudaram de opinião por considerarem que, afinal, são bons a desenho e, por isso, devem seguir cursos superiores relacionados diretamente com artes visuais, design, entre outros? A reconsideração deve-se ao sentido de ‘aproveitar’ a nota obtida para a usar como prova de ingresso? Esse ‘aproveitamento’ é consciente ou os alunos estão iludidos que por poderem entrar para um curso com média mais alta, será, logo à partida, um melhor curso e, conseqüentemente, uma saída melhor para eles?

Capítulo 3

DE FORA PARA DENTRO,
ou *transformei* – reflexões sobre o desenho
e o seu ensino

Este capítulo trata de articular questões que durante o processo de estágio me (trans)formaram. Pretende trazer ‘para dentro’ da reflexão, pôr à luz, eixos centrais: o currículo, o desenho, o seu ensino ou o professor de desenho.

Entender o currículo em vigor e analisar criticamente o programa de Desenho A pareceu-me crucial para o entendimento do decorrer do estágio. Posteriormente, farei o paralelismo entre essas diretrizes e o observado na prática – desenho *instituído versus* desenho *instalado*.

Por último, tratarei do ensino do desenho, do que é ser professor de desenho, como ensinar desenho e dos papéis da relação pedagógica. O objetivo será, assim, aproximar-me do processo que forma (a que muitos chamam processo formativo), e até que ponto, e por consequência, deforma neste procedimento intrínseco ao fenómeno de ensinar e de aprender.

3.1 As diretrizes curriculares e o programa de Desenho A

As orientações curriculares, no ano letivo de 2012-2013, foram marcadas por uma alteração às bases do plano de estudo do ensino regular do curso de Artes Visuais. Este não só viu o número de disciplinas da componente específica diminuir como também assistiu a uma redução da carga horária, o que foi especialmente visível no 12.º ano de escolaridade.

Inevitavelmente a escola tem uma dimensão institucional e organizacional que depende de processos externos, mecanismos de poder que a regulam e circunscrevem a sua ação.

“Os mecanismos de poder instalam-se na cultura da organização, e dela recebem sentido e significados através de crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas. Para perscrutar esses significados é preciso contemplar rigorosamente a vida da organização, contextualizar os comportamentos, analisar as representações e estabelecer as redes de significado.” (Guerra, 2002: 184)

O que determina as dinâmicas no seio do estabelecimento escolar? É a organização ou a instituição quem governa no ou o estabelecimento de ensino?

A escola parece ser um estabelecimento de ‘funcionamento híbrido’. Por um lado, há a estabilidade, a ordem e a racionalização, necessárias à sua sobrevivência, que são asseguradas pela componente burocrática, ainda que a dimensão política esteja presente na medida em que se

registam conflitos de interesses que surgem nas fendas dessa organização racional. Por outro lado, verifica-se a ambiguidade de percepções e de representações, ao que se acresce as inter-relações, a comunicação, a subjetividade e o conflito inerentes, os quais asseguram a presença da dimensão institucional, cujo papel é decisivo nas dinâmicas do estabelecimento de ensino.

O peso da intervenção das duas dimensões parece variar consoante as escolas. No entanto, de uma forma geral, com o cenário de crise atual, em que a rentabilização e a otimização dos recursos é a palavra de ordem, com os mecanismos de controlo e coerção (nomeadamente o sistema de avaliação docente) e o estabelecimento de um novo quadro hierárquico, cuja figura de máximo poder é o Diretor, afigura-se que a dimensão organizacional se sobrepõe à institucional, no estabelecimento das dinâmicas escolares.

Apesar disso, a realidade institucional continua, sem dúvida, presente como uma rede que se tece diariamente, baseada nos processos de comunicação. Mas se a construção da realidade, na dimensão institucional, é um processo dialético, ou seja, é construída pelos autores e, por sua vez, vem condicionar os mesmos, importa não só entender os constrangimentos exercidos pela escola sobre o professor como também os constrangimentos que sofre a escola pela ação dos professores. Por outras palavras, é importante analisarmos as relações de força no seio do estabelecimento de ensino.

O professor é entendido, pelo menos na teoria, como participativo na construção da dinâmica escolar, aliás o Estado alarga – com as normativas em vigor – essa participação a todos os parceiros educativos: quer aos atores internos à escola (professores, funcionários, alunos), quer aos externos (pais, autarquia, empresas).

É óbvio que o professor tem uma parte ativa, contudo a sua autonomia é cada vez mais limitada pelo excesso de burocracia. Apesar das múltiplas vantagens, essa burocracia torna-se, na prática, num aprisionamento à rotina, ao limitar a margem de manobra e a criatividade dos professores. Na medida em que está fortemente orientada para o controlo (contínuos relatórios, preenchimento de registos, grelhas de observação, descrição de projetos e demais documentação), vai retirando tempo ao professor para questões essenciais, como a preparação das aulas, a preparação de estratégias de motivação dos alunos, o relacionamento entre pares.

A questão do poder na escola é outro dos pontos pertinentes. O poder concentra-se na figura do Diretor que por sua vez representa a operacionalização das normas do poder central.

Para além disso, o projeto educativo, dado que visa orientar para a vida de cada escola concreta, no sentido da explicitação e do desenvolvimento de uma cultura própria, e que assenta no princípio de uma participação alargada, é um sinal de abordagem cultural, da adequação a cada realidade específica e da atribuição de uma carga simbólica à escola. Deste modo, é possível criar escolas com um rosto próprio e com uma imagem que potencie o sentido de pertença. No entanto, na prática, os projetos educativos não surtem, por vários motivos, os efeitos desejados. Um deles é a

sua fraca operacionalização por parte dos docentes, resultante não só da mobilidade dos professores, o que faz com que muitos desconheçam as especificidades de cada projeto, mas também de alguma resistência à mudança ou até da falta de tempo, daqueles profissionais que não se ocupam do projeto como deveriam.

A desmotivação generalizada da classe docente e o desprestígio a que se tem associado, em nada contribui para a melhoria da sua ação e construção da realidade escolar. Os professores parecem ter esquecido aquilo que os unia: a vocação, o sentido de missão e, até, a honra associada, anteriormente, ao *status* conferido à figura do professor. Essa falta de agregação à volta de uma ideia ou de valores leva a enfraquecer a dimensão institucional da escola.

Neste momento, com a crise económica que o país atravessa, as alterações introduzidas na educação parecem ter sobretudo um intuito economicista e, apesar da autonomia que se pretende conferir a cada escola, é o poder central quem exerce a influência determinante no funcionamento escolar. Uma vez mais, o Estado surge como principal agente de institucionalização.

A respeito da relação entre autonomia e diretrizes do poder central e no que se refere à nova matriz curricular que afetou o ensino no ano letivo de 2012-2013, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho elucida: “No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra.” Assim, a autonomia baseia-se na oferta formativa das disciplinas opcionais, que dependerá das condições humanas e físicas de cada escola.

Segundo o Decreto-Lei 74/2004, de 26 de março, “entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.” Assim, as referidas aprendizagens “têm como referência os programas das respectivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação”. Mais se adianta no mesmo decreto, que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um projecto curricular de escola, integrado no respectivo projecto educativo”, o que confere uma determinada e teórica margem de ‘ajustamento’ à ‘realidade’ de cada estabelecimento de ensino.

O currículo é uma construção “que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes etapas de concretização” (Pacheco, 2005: 54). O desenvolvimento do currículo inicia com a proposta formal, que adquire diferentes designações consoante os autores: “currículo formal” (Perrenoud, 1995), “currículo oficial” (Goodlad, 1979), “currículo prescrito” (Gimeno, 1988) (cit. in Lopes, Silva & Sousa, 2007).

Esta primeira fase é emanada dos poderes políticos e administrativos, resultando, assim, numa visão do currículo legitimado pelos poderes instituídos. Esta perspetiva de currículo (formal, oficial ou prescrito) diz respeito a uma conceção teórica assente num sistema formal de

conhecimentos e valores definidos como válidos, independentemente de outras variáveis. A segunda fase é a do “currículo apresentado” aos professores, que será posteriormente programado em grupo e planificado individualmente pelos docentes (Pacheco, 2005). Segue-se, depois, o “currículo informal”, também designado de “currículo real” (Kelly, 1980, e Perrenoud, 1995) ou “currículo realizado” (Gimeno, 1988) (cit. in Lopes, Silva & Sousa, 2007). Este diz respeito à ação em sala de aula, ao momento em que se passa da conceção teórica do currículo como plano (“currículo apresentado”) para a prática, indo além do formalmente previsto, pois traduz as vivências dos agentes educativos (Lopes, Silva & Sousa, 2007). Por fim, surge a fase do “currículo avaliado”. Neste ponto, inclui-se a avaliação dos alunos e igualmente a avaliação dos planos curriculares e dos programas (Pacheco, 2005).

Entre o currículo oficial, o apresentado e o realizado há um processo que envolve não só regras normativas, mas também pessoas, pelo que se torna necessário fazer um contraponto entre a realidade curricular e o quotidiano escolar. A relação do currículo com o quotidiano, revelada pela conceção de “currículo oculto” (Lopes, Silva & Sousa, 2007), torna visível uma dimensão do currículo que pondera a existência de outras variáveis, que a perspectiva do “currículo formal” não considera.

Face ao exposto, detenho-me no “currículo apresentado” da disciplina em causa: o Programa de Desenho A. Este foi implementado no ano letivo de 2001-2002 e está dividido em dois documentos: um que se refere ao 10.º ano, homologado em fevereiro de 2001, e outro que diz respeito ao 11.º e 12.º ano, homologado em março de 2002.

O documento que diz respeito ao 10.º ano está dividido em quatro partes: introdução, apresentação do programa (finalidades; objetivos; visão geral das áreas, dos conteúdos e dos temas; sugestões metodológicas gerais, competências a desenvolver; avaliação e recursos), desenvolvimento do programa (conteúdos/temas; gestão do programa; sugestões metodológicas específicas) e bibliografia organizada por temas (visão, matérias, procedimentos, sintaxe e sentido).

Na sua introdução, indica que o objetivo global da disciplina trienal é a “aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio” (Ramos, Queiroz, Barros, & Reis 2001: 3). A questão que se coloca vai no sentido de perceber de que eficácia se estará a falar quando se refere *nível pré-profissional e intermédio*. A intenção de ajustamento do desenho do ensino secundário num curso orientado para o prosseguimento de estudos – o curso científico-humanístico de Artes Visuais –, pressupõe que se prepare uma espécie de tronco comum, entendendo-se o desenho como disciplina transversal a várias áreas. Os autores afirmam, mais à frente no programa, que o desenho é a “área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem” (Ramos et al. 2001: 3) e que “ao nível do ensino secundário, o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias,

internet, e edição de conteúdos multimédia” (Ramos et al. 2001: 3). A partir destas asserções, será possível concluir que o que se pretende é o estabelecimento de uma relação entre o desenho do ensino secundário e o desenho no ensino superior e que Desenho A seja uma preparação, um grau intermédio, para o desenho nos cursos artísticos?

O programa define como finalidades globais “dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho” (Ramos et al. 2001: 3). Ora, esta parece ser uma redução do desenho ao seu âmago mais tecnicista e funcionalista. Pode indicar, pelo menos numa leitura mais imediata, uma conceção do desenho enquanto ferramenta de utilidade, de resolução de conflitos de manualidade ou de comunicação, utilizando a imagem como substituição ou figuração da palavra.

Os autores adiantam que o “Desenho é forma universal de conhecer e comunicar” (Ramos et al. 2001: 3). Porém, aqui pode denotar-se alguma ambiguidade, pois o desenho como domínio do conhecimento não obriga a usar de instâncias da eficiência e do rigor, isto se forem consideradas as potencialidades do desenho enquanto linguagem experimental enquanto gesto que ensaia o invisível, no sentido de definir o que será concreto.

Sobre a possibilidade estética do desenho, o programa parece sugerir um discurso de teor quase filosófico ou poético, pouco específico e vago quando se trata de um documento orientador da conceção e prática curricular do desenho como disciplina de um programa educativo: “O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante.” (Ramos et al. 2001: 3). Nesta expressão, os autores procuram distinguir a conotação expressionista ou de investigação para a percepção, apreensão e interpretação do real, sugerindo o desenho como instrumento de reação, atitude crítica perante o mundo. Trata-se de uma perspetiva algo radical, onde se pode notar um fervor quase ativista, que reflete um certo militarismo democrático pela arte.

Os organizadores do programa apresentam aqui o entendimento de que o desenho pode marcar o aluno no seu âmago, no sentido ontológico, e por conseguinte, dotá-lo de maior responsabilidade, sentido crítico e capacidade de intervenção: “Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.” (Ramos et al. 2001: 3) Mais uma vez se relaciona o desenho com a dimensão social. Questiono, então, qual o sentido de enriquecimento social pelo desenho? De que modo o desenho pode enriquecer a dinâmica social? Entender-se-á a proposta gráfica no âmbito de um uso coletivo orientado para a consciencialização social, que segue o modelo democrático da participação pública nos assuntos sociais e políticos? Compreender-se-á o desenho como ferramenta crítica e de intervenção social?

Os autores acrescentam ainda que o desenho é “Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade.” (Ramos *et al.* 2001: 3). O desenho é, deste modo, apresentado como uma força de desenvolvimento das “novas gerações”, como uma possibilidade de compreender a realidade e de nela se integrar. Extrapolando o sentido deste parágrafo, de que modo poder-se-ia quantificar o sucesso da integração social dos jovens, suscetíveis à exclusão social, pela prática do desenho?

O desenho parece ter, segundo o programa, um propósito de ‘salvação’:

“Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.” (Ramos *et al.* 2001: 3)

Neste sentido, o desenho é apresentado como uma plataforma de integração daqueles – que por razões de vária ordem – não se sentem incluídos no sistema organizativo social, como um espaço atrativo para os que são ‘afastados’ do funcionamento da sociedade. Estes parecem poder encontrar um lugar de acolhimento e aceitação na área da educação artística. Questiono-me acerca deste parágrafo: os autores verão a educação artística como uma escolha dos jovens com ideias ‘alternativas’? Associarão as artes ao estereótipo da diferença e da disparidade?

Os autores falam do desenho como prática conducente à interiorização da aceitação da diferença. Pergunto: O exercício do desenho é suficiente para a interiorização e aceitação da diferença? Como desmonta, o desenho em contexto escolar, as aparências e os estereótipos do real simbólico?

A respeito das aspirações determinadas à educação artística, num discurso geral da sociedade atual, Catarina Martins afirma:

“É do senso comum nas conversas sobre educação que as artes seriam um domínio essencial na preparação das crianças e dos jovens para um futuro ainda por vir. [...] A educação artística surge, de forma evidente como a área a ser investida para que se possa enfrentar o culminar de uma modernidade líquida. Ligada a poderes mágicos, transformadores e capazes de potenciar também nos sujeitos aos quais se dirige, essa capacidade de se transformarem e adaptarem à inconstância que parece constituir a actualidade, a educação artística, e no seu interior a criatividade, aparece como a chave para a fabricação de cidadãos flexíveis, aptos para um mundo que será, de ora em diante, governado por uma ‘economia criativa’.” (Martins, 2011: 52)

Deste modo, é do senso comum que a educação artística potencia a formação de alunos “transformadores e capazes” de lidar com uma realidade inconstante e mutável.

Posteriormente no documento, os autores do programa apresentam um esquema que articula as Áreas, os Conteúdos e os Temas presentes no Programa (Ramos *et al.* 2001: 4). Segundo estes, o desenho apresenta-se como área disciplinar dinâmica esquiva a sistematizações rígidas ou permanentes. Contudo, o mapa apresentado é pouco dinâmico, antes objetivo, fechado e orientador. Esta sistematização rígida, agravada pelo facto de se encontrar num documento desta envergadura, e a não existência de alguma legenda explicando que a mesma se trata de uma sugestão ou uma possibilidade entre outros esquemas, corre o risco de ser uma imperfeita tradução do campo teórico e artístico do desenho.

A pertinência ou legitimidade deste quadro teórico e operativo prende-se ao fundamento de instituir uma didática eficaz, cujo esquema visa organizar, com coerência, conceitos e práticas. Não será de algum modo um contrassenso apresentar um modelo rigoroso e assumir, em simultâneo, a natureza dinâmica do desenho e a flexibilidade das propostas didáticas?

O documento apresenta três “Áreas de Exploração”: a Percepção Visual, a Expressão Gráfica e a Comunicação Visual (Ramos *et al.* 2001: 5). Acerca desta divisão proposta, interrogo: resumir-se-á o desenho a estas três categorias? Em qual das áreas se encontra a questão da interiorização da diferença e a sensibilização para a problemática da exclusão, abordada na Introdução do documento? Será que se encontra na exploração da percepção, da expressão ou da comunicação? Estará presente em todas? Ou numa combinação em particular? A divisão nestas três categorias pode ainda deixar entender uma possível anulação ou omissão do entendimento do desenho na sua dimensão plástica.

Quanto à Percepção Visual entendem-se “as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão” (Ramos *et al.* 2001: 5). Questiono-me se esse estudo assenta no conhecimento meramente técnico ou se estimula o aluno a questionar e considerar novas definições ou significações sobre o fenómeno da percepção, na sua asserção física e como operação intelectual simbólica que influi de interferências culturais, sociais ou educativas. Esse mesmo estudo aponta para a visão única de sermos fisicamente determinados por condições biológicas, genéticas ou cognitivas, ou considera, também, a questão da construção social do sujeito enquanto ser resultante de transformações psicossociológicas?

Na Expressão Gráfica “está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação e, também, os contributos que advêm diretamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo,

alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.” (Ramos *et al.* 2001: 5).

Acerca do domínio das convenções sociais e culturais, interrogo-me: que convenções desta natureza norteiam a prática do desenho? Pode falar-se em convenções, isto é, num conjunto de regras que definam como deverá ser o desenho na contemporaneidade? Ainda no âmbito da expressão gráfica, o uso da palavra recursos não sugere o desenho como ferramenta tecnicista e funcional? Desvalorizando, por isso, o valor da sua expressão plástica e do seu significado simbólico?

Na Comunicação Visual “são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia)” (Ramos *et al.* 2001: 5). Aqui o programa abre a conceção de desenho à sua dimensão semântica, de significado, para além de sugerir uma análise sincrónica do desenho (a contemporaneidade) e sua análise diacrónica (a História).

No capítulo “Apresentação do Programa”, os autores expõem as intenções globais e específicas sobre as orientações programáticas e metodologias operativas para a didática do desenho, as finalidades, os objetivos, a visão geral das áreas, os conteúdos e temas, as sugestões metodológicas gerais, as competências a desenvolver, a avaliação e os recursos.

“Finalidades

- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação
- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir autonomia
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação”

(Ramos *et al.* 2001: 6)

Algumas destas finalidades estão relacionadas com o desenvolvimento feito na Introdução do documento acerca do desenvolvimento do espírito crítico e da educação para a cidadania. Acerca do tópico sobre a sensibilidade estética, onde estão definidos os padrões de exigência que devem ser aplicados? Sobre o desenvolvimento de uma consciência histórica e cultural, é importante perceber a quem pertence essa História e Cultura. Tendo em conta que a disciplina de História e Cultura das Artes é uma disciplina opcional, torna-se pertinente saber de que forma o desenho irá colmatar as lacunas dos alunos que não têm esta disciplina no seu plano curricular.

“Objectivos:

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias
- Utilizar metodologias planificadas
- Relacionar-se em grupos de trabalho, adoptando atitudes construtivas
- Respeitar e tolerar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos
- Desenvolver capacidade crítica e de comunicação
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, conhecendo obras relevantes”

(Ramos *et al.* 2001: 6)

Os objetivos apresentados baseiam-se no desenvolvimento das finalidades do programa.

Acerca do terceiro objetivo enumerado, se se pretende uma utilização dos ‘diversos recursos do desenho’ porquê limitar os materiais, as técnicas e os suportes?

Os Conteúdos do Programa surgem divididos em cinco grupos: Visão, Materiais, Procedimento, Sintaxe e Sentido. Estes são organizados da seguinte forma:

“Visão

- Percepção visual e mundo envolvente
- O meio ambiente como fonte de estímulos
- Transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais

Materiais

- Suportes
- Meios actantes
- Infografia

Sintaxe

- Conceitos estruturais da linguagem plástica
- Domínios da linguagem plástica:
- Forma: figura/fundo, plano, superfície e traçados
- Cor: natureza física e química da cor, misturas e efeitos de cor
- Espaço e volume: organização da profundidade e da tridimensionalidade
- Movimento e tempo: organização dinâmica e temporal

Sentido

- Visão sincrónica e diacrónica do desenho
- Imagem: plano de expressão ou significante
- Observador: plano de conteúdo ou significado”

(Ramos *et al.* 2001: 7-8)

Acerca da Visão, os conteúdos cingem-se à percepção visual, aos estímulos provenientes do meio ambiente e à transformação dos estímulos luminosos em percepção visual. A este respeito, interrogo se é legítimo limitar a temática da visão a estes três domínios e se o entendimento da percepção visual como figuração física do real é a opção mais eficaz, uma vez que é eliminada da análise a produção de significado e as representações particulares de cada sujeito. Esta anulação da dimensão simbólica e representacional é particularmente contraditória tendo em conta que se pretende que o desenho seja um instrumento para o conhecimento e a interrogação, como é dito nos Objetivos.

No que se refere aos Materiais, questiono: porque se assume a predominância do papel e a fotografia como suporte? Não poderão o tecido, a parede, o corpo ou qualquer outro objeto serem suportes de desenho? Porquê limitar a prática do desenho a materiais riscadores, que perpetuam o entendimento ‘tradicional’ do desenho?

Quanto às sugestões metodológicas:

“Em termos genéricos, dever-se-á:

- Propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes
- Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, o professor deverá:

- Realizar aulas dentro e fora da sala

- Combinar diferentes meios pedagógicos (análise, reflexão, observação, pesquisa, experiencição, experimentação)
- Combinar actividades e exercícios que valorizem (...) a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva
 - Actividades de planificação e faseamento do trabalho
 - Confrontar o individual com o colectivo, provocando a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo
 - Confrontar (...) com diferentes obras e exemplos visuais, com incidência especial nos autores portugueses, (...) contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual”

(Ramos *et al.* 2001: 9)

Em que sentido se pode interpretar estas sugestões? Serão estas diretivas para a planificação das aulas? São meras sugestões?

Destaco que algumas das propostas apresentadas sugerem uma abordagem do desenho para além da sua produção formal, quando se propõem actividades que valorizam a análise, a reflexão, o questionamento e a expressão pessoal.

No que se refere às Competências a Desenvolver, o Programa pressupõe a tricotomia global “Ver-Criar-Comunicar” (Ramos *et al.* 2001: 10). Neste contexto, no que diz respeito ao observar e analisar (“Ver”), apresentam-se a capacidade de observar e registar com elevado poder de análise e a observação e registo com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Relativamente a manipular e sintetizar (“Criar”), são apresentadas a aplicação de procedimentos e técnicas com adequação e correção, a criação de imagens novas e a capacidade de síntese. Em relação a interpretar e comunicar (“Comunicar”), expõe-se as seguintes competências: ler criticamente mensagens visuais de diferentes origens, bem como agir como autor de novas mensagens.

No âmbito das competências a desenvolver previstas no programa, a ênfase é dada à capacidade de observação, análise e representação de objetos. No entanto, são também previstas competências no âmbito da interpretação e comunicação, que colocam os alunos na posição da criação de imagens novas: interpretar imagens de diferentes origens e comunicar, agir como autores de novas mensagens, tornando-se produtores de sentidos.

Os autores referem “As competências apontadas não são atomizáveis em unidades discretas e o momento em que se adquirem não é determinável.” (Ramos *et al.* 2001: 11). Porém são realizados vários exercícios práticos ou trabalhos escritos ao longo do ano letivo, dirigidos a todos os alunos da turma ao mesmo tempo. Neste sentido, são definidos conteúdos programáticos, são estabelecidos tempos para a aquisição e demonstração de competências. Ao mesmo tempo, é

promovida a experimentação e utilização de material “diversificado” e “imprescindível” à realização dos diferentes exercícios de onde surgirão resultados, apreciados segundo critérios de correção previamente determinados. Deste modo, este conjunto de definições, promoções e exigências dificultam ou opõem-se ao intento de aquisição de competências de forma flexível e num tempo ajustado ao ritmo de cada aluno.

No que diz respeito à avaliação, o programa refere como:

“Objecto de avaliação:

- A aquisição de conceitos
- A concretização de práticas
- O desenvolvimento de valores e atitudes” (Ramos *et al.* 2001: 11)

No que se refere ao objeto de avaliação estão previstas aquisições, concretizações e desenvolvimentos validados a partir dos resultados que provêm da classificação do que é desenvolvido em trabalhos e apresentado na resolução dos instrumentos de avaliação (desenhos, documentos escritos, provas práticas, entre outros).

A avaliação divide-se assim em três domínios: o conceito (ligado ao saber-saber), a prática (relacionado com o saber-fazer) e as atitudes (com referências ao saber-ser).

“Instrumentos de avaliação:

- Desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina;
- Textos produzidos (relatórios, resenhas, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas);
- Concretização da exposição dos trabalhos junto da própria turma, escola ou meio;
- Provas com carácter prático.” (Ramos *et al.* 2001: 12)

O processo de avaliação parece obrigar a que várias circunstâncias que sejam ignoradas, nomeadamente, a forma complexa de relacionamento entre os diferentes fatores que condicionam a qualidade gráfica resultante das respostas solicitadas aos alunos.

Quanto aos recursos, o programa requer uma “sala de aula equipada com o material necessário à prática do desenho quer artístico quer rigoroso” (Ramos *et al.* 2001: 13), apresentando a seguinte lista:

“Material indispensável:

- Estiradores

- Projector de diapositivos
 - Televisor e aparelho videogravador
 - Painéis com grandes dimensões, para exposição de trabalhos
 - Computador multimédia tipo «IBM PC compatível» ou «Mac»
 - Scanner A3
 - Software de captura e edição de imagem (tipo Paint Shop Pro, QuarkXpress, PhotoShop, Illustrator, CAD, 3Dstudio, Freehand, Frontpage); software de navegação na Net (tipo Navigator ou Explorer), software de apresentação cadenciada de imagens (tipo Slideshow ou Easyphoto)
 - Impressora A4 de jacto de tinta, a cores e a preto e branco, com qualidade fotográfica
- Sugere ainda equipamentos:
- Candeeiros de estirador
 - Projector de LCD para data e vídeo
 - Modelos: manequim de figura humana, de proporções correctas, à escala 1/1, bustos/gessos...
 - Máquinas fotográficas digitais ou de negativo” (Ramos *et al.* 2001: 13)

A lista de material apresentada é ampla e abrangente, de certa forma ambiciosa. A existir efetivamente nas escolas, permitiria alargar as possibilidades de experimentação e produção do desenho. No entanto, é uma realidade difícil de encontrar ou estabelecer, sobretudo nesta conjuntura atual, marcada por uma política economicista e fortemente controladora de despesas, como se viu no panorama sentido ao longo do ano letivo na ESE.

Perante esta lista de materiais tão vasta, mas pouco verificada no dia-a-dia escolar, questiono esta necessidade de tão grande diversidade, quando na teoria das orientações programáticas a interpelação e valorização do desenho nos remete para o uso tradicional desta expressão. Se são considerados indispensáveis, porque estão eles ausentes nas nossas escolas? Por outro lado, estarão os professores e a própria escola preparados para essas novas abordagens, que abalam o sentido da produção visual escolar tradicional?

O documento que trata do Programa de Desenho A para os 11.º e 12.º anos (Ramos *et al.* 2002) descreve os conteúdos e refere se cada um deles deve ter um carácter de sensibilização ou de aprofundamento. Posteriormente, apresenta um conjunto de “Sugestões Metodológicas Específicas”, que constitui unidades de trabalho, sobre as quais é feita uma sinopse. Também é dada a indicação do tempo de duração da atividade (por exemplo, nove horas) e são enumerados os conteúdos envolvidos. Acerca delas os autores elucidam:

“As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.” (Ramos *et al.* 2002: 8)

A propósito das leituras do currículo, Corazza e Tadeu reafirmam a necessidade de abandonar as visões miméticas, as transposições diretas, pois a linguagem é tudo menos transparente, é mediada de simbolismos e interpretações, e sugerem uma visão do currículo como uma ‘superfície de inscrição’, algo que se pode construir e escrever, que pode ser recontado e interpretado:

“Abandonar as concepções miméticas, representacionais, realistas, de conhecimento e currículo. Não há nenhuma conexão direta, não-mediada, entre conhecimento e "realidade". A linguagem não é um simples meio transparente, colocado entre a "consciência" e o "real". O conhecimento não é simplesmente o reflexo, a expressão mimética, de um mundo de referência que esteja em posição de reivindicar direitos de precedência. Não existe qualquer coincidência entre o conceito e o "real", entre o conceito e a "consciência", entre o conceito e a sua inscrição. "O conhecimento não é o espelho da natureza". Desligar-se da idéia de representação como identidade, como mimese, como reflexo. Deixar de ver o conhecimento e o currículo como superfícies especulares para passar a vê-los como superfícies de inscrição.” (Corazza & Tadeu, 2003: 14-15).

Outro mecanismo do poder central, que exerce uma força determinante no funcionamento da disciplina, é o Exame Nacional. Os exames nacionais fazem parte da avaliação sumativa, que se divide em interna e externa. A avaliação sumativa interna é a que “ocorre no final de cada período lectivo e de cada ciclo” e é “da responsabilidade do professor titular da turma e dos respectivos conselhos de turma” (Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro). A avaliação sumativa externa reside na avaliação das aprendizagens, através de provas ou exames, construídos pelo Ministério da Educação, e submetidos a nível nacional. Estes são obrigatórios para os alunos dos cursos científico-humanísticos, em regime regular, para efeitos de conclusão do ensino secundário e respetiva certificação. Cada um dos cursos científico-humanísticos tem exames a determinadas disciplinas, consideradas específicas. No caso do curso de Artes Visuais, os exames a realizar são, após o 11.º ano de escolaridade, Geometria Descritiva A, Matemática ou História e Cultura das Artes e, no final do 12.º ano, Desenho A e Português.

Anualmente, é publicado um documento que visa “divulgar as características da prova de exame nacional do ensino secundário” (GAVE, 2013: 1), esclarecendo que “a prova de exame tem por referência o programa de Desenho A, homologado em 2002, e permite avaliar a aprendizagem passível de avaliação numa prova prática de duração limitada.” (GAVE, 2013: 1)

Quanto ao objeto de avaliação, é referido que:

“A resolução da prova pode envolver: A observação e o registo com elevado poder de análise; A aplicação de procedimentos e técnicas com correção e adequação; A capacidade de síntese no domínio das operações abstratas; A leitura crítica de mensagens de origens diversificadas; A produção de novas mensagens utilizando a criatividade e a invenção.” (GAVE, 2013: 2)

No que se refere aos conteúdos/temas alvo de objeto de avaliação, quando comparados com os do programa da disciplina, estes são em número bastante reduzido. Quanto aos procedimentos, nas técnicas enumeram-se os seguintes modos de registo: traço, mancha e misto; nos ensaios são listados os processos de análise (estudos de forma) e os processos de síntese (transformação); no que respeita à sintaxe, constam a cor (efeitos da cor) e o movimento e tempo (organização dinâmica e organização temporal) (GAVE, 2013). Em cada item ou grupo do exame, as técnicas são classificadas entre os 40 e os 70 pontos, os ensaios variam entre os 70 e os 100 pontos e a sintaxe está compreendida entre os 40 e 70 pontos. Assim, os processos de análise e os processos de síntese serão os mais valorizados.

O exame nacional tem um peso de 30% na nota final do aluno à disciplina e ainda pode constituir até 50% da média de ingresso ao ensino superior, dependendo dos cursos e das faculdades. Numa conversa informal com um professor da Faculdade de Arquitetura, este dizia-me que tinha dúvidas se o exame de Geometria devia ter um peso de 50% na admissão à FAUP. Na sua opinião, deste modo, a escola não estava a admitir os melhores alunos, mas os melhores a geometria, e isso não era o objetivo. Os exames, segundo esta fonte, deviam apenas contar com uma percentagem para a nota interna de cada disciplina e não constituírem disciplinas específicas.

A escola e os seus órgãos diretivos, os encarregados de educação e os alunos exigem bons resultados. Poder-se-á contrariar o rumo desta realidade tendo em conta a importância e o peso do exame, instrumento controlador, que distingue, claramente, quem não atingiu as competências necessárias para a conclusão de ciclo de estudos e quantifica o nível de aquisição dessas competências?

Neste ponto evidencia-se, de algum modo, a diferença entre o sentido do desenho em relação a outras áreas curriculares. A deslocação da linguagem do desenho para o espaço escolar, com as suas normativas e orientações generalizadas para todas as áreas disciplinares, vem transformá-la. No contexto escolar, o desenho torna-se em natureza disciplinar técnica com um programa conceptual e instrumental claro e rigidamente disposto.

3.2 Ser professor/mestre de desenho

“O estágio, como a maior parte dos acontecimentos da vida, tem um tempo e um espaço determinados, nos quais se materializam a construção (ou desconstrução) de conceitos e ideias. Algo de efêmero existe nesta fase. Efêmero porque é um momento breve, condicionado pela minha experiência até aqui. Se escrevesse este texto daqui a um ano não seria tudo diferente? Os factos desaparecem mas na memória de quem vive perduram as sensações e as reflexões que com ela e nela se soltaram ao vivê-la. Que impacto terão estas na minha atividade futura? Tornar-me-ei uma professora diferente? Por certo que sim... Perderei a alegria e o entusiasmo que me marcavam? Perdi a ingenuidade e deixei de acreditar? Espero que não... Espero que, no fundo, aprenda essencialmente a questionar. Questionar sempre.”

Diário de Bordo, 18.12.2012

Como mostra esta passagem do Diário de Bordo, o estágio foi um processo difícil, no sentido em que me obrigou a abandonar um lugar de conforto para viajar para um local de inquietude. Que mudanças se operaram em mim? Em que profissional me tornei? Não deixei de amar a profissão, mas passei a vê-la com outro olhar. Não abandonei o entusiasmo na partilha com os alunos, nem enjetei a alegria de ensinar. Todavia, um fenómeno mudou consideravelmente: a capacidade de interrogar e a vontade de imprimir esse poder de questionamento nos alunos.

“Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia.” (Corazza & Tadeu, 2003: 9).

Deste modo, ciente de que tudo posso e devo interrogar, pretendo desmontar conceitos predefinidos para os montar de novo, nem que seja para obter a mesma forma, mas agora com a certeza do encaixe das suas peças. Questiono, porque sem isso o papel do mestre perde todo o sentido. Aliás, se o mestre não se questionar, como irá ensinar os alunos a questionar?

“A escola está orientada mais para a resposta e não para a pergunta. Que esta experiência me faça ter presente a importância da constante interrogação. Lembro-me a propósito da frase do mestre Abraão Zarco no livro que estou a ler ‘O último cabalista de Lisboa’: “Bate em ti como se batesse a uma porta” (Zimmler, 2007: 43).”

Diário de Bordo, 18.12.2012

O processo de ensino, de uma forma geral e tendo em atenção a existência de exceções manifestas nas práticas de alguns professores, que utilizam métodos menos convencionais, está maioritariamente voltado para a resposta. A resposta correta ouvida do aluno. A ‘verdade’. A reprodução pelo aluno da palavra do professor ou da palavra de um autor. Onde está o lugar para a interrogação e para o questionamento? Não terá a filosofia perdido a sua existência e se resumir a uma disciplina bial, à qual o exame nacional é opcional? As ‘verdades escritas’ nos manuais não podem ser discutidas? Não pode haver espaço para a construção de narrativas individuais?

“O modelo escolar no qual estamos mergulhados tece-se na reprodução dos textos e das obras de ‘autoridade’, situando o aluno como um reproduzidor de verdades fabricadas como universais e nunca como um actor social capaz de criar as suas próprias narrativas.” (Martins, 2011: 53)

Também no ensino do desenho, que pela sua especificidade e características de experimentação e gestualidade o tornam mais flexível e com uma vertente onde o ensino pela descoberta pode ser naturalmente explorado, verifiquei que se procuravam ‘verdades’. Eram os ‘bons desenhos’, aceites e reconhecidos por todos os intervenientes do processo, as respostas que se procuravam. E todos procuravam o mesmo, chegar ao mesmo resultado, como se se tratasse de uma solução de uma equação numérica, o ‘bom desenho’.

A este respeito, Jorge Ramos do Ó (Ó, 2007) refere que o papel do professor deveria passar a definir-se cada vez menos como reproduzidor de uma verdade estabelecida, da verdade patente no manual e no programa, para se transformar “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. Que seja alguém que facilite a comunicação do aluno com seu texto.” (Ó, 2007: 111) No fundo este professor seria um auxiliador das narrativas dos alunos. Não alguém que corrige o erro e valoriza o certo, mas um orientador das construções dos estudantes: “Já não será o mensageiro da verdade, como costume dizer, mas um construtor de representações do mundo, das intermináveis apreensões do mundo.” (Ó, 2007: 112). Um professor cuja prática vive do trabalho criativo dos alunos, usando a expressão de Rancière (2002), seria um ‘emancipador’ de narrativas próprias.

Também George Steiner (2011) realça os problemas inerentes ao ato de ensinar e defende o ensino que desperta interrogações:

“O verdadeiro ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um ato no qual a sedução erótica, por metafórica que seja, é o aspeto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis

consequências individuais e sociais é cegueira. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida (“Agora deixa-me” ordena Zaratustra). No final, um verdadeiro Mestre deve estar só.” (Steiner, 2011: 131)

Encorajar a divergência, instigar a dissonância, estimular o questionamento, não destruir as incertezas, pelo contrário, fomentar a dúvida. Estas podem ser as formas de preparar o aluno, de ‘verdadeiramente’ o ensinar: “Para libertar a diferença precisamos de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência” (Michel Foucault, cit. in Corazza & Tadeu, 2003: 11). O pensamento dialético é exclusivo – exige um “isto e não-isto”, é não divergente – impõe uma escolha, por oposição. Um pensamento apologista da divergência é inclusivo, tolera o “isto e aquilo e mais aquilo...”.

Da mesma forma, Rancière (2002) analisa o ato de ensinar. Para este autor “a explicação é o mito da pedagogia”, explicar a ‘verdade’ que vem no manual ou no programa pode conduzir ao embrutecimento. “Fazer compreender”, que é o maior dos objetivos do mestre explicador, pode ter um efeito nocivo: para o aluno a quem tudo é “explicado”, “compreender [...] significa que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (Rancière, 2002: 21). Assim, o que parece ser crucial no processo de ensino é emancipar os alunos, o mestre não será um mestre explicador, mas antes um mestre emancipador. Despertará duas faculdades que terão que ser trabalhadas separadamente: a inteligência e a vontade. “Pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno” (Rancière, 2002: 27).

A tónica na emancipação está diretamente relacionada com o fomento da autonomia e também com a preparação do aluno para a partida. No fundo, é um método que é do aluno, através do qual, segundo Rancière (2002), o mestre podia ensinar até o que ignorava, desde que nos seus discípulos existisse vontade e inteligência: “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (Rancière, 2002: 30). É dado ao aluno a ‘liberdade’ de escolher o que aprender, a “potência” (Rancière, 2002: 27) ou a capacidade de recusar ou aceitar – sentimento inerente à vontade –, dado que todos os seres humanos, porque dotados de inteligência, sabem que podem aprender.

No caso do ensino desenho, o professor que explica, que demonstra com o lápis como se faz e que espera uma resposta igual por parte do aluno, é o mestre explicador de Rancière. O mestre emancipador, por outro lado, é aquele que impele nos alunos a vontade de aprender a desenhar e desperta a inteligência. O emancipador acredita que o aluno pode aprender e ‘obriga-o’ a atualizar essa capacidade. Não o faz aprender, mas ‘convence-o’ da sua possibilidade de aprender.

Essa sensibilização para a ‘potência’ das suas capacidades colide com o atual panorama educativo, onde “alimentados pelo sistema, os alunos vão-se convencendo que o importante é passar de ano e não aprender.” (Santos Guerra, 2008: 110) Torna-se, assim, necessário contrariar o sistema, sensibilizar os alunos para a valorização do que se aprende, o fomento de vontades e motivações, por oposição a uma obsessão com a avaliação, com a preocupação de ‘fazer bem’, não errar, alcançar um ‘bom desenho’.

Avaliar é uma das funções do professor e essa questão levantou um conjunto de inquietações ao longo do estágio: a avaliação é objetiva?; a classificação dos desenhos, por si só, é construtiva do processo de aprendizagem?; haveria ensino sem avaliação?

“Nunca gostei de avaliar. Costumava dizer aos meus alunos que num mundo ideal (idealizado por mim) a professora guiaria as aprendizagens e outros tratariam de avaliá-las. Não eu, o meu papel seria outro nesse mundo ideal. No fundo esta ideia assenta no facto de estar convencida de que nem todos os alunos têm que atingir o mesmo ‘patamar’, de que a avaliação pode ser castradora, pode abater a autoconfiança, criar autorrepresentações desajustadas. Pode ainda ser injusta e subjetiva. Os critérios de avaliação comuns, que assentes numa base de ‘justiça’, parecem-me tudo menos justos. Cada caso é um caso mas não parece haver espaço para a individualidade. Haveria ensino sem avaliação formal? Estou convencida que sim – estamos constantemente a avaliar, a tecer juízos de valor sobre nós e sobre os outros, a reflexão e a análise sobre a aprendizagem parece-me por isso suficiente.

O Programa de Desenho A dita: a avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa; sendo objeto de avaliação: a aquisição de conceitos; a concretização de práticas; o desenvolvimento de valores e atitudes. Mas como se pode verificar com rigor que conhecimentos foram adquiridos pelos alunos ou, mais claramente até, como posso medir valores e atitudes? Será que se neste preciso instante se voltasse a avaliar o trabalho dos discentes se atribuiria exatamente as mesmas classificações? A estas questões não acho resposta, só encontro inquietações. Qual é o grau de subjetividade na avaliação? É possível uma total imparcialidade no processo avaliativo de Desenho A?”

Diário de Bordo, 13.12.2012

Na verdade, as minhas suspeições acerca da justiça e objetividade presente na avaliação são partilhadas por diversos autores. Pacheco (1998) explica os efeitos que decorrem na subjetividade da avaliação:

“Alguns efeitos podem explicar as divergências que tornam o acto de avaliar numa acção subjetiva [...]. Efeito de ordem: tendência para os primeiros testes [...] serem sobrevalorizados e os últimos subavaliados. Efeito de assimilação: tendência para atribuir a

mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos. Efeito de origem: tendência para o teste ser julgado em referência ao estatuto escolar e social do aluno. Efeito de halo: tendência para o teste ser julgado em função da imagem do aluno [...] e dos aspectos formais e técnicos do próprio teste [...]. Efeito de contraste: tendência para os testes extremos [...] servirem de âncora à correção, influenciando [...] a percepção dos professores.” (Pacheco, 1998: 114)

Terrasêca (2002) faz, também, referência a esses efeitos mencionados na citação anterior e enumera outros dois: o efeito “pigmaleão”, em que o professor diagnostica uma nota para o aluno e baseia as orientações educativas nessa experiência, e o efeito de “interação seletiva”, em que o discente tem propensão para interagir preferencialmente com alguns estudantes.

Também eu me deparei com a percepção da possibilidade de não existir limites claros entre o objeto avaliado e o aluno a ser avaliado:

“Ao ver as notas dadas, anotadas a lápis por trás de cada trabalho, percebi o que ao longo dos anos me atormentou: a avaliação é uma visão parcial e incompleta do que o aluno é. Digo isto compreendendo que não se está a avaliar o aluno em si, mas sim o seu trabalho – contudo estes limites não parecem ser claros nem para os alunos nem para mim nem para quem avalia. Se é que pode haver limites claros.”

Diário de Bordo, 13.12.2012

Estas divergências presentes na ação de avaliar escapam à vontade expressa dos professores. No entanto, os efeitos que as motivam existem e ocorrem na prática educativa. Deste modo, apesar de a objetividade, presente na classificação, ser invocada como um argumento de justiça e igualdade pelo sistema político e social, os números que traduzem não são nem mais claros nem mais rigorosos. A avaliação está pois impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas ou tecnicistas (Santos Guerra, 2009).

“O que foi avaliado foi resultado final, segundo os critérios do exame nacional. Não deveria o processo ser também objeto de avaliação? Mesmo num desenho ‘de cópia’ será correto concentrar exclusivamente a avaliação no produto final?”

Não foi explicado ao aluno o porquê daquele número que constava no verso do trabalho nem o que devia melhorar para ter uma quantificação superior num próximo desenho. Este foi o primeiro momento em que os alunos se depararam com uma avaliação nesta disciplina. Ao longo de todo o período não tinha existido qualquer tipo de avaliação quantitativa e não há por norma expor os trabalhos à turma ou conversar sobre eles. Alguns alunos reagiram às notas com surpresa, uns positivamente outros negativamente. A avaliação não

deveria ser contínua? E o carácter formativo – enquanto orientadora do processo de aprendizagem - não deveria ser reforçado? Não deveria incluir o somatório de muitas avaliações e ser constante, frequente? Não deveria a avaliação, por isso, ter um carácter incompleto, como um processo inacabado?

Repare-se que a avaliação se estabelece essencialmente como um sistema de reconhecimento, reconhecimento das falhas, dos erros e igualmente dos méritos dos alunos. Mas não será o erro, neste processo, sobrevalorizado relativamente à correção? Ambicionava que esse reconhecimento pudesse ocorrer em clima de partilha, de diálogo e semelhança entre professores e alunos. Inspirar a autocrítica, uma reflexão frequente sobre o que se faz.”

Diário de Bordo, 13.12.2012

A este respeito, Santos Guerra (2009) explica que avaliar apenas para classificar é apresentar resultados e não construí-los. Por outras palavras, exercer uma prática docente que privilegia a classificação com vista à certificação dos saberes adquiridos faz com que os alunos aprendam apenas o que será avaliado, o que pode não se traduzir, de facto, em aprendizagem, ou seja, em sentido que os saberes adquiridos têm para a vida dos alunos. Ainda sobre esta temática, Terrasêca (2002) equaciona duas dimensões da avaliação, o controlo e o sentido, fazendo referência aos conceitos de “bússola” e “balança”, de Luíza Cortesão. A avaliação-controlo perspetiva a noção de “balança” e consiste na classificação (medição/pesagem) dos resultados obtidos, “consistindo este tipo de procedimentos num julgamento de apreciação final” (Terrasêca, 2002: 194). A avaliação-sentido está relacionada com o conceito de “bússola” e consiste, sobretudo, numa perspetiva orientadora. Entende-se que ambas as noções não se substituem uma à outra, “consistindo em processos de avaliação cuja pertinência dependerá do momento e do contexto em que são mobilizados” (Terrasêca, 2002: 197).

A avaliação pressupõe comunicação, troca de informação entre professor-aluno. Na avaliação-sentido, em que se estabelece um propósito orientador, o ato de comunicar pode ter uma maior presença. Na relação professor-aluno, em geral, a comunicação ocupa um lugar central.

“A importância da comunicação é decisiva no âmbito da educação. Não diria que, para além da aprendizagem, não há comunicação na escola. Diria que a aprendizagem significativa da escola ocorre na comunicação, ou é a própria comunicação. Não há, a meu ver, outro conceito mais identificável com educação do que o de comunicação.” (Guerra, 2002 : 55)

O tema da comunicação, da troca e correspondência entre aluno e professor, levantou-me algumas inquietações ao longo do estágio:

“Estou convencida de que o professor de português ou de matemática está constantemente a dizer aos alunos como é que devem fazer as coisas. Quando era aluna de secundário, a disciplina de Desenho A não constava do currículo, contudo tínhamos várias disciplinas onde desenhávamos. Oficina de Artes era a privilegiada. Na altura a professora parecia ter algum receio de nos dizer seja o que for durante a realização dos exercícios e a sua oralidade cingia-se a maioria das vezes a um comentário final, com todos os desenhos na parede. Gostava desses momentos, em que todos olhávamos para os desenhos e falávamos sobre eles. A professora não se sobrepunha às nossas vozes, tinha antes uma voz diferente, que respeitávamos e, face à raridade dos seus comentários, valorizávamos. Parecíamos beber as suas palavras com sofreguidão porque as sabíamos sábias e raras.

No ensino superior, a postura dos professores era idêntica. A professora do segundo ano destacou-se desta regra porque desenhava, e como eu adorava vê-la a desenhar! Era como se falasse!”

Diário de Bordo, 30.10.2012

A este respeito, Joaquim Vieira (1995: 87) afirma “(...) a verdadeira conversa acerca do desenho faz-se desenhando e por vezes os estudantes reconhecerão que as mil palavras foram inúteis, pois ver um só desenho ou um «desenhar» tudo explicou.”

Como referi na passagem do Diário de Bordo, apenas tive uma professora que desenhava, no segundo ano da faculdade, todos os outros pareciam ter pudor em fazê-lo. Durante o estágio a professora desenhava, exemplificava a utilização dos materiais e convidou as estagiárias a fazer o mesmo:

“Muitos professores de desenho tem medo de dizer seja o que for, não porque não saibam desenhar mas porque não querem ‘empurrar’ os alunos para uma direção particular.

Nas aulas de desenho temos desenhado por vezes em folhas ao lado, as aulas têm-se centrado no domínio das diversas técnicas e é hábito fazer demonstrações, exemplificações de como se usa o material... Por vezes penso que estamos a usar este método demonstrativo porque não há tempo para o ensino pela descoberta, para que os alunos experimentem e descubram, por si próprios, a melhor forma de conseguir o efeito pretendido dado os *timings* de preparação para o exame nacional ou porque não se valoriza a experimentação e dá-se por adquirido uma única, válida e correta utilização do material?”

Diário de Bordo, 30.10.2012

A esta passagem do diário, adianto agora: não será porque – como explica Joaquim Vieira – a forma mais expedita de comunicar com o aluno é desenhando?

Estou convencida de que a resposta à pergunta – Como deve o professor de Artes Visuais comunicar? – terá que ser inclusiva, isto é, deverá comunicar desenhando, mas também incitando os alunos à experimentação e fomentando o ensino pela descoberta. Não é possível ensinar a noção de experiência, pois a experiência é individual e deve ser vivida e só fará sentido sendo vivida. Ainda que não se possa confundir experiência artística com os exercícios de experimentação que se realizam nas aulas, estou convencida de que se pode fornecer aos alunos oportunidades de desenvolver a componente individual e a expressão pessoal, porque o desenho também é isso mesmo:

“O desenho é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele. A consciência do que se aprende como desenho passa pelo acto do próprio desenho. Assim, a relação ensino/aprendizagem tem que ser centrada na individualidade de quem desenha e aprende o desenho.” (Carneiro, 2001: 34)

Ao ensinar desenho, ensinamos a perceber o mundo e o que nos rodeia. Contudo, há uma dimensão simbólica, uma conotação própria de cada um, uma vez que cada um entende o mundo à sua maneira. Este conceito de desenho do natural, esta busca incessante, e um tanto obcecada, pela apreensão da ‘realidade’ fará sentido se soubermos que, a qualquer momento, essa mesma ‘realidade’ pode ser afetada por uma mancha negra, como nos fala a história de HÉlberto Helder, anteriormente mencionada. Retomo, então, algumas questões relativas ao programa de Desenho A: haverá nas orientações curriculares espaço para a construção de narrativas pessoais?; haverá lugar para essa dimensão simbólica e para a ambiguidade?

“O que é desenhado – isto é óbvio mas temos de estar sempre a lembrarmo-nos disso – é a nossa relação com as coisas mas também, ao mesmo tempo, a nossa relação connosco próprios e como nós entendemos quem poderíamos ser da mesma maneira que entendemos o que pensamos que somos. (...) Os desenhos são notações simbólicas da nossa experiência com as coisas, o que quer dizer connosco próprios. São mapas da consciência.” (Dilnot, 2009: 30)

A respeito das questões enunciadas neste sub-capítulo, Elliot Eisner propõe algumas ações inerentes ao papel do professor, que o podem tornar insubstituível:

“Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do

chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissivo ou nulo»)" (Elliot Eisner cit. in Ramos et al. 2001: 4)

Há algumas décadas atrás, a função do professor inseria-se numa posição doutrinária, fechada e dogmática, cujo campo da ação não envolvia o compromisso ético de questionamento sobre os efeitos sociais e culturais na educação, na formação intelectual e pessoal dos sujeitos. Nessa altura, a posição e valorização culturais da escola desproviavam os seus agentes do exercício de reflexão e construção sobre o sentido da sua pedagogia e da sua didática. Estas eram oficialmente determinadas, ou seja, politicamente, ideologicamente estabelecidas e socialmente aceites, sem que manifestações subjetivas contrárias se declarassem publicamente.

A noção de que a arte pertence a alguém dotado de talentos especiais, associado a algum virtuosismo e à ideia de génio também está muito ligada a essa altura (ainda que hoje, como vimos, se podem encontrar remanescências desse pensamento em alguns alunos). O ensino artístico baseava-se no exercício de cópia da 'realidade', como modelos em gesso, naturezas-mortas ou paisagens, e a função do professor era essencialmente a de desenvolver a destreza manual e visual dos alunos.

Sucedeu-se, pois, com o devir da contemporaneidade, uma possibilidade pedagógica que assenta, por oposição à descrita anteriormente, no estímulo do impulso natural dos alunos, na exploração e manipulação de materiais, na busca do conhecimento individual.

No entanto, como concluí da análise ao programa de Desenho A, pouco se tem feito para adaptar as práticas, os conteúdos e os exercícios às novas realidades.

NOTAS CONCLUSIVAS

O presente relatório de estágio intitulado “Conspecções de dentro e de fora, (trans)/(de) formação de quem aprende e/ou ensina desenho” trata de, a partir de trechos do Diário de Bordo, problematizar, repensar, refletir sobre as inquietações, que foram surgindo ao longo deste processo, relacionadas com o ensino do desenho.

Essas problematizações foram organizadas segundo três pontos de vista diferentes: um primeiro que trata de uma conspeção “De Dentro para Dentro”, onde se reflete sobre a minha conceção do desenho ao longo da minha formação; um segundo que se refere a uma visão “De Dentro para Fora”, ou seja, a exteriorização o que se passou ‘dentro’ do estágio pedagógico; e um terceiro em que tento ver “De Fora para Dentro”, isto é, refletir sobre questões gerais, emanadas do ‘exterior’, como as diretrizes curriculares e o programa da disciplina ou leituras de diversos autores que enriqueçam as inquietações levantadas neste percurso.

Estas visões são coetâneas de estádios que estratificaram o meu percurso pelo desenho: a formação, a deformação e a transformação. O primeiro momento é dedicado ao ‘formar’, ou seja, aos momentos essenciais de formação/construção da minha conceção de desenho – enquanto aluna de artes visuais, aluna de arquitetura, professora de artes visuais, mestranda em ensino das artes visuais e estagiária. O segundo está relacionado com o processo de ‘deformar’, isto é, com o percurso do estágio pedagógico e a ‘alteração da forma como’ eu e os alunos víamos o desenho: as questões que foram surgindo e a intervenção realizada junto da turma. Por último, o terceiro momento relaciona-se com a noção de “transformar”, centrando-se na reflexão sobre problemáticas determinantes – como as diretrizes curriculares, o programa da disciplina ou o papel do professor no ensino do Desenho. Reflexão esta que leva a uma renovação de entendimentos, pelo que o termo “transformação” tem aqui uma conotação de “sofrer mudanças”.

Seduzida por questões abrangentes da educação artística, que abarcam mas suplantam a didática, o currículo ou a formação, orientei o estudo para o domínio das relações, do processual e, de algum modo, da invisibilidade. Como tal, o meu trabalho resulta de um conjunto de reflexões, preservando o questionamento e o olhar analítico.

Mais do que conclusões, retiro deste relatório um vasto leque de interrogações. Durante o percurso de estágio e o processo de escrita, mais do que encontrar respostas, descobri perguntas. Hoje tudo questiono. Leio as orientações curriculares e os programas das disciplinas com um olhar carregado de interrogações. Quando iniciei a minha atividade enquanto docente, o que eu fazia era cumprir, o melhor que fosse possível, as indicações que me eram fornecidas. Neste momento tento

perceber e posicionar-me perante o que vejo e não considerar qualquer aspeto ou fenómeno como inquestionável.

O processo de ensino está, maioritariamente, voltado para a resposta. Espera-se a resposta 'correta' ouvida do aluno, a 'verdade', a reprodução pelo aluno da palavra do professor ou da palavra de um autor. As 'verdades escritas' nos manuais não podem ser discutidas? Não pode haver espaço para a construção de narrativas individuais?

Avaliar é uma das funções do professor e essa questão levantou um conjunto de inquietações ao longo do estágio: a avaliação é objetiva?; a classificação dos desenhos, por si só, é construtiva do processo de aprendizagem?; haveria ensino sem avaliação?

Há divergências presentes na ação de avaliar que escapam à vontade expressa dos professores. No entanto, os efeitos que as motivam existem e ocorrem na prática educativa. Deste modo, apesar de a objetividade, presente na classificação, ser invocada como um argumento de justiça e igualdade pelo sistema político e social, os números que a traduzem nem sempre são claros.

Outra das questões colocadas durante este trabalho prende-se com a forma como o professor de Desenho deve comunicar e interferir na produção dos desenhos dos alunos. Estou convencida de que a resposta terá que ser inclusiva. Por outras palavras, o professor deverá comunicar desenhando, mas também incitando os alunos à experimentação e fomentando o ensino pela descoberta.

Não é possível ensinar a noção de experiência, pois a experiência é individual e deve ser vivida. Ainda que não se possa confundir experiência artística com os exercícios de experimentação que se realizam nas aulas, estou convicta de que se pode fornecer aos alunos oportunidades de desenvolvimento da componente individual e da expressão pessoal, pois o desenho também é isso.

Numa primeira análise, ao ensinar desenho, ensinamos a perceber o mundo e o que nos rodeia. Contudo, há uma dimensão simbólica, uma conotação própria de cada um inerente a este processo, uma vez que cada sujeito entende o mundo à sua maneira. O conceito de desenho de representação do 'real' fará sentido se soubermos que, a qualquer momento, essa mesma 'realidade' pode sofrer uma mutação? Fará sentido se as conotações individuais e a dimensão simbólica, presentes na forma de perceber o que nos rodeia, são inerentes à construção do desenho em si? Neste sentido, questiono acerca do programa de Desenho A: haverá nas orientações curriculares espaço para a construção de narrativas pessoais?; haverá lugar para essa dimensão simbólica e para a ambiguidade?

A uma pedagogia 'tradicional' do ensino do desenho, sucedeu-se, com o devir da contemporaneidade, uma possibilidade pedagógica que assenta, por oposição no estímulo do impulso natural dos alunos, na exploração e manipulação de materiais, na busca do conhecimento individual. No entanto, como concluí da análise ao programa de Desenho A, parece que pouco se tem feito para adaptar as práticas, os conteúdos e os exercícios às novas realidades.

A contribuição deste relatório de estágio para o campo da intervenção social e educativa e da profissionalidade docente em Artes Visuais pode incidir na potencialidade dos diários de aula – também chamados de campo, apelidados neste relatório de diários de bordo – enquanto instrumentos de pesquisa e desenvolvimento profissional. O diário fornece registos que podem contribuir para a evolução quer pessoal quer profissional do professor, pois fomentam a reflexão sobre os processos e, conseqüentemente, o reajustamento dos mesmos, bem como auxiliam a estruturação do pensamento e construção de conhecimento. Ao longo do ano letivo e, simultaneamente, ao longo do presente trabalho, as notas do Diário de Bordo tornaram-se uma ferramenta essencial enquanto atividade que suscita a reflexão e a melhoria das praxis. Outra das contribuições do presente trabalho pode residir na exposição assumida do processo de ‘desnaturalização’ de questões e fenómenos inerentes ao ensino, mais especificamente do desenho.

Neste processo, denoto, acima de tudo, e como revela o título do último capítulo, que me transformei. E essa metamorfose de mim é, de certa forma, assustadora, pois nem sempre é fácil perceber quem somos depois de nos metamorfosarmos:

“É que por enquanto a metamorfose de mim em mim mesma não faz nenhum sentido. É uma metamorfose em que perco tudo o que eu tinha, e o que eu tinha era eu – só tenho o que sou. E agora o que sou? Sou: estar de pé diante de um susto. Sou: o que vi. Não entendo e tenho medo de entender (...)” (Lispector, 1998: 45)

Resta após este processo, um tempo de amadurecimento para perceber quem subsistiu desta metamorfose. O regresso ao contexto escolar, na qualidade de professora profissionalizada, será, efetivamente, o lugar onde poderei testar em quem me tornei no decurso deste processo. Aí será tempo de novas reflexões, de novas notas no diário de bordo e de posteriores leituras e análises sobre a minha praxis. O processo não terminou, este foi apenas um ponto de situação de uma etapa do percurso.

Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agamben, Giorgio (1993). *A comunidade que vem*. (António Guerreiro, Trad.) Lisboa: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1990).
- Berger, Guy (2009). “A investigação em educação – modelos socioepistemológicos e inserção institucional”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 2009, 175-192.
- Bismarck, Mário (2001). “Desenhar é o Desenho”, in *Os Desenhos do Desenho, nas Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico. Actas do Seminário*. Porto: FPCEUP, 186-201.
- Bismarck, Mário (2005). “Disegnare é insegnare”. *Psiax. Estudos e reflexões sobre o Desenho e Imagem*, série I, 4, junho 2005, 3-6.
- Bismarck, Mário (2005). Desenho e Aprendizagem. [Comunicação no V Encontro Nacional da APROGED, na FBAUP, a 14 de abril]. Disponível em: http://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pubs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=1711, 13.02.2013
- Bismarck, Mário (2008). “Pentimento, ou fazer e feito, ou o desenho «abs-ceno», ou, talvez, o elogio do erro”. *Psiax. Estudos e reflexões sobre o Desenho e Imagem*, série I, 6, abril 2008, 45-49.
- Bismarck, Mário (2010). “Pentimento, ou fazer e feito, ou o desenho «abs-ceno», ou, talvez, o elogio do erro. 2.ª parte”. *Psiax. Estudos e reflexões sobre o Desenho e Imagem*, série II, 1, setembro 2010, 63-70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução às teorias e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trad.) Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Burgess, Robert G. (1997). *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. (E. Freitas & M. I. Mansinho, Trad.) Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1984).
- Cabau, Philip (2009). “Exercícios de Desenho (também em Design)”, *Cadernos PAR*. N.º 02 (Fev. 2009), 27-45
- Cadete, Teresa Rodrigues (1997). *Friedrich Schiller, Textos sobre o Belo, o Sublime e o Trágico*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Calvino, Italo (2004). *Palomar*. (Ivo Barroso, Trad.) São Paulo: Companhia das Letras (Obra original publicada em 1983)
- Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

- Carneiro, Alberto (2001). "O Desenho, projeto da pessoa", in *Os Desenho do Desenho nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, 34-38.
- Corazza, Sandra Mara; Tadeu, Tomaz. (2003) "Manifesto por um pensamento da diferença em educação", in Corazza, Sandra Mara; Tadeu, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica: 9-17.
- Côrte-Real, Eduardo (2009). *Travel Drawing – The Smooth Guide to. Um Suave Guia para o Desenho em Viagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, Andreia & Fonte, Bárbara. "Ser – Sentir. A desdobragem das imagens e das palavras". *Diário do Minho*, 6 de abril de 2011, Suplemento Cultura: VII.
- Damásio, António (2003). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América.
- Derrida, Jacques & Dufourmantelle, Anne (2003). *Da Hospitalidade*. (Fernanda Bernardo, Trad.) Viseu: Palimage. (Obra original publicada em 1997).
- Dilnot, Clive (2009). "Why do we draw", in Côrte-Real, Eduardo. *Travel Drawing – The Smooth Guide to. Um Suave Guia para o Desenho em Viagem*. Lisboa: Livros Horizonte, 25-39.
- Edwards, Betty (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. (Roberto Raposo, Trad.) São Paulo: Ediouro. (Obra original publicada 1979.)
- Foucault, Michel. (1969) "O que é um autor?" In *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006: 264-298. (Obra original publicada em *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 63ºano/ nº3/ julho-setembro de 1969, 73-104)
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAVE (2013). *Prova de Exame Nacional de Desenho A*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=477&fileName=IE_EX_DesA706_20131.pdf, 28.01.2013
- Gómez Molina, Juan José; Cabezas, Lino; Copón, Miguel (2005). *Los nombres del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Guerra, Miguel Ángel Santos (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. (Phala, Trad.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2000)
- Hélder, Helberto (2001). *Os passos em volta*. (8.ª edição) Lisboa: Assírio e Alvim. (Obra original publicada em 1963.)
- Hess, Rémi (1988). "Uma técnica de formação e intervenção: o diário institucional" (Natércia Pacheco; João Caramelo; Manuela Terrasêca Trad.), in Hess, Rémi; Savoye, Antoine (Dir.) *Perspectives de l'Analyse Institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck, 119-138.

- Ilda, João da; Gomes, Catarina & Costa, José (2001). *Valongo: um salto para a Modernidade*. Paços de Ferreira: Anégia Editores.
- Kant, Immanuel (1790). *Crítica da Faculdade de Juízo*. (António Marques e Valério Rohden, Trad.) Lisboa: Casa da Moeda, 1997.
- Lacan, Jacques (1949). “El estádio do espejo como formador de la función del Yo (je) tal como se nos revela en la experiência psicoanalítica”, in *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- Leite, Carlinda & Terrasêca, Manuela (1993). *Ser professor(a) num contexto de reforma*. Porto: Asa.
- Leite, Elvira (2001). “Enquadramento”, in *Os Desenhos do Desenho. Nas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lello, José & Edgar Lello, Edgar (1978). *Dicionário Universal*. Porto: Lello e Irmãos.
- Lispector, Clarice (1980). *Uma aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. (8ª Edição) Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. (Obra original publicada em 1969.)
- Lispector, Clarice (1998). *A Paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Editora Rocco. (Obra original publicada em 1964)
- Lopes, Amélia; Silva, Manuel António; Sousa, Cristina (2007). “Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto”, in Lopes, Amélia (Coord.). *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Afrontamento.
- Martins, Catarina (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Lisboa: Instituto da Educação Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento em Educação).
- Munari, Bruno (1981). *Das coisas nascem coisas*. (José Manuel de Vasconcelos, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Nóvoa, António (2003). “Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência.” (Transcrição da intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de Novembro de 2003.), in Gonçalves, Elisa Pereira; Pereira, Maria Zuleide da Costa; Carvalho, Maria Eulina Pessoa de (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea.
- Nóvoa, António (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. [Transcrição da intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, a 13 de Novembro]. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf, 2013.02.10.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>, 2013.03.09.

- Ó, Jorge Ramos do (2007). “Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo”. *Educação e Realidade*, 32(2), jul/dez : 109-116
- Ortega y Gasset, José (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Residencia de Estudiantes.
- Pacheco, José Augusto (1998). “A avaliação das aprendizagens”. *Conhecer, aprender e avaliar*, 9: 109-132.
- Pacheco, José Augusto (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica de educação*. Porto: Porto Editora.
- Plano Anual e Plurianual de Atividades da Escola Secundária de Ermesinde, 2012-2013. Disponível em http://aermesinde.net/moodle/1011/file.php/1/Documentos_Orientadores/PAPA_2011-13.pdf, 12.10.2012
- Projeto Educativo 2009/2013 da Escola Secundária de Ermesinde. Disponível em http://secermesinde.net/joomla/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=54&Itemid=53, 12.10.2012
- Projeto Curricular de Escola, 2011-2012. Disponível em http://aermesinde.net/moodle/1011/file.php/1/Documentos_Orientadores/PCE_2011_2012.pdf, 12.10.2012
- Ramos, Artur (Coord.); Queiroz, João Paulo; Barros, Sofia Namora; Reis, Vítor (2001). *Desenho A 10º Ano: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.dgdc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=D>, 12.10.2012
- Ramos, Artur (Coord.); Queiroz, João Paulo; Barros, Sofia Namora; Reis, Vítor (2001). *Desenho A 11º e 12º Anos: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.dgdc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=D>, 12.10.2012
- Rancière, Jacques (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (Lilian do Vale, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica. (Obra original publicada em 1987).
- Regulamento Interno da Escola Secundária de Ermesinde 2009-2013. Disponível em http://aermesinde.net/moodle/1011/file.php/1/Documentos_Orientadores/REGULAMENTO_INTERNO_ESE_versao1_2.pdf, 12.10.2013
- Roda, Eugénio (2010). *Catavento*. (Gémeo Luís, Ilustrador) Porto: Edições Eterogémeas.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2009). “Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência”. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 9, maio/agosto: 101-113.
- Schiller, Friedrich (1794). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. (Teresa Rodrigues Cadete, Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.

- Steiner, George (2011). *As lições dos mestres*. (Rui Pires Cabral, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 2003)
- Terrasêca, Manuela (2002). "Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido." Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Vancrayenest, Anne (1990). "A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança" (Manuela Terrasêca e Natércia Pacheco Trad.), in *Pratiques de formation*, nº 20, Déc., 45-56
- Vaz, Susana (2003). "4 modos de desenho para uma percepção desenvolvida. O desenho do natural como método pedagógico." *Psiax. Estudos e reflexões sobre o Desenho e Imagem*, série I, 2, maio 2003, 35-43.
- Vieira, Joaquim (1995). "O que digo dos desenhos." *Unidade*, (4), Revista da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, 82-87.
- Vieira, Joaquim (2005). "Eu desenho e projecto. Desenhar em Alta e Baixa Tensão." *Psiax. Estudos e reflexões sobre o Desenho e Imagem*, série I, 4, junho 2005, 7-14.
- Vieira, Ricardo (2001). "Ser professor: ensino ou aprendizagem da profissão?". *Educação & Comunicação*. N.º 5 (Jun. 2001), 9-27
- Zabalza, Miguel A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. (Ernani Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.