

*A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais,
entre novidades e continuidades*

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

Professora Orientadora

Manuela Ferreira

Professor Cooperante

Alberto Manuel Martins Conceição Lírio

Nome do Estudante/Estagiário

João Miguel Neto Ferreira Rodrigues dos Santos

Escola de Estágio

Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira – Espinho

Avisos Legais

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

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

Agradecimentos

Aos meus professores, que ao longo do meu caminho na Escola, se tornaram boas referências.

Aos meus alunos, os de Coimbra, os de Aveiro, e os de Espinho, que se tornaram meus companheiros neste percurso.

Aos meus colegas, do Colégio e do Mestrado, cujas referências me acompanham, e me ficarão na memória.

À atual Direção Pedagógica do Colégio D. José I, Susana Pereira e Patrícia Simões, por toda a disponibilidade.

À Dra. Celeste Machado, antiga Diretora Pedagógica do Colégio D. José I, que sempre me incentivou a aprofundar e a desenvolver a minha formação.

Aos professores, que no decorrer deste estágio se tornaram meus professores cooperantes, Joana Carvalho, Manuel Novais e Paula Melo, pelo acolhimento, pela oportunidade e pela disponibilidade.

Ao meu professor cooperante, Alberto Lírio, que me abriu às portas, recebeu, e possibilitou o terminar desta etapa, potenciando a próxima, e, que partilhando o seu saber, através de diálogos e de silêncios, e nunca de monólogos, se tornou uma referência.

À minha professora orientadora, Professora Doutora Manuela Ferreira, que lendo, clareando, sugerindo e articulando, potenciou o terminar desta etapa do meu percurso.

À Mena pelas conversas e pela amizade de longa data.

Ao Zé pelo apoio, e tudo o resto, desde o primeiro segundo.

Aos meus pais porque desde sempre me permitiram ser.

À minha avó Dores porque foi Escola para mim.

Resumo

Perceber as potencialidades da Articulação Disciplinar implica entender conceitos tão vastos e variados como os de Currículo, Disciplina, Gestão Curricular e o de visão integradora da Escola, em oposição à dispersão curricular ou cristalização disciplinar.

A defesa de uma visão integradora da educação liga-se com os princípios, ou pilares da Educação para o século XXI (UNESCO), e ao papel da Escola em assegurar a formação integral dos alunos, e encontra no aprofundamento e desenvolvimento da legislação em vigor em Portugal uma oportunidade de potenciar aquilo que é apelidado de aprendizagens significativas; aquelas que colocam os alunos no centro de todo o desenvolvimento e ação curriculares e que conferem aos professores um papel fundamental na planificação e no desenvolvimento dessas ações, ligando-os e ligando-se com as dinâmicas complexas próprias de qualquer sistema, que está em constante reconfiguração.

Assim, é com base nestas premissas que, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e da realização do estágio pedagógico no ano letivo 2019/2020, me é possibilitada uma ação/intervenção pedagógica articulada entre três disciplinas – Desenho A, Oficina de Artes e Oficina de Multimédia B –, com alunos de uma turma de 12.º ano de escolaridade e os respetivos professores. Na análise e reflexões acerca dos processos vividos em contexto, bem como das propostas pedagógicas por mim concebidas e dinamizadas, procurou-se perceber as potencialidades e dificuldades da Articulação Disciplinar assim como os modos da sua operacionalização, naquilo que são as suas “novidades”, mas também as suas continuidades. Paradoxalmente, sublinha-se que a Articulação Disciplinar é prática comum dentro do campo disciplinar das Artes Visuais, apesar de tal parecer ser tão pouco valorizado como um modo instigante de co-construção de conhecimento e de relações educativas mais partilhadas, cooperativas e participadas.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação Disciplinar, Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade, Artes Visuais.

Abstract

Realizing the potential of Disciplinary Articulation implies understanding concepts as vast and varied as those of Curriculum, Discipline, Curriculum Management and the School's integrative vision, as opposed to curricular dispersion or disciplinary crystallization.

The defense of an integrative vision of education is linked to the principles, or pillars of Education for the 21st century (UNESCO), and the role of the School in ensuring the integral training of students, and finds in the deepening and development of the legislation in force in Portugal an opportunity to enhance what is called significant learning; those that place students at the center of all curricular development and action and that give teachers a fundamental role in planning and developing these actions, linking them and linking themselves with the complex dynamics inherent in any system, which is constantly reconfiguration.

Thus, it is based on these permits that, within the scope of the Master in Teaching of Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, and the accomplishment of the pedagogical internship in the academic year 2019/2020, I am allowed an action / pedagogical intervention articulated between three subjects – Drawing A, Arts Workshop, and Multimedia B Workshop –, with students from a class of 12th grade and their teachers. In the analysis and reflections about the processes lived in context, as well as the pedagogical proposals that I conceived and made dynamic, I tried to understand the potentials and difficulties of the Disciplinary Articulation, as well as ways of its operationalization, in what are its “novelties”, but also its continuities. Paradoxically, it is emphasized that Disciplinary Articulation is a common practice within the disciplinary field of Visual Arts, despite the fact that it seems to be so little valued as an instigating way of co-construction of knowledge and of more shared, cooperative and participative educational relationships.

KEYWORDS: Disciplinary Articulation, Multidisciplinary, Transdisciplinary, Interdisciplinary, Visual Arts.

Résumé

Réaliser le potentiel de l'articulation disciplinaire implique de comprendre des concepts aussi vastes et variés que ceux du curriculum, de la discipline, de la gestion du curriculum et de la vision intégrative de l'École, par opposition à la dispersion curriculaire ou à la cristallisation disciplinaire.

La défense d'une vision intégrative de l'éducation est liée aux principes, ou piliers de l'Éducation pour le XXI^e siècle (UNESCO), et au rôle de l'École pour assurer la formation intégrale des étudiants, et trouve dans l'approfondissement et le développement de la législation en vigueur au Portugal, une occasion d'améliorer ce que l'on appelle un apprentissage significatif; ceux qui placent les élèves au centre de tout développement et action curriculaire et qui donnent aux enseignants un rôle fondamental dans la planification et le développement de ces actions, en les reliant et en se liant à la dynamique complexe inhérente à tout système, qui est constamment reconfiguration.

Ainsi, c'est sur la base de ces permis que, dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels au 3^e Cycle de l'Enseignement de Base et de l'Enseignement Secondaire, et de la réalisation du stage pédagogique au cours de l'année académique 2019/2020, je suis autorisé à une action / intervention pédagogique articulée entre trois matières – dessin A, atelier d'arts et atelier multimédia B –, avec des élèves d'une classe de 12^e année et leurs professeurs. Dans l'analyse et les réflexions sur les processus vécus en contexte, ainsi que les propositions pédagogiques que j'ai conçues et dynamisées, j'ai essayé de comprendre les potentiels et les difficultés de l'articulation disciplinaire, ainsi que les modalités de son opérationnalisation, dans quelles sont ses «nouveauautés», mais aussi ses continuités.

Paradoxalement, on insiste sur le fait que l'articulation disciplinaire est une pratique courante dans le champ disciplinaire des arts visuels, malgré le fait qu'elle semble si peu valorisée comme un moyen instigateur de co-construction des connaissances et de relations éducatives plus partagées, coopératives et participatives.

MOTS CLÉS: Articulation Disciplinaire, Multidisciplinarité, Transdisciplinarité, Interdisciplinarité, Arts Visuels.

Índice

<i>Ponto de Partida</i>	11
<i>Pensamento Pensado</i>	13
Introdução	14
1. Justificação do tema	15
2. Linhas orientadoras do Relatório	18
3. Estrutura do Relatório	21
<i>Pensamento Traçado</i>	23
Capítulo 1 – Coordenadas de enquadramento teórico e legal	24
1. Contributos do campo das Ciências da Educação	25
1.1. Semelhanças e distinções entre os conceitos Integração Curricular e Articulação Curricular	27
1.2. Do que falamos quando se fala de Articulação Curricular?	28
2. Contributos do campo das Artes Visuais	32
2.1. A Articulação Curricular no campo das Artes Visuais – uma unidade formada por partes	34
3. Articulação Curricular e Metodologias – contributos do campo da Educação e do campo das Artes Visuais	37
4. Articulação Curricular: orientações legislativas	41
<i>Pensamento Materializado</i>	46
Capítulo 2 – A Escola e os seus Atores – caracterização	47
1. Breve historial	47
1.1. Organização dos espaços	48
1.2. A Sala de Oficina de Artes Sala C6	50
2. Os Atores – caracterização	52
2.1. O Departamento de Expressões e os professores do Grupo de Artes Visuais	52
2.1.1. O(s) professor(es) cooperante(s): experiência, ação e memória	52
2.1.2. O Núcleo de Estágio	54
2.2. A Turma	55
<i>A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades</i>	7

Capítulo 3 – O Projeto de Intervenção	57
1. Gênese de uma intervenção	57
2. Projetar a ação/intervenção pedagógica	60
2.1. Princípios orientadores da minha ação/intervenção pedagógica	60
2.2. Objetivos	62
2.3. Um mote	62
2.4. Apresentação e negociação da proposta com os professores e alunos	63
2.5. Planificações e Organigrama	64
3. Práticas, Processos e Metodologias	64
3.1. As aulas como contextos de co-construção de um projeto interdisciplinar	65
3.1.1. Aulas em <i>Oficina de Multimédia B</i>	65
3.1.2. As aulas em <i>Desenho A</i>	68
3.1.3. As aulas em <i>Oficina de Artes</i>	71
3.2. Recursos pedagógicos promotores e suportes da Articulação Disciplinar	74
3.2.1. Os guiões como pilares transversais e estruturantes do projeto de Articulação Disciplinar	74
3.2.2. As apresentações multimédia e os usos das imagens como traços de união pedagógica e de desconstrução e reconfiguração crítica	76
3.2.2.1 O uso da Imagem como recurso pedagógico	78
3.2.3. O <i>moodle</i> como espaço colaborativo	79
3.3. Relações sociopedagógicas	79
3.4. Processos de Avaliação	82
3.4.1. Posicionamento acerca da Avaliação	82
3.4.2. Recursos para a avaliação	83
3.4.3. Articulação Disciplinar – a avaliação dos alunos	85
4. Ponto(e)s de Articulação: Ação e Reflexão da Ação	87
<i>Pensamento Articulado</i>	90
Capítulo 4 – A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades	91
Referências Bibliográficas	98
Apêndices	103
<i>A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades</i>	8

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta de implantação da escola de estágio	49
Figura 2 – Planta de implantação da escola de estágio (pisos 0)	49
Figura 3 – Planta de implantação da escola de estágio (pisos 1)	49
Figura 4 – Sala de Oficina de Artes	51
Figura 5 – Sala de Oficina de Artes	51
Figura 6 – <i>Oficina de Multimédia B</i> – definição dos temas de trabalho (14.01.2020)	66
Figura 7 – <i>Desenho A</i> – processos de síntese – Rosto Humano (21.01.2020)	69
Figura 8 – <i>Desenho A</i> – Movimento do Corpo Humano (28.01.2020)	70
Figura 9 – <i>Desenho A</i> – Movimento do Corpo Humano (28.01.2020)	70
Figura 10 – <i>Desenho A</i> – Movimento do Corpo Humano (28.01.2020)	70
Figura 11 – <i>Oficina de Artes</i> (17.01.2020)	71
Figura 12 – <i>Oficina de Artes</i> (17.01.2020)	71
Figura 13 – <i>Oficina de Artes</i> (17.01.2020)	72
Figura 14 – <i>Oficina de Artes</i> (17.01.2020)	72
Figura 15 – <i>Oficina de Artes</i> (24.01.2020)	73
Figura 16 – <i>Oficina de Artes</i> (24.01.2020)	73
Figura 17 – <i>Oficina de Artes</i> (24.01.2020)	73
Figura 18 – <i>Oficina de Artes</i> (24.01.2020)	73

Créditos Iconográficos, João Miguel Neto Ferreira Rodrigues dos Santos, 2020, à exceção das figuras 1, 2 e 3, recolhidas do Portal Parque Escolar¹.

¹in <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/051>, consultado em 05.05.2020.

Lista de Apêndices

Apêndice I – Reflexão IX

Apêndice II – Intervenção - Planificação (28.11.2019)

Apêndice III – Guião 1

Apêndice IV – Guião 2

Apêndice V – Guião 3

Apêndice VI – Inquérito 1 e Resultados

Apêndice VII – Inquérito 2 e Resultados

Apêndice VIII – Inquérito 3 e Resultados

Apêndice IX – Grelha de Observação Direta - Oficina de Artes - janeiro

Apêndice X – Grelha de Observação Direta - Oficina de Artes - março

Apêndice XI – Reflexão XIII

Apêndice XII – Reflexão XV

Ponto de Partida

Regressar à Escola como estagiário foi para mim revisitar momentos, memórias e experiências que, mesmo em estado letárgico, continuam a fazer parte do meu quotidiano, pois, verdadeiramente, ainda não estive fora do mundo que é a Escola...

Parece estranho a algumas das pessoas com quem partilho momentos da minha vida, esta necessidade de realizar um estágio, pois, existe, por parte deles, sempre aquela referência ao facto de eu já ser professor... Fui respondendo então que é o continuar da história, tal como Berger referiu, quando escreveu que “a história constitui sempre a relação entre um presente e o seu passado” (Berger, 2018: 21), não podendo deixar de estar presente para a construção de um futuro.

Regressar à Escola como professor-estagiário é deixar aquela escola em que estou confortável, e encarar o desafio de não esquecer aquilo que fui e me foi construindo, aquilo a que podemos chamar de prática, e passar a ter tempo, *outro* tempo, ou um *novo* tempo, para ver, refletir e percecionar a Escola e o ser Professor sobre *outro* e *novo* quadrante.

Regressar à Escola como professor-estagiário é, no fundo, voltar ao tempo em que, tal “revolucionário”, tinha todo o tempo do mundo e, aliado a isso, a vontade de mudar e transformar, que não terá deixado de existir, é certo, mas que se foi acalmando, não se diluindo, mas se dissipando, nos tempos

... nos tempos letivos... e nos não-letivos;

... nos tempos (*infinitos*) das reuniões...

... nos tempos passados com os pais e encarregados de educação, para os quais nenhuma disciplina, ou melhor, unidade curricular, nos prepara...

... nos tempos passados com os papéis (importantes, segundo as estruturas de gestão e de organização escolar), mas sabendo que esses papéis não são na verdade o essencial da educação.

Regressar à Escola como professor-estagiário é deixar a minha escola, e ver e procurar entender e aprender sobre, e com, a escola dos outros.

Regressar à Escola como professor-estagiário

... é percecionar a forma como se atua com os alunos;

... é ver como se olha para os alunos;

... é ouvir aquilo que se ouve dos alunos;

... é sentir os alunos, mas de uma forma diferente, *ao sentir, e viver na pele, que se é também aluno.*

Mas tudo isto, como que de uma forma não materializada, sem uma necessidade de resposta imediata, aquela que tem de ser dada quando se é, naquele momento, o professor. É ao mesmo tempo sentir o que é ser-se professor, sem ter de assumir toda a responsabilidade do que é sê-lo.

Regressar à Escola como estagiário é aceitar o desconforto do desconhecido que é, neste caso, até certo ponto, conhecido e familiar.

... É circular por corredores cujos sons são semelhantes, mesmo não se estando no nosso ambiente habitual.

... É entrar numa sala de professores, em que não se reconhece nenhuma cara...

... É estar numa sala de aula, tão diferente da que se utiliza, mas que é em tudo comum!

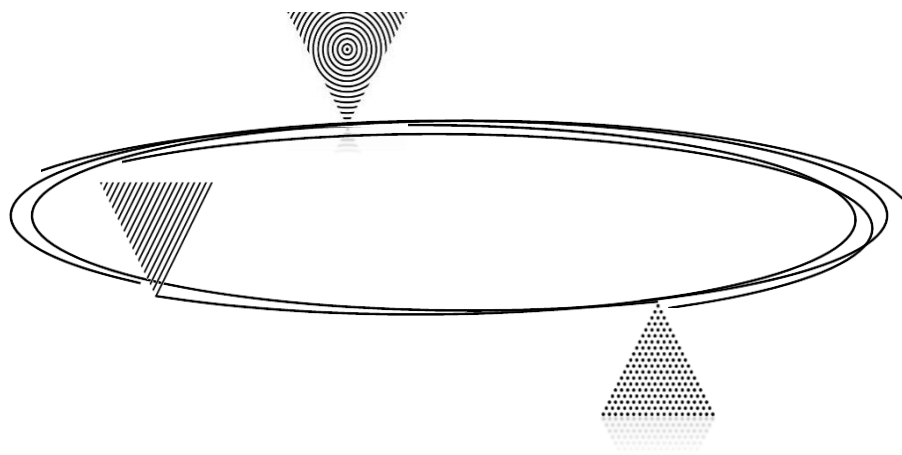
... É estar na presença de alunos, que não sendo “meus” o são, procurando logo identificar aqueles que são mais “engraçadinhos”, ou aquela, que cá atrás, se esqueceu do esquadro, e ficou calada...

Regressar à Escola como estagiário é redescobrir, também com o auxílio dos Outros, os porquês da escolha desta profissão, que no meu caso não foi casual, mas sim refletida, e é voltar a perceber o quanto é importante a Arte de ser Professor, ao invés de ser “apenas” um professor de Arte, tal como Horne (2010) referiu.

Regressar à Escola como estagiário é sentir que o tempo que passou desde a primeira experiência como professor está tão presente no atual, tal como o ato de “preparar” a pasta antes de sair de casa.

Regressar à Escola como estagiário é também continuar a construção de um caminho que apesar de ser densamente povoado, é “um diálogo comigo mesmo” (Laranjeira, 1909), em especial com aquilo que é ser e sentir ser o ser-se Professor.

Pensamento Pensado



Introdução

O presente relatório de estágio está inserido na conclusão da obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pelas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e de Belas-Artes da Universidade do Porto, e cujo estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária Doutor Manuel Laranjeira, em Espinho.

Trata-se de um documento cuja estrutura reporta para todas as dinâmicas das ações/intervenções que foram desenvolvidas para e durante o estágio pedagógico, particularmente aquelas que, de forma integral, se entrelaçaram com o trabalho junto de uma turma do ensino secundário, com quem estive aproximadamente mais de oito horas por semana. Em causa estará, mais do que um relato factual, a observação e a análise fundamentada e reflexiva sobre aquela que se foi evidenciando como sendo uma questão pertinente e central do estágio, a Articulação Disciplinar no campo das Artes Visuais, uma prática recorrente, e até naturalizada, de ação pedagógica nas escolas, mas nem sempre suficientemente questionada e refletida, e que importa enfrentar.

1. Justificação do tema

Ao longo do estágio pedagógico, e recorrendo a contributos teóricos de várias unidades curriculares do primeiro ano do mestrado, a questão relacionada com aquilo que é o campo multidisciplinar, domínio, ou grupo de disciplinas relativo às Artes Visuais, e os modos como estas, ao mesmo tempo abertas entre si e, *na praxis*, disponíveis para dialogarem e se entretecerem com outras disciplinas ou áreas dos saber, encontrou eco na problemática da articulação curricular e sua relação direta com várias dimensões interdependentes, pessoais e profissionais, sociopolíticas, curriculares, pedagógicas e cívicas.

Encontrou eco, também, na minha experiência e memórias profissionais, naquilo que tem sido a oportunidade de vivenciar enquanto professor, hoje, de Educação Visual e de Educação Tecnológica e, mais recuado no tempo, também de Área de Projeto, em que a ideia da interligação de várias áreas do saber surgiu de forma destacada na assunção de um dado projeto ou trabalho comum, particularmente em determinados momentos dessa minha trajetória, e segundo variadas modalidades, constituindo aspetos da dimensão pessoal e profissional – incompreensíveis quando descontextualizados das dimensão sociopolíticas.

Com efeito, as expectativas de uma sociedade como a contemporânea, caracterizada por uma visão onde “se acentua o individualismo, se degradam os laços sociais e afetivos (cit. Bauman, 2000) e onde se regista uma acentuada tendência para a construção da vida individual numa lógica de independência, emancipação e autonomia” (Hernández, Terrasêca, e Paiva, 2013: 8), assim como a ideia de uma emergência económica, social, política e ambiental, de tornar útil todos os saberes (Ordine, 2018), requerem a formação de uma nova geração de cidadãos capazes de saber olhar, analisar e responder a um mundo global e em constante mutação, e com uma clara consciência da própria complexidade que daí advém. Esta agenda socioeducativa tem vindo a informar e enformar as *novas* ideias e linguagens das orientações curriculares, sobressaindo, como uma das suas linhas de força, a articulação curricular, perspectivada como uma resposta ou contribuição para a construção de um conjunto amplo de respostas complexas, com vista à construção de um “futuro viável” (Mayor, in Morin, 2002: 11).

Repercussões desta agenda educativa em Portugal expressam-se, entre outros documentos, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece “o currículo dos

ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Decreto-lei, n.º 55/2018, artigo 1.º), com vista à concretização de outro documento, nomeadamente, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 6478/2017). Nesta nova organização curricular destaca-se a apresentação e enumeração das Aprendizagens Essenciais, descritas como um

“conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Decreto-lei, n.º 55/2018, artigo 3.º).

Trata-se agora de perspetivar, organizar e definir de forma concisa o que os alunos devem saber, quais as operações necessárias para que tal aconteça e como tal pode ser validado, havendo uma reconfiguração e agregação da forma como os diferentes conteúdos disciplinares surgem e se ligam entre si com vista ao desenvolvimento das denominadas competências essenciais e transversais que surgem no, já referido, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Evidencia-se então nesta dimensão curricular, que estas aprendizagens pressupõem a releitura e reanálise daquilo que são as próprias disciplinas curriculares, através de conceitos e terminologias que fazem ressurgir um novo conjunto de termos lexicais nas escolas, tais como domínios, integração ou articulação. Há ainda um acréscimo no uso de expressões como flexibilidade ou autonomia, coadunados com uma efetiva possibilidade de gestão curricular, apresentada com a designação de “Domínios de autonomia curricular” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3.º), que se constituem como uma opção curricular de combinação total ou parcial de disciplinas, decorrente da possibilidade do “Planeamento curricular” e da definição de “Prioridades e opções curriculares estruturantes” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigos 18.º e 19.º).

Neste sentido, não procurei estabelecer a ideia da Arte como central no currículo, mas também não na sua periferia; pelo contrário, através da Articulação Disciplinar, almejei a interligação e sinergias que todas as disciplinas, ou áreas do saber, têm na e para a construção e desenvolvimento integral do Sujeito, neste caso, dos alunos. Torna-se também importante pensar que o campo disciplinar das Artes Visuais se multiplica em várias disciplinas, desde aquelas que são designadas como as do ensino regular até às

que surgem nos mais variados Cursos Profissionais. Ora, todas estas disciplinas são lecionadas por professores cujas formações iniciais podem ser as mais variadas, percebendo-se aqui, e ao mesmo tempo, potencialidades e constrangimentos. As potencialidades, reportam-se, desde logo, à riqueza da variedade de experiências de formação e de ação pedagógica que o grupo de docentes pode apresentar. Quanto aos constrangimentos, surge de imediato o problema da elevada mobilidade docente, fruto da gestão de recursos humanos do próprio Ministério da Educação, que põe em causa condições básicas para assegurar as potencialidades socioeducativas que a organização das aprendizagens em projetos fomenta, incluindo processos e percursos de desenvolvimento assim como a construção de equipas de trabalho estáveis e ações pedagógicas negociadas e partilhadas entre docentes, a médio e a longo prazo.

Esta visão integradora do currículo liga-se com os princípios da Educação para o século XXI (UNESCO), e à ideia de que “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors (coord.), 1998: 89).

Quanto aos princípios elencados por Delors, considero como essenciais os princípios “Aprender a Conhecer” e “Aprender a fazer”, sem esquecer, claramente, todas as questões inerentes à relação entre o Individual e o Coletivo. No primeiro princípio, ou pilar, é importante reter a ideia de que o “conhecimento é múltiplo” (idem: 91) e que este não significa “acumulação” do saber por si, mas saber o que fazer com aquilo que se sabe, e como saber mais. No pilar “Aprender a fazer” é imperioso referir que está relacionado com o anterior, e com aquilo que a própria sociedade espera da escola, e que se liga muito à “questão da formação profissional” (idem: 93), bem como ao papel que é esperado da escola em relação à necessidade de assegurar a formação integral dos alunos e a sua inclusão socioeducativa. Tais princípios tornam-se possíveis mediante aprendizagens significativas que colocam os alunos no centro de todo o desenvolvimento da ação pedagógica, ao mesmo tempo que conferem aos professores um papel fundamental de ação, ligando-os e ligando-se com as dinâmicas complexas próprias de qualquer sistema, que está em constante transformação – esta uma dimensão sociopedagógica. Com efeito, ao privilegiar esta problemática, não procuro criar um guião, mas, sim, promover um dos fatores que a Articulação Curricular mais potencia e possibilita: a partilha das experiências e da informação, entendida como mais uma ferramenta de trabalho e de análise de uma prática pedagógica em que essa partilha do conhecimento deve ser um fator conducente ao desenvolvimento da aprendizagem

por parte dos nossos alunos (Nóvoa, 2009: 3) e à criação de um conjunto de ideias ou visões em tudo relacionadas não só com o ser Professor de artes, mas mais com a Arte de ser professor (Horne, 2010).

2. Linhas orientadoras do Relatório

Aquando do retorno às observações registadas no meu Diário de Bordo, materializado num caderno azul, percebi que muitas das interrogações formuladas inicialmente se referiam, direta ou indiretamente, a conceitos associados à Articulação Curricular e aos seus “*reflexos nas Artes Visuais?... Potencialidades?... Que reflexos no Ensino e nas aprendizagens?, Omissões?...*”. Estas questões, que agora à distância me aparecem soltas, simplistas e redutoras por se deterem em torno da gestão e organização ou do desenvolvimento curricular, foram-me levando a outras possibilidades informadas pelas leituras a que acedi nas unidades curriculares do primeiro ano do Mestrado, nomeadamente a investigação teórica sobre as questões relacionadas com o Currículo, Desenvolvimento Curricular e Gestão Curricular, e os seus contributos para repensar e potenciar a Articulação Curricular na área das Artes Visuais. Estas leituras levaram-me também ao afastamento de uma visão do Currículo baseado nas Artes, que condiciona a ação e o desenvolvimento da *inovação* que a própria articulação curricular potencia ou permite, e à assunção da necessidade de uma (nova) prática que se estreitasse com as (novas) orientações e gestão curriculares vigentes. Daí nasceu o meu interesse em refletir acerca da articulação curricular e sua relação com as Artes Visuais, como campo agregador de várias disciplinas e segundo uma conceção holística da (nova) Escola para o século XXI, em que essa escola possa tornar-se numa “escola que não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (Masschelein e Simons, 2014: 23). Neste sentido, o presente relatório tem o intuito de:

- num primeiro momento, analisar a atual legislação para apurar as novidades ou continuidades que a abordagem da construção curricular inscrita no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho nos apresenta, em especial, face ao que já acontecia entre as disciplinas do campo das Artes Visuais;
- num segundo momento, perceber as potencialidades daquilo que pode ser, genericamente, apelidado de articulação curricular, deslocando-se para a

experiência vivida no estágio, em que acompanhei, de modo participado, as aulas de *Desenho A*, *Educação Visual*, *Geometria Descritiva A*, *Oficina de Artes e Oficina de Multimídia B*, e em que, mais tarde, desenvolvi um projeto de intervenção pedagógico com uma turma do 12.º ano de escolaridade nas aulas das três últimas disciplinas. Em foco estará a análise da minha própria ação pedagógica enquanto professor neste estágio, e ela, a com experiência pessoal e profissional prévias, as concepções de articulação curricular que mobilizo, as reflexões acerca do método ou modos como projetei e levei a cabo essa articulação curricular, os “como” esta ocorreu, ou poderá ocorrer dentro do campo disciplinar que são as Artes Visuais, e os “até que ponto” a promoção de um conjunto de dinâmicas pedagógicas e relacionais que, não sendo propriamente inovadoras, trouxeram, no contexto do estágio, inovação.

Na defesa de uma visão integradora e holística do ensino das Artes Visuais assumi uma postura investigativa em que, ao interagir com as pessoas, alunos e professores, procurei informações nos discursos, nos olhares e nos silêncios, mesmo tendo a consciência que “todo o olhar vê de viés” (Rosa, in Berger, 2018: 7), e considereei, à partida, que todas as ideias devessem ser assumidas como possíveis. Simultaneamente, eu mesmo me coloquei no papel de um investigador que aceita ser investigado, tornando-me, e às minhas ações, objetos de auto-reflexividade crítica. No entanto, e uma vez que “todo o espectador é já ator da sua história” (Rancière, 2010: 28), vendo, olhando e transformando o olhar em gesto, e recriando ou emancipando as suas próprias práticas presentes e futuras, o meu papel individual como estagiário-professor não deixa de ser um coletivo no global, através da ligação ao meu papel *individual* e *profissional* como professor, e como membro de uma determinada *comunidade* escolar e *social* – não conseguindo, pois, por defeito, desconectar do profissional o pessoal, nem do pessoal o profissional, adotando, aqui, uma postura mais líquida do que sólida (Nóvoa, 2009: 3), pois considero que somos, em última instância seres *simplesmente* complexos.

Assim, todas as informações teóricas e práticas, desde as reflexões que aconteceram originadas pelas unidades curriculares do primeiro ano de mestrado e muitas outras referências, à minha própria prática profissional e ação como estagiário, aos muitos momentos de diálogo com o professor Alberto Lírio, meu professor cooperante, e à possibilidade que me foi facultada por ele, e pelos restantes professores que cooperaram comigo, e entre si, tornaram possível a apresentação deste relatório acerca

da temática da *Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades*; a mesma que originou o projeto de ação/intervenção, e em que este se estruturou, ligando-se-lhe desde o dia 22 de outubro de 2019.

Ao citar Jean-Luc Godard, “I’ve always wanted, basically, to do research in the form of a spectacle” (1972), evoco, com esta referência ao espetáculo, não o mote para o desenvolvimento da intervenção no estágio pedagógico, pois a *espectacularização* nunca foi a minha meta enquanto professor-estagiário, mas sim o da apresentação de um produto capaz de condensar os processos de transformação de um conjunto de ações e de reflexões que procuraram materializar aquilo que pesquisei e levei a originar, e que, à semelhança de um último ato, também gera o presente relatório. Longe da noção de espetáculo do senso comum, o produto final, físico, que a minha ação/intervenção originou não se confunde, portanto, com o *espetáculo materializado* numa instalação artística a ser inserida no CriArte 2020, “Mostra de expressão artística realizada pelo grupo de artes das escolas secundárias Dr. Manuel Gomes de Almeida e Dr. Manuel Laranjeira em parceria com o Serviço Educativo do Museu Municipal de Espinho”², no Fórum Arte Cultura Espinho – FACE; antes radica nos processos de *pensamento e realização* elaborados pelos “meus” alunos, e por mim, e que neste relatório se “unificam” (Dewey, 2005), ao colocar em análise os diferentes processos de ação e dinâmicas da arte. Por conseguinte, se sobre a designação relativa ao processo de pensamento recorri à premissa de Clarice Lispector, ao escrever que “pensar é um acto” (1977), em relação à realização, desejei que para os alunos, tal como afirma Rancière (2010: 113), “as práticas da arte não [fossem] instrumentos que forneçam formas de consciência ou energias mobilizadoras em benefício de uma política que lhes [fosse] exterior”. Esforcei-me para que a minha ação/intervenção no estágio pedagógico se tivesse traduzido, ou mesclado e materializado no devir que estes mesmos alunos irão ser, e que a minha presença tivesse também tornado possível um elemento de construção *com* outros, velhos e novos professores, velhos e novos saberes, ritmos, dinâmicas e possibilidades, refletindo “a ideia da arte como construção das formas sensíveis da vida coletiva” (Rancière, 2010: 115).

²in <https://museumunicipal.espinho.pt/pt/serv-educativo/criarte/>, consultado em 29.06.2020.

3. Estrutura do Relatório

O presente relatório organiza-se segundo uma estrutura interna em que se articulam quatro *pensamentos*, orientadores das minhas ações/intervenções neste estágio pedagógico: parti(mos) do “*Pensamento Pensado*”, onde foram levantadas todas as possibilidades e possíveis trilhos, para o “*Pensamento Traçado*”, em que ocorreu um conjunto de processos de clarificação teórica e de planificação que, por sua vez, possibilitou o “*Pensamento Materializado*”, momento(s) onde se desenvolve a minha própria ação/intervenção pedagógica, que se sistematiza e integra no “*Pensamento Articulado*”, que reflete todos estes momentos e diferentes ações e processos.

Neste sentido, o “*Pensamento Pensado*”, refere-se à Introdução, cuja a missão é a de situar e lançar as bases para a razão de ser do presente relatório, fazendo referência às pertinências pessoais, socioeducativas e políticas da temática que lhe dá sentido – a articulação pedagógica -, e aos objetivos que orientam a reflexão sobre o processo de estruturação de perspetivas teóricas, metodologias, práticas e processos vividos no estágio pedagógico.

O “*Pensamento Traçado*” – (*imaterial*), coincide com o **capítulo 1**, aquele onde se abordam os constructos e conceitos decorrentes da revisão de literatura que constituem o enquadramento teórico de referência e fundamentam as análises posteriores. É também aqui que se analisam os documentos legais que à Articulação Curricular se reportam, e que enquadram toda a ação pedagógica, procurando compreender as suas condicionantes, constrangimentos, permissões e possibilidades.

O “*Pensamento Materializado*” – (*material*), compreende os **capítulos 2 e 3**.

O **capítulo 2** – “*A Escola e os seus Atores – caracterização*” – é onde caracterizo a escola onde estagiei e analiso os vários aspetos sociopedagógicos relativos à minha presença e ação.

O **capítulo 3** – “*O Projeto de Intervenção*” –, é onde apresento a minha intervenção, que se estabelece entre o desejado e o concretizado, entre o planificado e o vivido, passando do projetado para a sua materialização, e uma análise das metodologias e processos a que recorri, instrumentos que criei e utilizei, e sem esquecer as relações com as pessoas com que convivi, e que guardarei na memória.

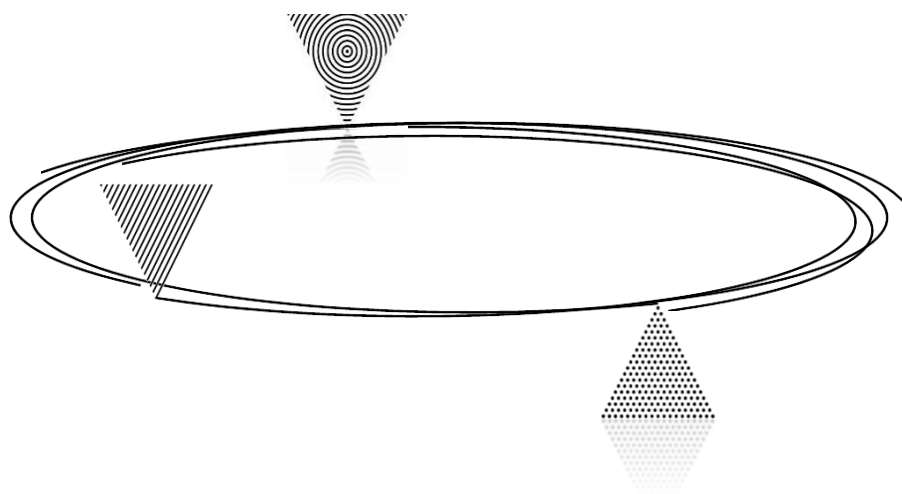
Por fim, o “*Pensamento Articulado*”, o **capítulo 4**, dedicado à elaboração das considerações finais, constituindo-se como uma reflexão geral e pessoal em que procuro, partindo de toda a documentação recolhida e lida, assim como do experienciado no

âmbito da estágio pedagógico, clarificar e condensar a minha posição relativa ao próprio tema e aos próprios processos e dinâmicas que se sucederam.

Procurei, com esta organização, espelhar, de algum modo, o desenvolvimento do próprio projeto de intervenção que, estruturado em duas fases distintas, mas interligadas, pretendeu ser um elo entre as disciplinas que nele participaram, e entre essas mesmas fases, integrando-as. Do mesmo modo, repegaram-se os títulos de dois guiões de trabalho entregues aos alunos para agora se designarem os capítulos 1 e 2, relativos a essas duas fases.

Finalmente, na página inicial de cada capítulo introduzi uma hipotética representação gráfica da minha ação/intervenção, que se vai alterando, e que materializa a triangulação das três disciplinas onde intervim, e que exemplifica a minha ação num *continuum*, que foi/vai recebendo mais e novos contributos, e que espelha a minha vontade de ação, e toda a vontade de aprender, que é o que, na minha opinião, caracteriza o ser-se Professor.

Pensamento Traçado



Capítulo 1 – Coordenadas de enquadramento teórico e legal

Desde o momento em que a intervenção foi planeada surgiu, a par da sua *materialização*, um conceito-chave – a Articulação Curricular –, que se tornou a base da investigação teórica e dos referenciais das análises e da ação pedagógica, e que se (re)configuraram com o desenvolvimento prático por parte dos alunos. Patente no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a ele se associam outros conceitos, mais diretamente, os de Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade, ou, também, de uma forma global, o de Currículo Integrador; a que se ligará um outro conceito, a que podemos apelidar de Educação Holística, ou Escola Holística. Procura-se então, num primeiro momento, explicitar os significados desses conceitos recorrendo aos contributos que, do campo das Ciências da Educação emanam, sobretudo, da Teoria do Desenvolvimento Curricular, e que do campo das Artes Visuais decorrem, particularmente, das reflexões acerca da permeabilidade dos domínios do conhecimento dentro das próprias Artes Visuais e do cruzamento desta área com outros domínios disciplinares (Freedman e Stuhr, 2004: 819), de vários projetos e posterior estudo como “Artes Visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade” (Ramos, 2014), onde “a transdisciplinaridade apresenta-se como um território de desenvolvimento da criatividade, procurando o contributo das artes, letras e ciências” (idem: 106), essenciais para clarificar a ideia da articulação e de desenvolvimento holístico inerentes ao campo disciplinar das Artes Visuais. Depois, de forma breve, ir-se-ão analisar e perceber as relações e ligações existentes entre as disciplinas que constituem o campo das Artes Visuais.

Seguidamente, avança-se para a análise do enquadramento legal relativo à articulação curricular, procurando compreender marcos importantes na sua construção concetual, e dimensões que lhe dão suporte - do ano de 2001, através do Decreto-Lei n.º 6/2001, um primeiro passo na sua conceção, quando é “criada” a “Área de Projeto” ainda que como área curricular não disciplinar, que pretendeu possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens através de projetos, centrados nos interesses e/ou preocupações dos alunos, até ao ano de 2018, em que, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, surge uma visão clara sobre a flexibilidade e autonomia curricular, assente na articulação curricular -, para, por fim, apreender as suas linhas de continuidade e de novidade.

1. Contributos do campo das Ciências da Educação

Perceber as potencialidades da Articulação Disciplinar implica entender conceitos tão vastos e variados como os de Currículo, Disciplina, Gestão Curricular e o de visão integradora da Escola, em oposição à própria ideia de dispersão curricular ou cristalização disciplinar.

Sobre as ideias de dispersão curricular ou cristalização disciplinar torna-se prioritário perceber que a conceção segmentada do conhecimento é, em si, validada por uma ideia do Currículo que “representa a expressão e a proposta dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem” (Sacristán, 2013: 17), que por sua vez se liga à do Currículo como potencialmente regulador (idem: 16), organizando e, ao mesmo tempo, unificando o que ensinar e o que aprender. Gera-se aqui um “paradoxo, devido ao facto de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem” (idem: 17), ou seja, aquilo que posso então denominar de cristalização disciplinar, e que assenta na ideia de que determinado conteúdo só pode ser ensinado em determinada disciplina escolar, fomentando-se através da necessidade de regulação e de “pressupostos eficientistas da educação escolar e da sociedade em geral” (idem: 18), um “reforço da distinção das disciplinas” (idem, *ibidem*). Daí a consideração de que “Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de alguma força sobrenatural” (Beane, 2003: 92).

Se é no oposto à cristalização ou dispersão curricular que a conceção de Articulação Curricular se potencia, cabe aos teóricos e aos defensores da Articulação Curricular e/ou aos “seus” processos, defender a natureza impar de cada disciplina, residindo na gestão destes dois polos – a salvaguarda de cada disciplina e ao mesmo da articulação entre elas – uma potencial tensão, que deve ser, por um lado, disruptiva das práticas pedagógicas ou do conceito de “arrumação” ou organização convencional dos saberes *tradicionais*, mas, por outro, proporcionar a garantia de uma estrutura e organização curricular integradora, Capaz de assumir a inclusão e equidade qualitativa de todas as áreas de saber.

Desenvolver uma visão integradora da escola requer mobilizar o pensamento complexo³ (Morin, 2002: 42) e a concepção de que existe uma estrutura e unificação de todas as realidades inerentes à vida e vivências do ser humano, em que o todo só é entendido nas interdependências entre as partes, e em que as partes só podem ser entendidas percebendo-se o todo, deixando o próprio conceito de partes de existir.

Esta visão integradora da escola implica uma concepção de currículo que procura, cada vez mais, olhar para as diferentes disciplinas e seus conteúdos

“como matrizes de análise e compreensão do real que devem mobilizar-se integrada e complementarmente e que se constituem em meios indispensáveis a processos de permanente análise de informação disponível e da complexidade das situações que caracteriza cada vez mais as sociedades do conhecimento para que caminhamos” (Roldão (coord.), 2005: 15),

Ao mesmo tempo, reconhece-se uma equidade ao nível das próprias disciplinas, ou naturezas disciplinares, para que assim se garanta que a Escola seja um “sistema” que ao contrário de uniformizar (Delors (coord.), 1998: 121), promova a “formação de talentos individuais” (idem: *ibidem*), no sentido em que este “talento individual” não seja lido como sinónimo de “genialidade”, mas sim como um sistema que potencie o sucesso escolar, social e profissional para todos (Roldão (coord.), 2005: 14). A Escola deve então ser um sistema integrador, não só ao nível das aprendizagens curriculares, mas também ao nível do desenvolvimento social e afetivo dos próprios alunos, devendo-se assim “promover uma «inteligência geral»” (Morin, 2002: 43). Neste sentido, reside no Currículo, ou melhor, na forma como este é pensado e organizado, o permitir ligar ou “religar” as diferentes disciplinas e saberes, sendo este uma ferramenta essencial para esta visão da Escola.

No entanto, devem ser tidos em conta os próprios conceitos de Integração Curricular e Articulação Curricular, que são, muitas vezes, usados como se fossem sinónimos, e cujas semelhanças e distinções são abordadas no ponto seguinte.

³ Este conceito prende-se com uma visão multidimensional do ser humano, reconhecendo que existem ligações entre o individual e o coletivo, e reconhecendo o ser humano como um ser complexo e multidimensional, inserido numa sociedade que por sua vez também é complexa e multidimensional, não se conseguindo “isolar uma parte do todo como as partes umas e outras” (Morin, 2002: 42).

1.1. Semelhanças e distinções entre os conceitos Integração Curricular e Articulação Curricular

A visão integradora da escola, que pode ser lida, em paralelo, como sinónimo de Integração Curricular, torna-se, em si, diferente do conceito de Articulação Curricular, uma vez que este último constitui-se “como um elo essencial de qualquer corpus curricular” (Alves e Roldão, 2018: 11), e da própria conceção de Currículo, na medida em que este “é um processo inerente ao macro-conceito de currículo” (idem, ibidem), que deve ser “concebido, desenvolvido, praticado e avaliado numa lógica de ação articulada” (idem: 7) e em que a gestão articulada dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, garante-as.

Ora, o conceito de Integração Curricular, de forma muito resumida, apela a que no desenvolvimento de uma determinada unidade, ou temática, não exista a noção de diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, servindo tal unidade ou tema como centro organizador e unificador do conhecimento, e sendo procurados conhecimentos e relações em todas as direções, “ajudando os jovens a integrar as suas próprias experiências” (Beane, 2003: 94). É nesta integração das experiências dos próprios alunos que é provocado o desenvolvimento do conhecimento que, “reposiciona-se no contexto do tema” (idem: 106). Alonso referiu também o desenvolvimento do conhecimento partindo de determinado tema e mediante “o «método de projetos», [que] sustenta-se basicamente na defesa da experiência interessante e contextualizada, como requisito de toda a proposta de trabalho de projeto” (Alonso, 2002: 68).

A Integração Curricular reforça-se também na ideia da “criação de comunidades” (Beane, 2003: 106), tornando-se a sala de aula, e a turma, um Pólo da ideia comunitária; sendo dentro dessa comunidade que “os grupos planeiam o seu currículo em conjunto” (idem: 107), e sendo então o próprio “currículo centrado em projetos, planificados de modo colaborativo” (idem, ibidem). Neste sentido, Cohen e Fradique (2018) referem que a ideia de Integração Curricular se substancia na Transdisciplinaridade, ou seja, “o nível de transdisciplinaridade consubstancia-se numa mudança de paradigma, na medida em que privilegia as competências interdisciplinares e disciplinares em contexto de vida real, sendo os vários tipos de conhecimento interconectados e/ou interconectáveis e interdependentes” (Drake e Burns cit. in Cohen e Fradique, 2018: 53).

No âmbito da Integração Curricular é importante perceber que a própria ideia de Currículo diverge, no sentido em que este deve ser reestruturado, em função do do

surgimento de “temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do currículo, passando pela planificação de unidades didáticas globalizadoras ou pelo desenho de projetos curriculares integrados” (Alonso, 1996 e 1999, cit. Alonso, 2002: 67), e de acordo com as dinâmicas e vontades de cada grupo de alunos.

É também referido que muitos dos aspetos que a Integração Curricular procura colocar em destaque, como o pensamento crítico e criativo, ou a resolução de problemas, “emergem no seio do currículo, à medida que os jovens desempenham o seu conhecimento, e à medida que o conhecimento é aplicado instrumentalmente a temas significativos” (Beane, 2003: 106). Este autor reforça que algumas investigações demonstraram que as aprendizagens que advêm do conceito da Integração Curricular “conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes standardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas, exceptuando nas áreas abstratas e altamente especializadas” (Vars, 1996 cit. Beane, 2003: 108). Sublinha ainda que “embora a realidade só possa permitir a utilização da integração curricular num tempo discricionário [tempo preservado intencionalmente “para propósitos que transcendem o currículo académico das disciplinas” (idem: 92) muitos educadores acreditam que esta abordagem merece um espaço mais abrangente” (idem: 108). Também Alonso referiu que “a abordagem teórico-prática de Projeto Curricular Integrado parece-[lhe] uma via muito pertinente para concretizar esta aspiração, especialmente nas primeiras etapas da educação básica (educação de infância e 1.º e 2.º Ciclos), em que se pretende reforçar a desejável visão integradora que deve orientar a gestão curricular” (Alonso, 2002: 71).

Percebe-se assim uma ligação entre os conceitos Articulação Curricular e Integração Curricular, este último, representando, na essência, o expoente máximo da Articulação Curricular, o que implica uma nova visão ou conceção da própria ideia de Currículo, em que a construção do conhecimento passa a provir das experiências dos alunos, que integrados em grupos “planeiam o seu currículo em conjunto” (Beane, 2003: 107).

1.2. Do que falamos quando se fala de Articulação Curricular?

O conceito Articulação Curricular levanta outras e novas possibilidades que se ligam ao da própria natureza do Currículo, ou melhor, da construção do Currículo, e das

potencialidades e níveis de complexidade e efetivação que a Articulação Curricular permitem, nomeadamente no aprofundamento das ligações que nascem, ou podem nascer, entre ou através das várias disciplinas. Trata-se de perspetivar a Articulação Curricular não só ou apenas como uma tendência, ou moda de momento, mas sim como um processo que deve ser observado e entendido face à própria construção e desenvolvimento integral dos alunos, e que caberá à Escola potenciar. Nas palavras de Morgado, Viana e Pacheco “trata-se de um processo de interligação de saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (Morgado e Toaz cit. in Morgado, Viana e Pacheco, 2019: 129-146).

Por conseguinte, nos processos ou aprofundamento da Articulação Curricular, e de todas as sinergias que daí advêm, torna-se interessante perceber que os níveis de articulação vão-se complexificando ou “aumentando”, e tal não deverá ser sinónimo de dificuldade de entendimento ou de ação. Morgado, Viana e Pacheco (2019: 129-146) citando Alonso, enunciaram três tipos de articulação: “articulação vertical ou continuidade curricular”, “articulação horizontal”, e, “articulação lateral ou abertura ao meio”. Sobre a primeira, “articulação vertical ou continuidade curricular”, referiram que “implica que exista no currículo uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades [disciplinas], anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma a permitir aos estudantes a integração das diferentes experiências aprendizagens” (idem: 141). Quanto à segunda, “articulação horizontal”, é dito que esta “refere-se à necessidade de a estrutura curricular permitir a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (idem, ibidem). Por último, sobre a “articulação lateral ou abertura ao meio”, os autores referiram que “prevê a contextualização das atividades nas experiências e nas conceções prévias dos estudantes, de forma a poderem dar sentido ao que aprendem e, ao mesmo tempo, tornarem funcionais essas aprendizagens, numa lógica de aplicação e transferência para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida, o que releva da importância das interações entre a escola, a família e outros membros da comunidade educativa” (idem: 142).

Quanto à articulação horizontal e vertical que é referida, o entendimento de Cosme é que a articulação horizontal acontece entre “as aprendizagens das diferentes disciplinas (2018: 124), e a articulação vertical acontece dentro da “sequencialidade

progressiva no desenvolvimento de aprendizagens disciplinares ao longo do ano letivo, nível ou ciclo de aprendizagem” (idem, *ibidem*). Por seu turno, Cohen e Fradique referem que, “para que o currículo seja coerente, a articulação vertical assume um papel muito importante na planificação e no trabalho do professor em sala de aula” (2018: 50), e que, a articulação horizontal “assenta no trabalho colaborativo entre os professores que constituem um mesmo Conselho de Turma ou equipa educativa” (idem, *ibidem*).

Porém, se para que “articulação horizontal esteja presente no quotidiano escolar, nomeadamente na componente de planificação” (Lopes e Gina in Alves e Roldão, 2018: 20), o aprofundamento da articulação curricular pode vir a ter, por via da dispersão referida anteriormente, uma difícil planificação e insequente ação. Neste sentido, Roldão elencou seis princípios que “parecem essenciais à sua eficácia”: o primeiro que refere que “cada aprendizagem adquire sentido se se integrar nos esquemas mentais já existentes”; o segundo, em que diz que “a apropriação do conhecimento traduz-se em desempenhos cuja complexidade é progressiva”; o terceiro, que refere que “a aprendizagem significativa ocorre mediante o estabelecimento permanente do continuum experiência-conhecimento-nova experiência-novos conhecimentos”; o quarto princípio, que diz que “aprender significa dominar níveis crescentes de complexidade”; o quinto, que refere que “a ação de ensinar não é inocente. Ou a aprendizagem formal não é espontânea”; e o sexto princípio, que aponta que “todos os princípios anteriores (a) dependem da conceção adequada da estratégia de ensino e (b) da sua condução diferenciada” (idem: 14-16).

Tal como referido anteriormente (cf. pt. 1), o conceito de Articulação Curricular surge com diferentes níveis de efetivação relativamente à integração disciplinar: “multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (Cohen e Fradique, 2018: 51-53), sendo que a articulação multidisciplinar “encontra-se no extremo da integração mínima” (idem, *ibidem*), promovendo a existência de uma interajuda ou colaboração entre disciplinas, estando “as fronteiras bem definidas e marcadas” (idem, *ibidem*). Cosme (2018: 124), acrescenta ainda que “as aprendizagens são organizadas em torno de um tema”, ou seja, será através desse tema, que em cada disciplina será “avançado” o desenvolvimento das ações pedagógicas.

A Interdisciplinaridade, desenvolvendo-se num nível de integração superior à articulação multidisciplinar, salvaguarda o carácter singular de cada disciplina, avançando a experiência pedagógica além do “encontro” das disciplinas, num gesto que as unifica através de uma temática e as distingue através da forma como essa temática

é “lida” face, ou dentro das próprias disciplinas, na medida que é feita a referência sobre a interação entre as disciplinas, havendo “trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas” (idem, *ibidem*). Deste modo a cristalização curricular dissipa-se ligeiramente e, “como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significantes” (Cohen e Fradique, 2018: 51-53).

Relativamente à transdisciplinaridade, que se desenvolve num nível de integração máxima, os mesmos autores referem-se como a “fusão das disciplinas” (idem, *ibidem*), originando então a máxima incorporação ou integração das disciplinas.

Torna-se ainda interessante perceber que esta “organização” do currículo não nega o conhecimento disciplinar ou interdisciplinar, apontando-se para a necessidade de “uma educação que assuma novas visões conceptuais, éticas e paradigmáticas” (Moares, 2018: 1), ligadas ao próprio reconhecimento do ser humano como algo mais complexo que somente a natureza física e material, que deverá estar conectado ao próprio mundo natural e na constatação que a “aprendizagem implica processos de natureza complexa, na maioria das vezes absolutamente ignorados” (idem: 3).

Pode então dizer-se que sobre os “diferentes” entendimentos que a Articulação Curricular parece suscitar entre diferentes autores, em especial na projeção da integração que fazem do próprio conceito de articulação, aquela está relacionada, em exclusivo, com o conceito de disciplina, e também aos conceitos relativos ao Meio ou Comunidade. (Alonso, cit. in Morgado, Viana e Pacheco, 2019: 137). Identifica-se como elo comum a potenciação da necessidade da ligação, ou “relicação” (Morin, cit. por Moraes, 2018: 11). É na ligação entre todos estes conceitos, e nas suas movimentações, que a Articulação Curricular, conceito associado de forma fundamental à gestão do currículo, vai-se desenvolvendo e potenciando, devendo ter como premissas o lugar central do aluno no desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens, que se devem querer o mais significativas possível para eles, com “qualidade”, fruto de dinâmicas pedagógicas, onde haja uma efetiva operacionalização do currículo, e de forma contextualizada e clara.

2. Contributos do campo das Artes Visuais

Ainda que o conceito de articulação curricular pouco se faça ouvir no campo das Artes Visuais, isso não significa que não possa ali encontrar eco, particularmente quando se discute a forma como este campo é visto perante as outras áreas do saber.

Neste sentido, e fazendo uma clara ligação à *própria* Arte, não posso deixar de referir Herbert Read, que escrevendo “Educação pela Arte” (1943), teorizou sobre aquilo a que denominou de “Método Integral”

“as atividades que classificamos com palavras como «(imaginativas)», «(criativas)», «(inventivas)» e «(estéticas)» não representam uma matéria com limites definidos, a tratar como qualquer outra e a que se atribua uma, duas, cinco ou sete aulas num horário competitivo, mas sim um aspeto integrador do desenvolvimento mental. A relação do imaginativo ao lógico, do inventivo ao didático, do artístico ao utilitário, não deve ser a de um opositor a quem se faz uma concessão mais ou menos indesejada” (Head, 2018: 266).

Os conceitos que este autor referiu, assim como as suas ligações, parecem formular um contributo para a temática aqui abordada, no sentido em que este defendeu que qualquer “método educativo” (idem, ibidem) deve “assentar” numa “integração adequada dos sentidos perceptivos e do mundo exterior, do pessoal e do orgânico” (idem, ibidem) e que, ao mesmo tempo, o currículo também deve privilegiar “espaço” de modo mais “proeminente e firme” (idem: 264) para as áreas artísticas, reforçando a importância destas no desenvolvimento dos alunos.

Também Teresa Eça referiu que “a educação deveria reformular a sua estrutura fragmentária disciplinar e redefinir-se em moldes transdisciplinares de trabalho de projeto” (2009: 2), enfatizando que as Artes “podem levar ao desenvolvimento de um enorme leque de qualidades criativas e capacidades críticas.” (idem, ibidem), propondo, inclusivamente, um reposicionamento para o centro, das Arte no Currículo, ao afirmar mesmo que

“As artes podem ser o centro do currículo Se não queremos que a educação artística seja marginalizada é vital que os educadores artísticos compreendam o potencial da sua área e reconceptualizem as suas práticas em parte para servir estes fins. Mesmo que isso implique uma nova maneira de ver a educação artística, mais transdisciplinar, mais economicista, e mais focada no desenvolvimento de processos criativos” (Eça, 2009: 2).

Pessoalmente, e com a certeza das potencialidades da Articulação Curricular, não sou defensor, por inteiro, da ideia anterior, ainda mais quando alinhada com uma visão que parece defender a Arte ao serviço de algo que não seja a Arte por si, tal como Horne referiu ao dizer “Art for art’s sake” (Horne, 2010: 31), e cuja tradução é “arte pela arte”, movimento encabeçado por entre outros por Benjamin Constant e Théophile Gauthier, que se constituiu “numa conceção não funcionalista da arte, isto é, uma conceção da arte segundo a qual ela não serve qualquer outro propósito exterior a si mesma. É a arte que dá a si a sua finalidade, pelo que se justifica por si mesma” (Almeida *in* Tolstói, 2018: 11).

Eça defende também que “coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativa e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem activa, criativa e questionadora” (Eça, 2009: 8).

Já Ernest Pujol referiu que “many of our old curriculum structures, fiercely protected by entrenched bureaucracies to the point of paralysis, make change extremely slow and even close to impossible, discouraging many young faculty members who are ready and clamoring for it”⁴ (Pujol *in* Madoff, 2009: 3), fazendo referência à necessidade de uma nova flexibilidade no desenvolvimento curricular, implementação e avaliação, seguindo-se ainda de mais mudanças (*idem*, *ibidem*). Acrescenta ainda que

“Art students need access to training in other disciplines, combining what we may identify as the very best of historical and contemporary drawing, painting, sculpture, photography, and installation art with conservation, ecological, and environmental efforts; ethics; cultural anthropology; urban sociology; behavioral psychology; global political science and economics; robotics; and media theory, among other fields” (*idem*: 5).

Recorrendo a Freedman e Stuhr (cf. pt. 1), também se torna importante ver que para estes, “the major issue”⁵ não é a questão da articulação, no seu extremo máximo, integração, mas, o “como”, o “quando” e “o que” proporcionar aos alunos, de modo a efetivar uma aprendizagem integral ou global (Freedman e Stuhr, 2004: 823).

⁴Tradução livre: Muitas das nossas estruturas curriculares, protegidas pela burocracia ao ponto de estarem paralisadas, fazem com que as mudanças ocorram muito devagar, quase impossível de acontecer, desencorajando os profissionais mais novos que estão preparados e ávidos por mudança.

⁵Tradução Livre: questão fundamental.

Por último, e fazendo uma leitura à própria natureza articulada das disciplinas que constituem o campo disciplinar das Artes Visuais é essencial aquilo que Dewey referiu ao dizer “since it is the nature of any art object to be itself, single and unified, this notion of a «mixed» art may be safely regard as a *reductio ad absurdum* of the whole rigid classificatory business”⁶ (Dewey, 2005: 231). É então possível ver-se que, também no domínio das Artes, a ideia da necessidade de uma visão articulada surge, ainda que, com referências a uma ideia de reposicionamento das Artes, como central no Currículo ou na sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto deve-se ressaltar que, considero que nem as Artes devem ser núcleo de desenvolvimento do Currículo, nem estar no seu extremo, ou ter apenas um papel subsidiário ou instrumental, devendo sim, participar em equidade e de forma articulada com as outras áreas do saber.

2.1. A Articulação Curricular no campo das Artes Visuais – uma unidade formada por partes

A naturalização que encontro relativamente ao uso do conceito de Articulação no campo disciplinar das Artes Visuais parece prender-se com a própria natureza e relações das disciplinas que hoje constituem este campo disciplinar.

Com efeito, Lígia Penim⁷ analisou a construção e afirmação das disciplinas de *Desenho* e de *Trabalhos Manuais*, no período compreendido entre 1936 e 1972 em Portugal. Oposta à atual visão da necessidade de articulação entre disciplinas, “a fragmentação de saberes e a definição de territórios no interior de um currículo escolar” (2003: 25) com vista à “disciplina do pensamento” (idem, ibidem), era uma realidade. Existia uma visão em que as “disciplinas disciplinam” (idem: 30), mas o “carácter móvel dos saberes” (idem: 26) não alinhava nesta forma de dispositivo⁸. Em relação à ideia de articulação natural entre as disciplinas de *Desenho* e de *Trabalhos Manuais*, constata que os programas das duas disciplinas apareciam juntos, apesar de se se terem originado um conjunto de distinções entre elas (Penim, 2003: 125).

⁶Tradução livre: É natural que qualquer objeto de arte seja ele próprio, único e unificado, sendo que essa noção de arte «mista» pode ser considerada como uma *redução* rígida da classificação das diferentes atividades.

⁷Este ponto segue de perto a investigação realizada por esta autora.

⁸Sobre o conceito de “dispositivo”, aqui como sinónimo de disciplina escolar, é essencial a noção deste, dispositivo, enquanto forma de “governabilidade” ou de “governo dos homens” (Foucault cit. Agamben, 2005). Foucault cit. Veyne (2009) referiu que um dispositivo “é um instrumento que tem a sua eficácia, os seus resultados, que produz algo na sociedade, que está destinado a ter um efeito” (2009:102).

Esta autora defende que a ideia da existência do conceito de disciplinas “distintas” dentro do campo das Artes Visuais prendeu-se com uma questão de estatuto ou de importância “social”, uma vez que cada disciplina agregou um “reportório de saberes e os respetivos discursos que os fundamentaram” (idem: 26) havendo uma conexão direta com a questão da Ciência, na “ligação história dos seus currículos [do Desenho] à matemática, pela via do desenho geométrico ou, nos trabalhos manuais, das construções geométricas, ou à indústria, pelo desenho decorativo, ou ainda, o recurso ao espaço difuso entre ‘educativo’ e ‘lúdico’ dos trabalhos manuais, são exemplos destas tentativas de ajuste ao projeto [curricular] liceal” (idem: 27-28).

Esta forma de *disciplinar* foi recurso de uma visão “compartimentada” do currículo, com especial recurso ao uso dos verbos *Fazer* e *Saber*, que no campo das Artes Visuais se refletiu na relação entre conceitos como o de *útil* ou de *estético*, e também nos próprios discursos do poder político nacional e internacional e nas várias correntes ou teorias da educação. Em Portugal, com o Estado Novo, a importância das manualidades, enquanto espaço de “autonomia e autoconstrução dos alunos” (idem: 102), centrou-se no *Fazer* e traduziu-se na ideia de que “os *Trabalhos Manuais* seriam auxiliares de todas as disciplinas, mas antes de tudo, deveriam dar a mão ao desenho” (idem: 103) - ao contrário do que se sucedeu com a disciplina de *Desenho*, que se ligava com maior facilidade à Ciência, e “à educação da mão para a educação do pensamento” (idem: 102).

A partir de 1947-48, a inclusão do *desenho livre* através do movimento da Educação Nova (idem: 103), traduzível no verbo *Criar*, veio abalar a relação entre as disciplinas de *Desenho* e *Trabalhos Manuais*, surgindo assim a ideia do desenho de expressão livre que, atualmente, derivou para algo relacionado com o verbo *Pensar* (Martins, 2017: 24). Nesta altura, os discursos relativos à inovação tornaram-se um recurso da disciplina de *Desenho* face à disciplina de *Trabalhos Manuais*, no que tinha, anteriormente sido “um espaço territorialmente só seu” (Penim, 2003: 111).

Esta organização por disciplinas produziu uma série de contrastes, e algumas “lutas” de poder, seja através da gestão dos horários, ou de influência, como através da “questão da valorização/desvalorização” (idem: 110) de uma disciplina face à outra; o oposto daquilo que hoje se assume, e que cabe, genericamente, às escolas respeitar e/ou fazer cumprir. Estes fatores constituíram pontos de desvalorização do próprio campo das Artes Visuais na Educação, face, por exemplo, ao das Ciências, uma vez que a eles se aliou uma ideia de “vocação” (Penim, 2003: 129) relativa às Artes Visuais, e que tal

ideia reforçou o enfraquecimento e a própria importância ou papel destas disciplinas no currículo.

Torna-se assim possível perceber que mesmo havendo um discurso ou retórica que não definia a natureza articulada do currículo, existia já uma ideia relativa à “importância do diálogo transversal entre disciplinas” (idem: 119), havendo, inclusive registros sobre o conceito de articulação na referência que Penim fez ao discurso do reitor do Liceu de Chaves de 1953-54

procurou-se relacionar as disciplinas e as matérias no que elas tinham de comum e de afim, e manter um certo paralelismo e equilíbrio no ritmo dos conhecimentos a ministrar, de modo a permitir aos alunos uma aquisição gradual e progressiva, mas ao mesmo tempo sólida e tanto quanto possível leve” (idem: 120)

Ora, neste relato é possível ler-se uma das bases relativa ao conceito da Articulação, ainda que, e decorrente da “uniformização de procedimentos curriculares, e, por outro, o intuito de centrar a autoridade do reitor” (idem, *ibidem*), esta “organização” articulada não se verificou como explícita, apesar da própria autora referir que “as trocas de saberes seriam não só legítimas como desejáveis, mas em função de interesses do seu próprio currículo, afirmando, dessa forma, a sua especificidade” (idem: 130).

Quanto à gestão curricular, e à própria relação entre estas disciplinas, a mesma autora, refere então que existia uma clara dicotomia entre “a teoria e a prática” (idem:112).

A ideia de articulação-vertical (cf. pt. 3) prendia-se com a relação “entre o desenho geométrico, o desenho decorativo e o desenho de imitação à mão livre” (idem: 113), cuja sequencialidade acontecia ao longo do próprio ano letivo. No entanto, a “ritualização” do desenho geométrico tornou-se em si um “eixo das outras expressões” (idem: 114). Esta autora refere também que na disciplina de *Desenho* era claramente reconhecida a necessidade de articulação entre o ensino da teoria e o da prática, mas esta “defesa da articulação também não seria considerada uma identidade central nesta disciplina” (Penim, 2003: 116) ao contrário da disciplina de *Trabalhos Manuais*, e tal sucederia mais rapidamente ao nível vertical (entre anos de escolaridade). Infelizmente a ideia que a disciplina de *Trabalhos Manuais* sofreu da sua própria concepção e natureza, como disciplina de “colaboração utilitária” (idem: 125) com outras disciplinas de diferentes áreas do saber, demonstra uma ideia que se baseava, já na altura, na

existência das apelidadas “disciplinas fundamentais”⁹, e que Penim reafirma ao assinalar que o próprio “currículo de *Trabalhos Manuais* predisponha esta disciplina a trocas curriculares” (idem:190), também com a própria disciplina de *Desenho*. No entanto, e globalmente, estas disciplinas – *Desenho* e *Trabalhos Manuais* – sofriam já da ideia de potenciar algo, como se fossem “disciplinas auxiliares” (idem: 119), assunto a que voltarei no capítulo 4 – *Pensamento Articulado*.

Ainda que a relação de importância ou de “poder” entre a disciplina de *Desenho* e a de *Trabalhos Manuais* não fosse igualitária, as relações entre as mesmas são evidentes, em especial no conceito de “experimentalismo” (idem: 128), enquanto “mecanismo de regulador na transferência de saberes” (idem, *ibidem*). Apesar de tal reforçar o conceito de Articulação Disciplinar, a ideia da “vocação” das disciplinas veio de algum modo enfraquecer a sua própria importância ou papel no currículo, em especial para a disciplina de *Trabalhos Manuais*, uma vez que a disciplina de *Desenho* conseguiu chamar a si o papel de “inovação psicopedagógica” (idem:130), aliada a um discurso que a relacionou com disciplinas do campo das Ciências.

3. Articulação Curricular e Metodologias – contributos do campo da Educação e do campo das Artes Visuais

Cohen e Fradique (2018) referem que o recurso à Aprendizagem baseada em Projetos tem a potencialidade de permitir uma maior complexidade e abertura nas dinâmicas de desenvolvimento da Articulação Curricular (2018: 68), tendo sempre presente a articulação entre professores e alunos, assim como a necessidade de manter a identidade das disciplinas envolvidas (idem: 72). No entanto, a aprendizagem baseada em projetos não será a única metodologia que potencia a Articulação Curricular. Na realidade facilita-a, se cada professor, ou professores, recorrerem ou perspetivarem o recurso, sempre que necessário, a diferentes abordagens metodológicas de ação ou operacionalização dos currículos das suas próprias disciplinas.

Sobre esta questão Cosme (2018: 20-23), ao analisar a Autonomia e a Flexibilidade Curricular, considera que parece existir uma leitura errada da

⁹in Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

exclusividade da Metodologia do Projeto, como perscrutora ou potenciadora da ação educativa articulada. Citando Meirieu, Cosme afirma que

“na realização de um projeto, nada garante a progressividade das aprendizagens; nada garante também que a mesma questão não reapareça várias vezes e que não continue a reaparecer inutilmente quando a aprendizagem tenha sido feita; nada garante ainda que a questão exata, por sua vez, venha no momento exato” (idem: 21-22).

Ou seja, coloca-se contra aquilo a que considero o uso dogmático de um método, ou metodologia.

Sobre o uso de “métodos” é interessante perceber aquilo que Horne (2010: 45-46) afirmou quando escreveu que “Even in schoolroom do we not also sin against artistic ideals by attaching a fictitious importance to method?”¹⁰, querendo com isso chamar a atenção para a importância de adequar as práticas pedagógicas face às dinâmicas que se vão sucedendo em sala de aula, devendo-se procurar a sua inovação ou mudança sempre que tal for necessário. E ele continuou, referindo que “not that method is unimportant, but that it is not most important”¹¹, ou seja, quando falamos das Artes como “espaço único” em que é dado lugar à criatividade, à imaginação, à descoberta de uma identidade pessoal, espaço de criação e, ao mesmo tempo, usamos métodos que podem exercer o oposto àquilo que é pretendido, perde-se todo o potencial de novidades e ações que a Arte permite, naquilo que traduzo como a ideia de “Things that only an artist can do”¹².

Ainda sobre o uso de métodos, é interessante recorrer, mais uma vez, a Horne (2010), que disse que “our devotion to methods tends to make our work mechanical instead of vital”¹³ e lembrar Foucault, quando, em “Vigiar e Punir”, escreveu sobre as questões do treino, do controlo, da submissão à técnica e à eficácia (2013: 164-181).

Tendo em mente esta diversidade de perspetivas, não posso considerar que o método, naquilo que possa conter de uniformidade e normalização, em si e per si, seja negativo. Agora, há que saber onde e quando utilizar, e também como, pois considero que é fundamental perceber o perigo de se “ensinar” ou transmitir algo usando apenas um método, sem refletir e consciencializar o que está por trás desse método, ou o que está a ser “ensinado” por esse método – “we must know enough not to follow the set

¹⁰Tradução livre: “Mesmo na sala de aula também não pecamos em relação aos ideais artísticos dando um especial destaque ao método?”

¹¹Tradução livre: “não que o método não seja importante, mas não é o mais importante”.

¹²Tradução livre: “coisas que só um artista pode fazer”. Título, na versão inglesa, de: POSE, Maria (coord.) (2010), *Cosas que solo un artista puede hacer*. Vigo: MARCO e MEIAC.

¹³Tradução livre: “A devocão aos métodos torna o nosso trabalho mecânico em vez de vivo”.

method under certain circumstances, to vary it according to need, to meet the situation in the best way as it arises, to have versatility, ingenuity, and individuality in our work”¹⁴ (Horne, 2010: 46), ou seja, de não confundir metodologia com método, nem reduzir esta a uma técnica.

Sobre a “utilização correta”, ou melhor, a possibilidade de optar por recorrer a métodos, volto-me também ao trabalho desenvolvido por Dias e Irwin em torno das metodologias, em que referem, claramente, que “todo o método é político e é ideológico” (2013: 95). Na sua reflexão acerca do dogmatismo que o uso exclusivo de determinado método implica, estes autores sublinham que os métodos “não são uma fórmula, um texto, uma língua ou uma linguagem que enuncia algo, mas ideias, sentidos, percepções e imaginação que se constroem, se performam e se articulam imagetivamente” (idem, *ibidem*). Por último, e ainda sobre o método, é importante ter em mente ler-se o que Adorno mencionou sobre este conceito na Introdução do livro “Sobre Arte, Técnica, Linguagem Política” (Benjamim, 2012), ao escrever que “o método não pode separar-se do conteúdo. O ideal de conhecimento para [Walter] Benjamim não se limitava à reprodução daquilo que existe por si” (*in* Benjamin, 2012: 22).

Ora, repegando em Cosme (2018), releva-se a referência que formula sobre a Metodologia de Projeto (2018: 36-45) como uma das várias estratégias de operacionalização do currículo, elencando um conjunto de recomendações que têm em vista a potenciação do aluno e o deixar em aberto a possibilidade de diferentes “vias pedagógicas” e a “gestão do tempo”. Acresce ainda a questão de uma maior, ou de uma Articulação Disciplinar mais facilitada entre determinadas disciplinas do que entre outras, ao referir que “os projetos interdisciplinares não são pretextos para justificar a realização das aprendizagens das mais diversas disciplinas” (2018: 42). Por tudo isto,

“em larga medida, estamos na presença de um desafio que coloca os docentes perante a necessidade de propor uma organização e a utilização de dispositivos que permitam, como é congruente com a metodologia em causa, uma participação e autonomia máximas dos alunos. Trata-se de uma decisão fundamental dos professores, que deverão refletir se a Metodologia de Projeto é a metodologia mais adequada quer para suscitar as aprendizagens dos alunos quer para permitir que estes possam, efetivamente, exercer a sua autonomia solidária” (Cosme, 2018: 53).

¹⁴Tradução livre: “Nós devemos saber o suficiente para não seguir sempre o método, devendo-se variar quando seja necessário, conhecendo-se a situação, e tendo versatilidade, ingenuidade e individualidade no nosso trabalho.”

Torna-se interessante perceber que, neste desafio, o professor está no seu cerne, e que, por relação com o campo da investigação baseada nas Artes, isso obriga a que este reflita acerca do seu papel enquanto promotor de novas práticas pedagógicas, indagando sobre as potencialidades de novas visões ou conceções metodológicas, aliando-as à sua prática, “[compreendendo] que a pesquisa em Arte e Arte-Educação envolve fazer perguntas e procurar respostas que possibilitem o entendimento sobre como produzir, estudar e ensinar arte.” (Wosniak e Lampert, 2016: 258), devendo o professor ser também investigador. No entanto, considero que o que deverá mover o professor enquanto investigador não será só a procura ou descoberta, mas também a questão da própria procura como “ato criativo” e do “si e per si” (Dias e Irwin, 2013: 23). Tal ideia também é apresentada e defendida por Nóvoa (2009), ao referir que “o professor-investigador oferece dados e conhecimentos” (2009: 77) que se prendem com a sua própria prática e vivências, e a investigação deve também “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (idem: 67), reforçando a ideia que a própria investigação encontra no desenvolvimento da profissão as interrogações a perseguir e a aprofundar, com o “sentido de [melhorar] a sua prática docente (idem: 68).

A posição de professor-investigador em Arte, em que os professores muitas vezes se vão colocando, liga-se, numa primeira instância, com os próprios conteúdos e especificidades do que é abordado nas diferentes disciplinas do campo das Artes Visuais, e que necessitam de uma constante atualização que pode ir desde as técnicas e/ou materiais, mas também de referências relativas a “novidades” criadas por artistas e/ou a “possibilidades” decorrentes da própria Comunidade através, por exemplo, da promoção de determinada exposição ou apresentação, até ao aprofundamento da própria prática docente pela realização de formações para aprofundar conhecimentos e “entendimentos” que promoverão novas realidades ou pontes para a construção de novos saberes. Esta postura que se conecta com a ideia do “pôr-se em questão” (idem: 42), é o que Moraes refere como o idealismo que está na génese desta profissão, ao escrever que “o professor que ama sua profissão é profundamente idealista” (2018: 4), e que se liga também ao que Rancière referiu, ao escrever que “os artistas, como os investigadores, constroem a cena na qual a manifestação e o efeito das competências se expõem e se tornam incertos nos termos do novo idioma que traduz uma nova aventura intelectual” (Rancière, 2010: 35). Em “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación” (Hernández, 2008), percebe-se uma

definição clara dos diferentes instrumentos na investigação baseada na Arte – elementos artísticos e estéticos pesquisando nas artes visuais ou performativas, assim como diferentes modos de olhar e ver a experiência, não procurando certezas, mas sim percepções diferentes das “coisas”, e também na ação de procurar referir aquilo que não é falado, ou seja, não procurando oferecer alternativas ou soluções, mas sim permitindo uma discussão mais ampla das “coisas”¹⁵, procurando perceber o que está, ou pode estar por trás das “coisas” e não a “coisa” em si (idem: 94) - em linha com aquilo que Nóvoa referiu sobre o “professor-investigador”. Neste sentido não se trata então de um eterno questionamento, mas da possibilidade da construção de novas “realidades” ou leituras que, não relegando como obsoleto o que já foi “descoberto”, partem daí, ou por aí, na busca de novos conhecimentos ou entendimentos. O mesmo é dizer que no “uso” da investigação baseada nas Artes, não posso deixar de considerar o quanto é mais proveitoso e empoderador explicar, saber, fazer, saber-fazer, saber-pensar e pensar-pensar, ou seja, construir ou potenciar conhecimento não como solução ou produto final, mas como objeto e processo de trabalho, e como apoio à própria prática, neste caso pedagógica. Assim sendo, o “pensar, pensar” será fundamental, importando ler e refletir sobre/acerca de: “acho que na sociedade actual nos falta filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objectivo determinado, como a ciência, que avança para satisfazer objectivos. Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma” (Saramago, 2008), pois que onde os desafios se colocam “it's not where you take things from - it's where you take things to”¹⁶.

4. Articulação Curricular: orientações legislativas

A legislação que foi sendo produzida nos últimos trinta anos em Portugal, e que, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, permite compreender o desenvolvimento do conceito de articulação curricular no campo da Educação de Artes Visuais, além da sua grande quantidade, é dispersa e pouco explícita. Estes traços fazem com que as leituras acerca do mesmo sejam muito variadas, e passíveis de múltiplas interpretações. Não obstante, identificaram-se e analisaram-se duas Leis,

¹⁵traduzido e adaptado.

¹⁶Jim Jarmusch, cit Jean-Luc Godard (s.d), in PIAZZA, Sara (2015), “Jim Jarmusch: Music, Words and Noise”. Inglaterra: Reaction Books Ltd (ebook).

cinco Decretos-Lei, dois Despachos Normativos, três Despachos, uma Portaria, um edital, e ainda a definição de um “perfil”, que permitem referenciar e analisar os aspetos mais pertinentes para o aprofundamento da questão relativa à Articulação Curricular.

A criação da Área de Projeto - Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro -, é refere, de forma explícita, a importância da “realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Preâmbulo). O seu Artigo 3.º apresentava nove princípios orientadores relativos à gestão e à organização do currículo: “Coerência e sequencialidade”, “Integração do currículo e da avaliação”, “Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania”, “Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem”, entre outros, que expressam algumas das ideias que estão, hoje, na base da Articulação Curricular. O mesmo se observa, ainda que em rodapé, quando é afirmado que “A área de projeto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores de turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes”, realçando-se, nestas últimas palavras, uma das ideias da Articulação Curricular, nomeadamente, a constituição de equipas multidisciplinares.

No entanto, a potenciação destas possibilidades acaba por ser desviada quando, nesta mesma lei, se assume a importância do “reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (idem, Preâmbulo), assim se esvaziando uma visão integradora do Currículo que deve assegurar uma equidade de valor face a todas as áreas do saber.

Sete anos volvidos, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a menção à “Articulação e Gestão Curricular” surge expressa no seu Artigo 43.º, advogando que “devem promover a cooperação entre docentes (...), procurando adequar o currículo à necessidade específica dos alunos”, assim como o papel que os Departamentos Curriculares devem ter para assegurar a articulação e gestão curricular. Surge aqui a possibilidade de fazer uma gestão do currículo mais focada nos alunos, e nas suas especificidades, iniciando-se a construção de uma autonomia de escola em benefício dos seus próprios alunos e, em última instância, da comunidade onde está inserida, ao mesmo tempo em que é legitimado e reforçado o papel dos professores, enquanto agentes efetivos do desenvolvimento curricular.

No Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a respeito da organização e gestão do currículo, surge novamente a alusão à articulação que deve existir entre o currículo e

a avaliação, sublinhando-se uma referência no seu preâmbulo à “liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” e sendo levantada, também, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a possibilidade de coadjuvação no ensino na área das expressões. A oportunidade que foi suscitada pela “liberdade” dada aos professores, permitiu assegurar que a sua prática diária fosse mais pessoal e focada na “função” ensinar, configurando aquilo que é descrito como “autonomia pedagógica”. No entanto, este é um documento onde surge igualmente a ideia de “redução da dispersão curricular”, concretizável no “reforço de disciplinas fundamentais” – entenda-se Português, Matemática e Ciências -, voltando-se, de novo, a assistir à “instrumentalização” de um conceito, operacionalizado através do seu oposto.

Outra referência que surgiu e que se coaduna com a ideia de Articulação Curricular, está relacionada com o Estudo Acompanhado (Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), depois, renomeado de Apoio ao Estudo (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Essas referências surgem, no primeiro caso, com a clara proposição de facultar aos alunos “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”, sendo esta oferta para os todos os ciclos do Ensino Básico. No segundo caso, para além de um novo nome, Apoio ao Estudo, tornou-se obrigatória a sua oferta por parte de todas as escolas ou agrupamentos de escolas, assim como a sua frequência passou a ser obrigatória para os alunos, conforme decisão dos Conselhos de Turma, “desde que obtido o acordo dos encarregados de educação”. Manteve-se a ideia das “parcerias”, mas perdeu-se a de par pedagógico.

Por sua vez, no Despacho normativo n.º 1-F/2016, sobre as Medidas de promoção do Sucesso Educativo, é mencionada a ideia do “acompanhamento da realização de trabalhos que visem a integração das aprendizagens de várias áreas disciplinares, a prática de rotinas de pesquisa e seleção de informação e a aquisição de métodos de estudo”, e, ainda, que o Apoio ao Estudo seria “orientado para a satisfação de necessidades específicas, contribuindo para um trabalho de proximidade e acompanhamento eficaz do aluno face às dificuldades detetadas”. Sobre a decisão relativa às medidas de promoção do sucesso escolar é importante referir que é assumida a ideia de especificidade de cada realidade, de cada escola, ficando aberta a possibilidade de que cada “escola deve adotar medidas de promoção do sucesso

educativo, inscrever, sempre que necessário, em planos adequados às características específicas dos alunos”.

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, apresentou uma ideia central: “os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular”, permitindo-lhes o estabelecimento de “prioridades na apropriação contextualizada do currículo” face aos seus alunos, e sendo explícito o papel dos professores, enquanto gestores e agentes do desenvolvimento do currículo. Ficou assim expressa uma ideia mais clara de uma autonomia que, apesar de tantas vezes enunciada, sofreu de vacuidade, dispersão e contradições várias.

No perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, conforme surge homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, é explicitada “uma ação educativa coerente e flexível”, mediante uma gestão em que os “professores e educadores” devem “explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas”, bem como a enumeração e detalhe relativo às “áreas de competências” e à sua ligação, sem que nenhuma se destaque, ou seja tida como nuclear. Neste documento, considero importante frisar a definição de competências: “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins (coord.), 2017: 19).

Em suma: a análise da literatura e legislação reforçam a ideia da ligação ou integração das aprendizagens dos vários saberes como uma efetiva necessidade para a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os fundamentos da Articulação Curricular coadunam-se com a procura por mais e melhores aprendizagens, baseadas no estabelecimento de uma ação pedagógica articulada e assente na colaboração entre professores, e que, ao mesmo tempo, traga uma significação para as próprias aprendizagens, dando e ouvindo a “voz dos alunos”¹⁷ (Costa *in* Morgado, Viana e Pacheco, 2019: 23).

Caberá, pois, aos professores facilitarem e integrarem a dispersão dos saberes numa construção única, promovendo a associação de diferentes naturezas e de vários olhares sobre o mesmo conceito, olhando-o como uma construção; por exemplo, como a Arte, tal como Pierre Francastel afirmou: “a Arte é uma construção, um poder de ordenar e prefigurar.” Assim, a par da legislação, não deixa de ser importante a leitura, análise

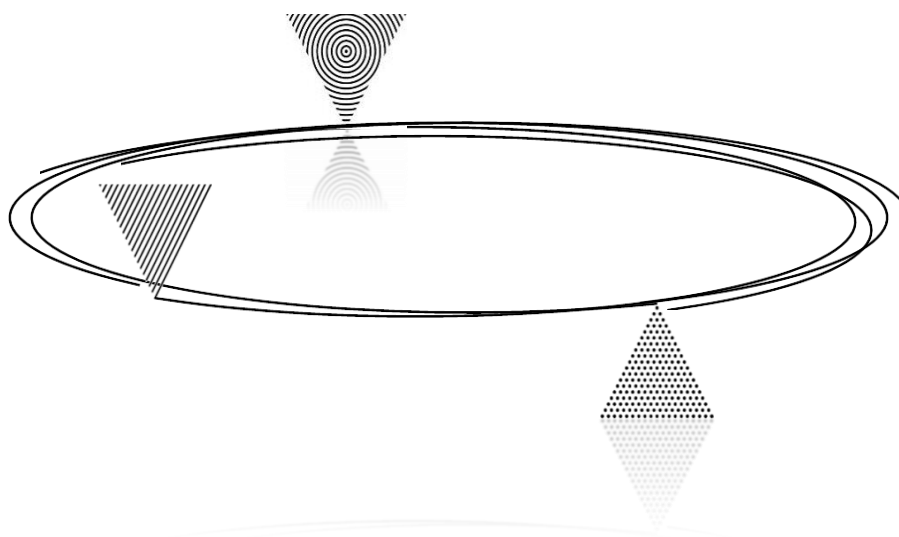
¹⁷<http://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-voz-dos-alunos>, consultado em 05.05.2020.

e a ação de sintetizar e transpor as ideias e fundamentos legislativos para os documentos curriculares construídos pelas próprias escolas, seja nos seus Projetos Educativos, Projetos Curriculares de Escola ou Agrupamento, Planos de Atividades e, Planos Curriculares de Turma, ou Ano, pois é na confluência de todos estes documentos com diferentes níveis de decisão, que a Articulação deve surgir ou ser projetada. Nesta continuidade, e de modo a que a Articulação Curricular aconteça será necessário que os agentes que a preconizam estejam na presença das Planificações, a médio e longo prazo, dos Planos de Ação e também, de Guiões de trabalho (Cohen e Fradique, 2018: 22).

Tendo em mente e como base estes enquadramentos teóricos e legais, durante a minha ação/intervenção procurei ir explorando e pondo em prática as potencialidades da Articulação Disciplinar no campo das Artes Visuais, aproveitando todas as suas propriedades e características para criar ligações entre o desenvolvimento de um projeto de intervenção que se desejou construir com professores de três disciplinas e alunos de uma turma, e em prol da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como se abordará em *Pensamento Articulado*, capítulo 4 – *A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades*.

Antes disso, no próximo momento – *Pensamento Materializado* –, vamos conhecer o contexto e os atores que tornaram possível as experiências vividas no estágio e informaram o desenho do projeto de intervenção.

Pensamento Materializado



Capítulo 2 – A Escola e os seus Atores – caracterização

Neste capítulo apresenta-se a escola e a organização do seu contexto espacial, bem como os atores – professores e alunos – com quem se estabeleceram relações significativas durante o estágio.

1. Breve historial

O estágio pedagógico a que este relatório se reporta realizou-se na Escola Secundária Doutor Manuel Laranjeira, sede do agrupamento de escolas que lhe dá nome.

A Escola Dr. Manuel Laranjeira, criada ano letivo 1967/1968 como Secção Liceal do Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia, através do Decreto-lei 447/71, de 25 de outubro, tornou-se liceu nacional misto, ganhou autonomia e capacidade para 40 salas, passando a ser designada por Liceu Nacional de Espinho. Mais tarde, “Em outubro de 1975, “antecipando largamente o prazo inicialmente previsto”, este Liceu recebe nas suas novas instalações, com “aparência funcional e, simultaneamente, linhas modernas e agradáveis” (DE, 06.09.75), 1804 alunos, distribuídos pelos 3 anos do Cursos Geral dos Liceus (1268 alunos) e pelos 2 anos de Curso Complementar (536 alunos).”¹⁸ Em 1976 passou a ser designado por Liceu Nacional Dr. Manuel Laranjeira, e, a partir de 1978, por Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira. Sofre obras de requalificação das suas instalações a partir do ano letivo 2008/2009, tendo as mesmas sido concluídas no ano letivo 2010/2011. A partir desse ano letivo iniciou-se a sua agregação com o Agrupamento de Escolas Sá Couto tendo adquirido a denominação atual de escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira, em julho de 2012.

Atualmente o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira é constituído por seis unidades orgânicas: a escola Sede, onde decorreu o estágio pedagógico, a Escola Básica Sá Couto, a Escola Básica/Jardim de Infância Espinho 3, a Escola Básica de Anta, o Jardim de Infância de Guetim e Escola Básica de Aldeia Nova Guetim¹⁹.

¹⁸in <http://www.aemlaranjeira.pt/esc/ml/index.html>, consultado em: 05.05.2020.

¹⁹in <http://www.aemlaranjeira.pt/resenha-historica/>, consultado em 05.05.2020.

1.1. Organização dos espaços

A requalificação do edificado, e a respetiva intervenção, realizada através do Programa Parque Escolar, “baseou-se na construção de novos edifícios onde funcionam a biblioteca e zonas de pausa e trabalho de professores, zona administrativa, cantina e auditório. Os edifícios [previamente] existentes foram remodelados, garantido a satisfação das atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade, nomeadamente o ginásio, onde também se incluem remodelações nas instalações desportivas de apoio (balneários, vestiários e espaços de apoio).”²⁰

A escola segue o modelo conceptual e de organização dos espaços que constam no “Manual Projeto Arquitetura”, editado através do programa Parque Escolar, e a renovação que sofreu veio-lhe conferir um ar de modernidade. Esta é observável na distribuição por “setores funcionais”, na definição de áreas ou “espaços especializados” e na articulação entre os diferentes espaços, naquilo que é referido como “learning street”, “constituindo uma sucessão de espaços (interiores e exteriores) de valência diversificada, relacionados com diferentes situações de aprendizagem (formal e/ou informal)”²¹. Assim, depois de passarmos pelo espaço da receção, à direita, está um balcão de apoio, o telefone e o acesso aos serviços administrativos e gabinetes de atendimento aos pais/encarregados de educação, gabinetes de apoio, e gabinetes da direção. Há, ainda, algumas soluções diferentes para a circulação entre espaços, como uma passagem área a ligar dois “blocos”, com uma inclinação algo acentuada, e janelas que dão para paredes, assim como, tendo em conta a topografia do local, criou vários desníveis no seu interior. No entanto, a estrutura do conjunto edificado que se desenvolve de uma forma algo labiríntica tornou escuros muitos dos espaços interiores e a altura das próprias salas de aula, e dos corredores, tendo sofrido renovação ao nível da aplicação de isolamentos térmicos e acústicos, ficaram com uma altura relativamente baixa.

No desenvolvimento do projeto de renovação e construção foi criado um espaço multiusos, dedicado também às artes, que surge entre o “Bloco C” e a zona central da escola. O acesso a este espaço é feito através da tal passagem aérea desnivelada, tendo várias reentrâncias, e potenciando, em momentos de maior concentração de alunos, algumas situações de maior conflito.

²⁰in <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/051>, consultado em: 05.05.2020.

²¹DGAE (2009), “Manual de Projeto: Arquitetura”:15.

A zona dedicada às salas das “artes” localiza-se no denominado Bloco C, estando a sala Oficina de Artes, onde se desenvolveu a maior parte da minha ação no estágio pedagógico, com as janelas viradas para Oeste, como podemos ver nas figuras 1, 2 e 3.

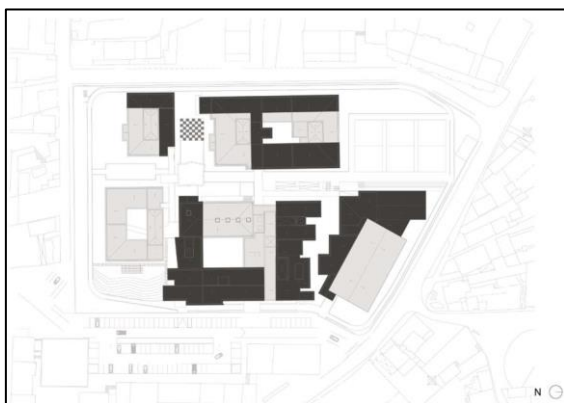


Figura 1 – Planta de implantação



Figura 2 – Piso 0



Figura 3 – Piso 1

Fonte: Figuras recolhidas do Portal Parque Escolar²²

O espaço de refeições, considerando o número de alunos que frequentam a escola, é muito limitado, sendo ainda usado, também, por quem utiliza os serviços do bar/cafetaria. Tendo sido uma escola intervencionada, considero que alguns aspetos deviam ter sido melhor atendidos, pois, como várias vezes foi abordado pelo professor cooperante, algumas das soluções anteriores à renovação, eram mais positivas, em especial, as que se ligam ao aproveitamento da luz natural, e estrutura e gestão dos espaços, em especial, das salas de aulas de “artes”.

²²in <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/051>, consultado em 05.05.2020.

No entanto, e fruto do papel que os professores têm na construção material e imaterial da Escola, não posso deixar de salientar o trabalho desenvolvido na decoração dos espaços comuns, interiores e exteriores, em especial o painel alusivo a “artistas”, que se encontra junto da entrada principal do recinto escolar, e nas ações de “arborização” e arranjo paisagístico. A par disso, e circulando pelo espaço exterior, vamos encontrando peças de mobiliário, e que, humanizando mais o espaço, se tornam também elementos decorativos do próprio espaço.

1.2. A Sala de Oficina de Artes | Sala C6

A sala de aulas em que grande parte da minha ação/intervenção ocorreu foi a sala C6, chamada de Sala de Oficina de Artes.

É uma sala que respeita o “Manual Projeto Arquitetura”, da Parque Escolar, e que, em termos de equipamentos estáticos e móveis, apresenta uma organização funcional, com o fundo ocupado por bancadas com pontos de água; na parede oposta estão a porta de entrada, os quadros brancos e a secretária do professor. A parede virada para oeste tem janelas e estores elétricos. Na parede contrária surge um conjunto de armários, para armazenamento e condicionamento de materiais e trabalhos. No seu interior existem vários tipos de materiais, dispostos em caixas devidamente identificadas, e que vão sendo alvo de uma organização periodicamente. A sala tem, também, na parede oposta às janelas, um espaço para a afixação de trabalhos dos alunos, algo que ocorre com muita frequência.

A sala dispõe de computador, projetor e acesso à internet e há um móvel de arquivo baixo que permite a colocação das mochilas, ou casacos, em segurança.

Não tendo a melhor exposição solar, esta sala tem uma boa ventilação, e os equipamentos, como bancos e estiradores, estão em boas condições de manutenção e, logo de utilização. Esta sala, muito usada pela turma, e por outras, faz com que no final de cada aula, haja a necessidade de tempo e espaço para a sua limpeza, de modo a proporcionar um ambiente de trabalho limpo e equilibrado para todos. As suas limitações são a profundidade e o “pé direito”, uma vez que, por várias vezes em que se transportaram placas em que os alunos trabalharam, estas tocaram no teto, de forma recorrente, mesmo havendo cuidado e atenção para que tal não acontecesse.



Figuras 4 e 5 – Sala de Oficina de Artes | Sala C6

Junto da sala existe uma arrecadação que dispõe de vários armários, prateleiras com muito material, ferramentas e utensílios, e duas muflas – é um espaço que vai sofrendo continuadas ações de limpeza e manutenção, por parte dos professores e alunos.

Nos espaços exteriores à sala de aula há vitrines, onde os alunos podem expor os seus trabalhos, cacifos individuais com etiquetas de identificação, tanto no exterior, como na disposição interior, instalações sanitárias e um acesso direto para o exterior.

2. Os Atores – caracterização

2.1. O Departamento de Expressões e os professores do Grupo de Artes Visuais

O Grupo de Artes Visuais, integrado no Departamento de Expressões, é composto por nove professores com formações de base diversificadas e uma larga experiência de ensino, apresentando alguma estabilidade, participando ativamente na vida escolar, colaborando e organizando variadas atividades conforme se constata nas vivências diárias na escola, e também nas atividades inscritas e realizadas no Plano Anual de Atividades.

São também professores que, além de estimularem uma visão integradora das Artes no currículo formal dos alunos, promovem outras experiências ligadas, diretamente, à existência de atividades de enriquecimento curricular, como clubes. Mostraram também ser um grupo de professores coeso e com vontade de agregar em si ações e experiências pedagógicas que procuram melhorar a “questão” da Arte, mas também a vida na escola e no agrupamento, valorizando e participando nas atividades propostas por outros grupos disciplinares ou departamentos. Existe uma efetiva partilha de experiências e de ações pedagógicas, com espaços formais e informais de reunião, que, além de enriquecerem a própria ação pedagógica, exemplificam a curiosidade que ser professor exige, ou deverá exigir. Nesse sentido, são professores muito recetivos à mudança e com vontade de participar em projetos que, de algum modo, enriquecem a sua própria vivência na Escola, como abordarei adiante.

2.1.1. O(s) professor(es) cooperante(s): experiência, ação e memória

No desenvolvimento do estágio pedagógico tive a possibilidade de estar envolvido com professores de diferentes disciplinas.

O primeiro contacto ocorreu através do professor cooperante, tendo tido a oportunidade de observar as aulas de Geometria Descritiva A, lecionadas a duas turmas do décimo ano de escolaridade. Durante aproximadamente oito semanas, procurei perceber e interiorizar os ensinamentos, experiências e silêncios deste professor, designadamente no que se refere ao desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos numa disciplina das Artes Visuais que em muito, sai da esfera de ações que são conectadas, de formas muito redutoras às Artes, transpondo-se para a área das Ciências, como que fazendo surgir *a necessidade do rigor e da disciplina do traço dentro da indisciplina*, em oposto à ideia do “poder indisciplinador das Artes” (Vale (coord.), 2019: 18).

Não obstante, e por motivos que se prendem com a própria natureza de um estágio pedagógico, e aproveitando a oferta da diversidade de disciplinas existentes na escola, assim como “a compreensão dos modos de organização e lecionação de conteúdos curriculares de disciplinas do grupo 600”²³, o professor cooperante abriu-me a possibilidade de conhecer mais quatro professores de outros grupos disciplinares - das disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes e Oficina de Multimédia B -, e até de outras realidades ou possibilidades, a professora da Unidade de Ensino Especial do Agrupamento.

Nesse sentido, durante o primeiro período, observei um conjunto de aulas destes professores, passando, a partir de dado momento, a intervir em certas dinâmicas. Em Desenho A acompanhei um conjunto de ações de preparação dos alunos para a realização do Exame Nacional, como por exemplo, a análise da tipologia de questões recorrentes nos exames e sua possibilidade de resolução, o como lhes “adoçar” o gesto e a ação, como diria Foucault (2013), mas sem os descaracterizar. Quando intervim tive o cuidado de dizer sempre “... eu faria assim, mas tu é que sabes, o trabalho é teu..., mas se vires aquele ponto, ou aquela questão sobre...”, e, percebi como, ao mesmo tempo que se criava liberdade de ação aos estudantes se ia explorando e revendo os diferentes conteúdos abordados desde o 10.º ano, num trabalho desenvolvido com sentido de continuidade que é credível, permitindo que se trate os alunos pelo nome e se lhes reconheça o seu “traço”. Outro exemplo, observado em Oficina de Artes, permitiu-me constatar que ação pedagógica da professora, com uma postura de professora-artista, se caracterizava por uma liberdade de ação e movimentação dentro do ensino de Artes

²³in Objetivos, Estágio Pedagógico, https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=442690, consultado em 29.06.2020.

Visuais, em que o processo é mais importante que o produto, e em que o experimentar, o correr mal, o fazer de novo e experimentar-se de outra maneira ou o refazendo tornam possível e vão *materializando* a produção artística em contexto de sala de aula - os cânones diluem-se na experimentação e naquilo que as “Artes” devem proporcionar a quem quer “trabalhar” em Artes, como ocorreu com as experiências feitas na mufla, em que as peças que não sobreviveram à cozedura porque o barro era “velho”, ou pelo cheiro que ficou na sala e corredor quando algumas alunas, não querendo cozer as suas peças de barro, as envernizaram recorrendo a spray; mas também no aviso recorrente relativo à importância de ter o espaço de trabalho e os armários bem arrumados, ou os pincéis bem lavados e as tintas bem “fechadas” para não secarem. Ou quando, já durante a minha intervenção, no segundo período, vi esta professora a subir à mesa com fita-cola de papel para que o alarme de incêndio não disparasse, ao saber que uma aluna decidiu usar um pirogravador para queimar o poliuretano. Na disciplina de Oficina de Multimédia B tive a oportunidade de observar como, estando os professores munidos de um conhecimento e eficiência técnica possibilitam aos alunos dar asas à imaginação, ou pensar primeiro no que se espera alcançar (resultado), e só depois no como se alcançar, como sucedeu já durante a minha intervenção, no segundo período, em que os alunos levantaram a hipótese de haver um determinado efeito sonoro na apresentação do projeto e, rapidamente, o professor explicou como o fazer e apresentou o material necessário para que tal acontecesse.

Por último, refiro a possibilidade de, no ainda no primeiro período, passar algumas manhãs na Unidade de Ensino Especial, que fica noutra escola do Agrupamento, a Escola Sá Couto, onde conheci professores cuja função, mais do que ensinar, “toca” naquilo que é ser cuidador, o que me deu uma visão diferente do que é ser-se Professor.

2.1.2. O Núcleo de Estágio

Apesar da diversidade de professores e disciplinas com que contactei no estágio, durante o seu tempo de duração - desde o final de setembro até ao dia 13 de março, nas manhãs de 3^a e 6^a feira -, constituiu-se um núcleo central e constante formado pelo professor cooperante e um colega do MEAV, também a estagiar na escola, com quem já tinha trabalhado em grupo numa unidade curricular e com quem partilhava uma longa experiência de ensino. Este núcleo de estágio, pelas reuniões presenciais regulares, foi

crucial para, inicialmente, me fazer sentir em casa e para, depois, a partir do 3.º período, ter continuado o estágio na modalidade do ensino à distância, devido ao encerramento das escolas por via da pandemia provocada pelo “SARS-2 COVID19”. O seu valor formativo deve-se, sobretudo, a ter sido um amplo espaço de partilha, discussão e aprendizagens sobre a prática pedagógica, sobre as visões acerca da educação, diferentes ou comuns, e os mais variados assuntos relativos à Escola.

2.2. A Turma

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, com um total aproximado de 1300 alunos, tinha 1000 que frequentavam o 3º ciclo e ensino secundário.²⁴

Durante o estágio pude contactar e acompanhar alunos que frequentavam turmas do 7.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade, mas foi com uma turma do 12.º ano, do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, que a minha relação pedagógica mais se aprofundou, desde logo porque era a que permitia conciliar o meu horário profissional com o do estágio, e que, além disso, abrangia 3 das disciplinas de Artes Visuais – *Oficina de Desenho A, Oficina das Artes e Oficina Multimédia B*.

A turma, constituída por dez alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos de idade, oriundos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, era composta por 8 raparigas e 2 rapazes; havendo 2 repetentes do 12.º ano pela segunda vez, e um estava inscrito apenas a duas disciplinas, para fazer melhoria de notas.

Em termos de assiduidade, apenas 2 alunos apresentaram uma assiduidade irregular, tendo a situação sido devidamente acompanhada pela Diretora de Turma, com o apoio de todos os professores do Conselho de Turma.

Recorrendo aos inquéritos realizados no início do ano letivo, na globalidade, os alunos referiram que gostavam de estudar, apresentando hábitos de estudo, e pretendendo continuar os estudos para o Ensino Superior. A Diretora de Turma referiu também que os alunos demonstraram ser, de uma forma geral, empenhados e com interesse pelas atividades propostas. No entanto, do global, apenas 3 alunos da turma revelavam maior capacidade de iniciativa, ficando os restantes alinhados com aquilo que eles sugerissem. Demonstraram ser uma turma coesa, havendo partilha de informações sempre que foi necessário, e de materiais, o que propiciou um ambiente de trabalho

²⁴in <http://infoescolas.mec.pt/>, consultado em 15.07.2020.

muito positivo.

O primeiro contacto com esta turma deu-se através da observação de uma aula de Oficina de Artes, a 11 de outubro de 2019, em que os alunos estiveram a apresentar o primeiro trabalho para a disciplina. Depois disso, foram muitos os momentos e horas que passei junto deles, tendo, durante o 2.º período, estado, aproximadamente, 8 horas, uma vez que foi com ela, também, que desenvolvi a maior parte da minha ação no estágio pedagógico e onde experienciei as possibilidades da articulação curricular no campo das Artes Visuais – como veremos de seguida.

Capítulo 3 – O Projeto de Intervenção

O debate em torno da articulação curricular, tornado mais visível a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, gerou um conjunto de repercussões nos campos da educação e no das Artes Visuais, em que estes se intersejam (cf. Introdução, capítulo 1, pt. 1 e 2), e, por conseguinte, no modo como a minha ação/intervenção foi sendo construída, na condição de profissional e na de estagiário. Assim, neste capítulo, começa-se por se explicitar as inquietações e os desafios geradores do projeto de intervenção que foi desenvolvido; seguindo-se a definição dos princípios orientadores da minha ação/intervenção pedagógica, assim como a exposição dos objetivos, e o surgimento de um mote gerador de toda a ação/intervenção; depois, a apresentação e negociação dessa proposta com os professores, assim como a apresentação das planificações e organigrama, procurando, de forma alguma, não desalinhar ou romper a tessitura que existente entre professores e alunos e tornar esta intervenção o mais proveitosa para todos.

1. Génese de uma intervenção

A diversidade de relações com professores e alunos vivida no estágio pedagógico (cf. pt. 1), além de me enriquecerem, pessoal e profissionalmente, permitiram, em vários momentos, a progressiva consciencialização do objeto de estudo que deu origem e a que se dedica este relatório, do seu sentido social, educativo e cívico, tendo sido, no encarar essas diferenças como pertinências que residiu/reside a riqueza, as potencialidades, daquilo a que posso, muito resumidamente, chamar de Articulação Disciplinar. Com efeito, já numa unidade curricular do mestrado, no ano letivo anterior, tinha ficado sensibilizado e alertado para as questões da articulação curricular no campo das Artes Visuais, que agrega variadas e diferentes disciplinas (cf. Cap. 1). Mas foi depois, no seguimento de uma conversa com o professor orientador durante uma reunião do núcleo de estágio, em outubro, e no contacto informal com os outros professores, em especial a propósito da participação dos alunos no CriArte 2020²⁵, que a questão da Articulação Disciplinar começou a ganhar um novo sentido para mim, naquilo que pode ser ou fomentar em

²⁵“Mostra de expressão artística realizada pelo grupo de artes das escolas secundárias Dr. Manuel Gomes de Almeida e Dr. Manuel Laranjeira em parceria com o Serviço Educativo do Museu Municipal de Espinho” in <https://museumunicipal.espinho.pt/pt/serv-educativo/criarte/>, consultado em 29.06.2020.

termos educativos. Não se tratava apenas uma nova ou velha forma de trabalhar nas Artes Visuais – que, à partida, acontecerá pois as práticas artísticas assim o exigem –, mas daquilo que a Articulação Disciplinar pode fazer além dos conteúdos, com as pessoas, os professores, e, claro, os alunos, não se circunscrevendo à mera criação ou dinamização de um projeto agregador de várias disciplinas, justapostas ou sobrepostas. O desafio para que exista a promoção de aprendizagens significativas e se criem momentos que se possam traduzir em projetos concretos, em que os professores mostrem aquilo que melhor sabem e podem fazer das mais variadas naturezas disciplinares, e com espírito de vontade e mudança que caracteriza o ser-se professor implica, entre outras condições, a “capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências e poderes, e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de ação entre todos concertada” (Leite e Fernandes, 2010: 3).

A possibilidade da Articulação Disciplinar com os professores de *Desenho A*, *Oficina de Artes* e *Oficina de Multimédia B* volta a ganhar fôlego por relação com a turma do 12º ano – era importante perceber de que modos é estabelecida a necessidade de articulação curricular e o desenvolvimento de atividade ou projetos transdisciplinares numa turma cujo “plano curricular” ainda não estivesse de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na argumentação de uma ideia de *continuidade* face a uma *nova* visão e gestão curricular e respetivas articulações disciplinares.

Assim, tendo por referência a minha própria experiência profissional na área da docência de mais de uma década, e a que estava a viver na escola, bem como as condições contextuais e humanas que estavam reunidas, começo a refletir acerca da possibilidade da minha ação/intervenção no estágio pedagógico vir a explorar a Articulação Disciplinar nas Artes Visuais; uma mais-valia para perceber os seus contornos dentro deste campo e, até que ponto o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, traz ou não, novidades à prática pedagógica (cf. Introdução, pt. 1). Por outras palavras, explorar as possibilidades das relações existentes segundo uma conceção integral de construção e dinamização do currículo, em que “forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis” (Eisner, 2008: 11), reforça uma visão holística da educação em que as diferentes áreas do saber se interligam como uma unidade, promovendo-se, assim, “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas [que] pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar” (Decreto-Lei 55/2018, Preâmbulo).

Simultaneamente, a interdependência observação, ação e reflexão tornaram-se uma constante no estágio: se num primeiro momento, boa parte do meu posicionamento se caracterizou pelo foco em observar para conhecer, posteriormente, à medida que me senti mais à vontade, passei a assumir um outro papel, mais como participante observador das dinâmicas da aulas e, por fim, a agir com o sentido de intervir de forma influente, provocando e gerando alterações. Pode dizer-se que esta sequência correspondeu, genericamente, ao primeiro momento, em que em *Oficina de Artes* colaborei com a professora titular no apoio ao desenvolvimento dos trabalhos dos alunos; ao segundo momento, quando começou a tornar-se muito importante assistir a aulas lecionadas por outros professores e a ser identificado e reconhecido pelos alunos como um recurso pedagógico disponível e a quem podiam recorrer para o esclarecimento de dúvidas ou apoio na definição ou clarificação de ideias; ou como quando a professora titular de *Desenho A* solicitou que colaborasse no apoio à realização de uma proposta de trabalho; ou ainda quando, em *Oficina de Multimédia B*, os alunos me pediam a opinião sobre determinado efeito visual na imagem que estavam a manipular digitalmente - na posterior reflexão acerca destes momentos, ou destas participações observantes das aulas, questioneei acerca de como se articulam, ou podem articular, as diferentes disciplinas que coexistem dentro do campo das Artes Visuais. O terceiro momento, quando passei a estar associado a uma presença constante entre as três disciplinas, e enfatizei uma possível articulação, tendo refletido acerca de como colocá-la em ação, tendo em mente que esta é/deveria ser algo natural dentro deste campo disciplinar.

Todas estas experiências e processos socioeducativos partiram dos atos de observar, de lecionar e de questionar, e envolveram, a montante, a conceção de propostas pedagógicas originais e situadas em função dos interesses dos alunos e dos programas das disciplinas, incluindo o trabalho de equipa de professores; a juzante, a convergência daquelas propostas na criação de um produto materializado no objeto criado pelos alunos da turma do 12.º ano, nas questões surgidas ao longo da ação e plasmadas na sua operacionalização nas ações de intervenção em contexto e nas reflexões daí resultantes – é dessas múltiplas articulações entre observação/ação/intervenção socioeducativa, entre conceção/construção/avaliação do objeto da investigação, que me (in)formam como estagiário e professor-estagiário, que se procura sistematizar no presente relatório, seguidamente.

2. Projetar a ação/intervenção pedagógica

Tendo surgido a possibilidade de intervir junto de uma turma de 12.º ano, em várias disciplinas, e tendo como foco orientador a questão da articulação curricular comecei a organizar a minha ação/intervenção, desde o dia 22 de outubro. Nesse sentido, procuro agora explicitar o conjunto de princípios que presidiram e foram orientadores da minha ação/intervenção, os principais objetivos que procurei promover e atingir e os modos como foram projetados, em especial nas planificações e no organograma, que se revelam ferramentas de organização e de trabalho fundamentais para o desenvolvimento de um projeto como uma opção curricular (Cohen e Fradique, 2018: 32).

2.1. Princípios orientadores da minha ação/intervenção pedagógica

O conjunto de ideias em que se alicerça o meu posicionamento concetual e metodológico em relação à Articulação Disciplinar no campo das Artes Visuais, decorre da minha própria experiência profissional (cf. Introdução), dos referenciais teóricos, daquele que é um dos grandes temas da agenda da educação atual (cf. Cap. 1) e das condições do contexto real do estágio (cf. Cap. 2). Assim, e tendo sempre por referência o princípio da abertura de possibilidades que as disciplinas do campo das Artes Visuais permitem às outras, no auxílio à construção de um currículo integrador e uma educação holística e integral (cf. Cap. 1), procurei definir um conjunto de competências que considero fundamentais e que se ligam àquelas definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como as que se relacionam com o aprofundamento do pensamento crítico e pensamento criativo; ou, que se prendem com a sensibilidade estética e artística; e ainda, potenciando o Desenvolvimento Pessoal e autonomia, conectando com o Relacionamento Interpessoal (Martins (coord.), 2017: 11). Acresce a análise dos programas das próprias disciplinas, e a reflexão acerca das Aprendizagens Essenciais, estabelecendo, na planificação a médio prazo, e nos planos de aula, as aprendizagens a atingir, bem como as respetivas propostas de operacionalização, ou ações a desenvolver e de avaliação e autoavaliação dos alunos nas diferentes disciplinas, e em diferentes momentos em cada disciplina.

Sabendo que, ao mesmo tempo em que iria lecionar em *Desenho A*, iria também lecionar em *Oficina de Artes* e em *Oficina de Multimédia B*, tinha como outro princípio, o da equidade disciplinar, ou seja, a preocupação de não valorizar ou subvalorizar nenhuma das disciplinas, estabelecendo a articulação entre todas, de uma forma consciente e clara, e de promover junto de alunos que estão em fase de conclusão de um importante ciclo de ensino e de aprendizagens, e de potência para outro, o Ensino Superior, aquilo que Eisner tão bem sintetizou ao dizer que “a educação é o processo de aprender a tornar-se arquiteto da nossa própria educação” (2008: 14).

Isso significou que, para o desenvolvimento da minha ação/intervenção, as planificações tivessem sempre a preocupação de possibilitar, e que se visse da forma mais clara possível, que cada disciplina fosse marcadamente autónoma e de igual valor para todo o conjunto. A intenção foi fugir daquilo a que Eisner apelida de “uniformidade” (idem: 8), e que, focando a generalização se esquece da especificidade de cada disciplina ou área disciplinar, do quão importante se torna a ação de criar relações entre os diferentes saberes, sem cair na facilidade de utilizar uma disciplina para facilitar a aprendizagem de outra (Barbosa, 2012). No entendimento desta relação entre as disciplinas, no sentido da sua interligação e interdependência, está o conceito interdisciplinaridade (cf. Cap. 1, pt. 3) que procuro mobilizar. Indissociável deste princípio, está uma conceção de planificação mutável e aberta a novas possibilidades, dando “maior importância na exploração do que na descoberta” (Eisner, 2008) por parte dos alunos e como “bem de ajuste” (Goodman, Nelson in Eisner, 2008: 10). A tradução destes princípios de abertura para os planos de aula, implicaram sempre a previsão de um espaço temporal dedicado à articulação entre as diferentes disciplinas, sem, no entanto, haver objetivos explícitos, ou seja, deixando que a própria aula de cada disciplina não fosse constricta ou inflexível a prazos ou datas, ou, até mesmo entre si, permitindo-se a existência de ajustes ou alterações.

Partindo destas premissas procurei que a integração dos diferentes saberes das três disciplinas fosse o mais interligado possível, aprofundando, desta forma, as relações existentes entre estas disciplinas, e a tradução dos conceitos teóricos (cf. Cap. 1) numa abordagem prática.

2.2. Objetivos

Os objetivos principais da minha ação/intervenção com os alunos foram, entre outros:

- a promoção das aprendizagens dos alunos, criando condições para expressão do seu potencial e, assim, a sua capacitação como alunos e pessoas capazes de atingir ou desenvolver “aprendizagens de qualidade” (Artigo 21.º, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Reciprocamente, o meu papel efetiva-se enquanto “cogestor do currículo” (Cohen e Fradique, 2018: 64).
- Dinamização de um conjunto de ações que com vista à sua transformação em “experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), ligando as Aprendizagens Essenciais e os Programas das disciplinas, e potenciando os Conhecimentos e Capacidades, e Objetivos, respetivamente, a atingir, com o desenvolvimento – atividades – como surge no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Reforço do papel do Professor, nomeadamente no sentido de uma clara “Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (Artigo 4.º, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), ao mesmo tempo que fosse capaz de valorizar a “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade” (Idem, ibidem).

2.3. Um mote

A conceção de um projeto que fosse desenvolvido na promoção da Articulação Disciplinar aliada ao evento CriArte 2020, onde são expostos os trabalhos realizados pelos alunos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, entre outros, levou-me a pensar na proposta de um mote, que fosse agregador destas diferentes variantes. Nesse

sentido nasceu a ideia da criação de um produto que fosse, em si mesmo, resultando da confluência do trabalhos dos alunos, em cujo processo, da concepção à sua concretização, a articulação entre as três disciplinas acontecesse, ou se articulasse entre as três disciplinas, e que, simultaneamente, promovesse efetivas aprendizagens, devidamente contextualizadas.

Assim, em discussão com todos os professores, e em especial com a professora titular da disciplina de *Desenho A*, surgiu a oportunidade de explorar a figura humana, associando-lhe ainda o conceito de Movimento, a que se juntou o de Espaço, através da exploração da Linha e do Ponto, enquanto elementos da Linguagem Visual.

2.4. Apresentação e negociação da proposta com os professores e alunos

No primeiro período do estágio, além da observação e participação nas aulas das três disciplinas, estive presente num conjunto de reuniões, ainda que informais, com os seus respetivos professores. Esses primeiros momentos foram importantes, pois, além de aferir sobre as disciplinas consegui ficar a conhecer as dinâmicas de cada professor, a sua própria visão ou formas de entenderem a “arte de ser professor” (Horne, 2010). Procurei igualmente recolher o máximo de dados possíveis, desde os programas e planificações a critérios de avaliação das diferentes disciplinas, de modo a perspetivar a sua articulação para além das diferenças de conteúdos, incluindo metodologias e processos de avaliação comuns.

Na posse destes elementos e documentos de trabalho reuni, posteriormente, com os diferentes professores, apresentei-lhes a proposta de intervenção e procurei fundamentá-la em termos teórico-práticos, enfatizando “o potencial criativo e transformador inerente aos processos e fundamentos relacionados aos conceitos da complexidade e da transdisciplinaridade” (Moraes, 2018: 4). Depois de discutida, a proposta foi consensualizada (cf. Apêndice II – Intervenção - Planificação).

Depois disso, a proposta foi apresentada por mim aos alunos, numa aula que aconteceu ainda no primeiro período, na disciplina de *Oficina de Artes*. Na discussão havida, os alunos sugeriram acrescentar o tema Literatura, como mais um elemento unificador.

2.5. Planificações e Organigrama

Com a sempre presente preocupação de que a minha ação fosse o mais proveitosa para os alunos, e concordante com os objetivos preconizados, análise detalhada dos programas das disciplinas e das planificações elaboradas pelos professores titulares de turma, efetuei a planificação de um conjunto de ações articuladas para as três diferentes disciplinas, assim como os respetivos planos de aula – *Desenho A*, 4 planos de aula, *Oficina de Artes*, 11 planos de aula e *Oficina Multimédia B*, 11 planos de aula.

Tendo em conta o horário da turma e a minha presença na escola – dois dias da semana, 3^a e 6^a feira –, e as particularidades de cada disciplina, estas ações/intervenções seriam desenvolvidas ao longo do 2.º período do atual ano letivo (2019/2020), de acordo com o organigrama apresentado em reunião à professora orientadora e aos professores cooperantes (cf. Apêndice II, p. 13). Por conseguinte, a minha intervenção e apresentação do Projeto inicia-se, paralelamente, nas disciplinas de *Desenho A* e de *Oficina Multimédia B*, ainda que lançando propostas diferenciadas mas complementares, e esse início acontece nas duas primeiras aulas, como se descreverá. O desenvolvimento do projeto, que se estendeu por 11 semanas, implicou um envolvimento diferenciado das três disciplinas: no caso da disciplina de *Desenho A*, dada a realização de um Exame Nacional, ficou previamente definido, juntamente com a professora titular da disciplina, que lecionaria as aulas da disciplina à 3^a feira, apenas durante o mês de janeiro, continuando depois a acompanhar esta disciplina durante as restantes semanas do 2.º Período; no caso das outras duas disciplinas, que funcionavam em dias alternados, a intervenção alongar-se-ia por todo o 2.º Período. A finalização do projeto, culminando com a fase de “montagem da intervenção, decorreria nas três últimas semanas de março; momento em que, após a avaliação intercalar, também ocorreriam as avaliações finais. Ficou também decidido que iria continuar a acompanhar as aulas destas duas disciplinas e, posteriormente colaborar na preparação do CriArte 2020, que decorreria em maio.

3. Práticas, Processos e Metodologias

Em causa está agora a análise das práticas, processos e metodologias realizadas durante as aulas dinamizadas durante o estágio pedagógico, ao longo do 2º período,

nas três disciplinas. Procura-se compreender de que modos e até que ponto se levou a cabo a Articulação Disciplinar entre *Desenho A*, *Oficina de Artes* e *Oficina Multimédia B*. Assim, descrevem-se sumariamente as propostas pedagógicas das aulas de cada uma das disciplinas e os modos como decorreram, para que, em função desse(s) contexto(s) específico(s), melhor se compreenda de que modos se procurou promover e desenvolver a articulação entre as mesmas e as reflexões em torno do seu alcance e limitações. Explicitam-se e reflete-se também acerca de alguns dos recursos pedagógicos que foram produzidos a fim de apoiarem e sustentarem a Articulação Disciplinar e, por fim, os processos de avaliação mobilizados.

3.1. As aulas como contextos de co-construção de um projeto interdisciplinar

3.1.1. Aulas em *Oficina de Multimédia B*

A minha ação/intervenção em *Oficina de Multimédia B*, que se organizava tendo em vista a criação de um efeito de Imersão, induzido por Som e Imagem, apesar de ter sido a menos prolongada no tempo, apenas três aulas²⁶, foi aquela que enquadrou, lançou e potenciou todas as atividades que se foram desenvolvendo como fruto da minha ação no estágio pedagógico.

Tendo sido a disciplina onde primeiro intervim, a primeira aula que lecionei aconteceu em janeiro, coincidindo com o meu primeiro momento de ação/intervenção direta, e foi organizada em dois momentos fundamentais. O primeiro momento focou-se na apresentação de todo o projeto concebido em torno da Articulação Disciplinar, visando dar a conhecer aos estudantes a sua génese, fundamentos, objetivos e linhas orientadoras das práticas a serem desenvolvidas nas 3 disciplinas, e, com tudo isso, despertar a sua curiosidade e estimular a sua adesão e participação. Com efeito, os alunos, entendidos como agentes ativos no desenvolvimento das aprendizagens e das próprias dinâmicas e processos de ensino/aprendizagem (cf. Cap. 1) são essenciais à concretização de múltiplas articulações – sejam elas oriundas do chamado “conhecimento escolar”, ou tirando partido das suas próprias vivências e experiências extra-escola.

²⁶A falta de dinamização de um conjunto de aulas deveu-se à situação do encerramento das escolas no dia 13 de março, e posterior montagem do produto final para o Criarte 2020. No entanto, a não conclusão do projeto físico, não prejudicou a “questão” que se procura analisar.

A abordagem à questão do digital, não como complemento, mas como “trigger”²⁷ do próprio projeto, teve a preocupação de colocar todas as disciplinas envolvidas no mesmo patamar de relevância e de ações, respeitando o papel de cada uma e estreitando, ou “religando” as relações que elas têm, ou podem ter. Pode então dizer-se que, apresentar e discutir as questões orientadoras, implicou elencar um conjunto de “Pressupostos conceituais da Articulação Curricular”(Alves e Roldão, 2018), clarificando que não se preconiza a Articulação Curricular como mera elaboração de trabalhos de projeto, ou “trabalhos conjuntos”, mas antes de focar as questões relacionadas com a co-gestão e operacionalização do currículo, assim como com a identificação de estratégias decorrentes da própria prática pedagógica.

Feita esta contextualização da natureza e âmbito do Projeto, foram vistos dois curtos vídeos: um sobre o tema da Instalação Artística e outro sobre a Imersão em Arte e a relação que o Objeto Artístico tem com o Observador - as possibilidades que a Imersão dos espaço de exposição permitem ao nível da criação do próprio Artista e da “ação” do espectador, em que experiencia a exposição, e em que, deixando “apenas” de ver, interage e se torna parte; aquilo que, em extremo, a artista Marina Abramović, tão bem conseguiu explorar. Estes vídeos motejaram o diálogo que se lhes seguiu, mais profundo, e em que todos, alunos, eu, e o próprio professor da disciplina, participámos, o que alavancou o projeto.

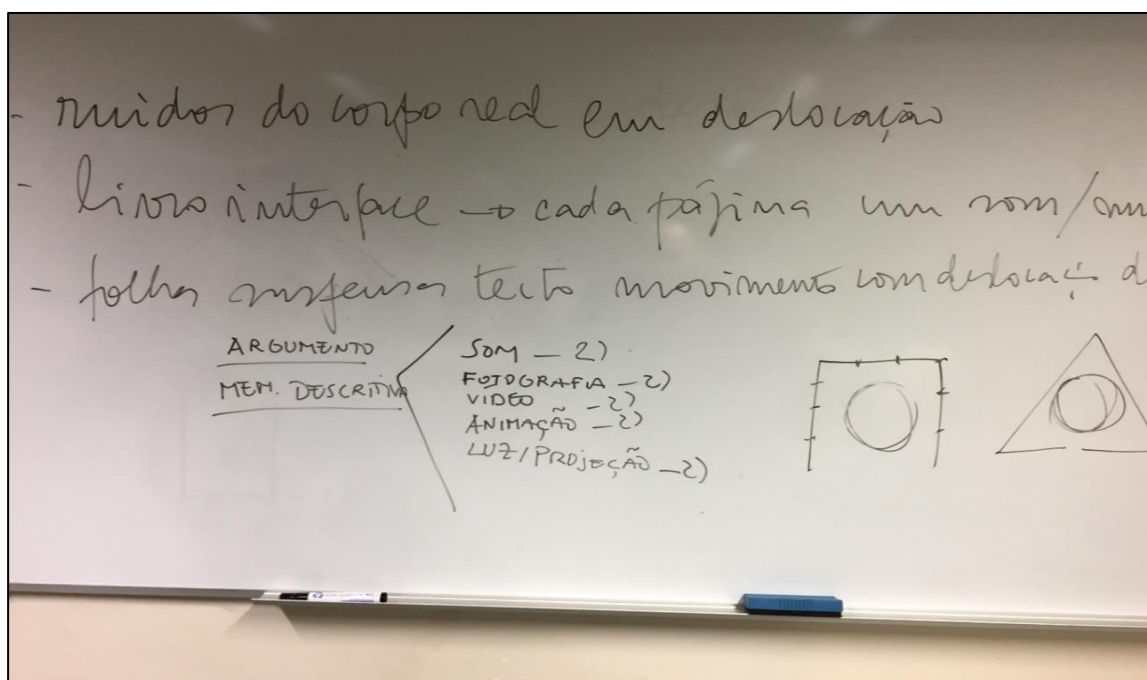


Figura 6 – Oficina de Multimédia B – Definição dos temas de trabalho (14.01.2020)

²⁷Tradução livre: gatilho/desencadeador/estimulador.

O segundo momento desta primeira aula sucedeu-se depois da entrada na sala, das professoras das disciplinas de *Desenho A* e *Oficina de Artes*, e os quatro, juntamente com os alunos, falámos sobre o projeto, a Articulação Disciplinar e envolvência entre as três disciplinas. Os vários contributos foram tomados em conta (figura 6) e procedeu-se ao registo fotográfico de um aluno que se voluntariou para o efeito, e cuja imagem seria usada como o modelo “humano” a ser trabalhado em *Desenho A*, e em *Oficina de Artes*.

O facto de professores das diferentes disciplinas terem estado reunidos na mesma sala, procurando efetivar a “dimensão interdisciplinar” (Cohen e Fradique, 2018: 65), naquilo que estes autores denominam de “sala de aula partilhada”, constituiu uma oportunidade para todos os presentes observarem como a escola se pode organizar “para conduzir as aprendizagens dos seus alunos” (Freitas, in Morgado, Viana e Pacheco, 2019: 29).

Na semana seguinte realizou-se a segunda aula, que foi igualmente organizada em dois momentos articulados com os ocorridos na aula anterior. Assim, no primeiro momento (o terceiro por relação com os da aula anterior), após mais um momento de diálogo e partilha de opiniões com os alunos, foi-lhes proposto que se organizassem em cinco grupos, por tema de trabalho, em que iriam tratar da fotografia, do vídeo, do som, animação e luz/projeção. Com esta proposta de organização dos alunos e das atividades procurei, mais uma vez, criar condições para a experiência contextualizada da relação entre diferentes disciplinas e áreas daquilo que podemos entender como o campo multidisciplinar das Artes Visuais.

No segundo momento desta aula (o quarto por relação com os da aula anterior) foi feita a organização e distribuição dos registos fotográficos do modelo humano, que tinha ocorrido na semana anterior, que depois, em *Oficina de Artes*, foram transpostos para as placas de poliuretano (suportes físicos para o trabalho), depois dos alunos selecionarem e trabalharem as imagens em *Desenho A*.

O uso da tecnologia na *Oficina de Multimédia B*, veio enriquecer e potenciar não só as práticas, mas também as aprendizagens dos alunos e, de certa forma, novas visões sobre o Objeto Artístico, em especial, na apresentação e discussão sobre a Imersão na Arte.

Foi também em *Oficina de Multimédia B* que apresentei aos alunos os dois primeiros guiões de trabalho, de que falarei posteriormente.

3.1.2. As aulas em *Desenho A*

A professora titular da disciplina, tendo em conta a gestão de tempo das aulas sugeriu-me, assim como aos alunos, trabalhar graficamente as imagens do modelo humano fotografado na disciplina de *Oficina de Multimédia B*, de modo a permitir a exploração e dinamização de mais conteúdos que o do desenho à vista ou ampliação de imagens da figura humana. Assim, durante as quatro aulas de *Desenho A* – que tiveram como ideia central uma revisão relativa à representação do Corpo Humano, de elementos do Corpo Humano e do Rosto Humano –, foram propostas e realizadas diferentes atividades práticas de consolidação e exploração dos conteúdos programáticos, que culminaram, na última aula, com a associação do Corpo Humano à representação do Movimento. Através da sobreposição de diferentes folhas de papel de engenheiro, a Imagem ganhou então movimento, através do gesto dos próprios alunos.

Na primeira aula mostrei à turma uma apresentação intitulada “O Corpo Humano e o Movimento” onde discuti um conjunto de imagens selecionadas de artistas reconhecidos em que o corpo humano está a sugerir o movimento; e um pequeno vídeo sobre animação, intitulado “Fairytale of motion”²⁸, onde são apresentados os princípios entre o desenho “analógico” e o desenho “digital”, estabelecendo uma clara articulação entre as disciplinas de *Desenho A* e *Oficina de Multimédia B*. Depois foi desenvolvido um conjunto de exercícios de desenho rápido sobre a mão em ação intitulados “a minha mão que desenha”; “a mão que desenha do outro” (Mondzain, 2015: 42).

Na segunda aula, a apresentação focou-se na exploração visual dos Processos de Síntese, como Simplificação por acentuação ou nivelamento; Repetição; Fragmentação; Rotação; Sobreposição; Transparência; Projeções e Perspetiva, tendo recorrido a imagens de diferentes períodos e de diferentes artistas, e fazendo-se um conjunto de exercícios práticos de exploração destes mesmos processos.

Na terceira aula, a proposta de exploração gráfica dos processos de simplificação através da acentuação ou nivelamento, relacionou-se com o desenho do rosto humano. Ao detetar, pelas expressões faciais dos alunos, alguma dificuldade na execução, foi-lhes sugerido que tirassem partido do telemóvel, e pesquisassem “caricaturas”, dando como exemplo os autorretratos desenhados por Almada Negreiros.

²⁸ Criado por Alan Warburton, encomendado pela Tate Exchange, e animado por Ewan Jones Morris (2019), disponível em: <https://alanwarburton.co.uk/fairytale>.

Ultrapassado este momento, os trabalhos foram surgindo, com qualidade, como se percebe na seguinte imagem.



Figura 7 – Desenho A - Processos de Síntese – Rosto Humano (21.01.2020)

A quarta, e última aula da minha intervenção em *Desenho A* foi planificada tendo como principal objetivo a questão do Movimento e do Corpo Humano. Ao recorrer a um vídeo sobre a animação do movimento que acontece no cinema de animação, procurei fazer aqui uma “ponte”, entre a escola e o contexto da comunidade, em especial com o Cinanima – Festival Internacional de Cinema de Animação²⁹ –, que acontece em Espinho. O conhecimento acerca deste evento ocorreu várias vezes em conversas com o professor orientador local, tendo eu mesmo tido a oportunidade de assistir, depois, a uma *masterclass* no auditório da escola, dada pelo vencedor da última edição, e a que os alunos assistiram também.

Esta aula, em que o movimento foi o mote, ligou-se à primeira, e deu origem a um conjunto de trabalhos elaborados pelos alunos, visualmente muito interessante. O suporte

²⁹Festival de cinema de animação organizado pela NASCENTE Cooperativa de Ação Cultural, C.R.L. juntamente com a Câmara Municipal de Espinho, e teve a sua primeira edição em 1976. in <https://www.cinanima.pt/edicao>.

utilizado foi o papel vegetal de 92,5 gramas que, permitindo alguma transparência, possui também algum suporte físico para possibilitar a experimentação do movimento associado ao gesto e à imagem. Dos objetos plásticos produzidos pelos alunos resultou algo semelhante às fotografias do fotógrafo sul-coreano Kang Seon Jun.

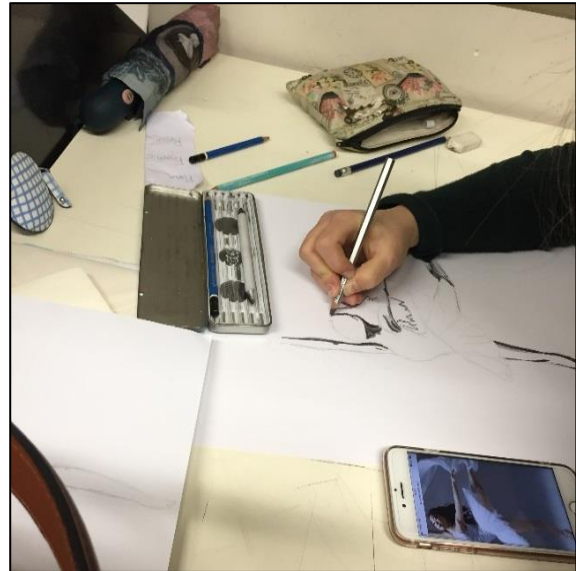
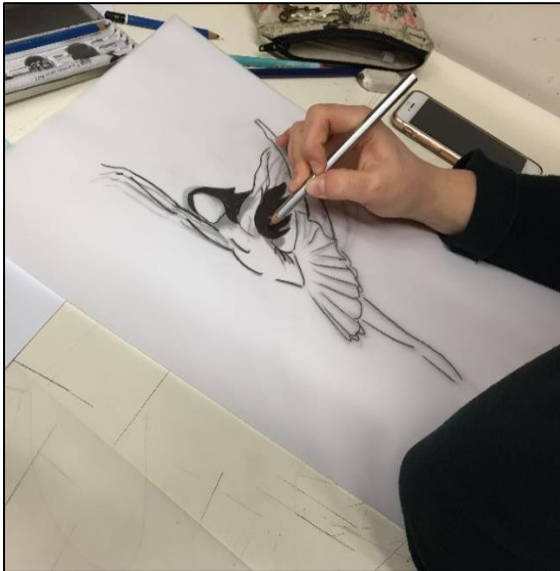


Figura 8, 9 e 10 – Desenho A – Movimento do Corpo Humano (28.01.2020)

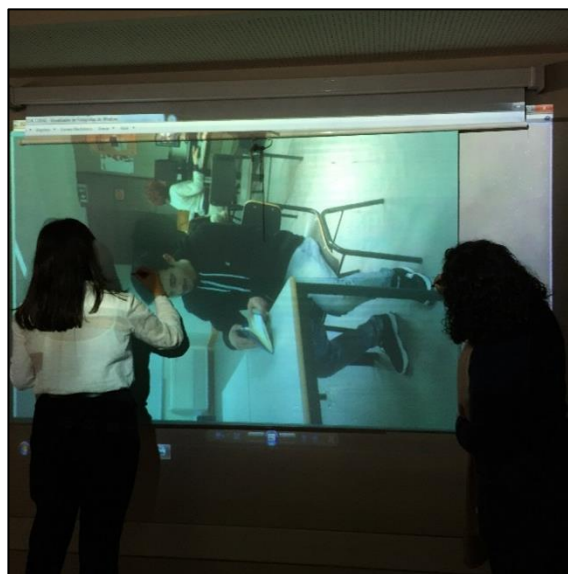
3.1.3. As aulas em *Oficina de Artes*

Tendo lecionado 9 dos 11 planos de aula elaborados inicialmente, a minha ação nesta disciplina foi a que decorreu de forma mais prolongada durante o estágio pedagógico sendo o espaço e o tempo em que estive em maior contacto com os alunos da turma.

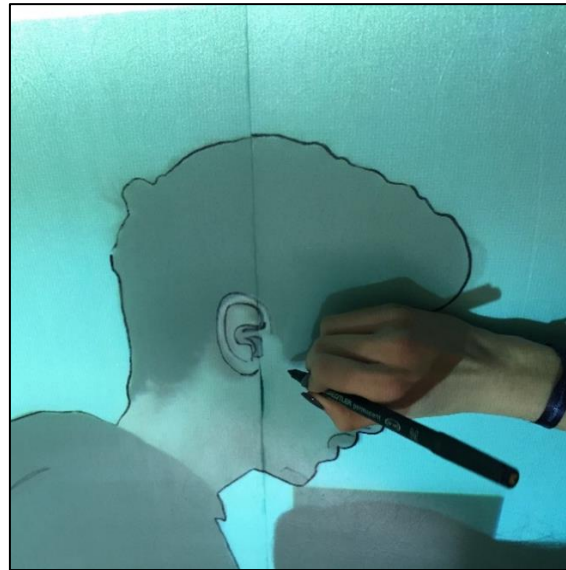
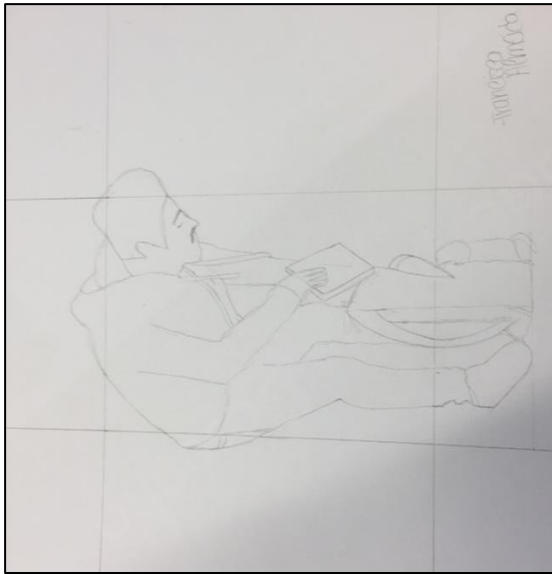
Em *Oficina de Artes*, sem a pressão da realização de Exame Nacional, a ideia central de assegurar uma gestão mais flexível do tempo da aula convergiu numa série de propostas de atividade em que foram retomadas as figuras previamente desenhadas em *Desenho A*, e cuja ação ou “história” estava articulada entre os diferentes dez trabalhos (um por cada aluno), tendo-se procedido desde a projeção e transposição das fotografias para as placas de poliuretano até à posterior transformação das mesmas. Estas atividades visavam criar oportunidades para a materialização do carácter experimental que a *Oficina de Artes* permite, tendo sido proposta a exploração diferentes materiais e técnicas, suscetíveis de desencadear diferentes possibilidades de trabalho: individual, coletivo e cooperativo ou colaborativo.

As três primeiras aulas foram usadas para projeção e transposição das imagens criadas em *Desenho A* para fotografias e, depois, das fotografias para as placas, tendo-se iniciado o processo de transformação das placas, a partir da segunda aula.

A partir da terceira aula todos os alunos iniciaram a transformação das placas, tendo recorrido a diferentes materiais e técnicas - colagens, pintura, até ao uso de pirogravador.



Figuras 11 e 12 – Oficina de Artes (17.01.2020)



Figuras 13 e 14 – Oficina de Artes (17.01.2020)

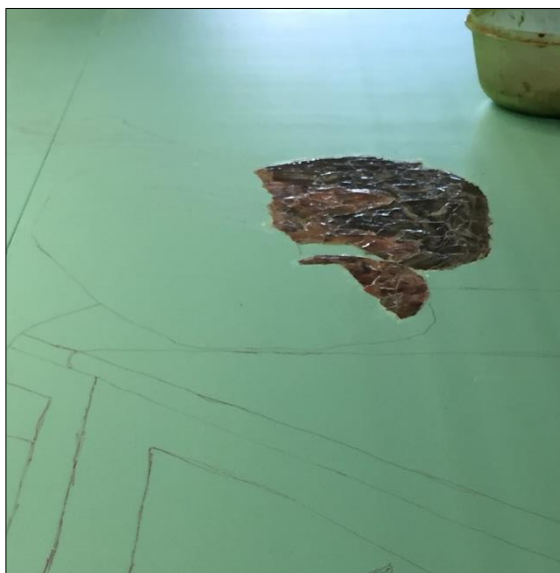
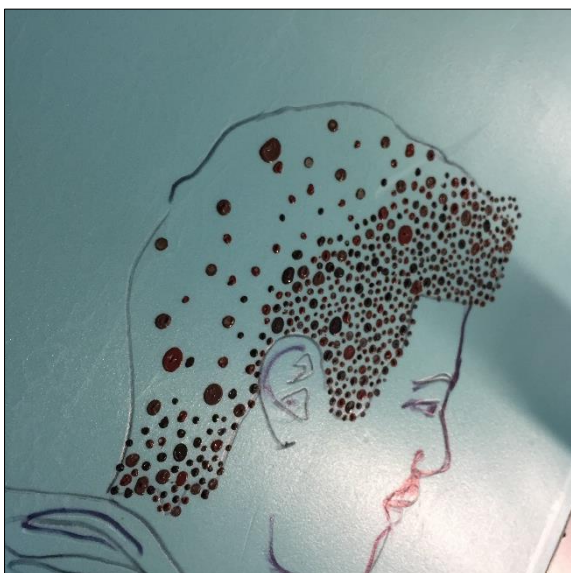
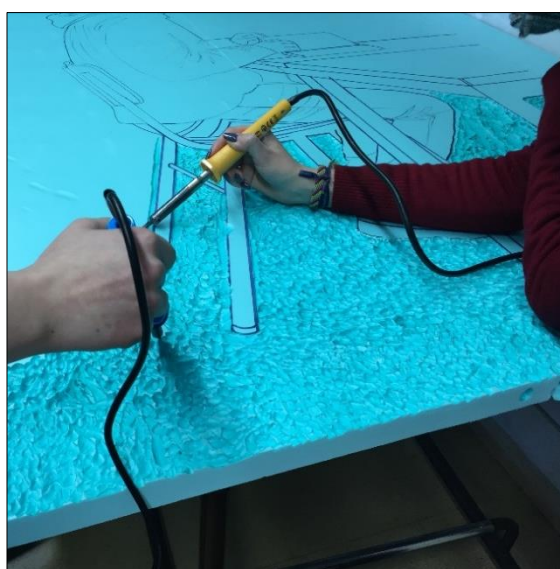
Todas estas ações e experiências decorreram de iniciativas desenvolvidas pelos alunos que, assim, foram pondo em prática, ajustando e ampliando a sua própria “expressão”, sendo valorizada a identidade própria em cada parte individual do trabalho que foi coletivo, uma vez que cada aluno explorou plasticamente uma ou duas placas, tendo tido oportunidades efetivas de a transformar à sua vontade.

Devido ao caráter “oficial” da própria disciplina, houve um trabalho muito idêntico àquele de par pedagógico, experienciando uma “colaboração que une” (Machado e Formosinho in Alves e Roldão, 2018: 51), em que senti e tive sempre espaço para ir desenvolvendo a minha própria linguagem enquanto ia construindo a minha relação pedagógica com os alunos, e com uma liberdade de ação que a experiência profissional me foi trazendo. Com base nas minhas próprias vivências e referências procurei contribuir com mais e diferente informação e com a exploração de diferentes materiais; neste caso, o uso de materiais de suporte como as placas de poliuretano que se tornaram a base física do trabalho prático, essenciais para o desenvolvimento das atividades.

Com efeito, nestas aulas, que a partir de certo momento se tornaram o momento de ação/intervenção mais direto com os alunos, aconteceram momentos variados: de música e respetivas coreografias, de entusiasmo e de frustração, de ação e inação, de leitura de poemas, como no Dia dos Namorados, e, até, da presença de alunos da outra “metade” da turma – Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias -, e outros dos 2º e 3º ciclos que, vendo a sala toda “desalinhada” e tantas placas espalhadas pela

sala, zona da arrecadação e corredor, vieram ver o que os seus colegas estavam a fazer, entrando na sala durante os intervalos!

Foi neste ambiente aberto à curiosidade e à criação, receptivo aos diferentes estímulos trazidos pelos alunos, como as ideias e formas de expressão e representação, que os seus produtos, ou projetos, se foram concretizando materialmente e, ao mesmo tempo, vendo surgir e aprofundado o desenvolvimento dos seus próprios projetos teóricos.



Figuras 15, 16, 17, 18 – Oficina de Artes (24.01.2020)

Ao longo da minha ação/intervenção nas aulas de *Desenho A* e, também, em *Oficina de Artes* e *Oficina de Multimédia B*, procurei enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos criando momentos de diálogo e de questionamento sobre aspetos como o papel do Artista na Sociedade; a relação entre o pensado, o desenhado,

o observado e a construção pessoal que daí advém e que fomenta no “espectador”, no observador, algo único e singular, que é tão ou mais impactante como o propósito ou a ação do próprio artista, assim como mostrar e reforçar a relação entre a Arte e as outras áreas do saber.

Nesse sentido afirmo não só a importância da Arte na Sociedade, mas também a ideia de que à Arte não caberá nem ser o centro, nem o extremo de um determinado sistema, mas sim, reforçar o seu papel numa concepção de sistema de desenvolvimento global e integrado, potenciando, ao mesmo tempo, uma visão mais abrangente não só da Arte, mas da ideia da própria experiência criativa. Esta pode partir do individual para o coletivo, cimentando a importância e fomentando “a capacidade de trocar experiências” (Benjamin, 2012: 28), como uma experiência em si mesma, e colocar em destaque a ideia de que a “educação deve promover uma «inteligência geral» apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global” (Morin, 2002: 43).

3.2. Recursos pedagógicos promotores e suportes da Articulação Disciplinar

A par das planificações a médio prazo, planos de aulas ou grelhas de observação direta que, embora focando a ação dos alunos são de reduzido uso da sua parte, sendo sobretudo instrumentos de trabalho dos professores, ao longo da minha ação/intervenção desenvolvi um conjunto de recursos pedagógicos muito diversos, alguns deles com combinações disciplinares e fins diferenciados, mas todos eles convergentes com o objetivo de promoverem e sustentarem os processos de Articulação Disciplinar. Estes recursos pedagógicos foram entregues e explorados com os alunos nas diferentes disciplinas, com fins diversos, como se descreve e reflete de seguida.

3.2.1. Os guiões como pilares transversais e estruturantes do projeto de Articulação Disciplinar

Um dos recursos pedagógicos que desenvolvi, transversal e estruturante para o suporte da Articulação Disciplinar entre as três disciplinas, foi o conjunto de três guiões - Guião 1 – *Apresentação do Projeto*; Guião 2 – *Pensamento Traçado*; e Guião 3 –

Pensamento Materializado. Estes guiões serviram como linha condutora às minhas ações/intervenções e projeto em si, sendo que, relativamente às aulas, condensavam a informação de modo que fosse claramente entendível por alunos e professores, incluindo acerca das ações previstas como necessárias implementar.

O primeiro guião (cf. Apêndice III), intitulado “*Apresentação da Intervenção – Projeto*” foi apresentado aos alunos na primeira aula que lecionei, e aconteceu em *Oficina de Multimédia B*. Neste guião é referida a necessidade de “estruturar o pensamento” e de fazer dessa estruturação um processo teórico-metodológico de construção de um pensamento relativo à Arte e à “prática” da Arte, próximo daquilo que Ana Mae Barbosa chamou “Proposta Triangular do Ensino da Arte”, em que a aprendizagem das Artes assenta no cruzamento entre “experimentação com a codificação e com a informação” (Barbosa, 2012). Considerando que não bastará “fazer” arte, mas sim refletir de modo crítico e fundamentado sobre ela, explicita-se a existência de interligações entre as disciplinas de *Desenho A*, *Oficina de Artes* e *Oficina de Multimédia B*, assim como as “pontes” para outras disciplinas como *História da Cultura e das Artes* e *Geometria Descritiva A*. Definem-se ainda os conteúdos a abordar nas três disciplinas, e, no final, a participação no CriArte 2020, no Fórum Arte Cultura de Espinho – FACE.

O segundo guião (Apêndice IV), denominado “*Pensamento traçado*”, organiza-se em torno de um tema agregador e transversal às três disciplinas, permitindo-lhes, simultaneamente, preservar as suas especificidades e aprofundar as interlocuções interdisciplinares. Assim sendo, o guião identificou, de forma aberta, as atividades a desenvolver em *Desenho A* e *Oficina de Artes*, e perspetivou a sua articulação. No primeiro caso, faz coincidir a proposta do grande tema com o estudo que estaria em foco na disciplina; ao mesmo tempo que o recurso aos Processos de Síntese e ao aprofundamento e exploração de conceitos da linguagem plástica - Ponto, Linha -, se abrem à articulação com a *Oficina de Artes*. Deste modo, o Movimento, o Tempo, e as dinâmicas e organização do Espaço que são o foco da *Oficina das Artes* permitem expandir a abordagem do corpo trazida de *Desenho A* e reconcetualizá-lo como corpo em movimento. Ao mesmo tempo foi também definida a necessidade de discussão sobre questões relacionadas com a Imagem, Espetador e Artista, a explorar posteriormente em *Desenho A* e *Oficina de Multimédia B*, naquilo a que denominei de materialização do pensamento, que é a realização prática do que foi sendo abordado e explorado com os alunos.

O terceiro guião (Apêndice V), denominado de “*Pensamento Materializado*”, incidiu sobre o processo de criação física e destacou esse mesmo processo em *Oficina de*

Artes e Oficina de Multimédia B. Nele foram apresentadas as temáticas de conversa que depois foram acontecendo nestas duas disciplinas, e que incidiram sobre a produção artística, os materiais, suportes e instrumentos ou ferramentas, e também sobre as dinâmicas de trabalho. Estas temáticas, tendo sido abordadas em *Oficina de Multimédia B*, foram tidas em conta, e até mesmo apresentadas pelos alunos, em diversas aulas de *Oficina de Artes*.

Nos guiões 2 e 3 foi também apresentada, ainda que sob a forma de tópicos, a avaliação, que, depois, foi discutida com os alunos nas três disciplinas.

3.2.2. As apresentações multimédia e os usos das imagens como traços de união pedagógica e de desconstrução e reconfiguração crítica

O conjunto de apresentações multimédia que usei para sensibilizar os alunos acerca das várias formas de representação do corpo humano foram desenvolvidas e apresentadas em *Desenho A*, e lembradas, sempre que foi pertinente, em *Oficina de Artes*.

A primeira apresentação surgiu através da reformulação de uma apresentação cedida pela professora titular da disciplina, tendo adquirido o título de “Corpo e Movimento”, à qual se seguiram mais duas, *ex novo*, intituladas de “Processos de Síntese” e “Processos de Síntese – Rosto Humano”.

Tendo a primeira apresentação resultado de uma reelaboração de material produzido anteriormente pela professora titular, procedi à sua adaptação e transformação, introduzindo-lhe novas referências como imagens e autores, ao mesmo tempo em que tive o cuidado de a uniformizar com todo o material produzido para o estágio pedagógico. Este procedimento de uniformização formal surgiu também como mais uma das dimensões relativas à Articulação, uma vez que tive o cuidado de incluir até a “imagem” dos próprios documentos, e apresentações, pressupostos de interligação nesse processo.

Depois desta primeira apresentação multimédia foram criadas mais duas, que se interligaram, em termos formais e de aprofundamento dos conteúdos, complementando-se com referências de obras de arte e artistas, fazendo uma passagem pela própria história da Humanidade, e alargando a geografia das imagens apresentadas. Assim, a primeira “fechou-se” muito na arte Ocidental e no estudo do Corpo Humano em

movimento e sua relação com o Espaço, fazendo um percurso que se iniciou na Antiguidade Clássica e foi até à Contemporaneidade, sucedendo-se uma transição entre épocas marcantes para a Arte Ocidental - ressalvei no momento da sua apresentação este facto, ou seja, o de estar a recorrer a imagens de artistas ocidentais, nomeadamente europeus, e alertando que a “arte não se resume a uma questão de imagens compactas e fáceis de enquadrar” (Bell, 2009: 6). A segunda apresentação, intitulada “Processos de Síntese”, transformação da imagem, foi criada tendo por base o recurso e a análise do livro da disciplina, de modo a apresentar toda a informação de forma mais objetiva e correta possível, e estabelecendo relações com atividades dinamizadas pela professora titular com os alunos da turma nos anos letivos anteriores. A terceira apresentação, focada nos Processos de Síntese e dedicada à transformação do rosto humano, partiu do recurso a imagens de trabalhos realizados por artistas contemporâneos, com diferentes formas de representação, e com especial destaque para a arte asiática e africana, pouco ou nada “focadas” nos documentos curriculares de História da Cultura e das Artes³⁰, expondo para tal o entendimento que a

“história da arte como uma moldura dentro da qual vemos continuamente refletida a história universal em toda a sua amplitude – e não como uma janela que se abre para um reino estético independente. [Admitindo] que os registos das alterações artísticas estão relacionados com registos de alterações sociais, tecnológicas, políticas e religiosas, por mais invertidos e reconfigurados que se mostrem esses reflexos.” (Bell, 2009: 7)

Estas apresentações multimédia, que tiveram sempre a preocupação de expor o máximo de imagens possíveis, de modo a enriquecer e a contextualizar visualmente toda a informação escrita, clara e cientificamente correta, durante as aulas foram alvo de apresentação e posterior exploração pelos alunos, havendo recurso à análise dos livros de História de Arte adotados na escola, mas, criando-se aqui uma outra articulação com outra disciplina do campo das Artes Visuais. Esta articulação com outra disciplina foi enunciada claramente, com os objetivos de promover a relação entre as disciplinas desta área do saber e de potenciar o recurso a informação mais teórica na conceção de uma prática artística fundamentada e reflexiva, cabendo assim aos artistas a criação de uma “nova aventura intelectual” (Rancière, 2010: 35).

³⁰<https://www.dge.mec.pt/historia-da-cultura-e-das-artes>, consultado durante o estágio pedagógico, e para este fim, em 19.07.2020.

3.2.2.1 O uso da Imagem como recurso pedagógico

Ao longo das apresentações multimédia o recurso a imagens foi recorrente tendo o duplo propósito de auxiliar a interpretação da informação escrita, “[facilitando] o processo do pensamento e do raciocínio” (Read, 2018: 157). Neste sentido, todas as imagens apresentadas foram selecionadas, de forma a validarem a informação apresentada e, ao mesmo tempo, a servirem como uma possível referência, havendo sempre o cuidado de as contextualizar quanto ao autor e data de criação, uma vez que estar diante de uma imagem é estar diante do tempo (Didi-Huberman, 2017: 9). Houve também a preocupação com a referência à ideia de “contemplação” que “quanto mais contempla, menos é” (Rancière cit. Guy Debord, 2010: 14), alertando para uma relação do ato de contemplar que nos afasta do próprio entendimento daquilo que vemos, do seu *conteúdo*, pelo *ver* apenas da sua *forma*. Ainda sobre *ver* referiu-se que *ver* se torna num verbo “infinitivo sem sujeito, ou seja, uma operação orgânica que absorve o olhar nos objetos que ele consome e que o consomem” (Lima *in* Mondzain, 2015: 17), reforçando a necessidade ir além do ato de *ver*, procurando-se olhar ou observar, dado que olhar é já uma ação (Rancière, 2010: 22), sendo “um acto de escolha” (Berger, 2018: 18) e não esquecendo, também, que “nunca nos limitamos a olhar para uma coisa: estamos sempre a olhar para a relação entre as coisas e nós mesmos” (idem, *ibidem*), “[observando], [seleccionando], [comparando], [interpretando]. [Ligando] o que vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cénicos e noutro género de lugares.” (Rancière, 2010: 22).

Ao contrário do “pedagogo embrutecedor” (idem: 23), o recurso às imagens nas apresentações multimédia tiveram a preocupação de não alienarem, mas de servirem como potenciadoras ou emancipadoras de outras e novas ideias, planos, relatividades ou escolhas, referenciando a reflexão acerca o próprio papel do Artista, não como “instrutor” mas como “produtor” de algo mais (Rancière, 2010), que não é só o visível, mas também o que é invisível, que se pode traduzir como “o duplo registo da imagem” (Mondzain, 2015: 46). É fundamental, neste recurso à imagem, proceder à clarificação de que a imagem, em si, é um objeto (idem: 73), e que, no caso das imagens usadas na conceção das apresentações multimédia, as são fotografias são a representação de pinturas e de esculturas; são, no fundo, “*memória*” (Didi-Huberman, 2017: 38) e figuras de futuro, uma vez que “as obras de arte são reprodutíveis, [podendo], teoricamente, ser

usadas por qualquer pessoa” (Berger, 2018: 42). Daí, o requisito do enquadramento do que surge, do porquê e do objetivo.

3.2.3. O moodle como espaço colaborativo

A criação de uma pasta virtual denominada “*Projeto de Intervenção Criarte 2020 12.º*” a partir de janeiro, além de servir como plataforma de acesso aos materiais de apoio, constituiu-se também num espaço colaborativo, composto por um fórum e sala de conversação, que os alunos foram usando. Nela foram também armazenadas as mais de duzentas fotografias recolhidas, de modo sistemático, ao longo da intervenção/ação, que eram “descarregadas” semanalmente. Estas fotografias serviram como referência do desenvolvimento das atividades e como documentos para memória futura.

3.3. Relações sociopedagógicas

Procurar desenvolver a articulação entre várias disciplinas para a concretização de um produto, e refletir acerca desse processo, implica ainda sublinhar a importância das relações que se estabeleceram entre professores, entre professores e alunos, entre alunos e entre todos estes e a comunidade.

No que concerne à minha prática pedagógica tive em conta, durante as aulas que lecionei, a relevância ética, metodológica e profissional de estabelecer uma relação de confiança e de respeito mútuo com os alunos, promovendo espaços abertos de partilha das vivências escolares e extraescolares, mantendo-me fiel à linha de atuação que procuro ter enquanto professor. Assim, na gestão dos tempos de cada aula, fui procurando ouvir e perceber as realidades e experiências dos alunos, e questionando sobre diferentes aspetos da minha ação/intervenção, fazendo, nesta gestão relacional, e na do currículo, o potenciar ou “otimizar as condições de aprendizagem” (Cohen e Fradique, 2018: 64).

Em todas estas ações, e tendo em conta que é para o “aprendente que se dirige a ação curricular”, e que “o ensino, instrumento privilegiado e central do desenvolvimento curricular visa assim promover/desenvolver a aprendizagem” (Alves e Roldão, 2018: 12), tive como objetivo colocar em evidência o protagonismo e a participação influente que

os alunos podem e devem ter no desenvolvimento estratégico do currículo. Os espaços de partilha e de diálogo que aconteceram nas três disciplinas possibilitaram que os alunos fossem tidos em conta em decisões relativas a escolhas predefinidas ou ações previstas para desenvolver, e que, fazendo usos da sua liberdade e responsabilidade, escolhessem o que fazer, como fazer e quando fazer, e redefinissem e reprogramassem ações, como aconteceu com a definição do produto a realizar, com as próprias temáticas agregadoras, ou seleção dos materiais (cf. Cap. 3).

Do mesmo modo, recursos pedagógicos como os guiões permitiram a criação de uma linha condutora e estruturante, e agregaram todas as ações, tendo estas sido discutidas e definidas em vários momentos pelos alunos. Desse modo, as atividades foram, ao mesmo tempo, estruturadas e desenvolvidas pelos próprios alunos, e potenciadas ou facilitadas pela minha própria prática ou ação pedagógica. Por conseguinte, o intuito de promover a aprendizagem baseada num projeto, embora sem a determinação de que a Articulação Disciplinar só é efetiva desta forma, é uma mais-valia para o desenvolvimento ou aprofundamento das aprendizagens dos alunos, nomeadamente as que se ligam ao exercício da liberdade de ação e autonomia, entre muitas outras.

Porém, e de acordo com o que vivenciei, “notei que algumas das questões relacionadas com a Articulação Disciplinar parecem resultar melhor em algumas disciplinas, cuja ligação parece mais imediata, nomeadamente entre *Desenho A* e *Oficina de Artes*” (Apêndice XI - Reflexão XIII, observações finais, 07.01.2020), possivelmente devido a uma proximidade de conteúdos curriculares. No entanto será importante estabelecer-se o princípio de que a “inclusão” de *Oficina de Multimédia B* não poderá ser apenas uma espécie de acrescento de algo, mas, pelo contrário, assumir-se como um polo de ações ou práticas suscetíveis de alavancarem diferentes processos, seja ao nível da imagem, seja na conceção do produto final.” (Apêndice XI - Reflexão XIII, observações finais, 07.01.2020). Caberá então aos professores irem além do desenvolvimento estratégico do currículo e da intenção de advogarem a Articulação Disciplinar como estratégia que potenciará o aprofundamento das aprendizagens dos alunos, para assumirem, promoverem e operacionalizarem a integração de todas as disciplinas, concebendo e propondo atividades, projetos ou envolvências que, efetivamente, a concretizem. Isso requer da sua parte, abertura e disponibilidade para se estabelecerem relações entre professores pautadas por um aprofundamento de diálogo conducente à criação de momentos de partilha de potencialidades, desafios e pontos de vista consequentes, como se sucedeu no momento em que todos os professores estiveram

reunidos na aula de *Oficina de Multimédia B* (no dia 07.01.2020), e na responsabilização e compromisso por assegurarem uma planificação participada, consensualizada e atempada das atividades a desenvolver. As relações interpessoais e profissionais são, pois, essenciais para que os processos e dinâmicas sejam assumidos como seus, revendo-se num trabalho coletivo estável e continuado – o facto de ter reunido várias vezes com os professores das diferentes disciplinas foi indispensável para o “reconhecimento” das possibilidades de ação e sua sucessiva adequação pedagógica. Pela sua mão, também a minha presença no Conselho de Turma de Avaliação do Primeiro Período da turma, possibilitou-me um melhor conhecimento dos alunos, das suas potencialidades e/ou fragilidades; essencial para uma efetiva gestão do currículo, das dinâmicas dos espaços, tempos, atividades e relações, segundo articulações não estáticas, ou inflexíveis.

Em suma: no âmbito da minha ação/intervenção no estágio procurei criar e implementar um projeto de Articulação Disciplinar assente na sua maior integração possível, destacando e, ao mesmo tempo, “ligando” as três disciplinas, como o nível mais adunado da articulação, a que corresponderá o nível de “fusão” entre os vários saberes disciplinares, tal como Pombo, Guimarães e Levy cit. por Cohen e Fradique (2018: 52-53) referem quando falam acerca da transdisciplinaridade. Para tal, considero que a opção pela Metodologia de Projeto se mostrou proveitosa pela aposta muito clara em destacar o papel ativo dos alunos - ter em conta a sua opinião e tomadas de decisão em todas as atividades se foram desenvolvendo -, e em construir e mobilizar diferentes recursos pedagógicos, como os guiões, as apresentações multimédias e instrumentos de avaliação. Para a viabilidade de tal aposta foi crucial, enquanto estagiário-professor, que as minhas observações fossem o mais significativas possível, não me escudando de enfrentar dificuldades, muitas delas presentidas “pois senti, pelas expressões faciais, que estavam a sentir dificuldades em partir para uma abstração do registo” (Apêndice XII - Reflexão XV, *Desenho A*, 21.01.2020). Assim, e sabendo que estaria a dinamizar e a potenciar um conjunto de ações, em que eu próprio não seria somente observador, mas também agente, procurei ir refletindo sobre o que ia presenciando, e como reação ao que ia propondo, assumindo que ao desejar provocar e “produzir” aprendizagens significativas no outro-alunos estava também a experimentar(-me) (n)essas mesmas aprendizagens e seus resultados. Neste posicionamento em que me coloco estive entre as pessoas sobre as quais “investiguei”, agindo com elas, opondo-me claramente à noção

de que o domínio dos métodos “é um instrumento de distinção entre o investigador e as pessoas sobre os quais ele investiga” (Berger, 2009: 180).

Neste sentido, e uma vez que, à medida que ia lecionando as três disciplinas, e promovendo a ligação entre elas, fui também refletindo e registrando a forma como a articulação estava a decorrer. Abordam-se, de seguida, os processos de avaliação implementados.

3.4. Processos de Avaliação

“Fala-se muito das práticas avaliativas, da complementaridade entre avaliação interna e externa, da possibilidade que existe de introduzir inovações nas práticas curriculares, mas esquece-se, por vezes, das mudanças que complementarmente, se têm de operar nas formas de avaliar” (Costa e Couvaneiro, 2019: 129).

3.4.1. Posicionamento acerca da Avaliação

A avaliação faz parte integrante, e de forma indiscutível, das diferentes ações e dinâmicas pedagógicas inerentes ao que é ser-se professor. Ao mesmo tempo, no campo das Artes Visuais é possível fazer uma avaliação efetiva e tão válida como em qualquer outra área do saber, até mesmo para a própria afirmação da importância das Artes na educação holística e na Educação Integral. Neste sentido, tal como Costa e Couvaneiro (2019), considero que avaliar é algo importante, não apenas para seriar ou determinar uma classificação, mas porque permite, em todas as dinâmicas e ações pedagógicas, ir em busca daquilo que fui referindo ao longo deste relatório, que são as “tais” aprendizagens significativas.

A avaliação de um determinado projeto articulado entre várias disciplinas, implicando a sua prévia clarificação e explicitação para os alunos, o que se vai avaliar e como se vai avaliar, requer que se considere que, por vezes, existem dificuldades em definir critérios para avaliar, por exemplo, o pensamento criativo. Sobre este ponto, Costa e Couvaneiro fazem uma clara ligação entre o pensamento criativo e a resolução de problemas (2019: 132-134). Ora, decerto que estes dois conceitos estão associados, pois a resolução de um problema, ao necessitar a construção de um raciocínio relacionado com o levantamento de hipóteses, ou possíveis soluções, mobilizará a criatividade.

Aliado ao pensamento criativo está também o ato de refletir e, também, o próprio ato de agir - no contexto de sala de aula, e nas várias dinâmicas que aí devem acontecer, é possível potenciar a reflexão sobre a criação artística ou, o seu oposto, restringindo-a; “ler” aquilo que os alunos vão respondendo e, a partir daí, reformular ou formular outras ou novas dinâmicas. Se apenas se tiver uma oferta limitada de cores, os alunos só poderão recorrer àquelas; no entanto, se não tiver sido dito nada em contrário, um, ou outro, aluno poderá trazer mais “cores” de casa e, assim, introduzir outros cromatismos, “desafiando” e propondo novas possibilidades. Portanto, associado à avaliação, a clareza de transmissão do que irá ser avaliado, como será avaliado, e a observação direta, o efetivo acompanhamento dos alunos por parte dos professores, bem como outros recursos de registo da avaliação concorrem para que este processo seja o mais construtivo e justo possível. Assim, torna-se possível que a avaliação no campo das Artes Visuais seja tão objetivada e clarificada como em qualquer outra área, não apenas recorrendo à própria ideia do estético, ou do Belo, mas através da definição de critérios válidos e concretos, e, defendendo, também, a participação dos alunos como agentes ativos na própria avaliação, devendo a própria avaliação ser potenciada de forma holística (Cohen e Fradique, 2018: 79).

3.4.2. Recursos para a avaliação

Na minha ação/intervenção, o processo de avaliação socorreu-se de dados da observação direta, de Portefólios que os alunos foram criando, em especial em *Desenho A*, de atividades práticas realizadas, que foram fotografadas, tendo ficado para memória e sendo passíveis de serem utilizadas como “prova” da ação dos alunos. Acresceram inquéritos que foram construídos com o objetivo de obter informação sobre a ação/intervenção pedagógica, e fonte de dados sobre conteúdos teóricos que foram sendo introduzidos, como a diferença entre trabalho colaborativo e cooperativo, mas também, no caso do terceiro e último inquérito, que funcionou como ferramenta de autoavaliação. Todos estes inquéritos, contiveram perguntas diretas, com possibilidade de respostas fechadas e abertas, de forma a colher um maior número de dados, e, portanto, de apreender as suas opiniões.

O primeiro inquérito focou-se na Articulação Disciplinar, “*Intervenção: Articulação entre Disciplinas*”, e apresentou oito questões em que, algumas delas, solicitavam a justificação ou explicação sintética (cf. Apêndice VI).

O segundo inquérito intitulado “*Aulas Desenho A e Oficina de Artes janeiro 2020*” permitiu recolher informação sobre a ação/intervenção nestas duas disciplinas, no sentido da melhoria da própria prática pedagógica e de perceber as dificuldades sentidas pelos alunos, para, se necessário, ajustar, ou reforçar a prática e conteúdos teóricos (cf. Apêndice VII).

Paralelamente, a partir do momento em que comecei a colher informações junto dos professores titulares e a estruturar a minha ação/intervenção surgiu um conjunto de questões relacionado com a possibilidade de identificar parâmetros de Avaliação articuláveis entre as três disciplinas. No respeito pelas especificidades de cada disciplina, da legislação em vigor ³¹ e das orientações dos documentos estruturantes do agrupamento, comecei por definir três grandes domínios a avaliar: Cognitivo (Conceitos), Desenvolvimento do Projeto (Práticas) e Socioafetivo ou Atitudes e Valores. O primeiro domínio - Cognitivo (Conceitos) - ficou traduzido nos seguintes indicadores: pesquisas; desenvolvimento de ideias e/ou conceitos; desenvolvimento de estudos individuais e/ou colaborativos; utilização e desenvolvimento de linguagem plástica; e Reflexão individual. O segundo domínio - Desenvolvimento do Projeto (Práticas) - foi refletido nos seguintes indicadores: desenvolvimento de práticas e/ou técnicas; experimentação e adequação de procedimentos, técnicas e/ou materiais; utilização e desenvolvimento de linguagem técnica específica; autonomia, desenvolvimento de metodologias e do projeto; participação e dinamização da apresentação final/instalação e cumprimento de prazos. O terceiro domínio – Socioafetivo ou Atitudes e Valores – explicitou-se nos seguintes indicadores: Participação, Colaboração e Autonomia.

A inclusão de parâmetros “abertos” como sejam Pesquisas, Estudos gráficos, cromáticos, exploração de materiais, Experimentação de Procedimentos, Técnicas e Materiais, Adequação de Procedimentos, Técnicas e Materiais, Utilização e desenvolvimento de linguagem Técnica, Plástica e Artística ou Organização e Gestão do Tempo, permitiu a articulação da avaliação às três disciplinas.

As propostas de avaliação com estes parâmetros foram dados a conhecer aos alunos aquando da apresentação dos segundo e terceiro guiões de trabalho, sendo alvo de discussão ao longo do desenvolvimento das atividades, tal como Cosme referiu ao

³¹Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, pela Portaria n.º 243/2012, e pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

defender que “a realização de um processo de avaliação obriga à explicitação dos critérios de avaliação, independentemente do facto da avaliação ser da responsabilidade exclusiva do professor ou envolver a participação dos alunos.” (2018: 54). O terceiro e último inquérito, centrado na autoavaliação da intervenção, baseou-se também nos critérios apresentados aos alunos nos três guiões e nas grelhas de observação direta das diferentes disciplinas (cf. Apêndice VIII).

3.4.3. Articulação Disciplinar – a avaliação dos alunos

Reflete-se, de seguida, acerca de algumas das respostas ao primeiro inquérito, intitulado “*Intervenção: Articulação entre Disciplinas*”.

Assim, face à pergunta “Ao longo do mês de janeiro notaste a articulação entre as disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes e Oficina Multimédia B?”, em que os alunos dispunham de uma escala de 1 (nada) a 5 (frequentemente), do total de 8 respostas, estas recaíram nos níveis mais positivos, o nível 4 e o 5 (4 respostas cada).

A resposta à pergunta “*Consideras interessante o desenvolvimento de atividades ou projetos que envolvam mais do que uma disciplina?*”, com escala variável entre Muito Interessante (nível 5) e Nada Interessante (nível 1), as respostas recaíram maioritariamente no nível 5 (7 alunos) e apenas uma assinalou o nível 3. Esta avaliação reforça-se quando, na pergunta seguinte “*Consideras que, existindo articulação e envolvimento entre diferentes disciplinas, para as mesmas atividades ou projetos, consegues desenvolver um trabalho mais estruturado?*”, a resposta “Sim” foi assinalada pelo total dos alunos. Tal pode ficar a dever-se o facto da maioria dos alunos (7) considerarem que “*existindo uma atividade ou projeto articulado entre várias disciplinas, [têm] uma menor carga de trabalho na sala de aula, e em casa*”.

Ora, em algumas destas perguntas era solicitado aos alunos que justificassem ou explicassem a sua opção. As suas respostas permitiram-me recolher informações que, analisei e utilizei na dinâmica das aulas que lecionei. Uma das justificativas à primeira pergunta, sobre a articulação das três disciplinas, que me deu uma leitura interessante da participação ou *commitment* dos alunos, e da acuidade das minhas próprias leituras acerca da implementação do projeto, prendeu-se com a avaliação que dois alunos fizeram da dificuldade de articulação com a disciplina de *Oficina de Multimédia B*, tal como eu referia, também, nas minhas observações/reflexões.

Nas justificações à segunda pergunta, também sobre a Articulação Disciplinar, é sublinhada a importância de

“Interligar diferentes métodos de trabalho, aprofundando diferentes técnicas”

“Relembra-nos que as várias disciplinas quando juntas conseguem obter resultados muito mais interessantes. Além disso, sustenta a ideia de que as artes devem trabalhar sempre em colaboração.”

Na explicação relativa à terceira pergunta, no global, os alunos referiram que

“com articulação entre as diversas disciplinas, consigo desenvolver um trabalho mais estruturado uma vez que engloba todas ou quase todas as áreas de artes, um trabalho mais completo e mais criativo”

“Através de diferentes maneiras de realizar o trabalho, é possível deixá-lo mais completo envolvendo o desenho, a multimédia e oficina de artes para a exploração de diferentes materiais”.

Tendo acesso a este conjunto de dados consegui, no decorrer da minha ação/intervenção, ir construindo ou reformulando o desenvolvimento das práticas e conceitos que lhe estiveram na origem, e potenciar outros que foram surgindo, como a questão relativa ao trabalho individual versus coletivo versus colaborativo. Assim, quando na oitava e última pergunta do primeiro inquérito: “Consegues perceber a diferença entre trabalho coletivo e colaborativo?”, me confrontei com um número significativo de alunos a responderem “Talvez” (5) e os restantes a responderem “Sim” (3), aproveitei para, no momento seguinte em que estive com eles, reforçar estes conceitos e, assim, procurar responder a dúvidas não verbalizadas. Isso significou que, em vários momentos, a minha ação/intervenção foi sofrendo, não necessariamente alterações, mas aberturas de ação decorrentes das respostas dos inquéritos ou *outputs* que ia tendo por parte dos alunos.

Outro aspeto, que se prende com o antes referido, e ao longo deste Relatório, relaciona-se com o tempo: o tempo que estamos com os alunos e o tempo que interfere na perceção daquilo que a própria experiência nos vai possibilitando configurar acerca da realidade sociopedagógica e educativa, e que, comumente designada por “calo”, se refere ao “sentir” ou à “capacidade, ou habilidade de leitura” que se prende com a

“capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (Nóvoa, 2009: 1).

4. Ponto(e)s de Articulação: Ação e Reflexão da Ação

Ao longo dos diferentes momentos que foram acontecendo durante minha ação/intervenção fui assumindo diferentes papéis que se ligaram às atividades e relações que ia desenvolvendo, e que a minha ação se ia tornando mais prática, dado que “há sempre uma ligação entre o que produz a aprendizagem, o que potencializa a experiência e o que dá sentido a ela” (Moraes, 2018: 3). Isso, na minha experiência parece ter um significado ainda mais concreto, uma vez que investiguei aquilo que planejei e experienciei.

Como fui relatando e refletindo ao longo deste documento, os processos e metodologias que usei, fosse recorrendo a reuniões com os diferentes professores das disciplinas promovendo a Articulação Disciplinar, fosse através da observação da sua prática letiva, fosse através da auscultação dos alunos, do seu discurso direto ou das suas respostas aos inquéritos, possibilitaram-me a construção de uma ideia concreta sobre as potencialidades da Articulação Disciplinar, em especial no campo das Artes Visuais.

É assim, com recurso à minha própria experiência profissional, ao que fui aprendendo ao longo de mais de uma década de ensino, assim como à abertura do que é o “aprender com os colegas mais experientes” (Nóvoa, 2009: 3) que desenvolvi uma ação pedagógica concertada, baseada numa ação de investigação que me permitiu intervir junto de um grupo de alunos e de professores. Diariamente eu desempenhava o papel de professor estando, em paralelo, com o de investigador, ou seja, fazendo da prática letiva um constante processo e percurso de investigação: não originando um caminho, mas sim caminhos; não definindo certezas, mas possibilidades, pois, o que pode ser aplicado num grupo, replicado noutro grupo, num terceiro grupo (turma), por diferentes variantes, internas ou externas deixa de o ser...

Durante a minha ação/intervenção neste estágio pedagógico tive sempre a preocupação em respeitar a *tessitura* que já existia entre alunos, entre alunos e professores, e entre professores, procurando que a minha presença se tornasse como algo positivo e frutuoso. Procurando criar um espaço onde todos tivessem uma real opinião, sempre que foi oportuno promovi momentos de diálogo e estimulei, na condução das

próprias aulas, que os alunos tivessem uma participação ativa na definição de ações e de tempos - tal aconteceu, por exemplo, em *Oficina de Multimédia B*, em que existindo um trabalho pendente do 1.º Período, os alunos, depois de apresentada a proposta do projeto de Intervenção, escolheram terminá-lo, uma vez que existia sempre a oportunidade de estender a minha presença até ao final de maio (o que não aconteceu devido ao encerramento das escolas a partir de 13 de março. Esta gestão de tempo, que muitas vezes não é possível de acontecer devido às limitações impostas pela definição do próprio calendário escolar, podem-se tornar, por exemplo, mais um fator que pode invocar mais intervenção por parte dos alunos, mediante a apresentação, discussão e definição das planificações e organigramas com os alunos que viabilizam uma gestão partilhada dos “tempos” letivos. Esta postura incrementa também a corresponsabilidade, por exemplo no cumprimento de prazos.

Tal como Jean-Luc Godard referiu, “once we know the number one, we believe that we know the number two, because one plus one equals two. We forget that first we must know the meaning of plus.”³², procurei ao longo da intervenção/ação, e decorrente da própria natureza teórica e conceptual da mesma, que as atividades se fossem sucedendo de uma forma organizada e sequencial, tendo criado vários recursos e instrumentos facilitadores da condução da ação (prática), mas deixando espaço a outros e/ou novos caminhos, em especial, aqueles que decorreram nas aulas de *Oficina de Artes* e *Oficina de Multimédia B*.

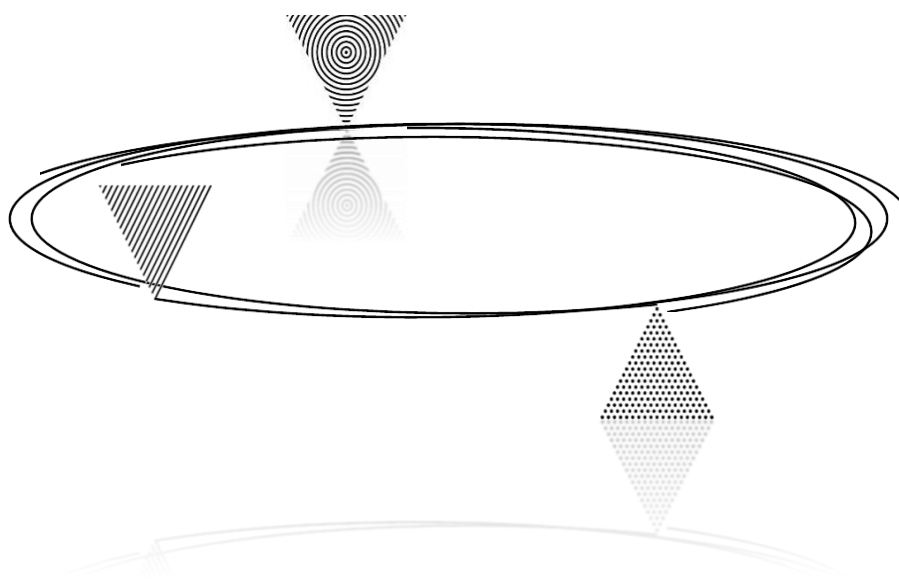
Apesar de considerar a potencialidade que o conceito Articulação tem para a Educação, fico também com a ideia esta não se processa de forma tão “linearmente” igual entre todas as disciplinas (cf. Cap. 1). Ao longo da minha ação/intervenção consegui identificar relações diretas entre, por exemplo, História e Cultura das Artes e Desenho A, ou entre Desenho A e Oficina de Artes. No entanto, a Articulação entre Desenho A, Oficina de Artes e Oficina de Multimédia B, surgiu com menos força (cf. Cap. 3, pt. 3). Todavia, ressalvo que tal se ultrapassou com a procura de mais elos de Articulação Disciplinar e, alternativos, cabendo aos professores *fazerem* “ultrapassar” este tipo de dificuldades. Assim, e repegando na citação de Godard, caberá aos professores, observarem o que na realidade acontece, e não apenas continuar com a ideia assente no princípio da “adição” ou, neste caso, da articulação.

Podia ter, sem dúvida, conduzido todos os processos da minha ação/intervenção noutra(s) sentido(s), ou com outro(s) objetivo(s), que não fosse o de perceber como se

³²in filme “Alphaville” (1965) dirigido por Jean-Luc Godard.

processa a Articulação Disciplinar, e procurar compreender se esta é uma novidade no campo das Artes Visuais, ou, uma continuidade. No entanto, não posso deixar de referir uma questão inicial, acerca do papel dos professores, ou daquilo que considero ser-se professor, e que, servirá de mote à conclusão deste documento, que iniciei neste ponto, e que terminarei no próximo, e último capítulo, **Pensamento Articulado, A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades.**

Pensamento Articulado



Capítulo 4 – A Articulação Disciplinar nas Artes Visuais, entre novidades e continuidades

Neste ponto, que encerra o meu relatório irei retomar questões a que já me fui referindo, trazendo uma das perguntas iniciais, que coloquei no momento em que comecei a estruturar a minha ação/intervenção, e que se prende com a “experiência” articulada que existe nas Artes Visuais.

Neste sentido, a reflexão organiza-se em torno de três ideias: a minha visão sobre a ação/intervenção do professor de artes; sobre a Articulação Curricular no campo das Artes Visuais e a reafirmação de que as Artes Visuais sempre “integraram” esta nova visão do Currículo, e da educação e da Escola – um feixe de reflexões que estão na origem do título deste relatório, sublinhando essa possibilidade que é pouco, ou nada assinalada, talvez por ser vista como “natural”.

Ao longo deste documento referi-me várias vezes à expressão “ser-se professor”. Sendo-o, e voltando a vê-lo noutra condição – estagiário-professor, refleti/o partindo desse(s) lugar(es). Ser-se professor é conseguir estar à frente do tempo, na medida que temos sempre, perante nós, o futuro (nos alunos), o que nos obriga a uma grande responsabilidade e compromisso que, aliados ao rigor da formação, da informação e do desejo de uma efetiva partilha e de uma mutualidade de aprendizagens, fazem esta profissão ser algo mais. Esse algo mais, que tantas vezes nos faz sentir exaustos, e quase vencidos, é também, o que nos faz sentir e dizer a par do “*alguém tem alguma dúvida?*”, ou, “*precisam que repita? Posso repetir sem problema algum!...*”, “*vou procurar saber*”, “*vou ter de me informar para depois discutir convosco...*”, “*não conheço, mas irei informar-me...*”

Ora, será tudo isso que é ser-se Professor, mas, mais ainda: é, no meu entender, a procura constante de mais e nova informação para que a possa partilhar com os alunos. Tal como referiu Benjamin, “a informação só é válida enquanto atualidade” (2012: 33). É este desafio constante da novidade e da nova informação com que hoje o ser-se professor, se depara. Como responder a este desafio? Através da formação, da experimentação, do desenvolvimento de novas ações e estratégias, e da exploração da tensão, dos velhos saberes e métodos acumulados com o tempo e com a experiência, com os novos saberes e vivências. Através também da afirmação do papel do professor, não como simples veículo de transmissão do conhecimento, mas como elemento agregador entre o passado e o presente, espreitando para o futuro, ao mesmo tempo com o

constante desafio de colocar esse próprio papel em tensão, refletindo sobre o ser-se professor numa escola cada vez mais aberta, mais conectada, *mais online*³³ a um mundo exterior, global e cheio de estímulos, e que está em constante mutação, aliando-se ainda a todos estes fatores, a emergência da necessidade de envolver ao máximo os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, e ainda continuar a garantir a construção de uma escola para todos, e onde todas as vozes possam ser ouvidas, através de uma outra abertura para aprender com os alunos acerca dos seus interesses, vivências e cultura; acerca dos sentidos que isso tem nas suas vidas, e reconhecendo que ser Professor não é saber tudo e acerca de tudo.

Por outro lado, estar numa escola é sentir que estamos inseridos e protegidos pelos nossos pares e, a juntar a isso, a segurança das rotinas, e a certeza dos lugares. No meu caso, ao estar fora da Escola, é estar livre do ato de ser-se professor, é o de não ter de assumir a responsabilidade, que todos os professores sentirão, ou devem sentir, de ser um modelo positivo. Ora, coloquei-me, através da realização deste mestrado, fora da minha escola, mas dentro de outra Escola, que durante o estágio pedagógico assumi como “a minha escola”. Tive, para isso a facilidade do acolhimento e da integração por parte de todos, naquela minha nova escola. Agi perante os meus novos alunos, como teria agido com os meus velhos alunos, com o rigor de quem pesquisa e planifica as atividades antes de as apresentar, tendo a experiência de um processo de estágio anterior a este, e a experiência de uma prática docente de catorze anos, aliada à vontade de voltar à Escola como Estagiário, e com toda a vontade de Aprender, que é o que caracteriza, na minha opinião, ser-se Professor.

Coloquei em tensão algumas das minhas práticas pessoais, e terá sido nessa disponibilidade que aprendi mais do que ensinei. Tive a possibilidade de experimentar a ideia da potencialidade de múltiplas leituras e abertura que as Artes Visuais permitem e, ao mesmo tempo, se permitem, pois “o sucesso de Picasso não relegou as pinturas de Rembrandt para as caves de armazenamento dos museus de arte” (Kuhn, 2009: 390), nem o facto de que “nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue” (Eisner, 2008: 11).

Esta última citação está muito ligada aos próprios mecanismos da Articulação Disciplinar que, como referi, pode, neste âmbito, deixar “cair” o “disciplinar” e ser lida,

³³Em linha.

e na essência, ser entendida, como Articulação. Foi, então, num misto entre espectador e ator que desenvolvi a minha ação/intervenção, adotando muito do meu saber profissional a uma nova situação, e procurando, no decorrer da ação pedagógica com os alunos, garantir a transmissão de conhecimentos e competências. Ao mesmo tempo, dava continuidade a um ambiente de trabalho dinâmico e colaborativo, mantendo o *habitus* do ser professor com a *novitas* de ser estagiário, mas consciente, por via da experiência acumulada, do viés da *disciplina*, tal como Foucault retratou ao designar “sociedade disciplinar” em “Vigiar e Punir” (Foucault, 2013) - a sala de aula torna-se um espaço de poder, com a inserção dos sujeitos, aqui alunos “num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registados, (...) [constituindo] um compacto do dispositivo disciplinar” (Foucault, 2013: 147), e que, sendo parte da vivência na Instituição que é a Escola, é constrangedora da vivência daquele espaço como crescimento e de liberdade.

Da minha ação/intervenção, além das memórias globais que, com o passar do tempo se irão dissipar, ficar-me-á registado o momento, já descrito, em que estivemos - professores titulares das três disciplinas, eu próprio, e os alunos - reunidos para “falar” sobre o projeto que se estava a desenvolver. Foi aqui, alicerçado naquilo a que um professor se referiu sobre o espaço de diálogo que a minha ação/intervenção veio trazer, que consegui sentir a tessitura de todas as questões relacionadas com a Articulação: que não se tratara de uma questão de legislação, mas sim de ação pedagógica que passara do pessoal para o coletivo e profissional. Será então, na criação de espaços de partilha entre professores e com os alunos, que a Articulação se poderá desenvolver e potenciar o papel que todos estes têm como agentes de desenvolvimento, de gestão e de ação do Currículo. É praticando, fazendo acontecer, as possibilidades de momentos de diálogo e colaboração que a teoria e a prática são colocadas, não em causa, mas em questão, e que a ação pedagógica deve acontecer, garantindo e promovendo aquilo que os legisladores sintetizaram como “aprendizagens significativas”.

O resto, em nada diminuído, que são os conteúdos, serão passíveis de serem apresentados, dinamizados e avaliados no decorrer da própria ação pedagógica, devendo também haver a garantir, que através da Articulação, a unicidade de cada disciplina é mantida e protegida.

A primeira assunção que faço sobre a Articulação é que esta não é uma prática nova na educação, fazendo parte, tal como Alves e Roldão (2018), do “essencial de qualquer *corpus curricular*” (2018: 11).

Sobre o conceito de Articulação, e sendo muitas as suas dimensões constitutivas (cf. Cap. 1), cabe aos professores, em grupo, desenvolvê-las ou potenciá-las. Para tal será necessário que a ideia da articulação não surja apenas como uma determinação ou imposição legislativa, nem como uma miragem de dinâmicas pedagógicas que, e muito bem, colocam o aluno no centro do processo educativo e do desenvolvimento curricular. Tal é publicamente reconhecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que se encontra em ligação com o relatório internacional “Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal” (OCDE, 2018). A sua leitura atenta revela que, sobre a articulação, ainda existirá um longo caminho a percorrer, nomeadamente no que se prende às práticas colaborativas por parte dos professores, conforme já mostrava “TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning”. No entanto, naquele mesmo relatório surge também, bem expresso, que os professores portugueses são bastante ativos na partilha informal da comunicação entre pares relativa aos seus alunos, mas que, a percentagem de professores que se envolviam em atividades de ensino/aprendizagem articuladas (*joint activities*) é pouco superior a 10% (OCDE, 2018: 57).

Estes dados parecem-me estranhos, já que existiu uma “disciplina”, Área de Projeto, cuja natureza, como área curricular não disciplinar,

“[visava] a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (artigo 5.º. in Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Sobre a Articulação Disciplinar, fico com o entendimento da potencialidade que a mesma tem para a Educação e, no global, para os alunos. Para isso não posso deixar de olhar para os próprios conceitos ou níveis que geram, ou são gerados pela e na Articulação Disciplinar, nomeadamente nos níveis de articulação que já referi.

A minha própria ação/intervenção ocorreu nas dinâmicas geradas pela existência de um projeto comum em que as disciplinas se tocaram, ou se cruzaram, e até mesmo se fundiram, uma vez que considero, tendo em conta o princípio da complexidade, que uma “coisa” não é só e apenas uma “coisa”. Assim, acredito que dentro das diversas dinâmicas que vivem dentro da Articulação Disciplinar, na forma como existe a cristalização das

disciplinas existe também a sua dissolução, fazendo aqui a alusão a Dewey (2005), a propósito de uma *propriedade* palpável, física, material, quando referiu que “the material is not employed as a bridge to some further experience, but as an increase and individualization of present experience” (Dewey, 2005: 127).

Afirmo também que a literatura disponível na língua portuguesa sobre esta temática é variada, em especial, a partir de 2018, momento em que, na legislação portuguesa, surge, de modo explícito, a questão, não da Articulação Disciplinar, mas sim da Flexibilidade Curricular que, aliada à Autonomia e à enunciação de Aprendizagens Essenciais, a que se juntou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, veio colocar em evidência uma visão integradora ou holística do Currículo e da Escola. Ora, mais uma vez, reforço que é na gestão do Currículo que cabe todo o potencial desta visão integradora, sendo isso mesmo expresso ao longo do Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre as “Dinâmicas Pedagógicas”.

Por último, não posso deixar de referir uma questão (Cap. 1, pt. 3) que, desde o primeiro momento em que comecei a questionar e a planear a minha ação/intervenção levantei, e que foi sobre o facto das Artes Visuais sempre terem possibilitado a Articulação Disciplinar. Como já referi, não procuro estabelecer a ideia de um currículo baseado nas artes, mas sim que, dentro do campo das Artes Visuais, assim como na sua “relação” com as outras áreas de saber, foram estas (Artes Visuais) que sempre possibilitaram uma Articulação Disciplinar, que agora é tida como fundamental para a Educação. É com esta ideia que é interessante perceber que, desde há muito tempo atrás se considera que as aprendizagens no campos das artes exigem uma estrutura de pensamento superior (Vygotsky cit. por Eça, 2005), não só de natureza ou de conceção material, mas também imaterial, potenciando-se por exemplo a sensibilidade, ou o pensamento crítico ou o pensamento criativo, como surge (agora) no Perfil do Aluno.

A ideia que continua a existir sobre a “utilização” das Artes, para o *Fazer* e não para o *Saber*, ou para o *Pensar*, fazem com que estas sejam tidas como a extensão de algo, ou com o objetivo de promover ou ter determinada função, ou como veículo para determinada finalidade, como a “questão” da criatividade (Gaztambide-Fernández, 2013: 223). É um pouco como a questão da imaginação ou do trabalho manual que o senso comum liga às artes, e do desenvolvimento cognitivo ligado às áreas das Ciências Naturais, e cuja ideia partiu de uma visão da Escola como fábrica do saber (Thorndike e Taylor, 1911) e que perdurou, de forma redutora, desde o final do século XIX até ao

início do século XXI. Por outro lado, esta visão simplista sobre a arte, e a ideia relativa ao “uso” da arte, proporcionou também que fosse acontecendo um afastamento entre Ciência e Arte, na base da ideia de que,

“a ciência era fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais” (Eisner, 2008: 7).

Ora, esta visão é, do meu ponto de vista, totalmente redutora, acreditando, até por experiência própria, na possibilidade de “religação” entre estas duas áreas, como por exemplo, nos é dado a ver no desenho geométrico, ou na Geometria Descritiva. Certo é que a própria ideia destes binómios parecem ultrapassados pelas próprias práticas, uma vez que se espera hoje muito mais da Educação. Tal como Morin referiu, “o jogo da verdade e do erro não se joga apenas na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também em profundidade na zona invisível dos paradigmas³⁴” (2002: 29). O conceito de “religação” (idem: 83) vem, na realidade, mostrar que é na defesa da unidade que a pluralidade ganha sentido, em oposição ao que Kuhn assumiu sobre a Ciência ao dizer que “ao contrário da arte, a ciência destrói o seu passado” (Kuhn, 2009: 391).

Voltando à questão da possibilidade de abertura que o campo disciplinar das artes permite, e se permite, esta não deve nem pode ser encarada como submissão das Artes às outras áreas do saber, mas sim sobre a relação e dinâmicas entre o ato da criação plástica, da perceção e do envolvimento. Defendendo que a “educação pela arte poderá ser concebida como um processo globalizante, em que o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão é encarado como meta da formação do homem completo” (Rocha, s.d.: 1), não é demais referir que

“a arte não está presente em todas as coisas, mas pode existir em qualquer lugar e em variadas formas; a questão está em descobri-la. Os alunos aprenderão a pesquisar, a olhar à sua volta, tendo em conta os vários aspectos do mundo que os rodeia: num despertar da curiosidade que os leve à descoberta e à formulação dos seus próprios problemas” (idem: 5).

³⁴Modelo ou Padrão a ser seguido.

É neste conjunto de ações que a “descoberta”, ou as aprendizagens, acontecem e é neste envolvimento que a arte potencia que surgem as aprendizagens significativas; que o “trabalho e o trabalhador tornam-se um” (Eisner, 2008: 14), na medida em que se processam no âmbito da ação, uma projeção do pessoal.

Cabe às escolas, na constituição de equipas multidisciplinares, a definição de estratégias de operacionalização do Currículo que fomentem a Articulação Disciplinar e a defesa de todas as áreas do saber, em prol de um desenvolvimento comum. É assim, ao colocar mais uma vez o foco nos professores, que volto a referir que esta é uma visão e posicionamento pessoal sobre o que considero ser o papel que as Artes Visuais “ocupam” na minha ideia de Escola, tendo também a consciência que, a

“escola é uma invenção do poder até ao último detalhe. A divisão dos alunos em classes, o sistema de exame e, especialmente, o currículo e os vários cursos de estudo e abordagens educacionais – tudo isso é um meio ou um instrumento para perpetuar o poder. O que torna a escola perversa, de acordo com os acusadores, é que ela, obstinadamente, continua a acreditar em sua autonomia, liberdade e poder pedagógico de julgamento neutro, o que, supostamente, serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual” (Masschelein e Simons, 2014: 6).

Cabe então aos professores a emergência da “reivenção da Escola” (idem: 85), também neste sentido. É, na vontade de ser professor, aliás, melhor professor, com maiores possibilidades ou potencialidades que, ao ter ido para Espinho, fui, como quando fui para a Carapinheira, com aquele mesmo “nervoso miudinho” de quem vai e continuará a ir, e que agarrará todas as oportunidades, ideias, ouvindo as conversas e percebendo os silêncios para continuar a crescer, porque (e termino este relatório como acabei a minha última reflexão do meu primeiro estágio, em 2006),

“Uma longa viagem começa com um único passo”,
Lao-Tsé.

Referências Bibliográficas

Bibliografia

- ALVES, José e ROLDÃO, Maria (2018), *Articulação Curricular. O que é? Como se faz?*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BELL, Julian (2009), *Espelho do Mundo, Uma Nova História da Arte*. Lisboa: Orfeu Negro.
- BENJAMIM, Walter (2012), *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- BERGER, John (2018), *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona.
- COHEN, Ana e FRADIQUE, José (2018), *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- COSME, Ariana (2018), *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, João e COUVANEIRO, João (2019), *Conhecimento vs. Competências. Uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra & Paz.
- DEWEY, John (2005), *Art as Experience*. Londres: Penguin Books Ltd.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2017), *Diante do Tempo*. Lisboa: Orfeu Negro.
- FOUCAULT, Michel (2013), *Vigiar e Punir, Nascimento da Prisão*. Lisboa: Edições 70.
- HORNE, Herman (2010), *The Teacher as artist; an essay in education as an aesthetic process*. Estados Unidos da América: Nabu Press.
- KUHN, Thomas (2009), *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.
- MONDZAIN, Marie-José (2015), *Homo Spectator: ver > fazer ver*. Lisboa: Orfeu Negro.
- MORGADO, José, VIANA, Isabel e PACHECO, José (org.) (2019), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- MORIN, Edgar (2002), *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Edições Piaget.
- NÓVOA, António (org.) (2013), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ordine, Nuccio (2018), *A utilidade do inútil*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal.
- RANCIÈRE, Jacques (2010), *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- READ, Herbert (2018), *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- ROLDÃO, Maria (coord.) (2005), *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

TRINDADE, Rui (coord.) (2018), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos e práticas*. Lisboa: Leya Educação.

TOLSTÓI, Lev (2018), *O que é a Arte?*. Lisboa: Gradiva.

VEYNE, Paul (2009), *Focault, o pensamento, a pessoa*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

Webgrafia

AGAMBEN, Giorgio (2005), “O que é um dispositivo?”, in *Outra Travessia*, n.º 5, Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/viewFile/12576/11743>, 03.05.2019.

BARBOSA, Ana (org.) (2012), “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”. São Paulo: Cortez Editora (eBook).

BEANE, James (2003), “Integração curricular: a essência de uma escola democrática” in *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p. 91-110, Jul/Dez. <http://www.observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/APOIOCADERNO4/IntegracaoBeane.pdf>, 18.06.2020.

BERGER, Guy (2009), “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional in Educação”, in *Sociedade & Culturas*, n.º 28, pp. 175-192. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf, 03.05.2019.

DEWEY, John (2010), “Arte como Experiência: Últimos Escritos, 1925-1953 (1.ºed.)”, Martins Fontes. https://www.academia.edu/4551514/104307644_Arte_como_experiencia_p_alestras_1_2_e_3_John_Dewey, 06.05.2020.

DELORS, Jacques (coord.) (1998), “Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI)”. São Paulo: Cortez Editora (eBook).

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (org.) (2013), “Pesquisa educacional baseado em arte: a/r/tografia”. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria (eBook).

EÇA, Teresa (2009), “Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas”, in *Red Visual*, n.º 9-10. <http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf>, 18.06.2020.

- EÇA, Teresa (2005), “Perspetivas no ensino das Artes Visuais”, in *Revista Digital Art&*, Ano III - Número 03. <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/02.htm>, 02.06.2020.
- FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patricia (2004). “Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education”. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815–828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. <https://theartofeducation.edu/content/uploads/2015/07/Curriculum-Change-21st-Century.pdf>, 18.06.2020.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén (2013), “Why the Arts Don’t Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education”, in *Harvard Educational Review*, vol. 83, n.º 1, pp. 211-237. <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>, 05.11.2018.
- HERNÁNDEZ, Fernando, TERRASÊCA, Manuela, & PAIVA, José (2013), “Contemporaneidade e educação artística: Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos”, in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 40, pp. 7-13. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_Prefacio_0.pdf, 06.05.2020.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2008), “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, in *Educatio Siglo XXI, Hibridación en las artes plásticas*, vol. 26, pp. 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>, 05.11.2018.
- LARANJEIRA, Manuel (1909), “Carta enviada a António Carneiro”. http://www.elefante-editores.net/html/_livros/manuel-laranjeira/livro2/index.html, 01.10.2019.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2010), “Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidade e que constrangimentos?”, in *Educação*, v. 33, n.º 3, pp. 198-204, Porto Alegre. https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=21768, 20.11.2018.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten (2014), “Em defesa da escola: uma questão pública”. Belo Horizonte: Autêntica Editora (ebook).
- MADOFF, Steven (Ed.) (2009), *Art School (propositions for the 21st century)*, Cambridge and London MIT Press, disponível em:

- <https://epdf.tips/download/art-school.html>, 18.06.2020.
- MORAES, Maria (2018), “Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação”. Campinas: Papirus Editora (eBook).
- NÓVOA, António (2009), “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, in Revista Educacion. Madrid. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.
- ROCHA, Margarida (s.d.), “Educação em Arte: conceitos e fundamentos”. Setúbal: Escola Superior de Educação. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=203137&pv_cod=004EZt7HYn24, 08.01.2019.
- SACRISTÁN, José (2013), “Saberes e Incertezas sobre o Currículo – cáp. 1”. <https://fr.scribd.com/document/390919504/10-Sacristan-Saberes-e-Incertezas-sobre-o-Curriculo-Cap-1-pdf>, 18.06.2020.
- SARAMAGO, Revista do Expresso, Portugal (entrevista), 11-10-2008. <https://caderno.josesaramago.org/69370.html>, 03.06.2019.
- PARQUE ESCOLAR (2009), “Manual de Projeto: Arquitetura (versão 2.1), Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário” (ebook). https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=915, 22.05.2020.
- RAMOS, Conceição (2014), “Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada” in Revista Lusófona de Educação. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4717>, 20.06.2020.
- OCDE (2014), “TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning”, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>, 26.05.2020.
- OCDE (2018), “Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD Review”. Paris: OECD Publishing. <https://blogue.rbe.mec.pt/curriculum-flexibility-and-autonomy-in-2166425>, 08.10.2019.
- VALE, Paulo (coord.) (2019), “Plano Nacional das Artes”. Lisboa: Comissão Nacional do Plano Nacional das Artes. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=00a06c3f-f066-4036-adc2-b030b946e6ba>, 20.06.2020.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jociele (2016), “Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais.” in Revista GEARTE, , v. 3, n. 2, pp. 258-273. Porto Alegre. <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/62933>, 22.05.2020

Documentos Estruturantes do Agrupamento da Escola de Estágio

Projeto Educativo do Agrupamento (2017-2021)

Adenda ao Projeto Educativo – Matriz Curricular

Regulamento Interno (2017-2021)

Critérios Gerais de Avaliação

Disponíveis em: <http://www.aemlaranjeira.pt/category/agrupamento/documentos/>

Legislação

Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 23/1986, Série I, de 14 de outubro.

Decreto Lei n.º 6/2001, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, Diário da República n.º 79/2008, Série I, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2012, Diário da República n.º 129/2012, Série I, de 5 de julho.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II, de 5 de abril.

Despacho n.º 5908/2017, Diário da República n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho.

Despacho n.º 6478/2017, Diário da República n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho.

Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República n.º 138/2118, Série II, 19 de julho.

Disponíveis em: <https://dre.pt/>

Apêndices

Apêndice I – Reflexão IX

Apêndice II – Intervenção - Planificação (28.11.2019)

Apêndice III – Guião 1

Apêndice IV – Guião 2

Apêndice V – Guião 3

Apêndice VI – Inquérito 1 e Resultados

Apêndice VII – Inquérito 2 e Resultados

Apêndice VIII – Inquérito 3 e Resultados

Apêndice IX – Grelha de Observação Direta - Oficina de Artes - janeiro

Apêndice X – Grelha de Observação Direta - Oficina de Artes - março

Apêndice XI – Reflexão XIII

Apêndice XII – Reflexão XV