

Mestrado

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

Corporalidade do Sujeito Insubordinado

Ana Rita Ferreira Pinheiro

2021

Ana Rita Ferreira Pinheiro

Corporalidade do Sujeito Insubordinado

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

Professor Orientador: Pedro Daniel Tavares Ferreira

Professor Cooperante: Manuel Castro Mendes

Escola de Estágio: Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães

Resumo

Este relatório apresenta-se como um compilar das experiências vivenciadas, reflexões e intervenções efetuadas durante o estágio pedagógico, concretizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na Escola Secundária Francisco de Holanda, em Guimarães.

As intervenções abordadas e aplicadas no estágio, bem como as reflexões apresentadas, foram construídas gradualmente, perante as situações e contextos encontrados e experienciados, incluindo as preocupações e questões manifestadas por alunos e professores.

A partir dos contextos supracitados são refletidos, no presente documento, o erro e a falha, no contexto social e escolar, uma vez que se perpetua um ensino muito focado na eficácia, no resultado final e na resposta idealizada, rejeitando ou procurando subverter o que não seja considerado produtivo. Associada a esta limitação, surge a reflexão em torno da figura humana e do receio de desenhar e abordar a mesma, dado que os discentes demonstraram estar habituados à “mimetização” dos cânones corporais, seguindo caminhos lineares de forma a alcançar a ‘boa resposta’ e o ‘bom desenho’.

Um ensino fortemente focado na linearidade e eficácia reserva pouco espaço para a imprevisibilidade. Assim, é necessário (re)pensar as práticas padronizadas, nomeadamente questões relativas à representatividade no ensino das Artes Visuais, da idealização de um “bom desenho” e de um “bom corpo”.

O foco centrado na eficácia dificulta a aprendizagem aliada à experimentação e ao risco, exibindo a complexidade da aplicação de tais práticas, assim como a aplicação de um ensino em torno da ética e da emancipação através do reconhecimento do desconforto e insegurança, que revela as suas próprias problemáticas e tensões.

As principais questões e problemáticas identificadas, encontram-se acompanhadas de uma análise crítica, com sustentação teórica, em torno do empoderamento dos indivíduos, para uma educação mais libertadora, democrática e emancipatória.

Palavras-Chave: Erro; Falha; Eficácia; Representatividade; Desconforto; Empoderamento.

Abstract

This report is presented as a compilation of lived experiences, reflections and interventions made during the pedagogical internship, carried out within the scope of the Master's Degree in Visual Arts Teaching, in the 3rd Cycle of Basic Education and High School Education, at Francisco de Holanda High School, in Guimarães.

The interventions addressed and applied during the internship, as well as the reflections presented, were built gradually, given the situations and contexts found and experienced, including the concerns and issues raised by students and teachers.

From the aforementioned contexts, error and failure are reflected in this document, in the social and school context, as it perpetuates a teaching very focused on effectiveness, the final result and the idealized response, rejecting or seeking to subvert what not considered productive. Associated with this limitation, there is a reflection on the human figure and the fear of drawing and approaching it, as the students demonstrated that they were used to the “mimicry” of body canons, following linear paths in order to achieve the 'good answer' and the 'good drawing'.

Teaching strongly focused on linearity and effectiveness leaves little room for unpredictability. Thus, it is necessary to (re)think standardized practices, namely issues related to representativeness in the teaching of Visual Arts, the idealization of a “good drawing” and a “good body”.

The focus on effectiveness hinders learning combined with experimentation and risk, showing the complexity of applying such practices, as well as the application of teaching around ethics and emancipation through the recognition of discomfort and insecurity, which reveals its own problems and tensions.

The main issues and problems identified are accompanied by a critical analysis, with theoretical support, around the empowerment of individuals, for a more liberating, democratic and emancipatory education.

Keywords: Error; Failure; Efficacy; Representativeness; Discomfort; Empowerment.

Resumé

Ce rapport se présente comme une compilation des expériences vécues, des réflexions et des interventions réalisées lors du stage pédagogique, réalisé dans le domaine de l'enseignement secondaire (cycle collège et lycée), et mis en œuvre dans le cadre de la Maîtrise en Enseignement des arts visuels, au Lycée Francisco de Holanda, à Guimarães.

Les interventions abordées et appliquées dans le cadre du stage, ainsi que les réflexions présentées, ont été progressivement construites, au vu des situations et des contextes rencontrés et vécus, y compris les préoccupations et les enjeux exprimés par les apprenants et le corps pédagogique.

En considérant les dimensions contextuelles mentionnées dans ce rapport, sont approfondis et analysés l'erreur et l'échec, dans un environnement scolaire et sociétal, à partir du moment où il se perpétue un enseignement qui se polarise sur l'efficacité, le résultat final et une réponse "idéalisée", rejetant ou cherchant à défaire, voire anéantir, ce qui n'est pas observé comme productif.

Associée à cette restriction, apparaît une réflexion autour de la figure humaine (l'homme en tant qu'individu social) et la crainte de l'aborder, de la concevoir et la conceptualiser, partant du principe que les apprenants ont démontré être habitués à ce mimétisme des canons corporels, à les reproduire inconsciemment, suivant des chemins linéaires aboutissant à la bonne réponse et à concevoir le bon schéma.

Un enseignement fortement axé sur la linéarité et l'efficacité réserve peu de place à l'imprévisibilité. Ainsi, il faut (re)penser les pratiques standardisées, notamment les questions liées à la représentativité dans l'enseignement des arts visuels, à l'idéalisation d'un "bon dessin" et d'un "bon corps".

L'accent mis sur l'efficacité entrave l'apprentissage associé à l'expérimentation et au risque, montrant la complexité de l'application de telles pratiques, ainsi que la mise en œuvre d'un enseignement autour de l'éthique et de l'émancipation par la reconnaissance d'inconfort et d'insécurité, révélant ses problématiques et contraintes propres.

Les principaux enjeux et problématiques identifiés s'accompagnent d'une analyse critique, avec un soutien théorique, autour de l'autonomisation/renforcement des individus, pour une éducation plus libératrice, démocratique et émancipatrice.

Mots-clés: Erreur; Faute ou Échec; Efficacité; Représentativité; Inconfort; Autonomisation / renforcement.

Agradecimentos

Começo por prestar o meu agradecimento ao Professor Orientador Pedro Ferreira, pela sua capacidade de orientação e apoio, bem como pela sua sensibilidade humana.

Ao Professor Castro Mendes pelo seu apoio e motivação incansáveis, assim como à Professora Augusta Rodrigues e ao Professor Viana Paredes, muito obrigada aos três. Agradeço também ao Agrupamento bem como, especialmente à sua escola sede, Escola Secundária Francisco de Holanda, por todo apoio no decurso do estágio.

Ao apoio incondicional da minha família, especialmente dos meus queridos pais e dos meus tios Bento e Fátima por serem como segundos pais para mim.

Ao Renato pelo apoio incondicional, por me inspirar todos os dias a ser uma pessoa melhor e por ser parte importante da minha vida.

Aos meus queridos amigos, com ênfase especial na minha querida amiga Catarina Alves.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus colegas incríveis do MEAV que tive oportunidade de conhecer e que posso felizmente chamar de amigos, ao incrível grupo das seis e ao meu colega de estágio e amigo Joaquim Lima, pela sua presença e envolvimento constante, pelo seu espírito de ajuda e dedicação.

Abreviaturas

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda

CFFH – Centro de Formação Francisco de Holanda

DSA- Disciplina de Desenho A

ESFH- Escola Secundária Francisco de Holanda

12º AV1- 12º Artes Visuais, turma 1 (só existe uma turma de artes por cada ano de escolaridade na ESFH)

E@D- Ensino à Distância

EDF- Disciplina de Educação Física

EFA- Educação e Formação de Adultos

GDA- Geometria Descritiva A

HCA- História e Cultura das Artes

OFA- Oficina de Artes

MTC- Disciplina de Materiais e Tecnologias

PLNM- Português Língua não Materna

PORT- Disciplina de Português

Índice

1. Introdução - p.12
2. Processo de Documentação – p.15
3. O início do estágio – primeiras vivências – p.16
4. A Escola Secundária e o Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda: Caraterização – p. 17
 - 4.1 Um breve apanhado da história da ESFH – p.17
 - 4.2 O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda – p.19
5. Os alunos da turma 12ºAV1 – p.21
 - 5.1 A turma 12ºAV1 e a sua relação com Desenho A – p.22
6. Forma escolar, questionamento e autoformação – p.24
7. E@D em tempos de COVID-19 – Implicações, desafios e transformações na Educação – p. 31
 - 7.1 Comparação de resultados do primeiro e segundo períodos – p. 38
8. Enquadramento da atividade de estágio e planificação – p. 42
 - 8.1 A figura humana, abordagem inicial da atividade de estágio – posicionamento e representatividade – p.46
9. *Desenhos Rápidos* - Entre a expectativa e o inesperado - p. 54
10. *O movimento e pose do corpo* – revisitar e experimentar – p. 58

11. *Que Figuras? Que Corpos?* – p.62
12. Entre o peso da eficácia e da utilidade e o repensar de práticas e entendimentos – p. 67
13. Questões e tensões sobre violência ética – p.72
14. Notas Finais – p.77
15. Bibliografia – p. 80
16. Anexos – p. 87

Índice de Figuras e Anexos

Página 17	Figura 1 - Sala de aula de DSA e MTC da turma 12AV1
Página 38	Figura 2- <i>Tabela 75- Resumo da avaliação do 12.º ano, por disciplina</i> , adaptado de AEFH (n.d.c, p.39) (Relatório de Resultados 1º per. do AEFH 2020/2021)
Página 39	Figura 3 - <i>Tabela 39 - Resumo Avaliação do 12.º ano, por disciplina</i> , adaptado de AEFH (n.d.d, p.24) (Relatório de Resultados 2.º per. do AEFH 2020/2021)
Página 39	Figura 4 - <i>Gráfico 05 - Média de faltas dadas pelos alunos (1.º per)</i> , adaptado de AEFH (n.d.c, p.42) (Relatório de Resultados 1-º PER. Do AEFH 2020/2021)
Página 40	Figura 5 - <i>Gráfico 2 - Média de faltas dadas por aluno do secundário</i> , adaptado de AEFH (n.d.d, p. 12) (Relatório de Execução dos Resultados 2º per. do AEFH 2020/2021)
Página 40	Figura 6 - <i>Gráfico 3 - Comparação da Média de faltas dadas pelos alunos do secundário ao longo do 2º período nos últimos 3 anos</i> , adaptado de AEFH (n.d.d, p.30) (Relatório de Execução dos Resultados 2.º per. do AEFH 2020/2021).
Página 48	Figura 7 - Tópicos principais pensados e abordados na proposta de atividade de estágio.
Página 55	Figura 8 - Exemplos do exercício de modelo ao vivo, realizados pelos discentes (desenhos rápidos).
Página 56	Figura 9 – Exemplos do exercício dos movimentos circulares, realizados pelos discentes (desenhos rápidos).
Página 57	Figura 10 – Exemplos de resposta dos discentes aos exercícios rápidos.
Página 58	Figura 11 – Exemplos de processos dos alunos no trabalho “ <i>O movimento e pose do corpo</i> ”.

Página 59	Figura 12 - Exemplos de processos dos alunos no trabalho “ <i>O movimento e pose do corpo</i> ”.
Página 60	Figura 13 – Alguns exemplos resultantes do trabalho “ <i>O movimento e pose do corpo</i> ”.
Página 62	Figura 14 – Detalhe do trabalho de um discente realizado na proposta “ <i>Que Figuras? Que Corpos?</i> ”
Página 64	Figura 15 – Exemplo de resposta de uma aluna ao trabalho “ <i>Que Figuras? Que Corpos?</i> ”, trabalho de ilustração.
Página 65	Figura 16 – Exemplos de respostas de discentes ao exercício “ <i>Que Figuras? Que Corpos?</i> ”

Anexos

Página 87	Anexo 1 - Planificação da atividade: a figura humana.
Página 88	Anexo 2 - Planificação da atividade: a figura humana. (Continuação 1).
Página 89	Anexo 3 – Planificação da atividade: a figura humana. (Continuação 2)
Página 90	Anexo 4 - Imagens de referência da proposta (folha 1).
Página 91	Anexo 5 - Imagens de referência da proposta (folha 2).
Página 92	Anexo 6 - Exemplos de respostas de discentes ao exercício “ <i>Que Figuras? Que Corpos?</i> ”.

“O fracasso, por definição, leva-nos além das suposições do que pensamos que sabemos. Há muito que os artistas voltaram a sua atenção para a irrealizabilidade da busca pela perfeição, ou a experimentação em aberto, usando tanto a insatisfação como o erro como forma de repensar como entendemos o nosso lugar no mundo. A lacuna inevitável entre a intenção e a realização de uma obra de arte torna o fracasso impossível de se evitar.” (Le Feuvre, 2010, p. 12)¹

¹ (Le Feuvre, 2010, p.12): *“Failure, by definition, takes us beyond assumptions of what we think we know. Artists have long turned their attention to the unrealizability of the quest for perfection, or the open-endedness of experiment, using both dissatisfaction and error as means to rethink how we understand our place in the world. The inevitable gap between the intention and realization of an artwork makes failure impossible to avoid.”*

1. Introdução

Foucault e Freire mencionam o Corpo como “*dócil*” (Foucault, 2021) e que ainda não é “*sujeito*” (Freire, 2002, 2005). O termo “sujeito” para Freire não é sinónimo de submisso, mas sim identificação de indivíduo consciente e crítico sobre a sua condição de oprimido (Freire, 2002, 2005), trabalhando com vista à liberdade e emancipação individual e coletiva. Assim, o corpo não é apenas “*dócil*” (Foucault, 2021, p.160), isto é, subordinado aos sistemas de poder que o “*esquadrinha*” (Foucault, 2021, p. 160, 164) na sociedade e na escola em que é idealizado o corpo ideal, o aluno e o ser ideal, sem falhas e erros.

Este sistema de dominação está ligado na educação e, neste caso, no que concerne a este relatório, aos “sistemas de representação dominantes” (Atkinson, 1998, p.45).

Num ano atípico de pandemia, as nossas conceções e formas de viver, assim como uma parte considerável das nossas “garantias” foram abaladas; as nossas certezas e hábitos questionados e destabilizados e os nossos modos de viver tiveram de ser forçosamente adaptados (Afrouz, 2021). Este momento de crise evidenciou o que Hito Steyerl (2011) no seu artigo “*In Freel Fall: A Thought Experiment on Vertical Perspective*” para o *e-flux journal #24* afirma sobre a atualidade: andamos em chãos movediços, instáveis, sob a iminência de desabarem.

Tal como o autor afirma (Steyerl, 2011, p.1), viver na atualidade implica vivermos na condição de estarmos em queda constante e os horizontes, com que nos guiamos, serem instáveis e transitórios, tal como a condição humana – é efémera e transitória.

“Na melhor das hipóteses, deparamo-nos com tentativas temporárias, contingentes e parciais de estabilização. Mas se não houver uma base estável disponível para as nossas vidas sociais e aspirações filosóficas, a consequência deve ser um estado permanente, ou pelo menos intermitente de queda livre para sujeitos e objetos. Mas por que não nos apercebemos?”

Paradoxalmente, enquanto estás a cair, provavelmente sentirás como se estivesses a flutuar – ou nem mesmo a mover. Cair é relacional – se não há nada

para o qual cair, podes nem estar ciente de que estás a cair.” (Steyerl, 2011, p.1)²

Apesar de vivermos num tempo em que as consideradas verdades são significativamente abaladas, estes momentos de desestabilização e disrupção, também provocados e potenciados pelo COVID-19, revelaram e salientaram algumas questões que se tornaram mais evidentes, inclusive, o desconforto pela incerteza, pela falha (Afrouz, 2021, pp.561-562).

Integrada no contexto supracitado e tendo em conta as situações e questões artísticas, assim como sociais e culturais, que encontrei no decorrer do estágio, bem como durante a elaboração deste relatório, está a razão do título do mesmo cujos eixos principais que o estruturam são o erro e falha, a representatividade e a *libertação do corpo oprimido* (Freire, 2005).

Começo por abordar a documentação da atividade de estágio, seguida do relato pessoal das primeiras vivências do mesmo. Após estes dois tópicos, introduzo a caracterização do espaço escolar em que o mesmo se realizou, a Escola Secundária Francisco Holanda (ESFH), sede do Agrupamento de Escolas Francisco do Holanda (AEFH), a caracterização da turma 12ºAV1, assim como a sua relação com Desenho A, como forma de proporcionar um enquadramento inicial da minha proposta de atividade de estágio e deste relatório, bem como das intervenções que ocorreram no espaço escola e turma.

Em seguida, é apresentada uma reflexão designada de *Forma escolar, questionamento e autoformação*, em que abordo a distinção e transição de uma educação tradicional, focada na assimilação passiva de conteúdo e no cumprimento de requisitos e percursos pré-definidos para uma educação mais reflexiva e emancipadora.

² (Steyerl, 2011, p.1): “*At best, we are faced with temporary, contingent, and partial attempts of grounding. But if there is no stable ground available for our social lives and philosophical aspirations, the consequence must be a permanent, or at least intermittent state of free fall for subjects and objects alike. But why don’t we notice?*”

Paradoxically, while you are falling, you will probably feel as if you are floating- or not even moving at all. Falling is relational- if there is nothing to fall toward, you may not even be aware that you’re falling.”

Seguidamente, irei abordar implicações, desafios e transformações do ensino à distância em tempos de COVID-19, uma realidade que se encontra presente e que tem implicações em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, sendo também uma descrição reflexiva das experiências vivenciadas em estágio.

Prossigo para o enquadramento da atividade de estágio e respetiva planificação, que me levou à realização da proposta educativa da figura humana, realizada com a turma 12ºAV1 e, por consequência, à temática deste relatório. A descrição e análise da proposta educativa foi dividida em três momentos: *desenhos rápidos, o movimento e pose do corpo* e *Que Figuras? Que Corpos?* Juntamente e após estes momentos foram realizadas reflexões sobre questões relativas à representatividade, a problemática da eficácia e da utilidade assim como tensões ligadas à aplicação de uma educação em torno da ética.

2. Processo de Documentação

A atividade de estágio foi acompanhada por uma recolha de informação e documentação já existente. Incluiu momentos de transcrição, que considerei pertinentes, bem como de ações, discursos e ambientes que encontrei durante a minha permanência na ESFH, acompanhados de questões e reflexões que foram surgindo.

Relativamente aos discursos e conversas registadas, como é possível ler no decorrer deste relatório, os mesmos não foram adquiridos através de entrevistas, questionários ou outros meios formais e programados, mas através de conversas informais, em muitos casos não planeadas, que surgiram do relacionamento com os membros pertencentes à comunidade escolar. Neste sentido, as perguntas e observações colocadas, especialmente a alunos e professores, surgiram, maioritariamente, no desenrolar das “conversas”.

Além da documentação informal supramencionada, foi conjuntamente relevante a recolha e análise dos documentos orientadores do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AEFH), que permitiram dar a conhecer uma parte da identidade do agrupamento, assim como possibilitaram um enquadramento do contexto do estágio.

A documentação foi uma ação essencial para o registo e análise, tanto no momento em que foi documentado como, posteriormente, para as questões a que pessoalmente atribuí maior valor, bem como para a possibilidade de reavaliar as abordagens efetuadas. Para a seleção da informação que considerei ser de maior relevância, procurei responder a determinadas questões, tais como:

- Que temas, problemáticas posso associar a estes registos?
- De que forma um determinado registo pode ser pertinente?

Neste sentido, a temática deste relatório, bem como a proposta educativa desenvolvida nas aulas com a turma 12ºAV1 de atividade de estágio, surgiram de forma gradual, no desenrolar dos momentos que foram presenciados e registados, permitindo assim, trabalhar em torno de uma proposta enquadrada e formulada a partir do meio circundante e das respetivas circunstâncias.

3. O início do estágio - primeiras vivências

Inicialmente, o primeiro impacto com a escola e turma de estágio foi um choque pessoal, fui confrontada com a situação que se apresentava perante mim e a memória dos meus tempos de secundário. Foi um lembrar de sensações como insegurança, sentia-me como uma aluna que ia pela primeira vez para a escola secundária, no entanto sobre uma situação e posição completamente diferentes.

Quando entrei pela primeira vez na sala senti um ambiente de estranheza por parte dos alunos, pois não sou ainda professora, mas também já não sou estudante de ensino obrigatório, além disso, a diferença de idade era pequena comparando com a maioria dos professores que tinham ou tiveram. Esse foi o principal choque, a barreira que senti entre mim e as pessoas, especialmente dos alunos. Assim, o primeiro sentimento na posição de professora estagiária foi de uma mistura de entusiasmo e estranheza; agora teria de começar a lecionar e a aprender com a experiência, questionando-me se estaria à altura do que se apresentava para mim como um desafio. Além disso, o impacto da turma foi ainda mais estranho e impessoal devido às máscaras e ao distanciamento social, situações e condições necessárias, que interferiram na minha perceção inicial da turma e da individualidade de cada um; não conseguia ver os seus rostos no todo, as suas expressões, não conseguia reconhecê-los facilmente. Penso que algo semelhante passar-se-ia com alguns dos alunos e professores – estávamos presentes, mas para muitos éramos irreconhecíveis, quase anónimos.

Apesar da turma ter tido professor estagiário no 10.º ano, eu era um elemento estranho que tinha chegado a uma pequena comunidade e senti que tinha, através da minha posição “híbrida”, de “conquistar” o caminho, a confiança, a empatia tanto dos alunos como do Professor cooperante e restantes professores, no entanto é de salientar que, apesar do impacto inicial sentido, fui muito bem recebida.

Juntamente com a disciplina de Desenho, acompanhei a disciplina de MTC, também da responsabilidade do professor cooperante; pude assistir a algumas aulas de HCA, GDA e OFA, tendo sido também confrontada com o espaço reduzido das salas de aula (Figura 1) que juntamente com as medidas preventivas tomadas, ampliou o desafio de dialogar e interagir com as turmas, de procurar auxiliar cada discente.



Figura 1 - Sala de aula de DSA e MTC da turma 12AV1.

4. A Escola Secundária e o Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda: Caracterização

“A Escola não esgota a sua função na mera transmissão e aquisição de conhecimentos. O seu papel vai bem mais além, perspetivando o desenvolvimento de valores e competências, de modo a preparar os jovens não só para uma plena inserção na vida social e profissional, mas também para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e interventivos, construtores da sua identidade individual e coletiva. A Escola tem, como papel fundamental, a formação integral do aluno, geradora de uma educação globalizante, de dimensão profundamente social e humana.” (AEFH, n.d, p.2)

4.1 Um breve apanhado da história da ESFH

A Escola Secundária Francisco de Holanda, inicialmente, denominada por Escola Industrial de Guimarães, construída a 20 de dezembro de 1864, foi uma das primeiras três escolas industriais fundadas em Portugal (SIPA, 2011). Em 1884 passou a ter o nome de Escola Industrial de Francisco de Holanda, nome que a escola manteve durante muitos anos (SIPA, 2011).

A principal finalidade da construção da escola industrial consistiu em formar profissionais especializados que pudessem corresponder às necessidades das empresas, especialmente no Concelho de Guimarães e arredores (AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, VISITA À ESCOLA SEDE, n.d.b).

Esta escola transitou entre vários locais da cidade para a sua utilização e, entre 1923 e 1924, instalou-se definitivamente nos pavilhões da Quinta da Proposta, na atual Alameda Dr. Alfredo Pimenta (SIPA, 2011).

Em 2009, a Escola Secundária Francisco de Holanda foi remodelada no contexto do Programa de Modernização do Parque Escolar (AEFH, Projeto Educativo, 2018, p.2).

A escola está localizada no centro da cidade, e por isso encontra-se perto dos principais monumentos históricos e museus da cidade de Guimarães, tais como o Centro Internacional das Artes José de Guimarães (CIAJG) na Plataforma das Artes e Criatividade, local do antigo mercado de Guimarães, dedicado a atividades artísticas e comerciais, como por exemplo “laboratórios”, espaços para novos criativos e empreendedores (Guimarães Turismo- património cultural da humanidade, n.d.).

Também, possui perto, entre outras instituições, a Sociedade Martins Sarmiento, instituição cultural de grande peso e importância em Portugal, considerado como um dos mais antigos museus arqueológicos em Portugal (Casa de Sarmiento - centro de estudos do património, n.d.).

Uma das personalidades ligada à ESFH e de grande importância cultural e artística é o artista de renome Abel Cardoso, que foi aluno na mesma escola em 1885, à data conhecida pela Escola Industrial de Guimarães, assim como, posteriormente, professor e diretor da instituição escolar (Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, *Abel Cardoso (1877-1964): antigo diretor da Escola Secundária Francisco de Holanda (1915-1932)*, 2018)

Relativamente à constituição do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, o mesmo é composto por quatro escolas: Escola Básica da Pegada (EB1), Escola Básica de Santa Luzia (EB1/JI), Escola Básica Egas Moniz (EB 2,3) e a respetiva Escola Secundária Francisco de Holanda (AEFH, 2018, p.2).

O AEFH possui uma oferta educativa variada, desde o pré-escolar ao ensino secundário, incluindo também o ensino profissional que integra cursos de comércio, design, eletrónica, assim como como geriatria, informática e mecatrónica (AEFH, n.d.a, n.d.b). O agrupamento possui também o Centro Qualifica (CQLF), para melhoria de qualificações e formação modular, em que uma das missões constitui a aprendizagem ao longo da vida (CQLF- AEFH, 2018, p.1), focando-se maioritariamente em formações de vertente profissionalizante bem como a “(...) elevação dos níveis de qualificação e certificação do público adulto.” (CQLF- AEFH, 2018, p.1) No que concerne à formação

dos docentes, o AEFH possui o Centro de Formação Francisco de Holanda (CFFH) (AEFH, n.d.a, n.d.b).

4.2 O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda

O Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, com sede na escola secundária, dispõe de diversidade de ensino e formações, estudantes de diferentes idades e contextos e é possível compreender que um dos princípios e valores presentes no projeto educativo seja a inclusão e a diversidade, sensibilizando para uma aprendizagem contínua e recorrente: “ – *Implementar uma política de educação inclusiva, orientada para as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem e para a adaptação a novas situações ao longo da vida;*” (AEFH, 2018, p.4); assim como: “ – *Criar uma cultura, na Comunidade Educativa, de Educação ao Longo da Vida e em todos os contextos de Vida, mantendo na população do concelho um foco permanente na aprendizagem contínua e apoiada na Escola.*” (AEFH, 2018, p.5)

Os princípios e valores supracitados são alguns dos que descrevem a missão da escola secundária Francisco de Holanda, bem como de todos os estabelecimentos de ensino pertencentes ao agrupamento, apoiando-se na missão que constitui: “(...) *o sucesso educativo dos seus alunos como principal missão.*” (AEFH, 2018, p.4)

Esta missão apoia-se em dois alicerces que consistem em *educar para o conhecimento e educar em cidadania* (AEFH, 2018, pp.5-6).

Dentro do *eixo educar para o conhecimento*, encontram-se nos objetivos/metasp afirmações como: “*Melhorar a qualidade das aprendizagens, dando prioridade ao processo de aprendizagem e valorizando o esforço, empenho e capacidades individuais.*” (AEFH, 2018, p.7)

Por outras palavras, o agrupamento assume-se como um conjunto de instituições que não se limitam a resultados finais e quantitativos, além disso, existe um grande foco em promover a autonomia dos discentes (AEFH, 2018, p.7).

A avaliação qualitativa das aprendizagens, anteriormente citadas, implica também uma constante procura de aprimorar a avaliação e respetivos processos aliados à mesma, salientando, entre os objetivos/metasp explanados no projeto educativo “(...) *o esforço do aluno;*” “*Valorizar as dimensões da avaliação formativa – contínua e sistemática;*” (AEFH, 2018, p.9). Entre as *estratégias de intervenção*, é de salientar a aposta na

formação contínua e atualizada dos docentes (AEFH, 2018, p.8), assim como *“A aposta na autonomia e flexibilidade curriculares.”* (AEFH, 2018, p.p.7) e em *“Divulgar o trabalho dos alunos na escola, junto das famílias e da comunidade local, procurando, deste modo, valorizar o empenho individual e coletivo e a relação da escola/comunidade.”* (AEFH, 2018, p.9)

O outro *eixo orientador* do projeto educativo do AEFH consiste em *educar para a cidadania*:

“O agrupamento de escolas assume-se como um espaço de permanente construção da cidadania democrática, fundado na solidariedade, autonomia, liberdade e tolerância, promovendo hábitos de vida saudáveis e responsáveis, orientados pelos princípios do desenvolvimento sustentável e de respeito pelo ambiente.” (AEFH, 2018, p.6)

Nos objetivos/metapas orientados para o Educar para a Cidadania, a Escola Secundária Francisco de Holanda, bem como todo o agrupamento, proclama-se ou pretende proclamar-se como *“(…) um espaço de liberdade, de diálogo e debate permanentes entre as várias correntes de pensamento.”* (AEFH, 2018, p.10). Assim como um espaço de aprendizagem, promoção e consciencialização de questões e hábitos ligadas ao meio ambiente, sustentabilidade e saúde (AEFH, 2018, p.10); as estratégias associadas a estas metas/objetivos focam-se na abordagem destas questões no espaço de sala de aula, *“(…) no desenvolvimento curricular das disciplinas (…)”*(AEFH, 2018, p.10); assim como através de projetos e ações em torno dessas finalidades, com o incentivo ao trabalho em grupo, ações de voluntariado, na promoção do respeito, assim como da escola enquanto espaço dialogante intercultural e inclusivo (AEFH, 2018, pp.10, 12). Para isso, é salientado que se pretende *“Fomentar o respeito pelas diferentes culturas e pelos valores democráticos”*. (AEFH, 2018, p.10)

5. Os alunos da turma 12ºAV1

A Turma do 12º AV1 era composta por vinte e quatro alunos, com quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino, em que a maioria destes alunos não tinha atingido a maioridade. A predominância dos locais de residência destes alunos apresentava-se no concelho de Guimarães, com as exceções de três alunos residentes em Famalicão e de um aluno em Vizela. Nove alunos da turma usufruíam de apoio da ação social escolar (ESFH, Caracterização dos alunos da turma 12º AV1, 2020-2021).

Desta turma fazia parte um aluno com um diagnóstico que tem implicações nas suas *caraterísticas disléxicas e disgráficas* (ESFH, Caracterização dos alunos da turma 12º AV1, 2020-2021). Este aluno tinha tempo extra no que concerne às avaliações formais, assim como o auxílio, por parte dos professores, na leitura e explicação dos trabalhos e enunciados, entre outras medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, previsto no Decreto-Lei nº54, de 6 de julho. Também se encontrava integrada na turma uma aluna que não possui a língua portuguesa como língua materna, sendo aluna de PLN.M.

Estes alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei nº54, de 6 de Julho que proclama que todos os alunos têm direito a uma educação e escola inclusiva “(...) *que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas situações de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.*” (Decreto Lei n.º54/2018 de 6 de Julho, 2018)

Segundo o Decreto Lei nº 54/2018 (6 de julho, 2018), “(...) *cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.*”, proclamando que “ (...) *Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir.*” (Decreto Lei nº. 54/2018 de 6 de julho, 2018)

Tanto por parte dos professores e diretora de turma, bem como do que pude presenciar, a maioria dos alunos da turma 12ºAV1 não era pontual, tendo alguns também de melhorar a sua assiduidade. A turma, em geral, demonstrou comportamentos de pouco empenho e de pouca atenção e participação nas aulas, tendo dificuldade em gerir e cumprir os prazos dos trabalhos, havendo, conseqüentemente, tendência para a acumulação dos mesmos.

Relativamente a estas questões de atenção, participação e desempenho, durante as reuniões do departamento de artes, foi também realçado que nas aulas de Português,

muitos alunos, apesar da necessidade de melhorarem os seus resultados e de serem disponibilizadas sessões de apoio por parte da professora, não usufruíam das mesmas. Estas situações indicavam estarem, em parte, relacionadas com situações pessoais, familiares e económicas delicadas, bem como questões associadas à depressão e ansiedade, agravadas também com o confinamento devido à pandemia, implicando um maior isolamento e socialização à distância. Para muitos destes alunos, a escola representava um espaço propício a nível das relações pessoais, daí os mesmos procurarem frequentar a escola, mesmo fora do seu horário, especialmente para a aspirada socialização.

Durante a experiência de estágio, tive a oportunidade de ir conhecendo alguns interesses dos alunos; existia uma grande variedade de interesses como também de áreas a seguir: cinema, escultura, pintura, arquitetura, ilustração, design gráfico, de moda, de produto, entre outros. A maioria dos alunos, apesar dos seus interesses, expressaram que ainda sentiam muita incerteza relativamente a terem de escolher “um percurso”. Muitos deles mencionaram ser difícil escolher por sentirem a necessidade de experimentarem mais áreas, tanto das artes como outras, antes de decidirem. Também foi manifestado pelos mesmos o receio que têm de seguir um curso ou outro percurso que possam não gostar, bem como a preocupação monetária, sendo uma das principais questões que colocavam durante estes momentos de diálogo: “*Será que isto tem saídas profissionais?*” (alunos da turma 12ºAV, ESFH, 2020/2021).

Houve também alguns alunos que afirmaram que tencionavam mudar de curso, de área, pretendendo concorrer para desporto ou outras áreas, ou porque chegaram à conclusão de que preferiam outro caminho ou pela sua experiência nas artes visuais não corresponder às suas expectativas.

5.1 A turma 12ºAV1 e a sua relação com Desenho A

Segundo o professor cooperante, os alunos da turma estavam muito presos ao figurativo e tinham dificuldade em fazer trabalhos menos figurativos, de se desapegarem ou alterarem a forma. Utilizavam muito imagens para a construção dos seus trabalhos, uma tendência mais orientada para a cópia. Muitos dos seus trabalhos consistiam uma junção e composição de diferentes imagens que encontravam, como por exemplo, no *pinterest*, *google*, *youtube*, *instagram*, entre outras plataformas.

O recurso visual estava muito presente ao longo da construção dos seus trabalhos; perante este assunto o professor comentou: *“A aluna x utiliza muito as imagens para fazer os seus trabalhos, fica por vezes demasiado agarrada às mesmas, mas é uma característica geral da turma.”* (Professor cooperante, Desenho A, ESFH,2021).

Ainda dentro do figurativo, alguns alunos evitavam também algumas imagens e desenhos como os da figura humana e do desenho de perspetiva por afirmarem não os dominarem.

Pude constatar que a maioria dos alunos da turma 12ºAV1 recorria muito a imagens conhecidas, inclusive da História de Arte. Existia uma procura, por vezes, “falhada”, por parte de alguns alunos, de desenhar com o máximo de “semelhança” o que observavam ou a imagem que escolheram ou foi escolhida por outrem.

No entanto, nos seus diários gráficos, apesar de se ter verificado haver uma procura de representação das referências encontradas na internet, os resultados revelaram-se muito diferentes. Apesar do diário gráfico ser um dos objetos de avaliação, no caso destes alunos, o mesmo ainda se apresentava como área de maior liberdade, ainda que condicionada, mas “aberta” a abordagens mais diversificadas.

6. Forma escolar, questionamento e autoformação

A abordagem do erro em relação com a problemática: como a escola deve passar de uma educação em torno das respostas para uma educação mais em torno das perguntas (Freire & Faundez, 1985), tal como menciona Rui Canário (1999), Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (2005) e Michel Foucault (2021) e o *poder disciplinar* em “*Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*”, também está relacionada com o facto de a escola ter uma longa tradição de *forma escolar* (Canário, 1999). Ainda se assume a Escola como um espaço à parte da realidade da sociedade. Apesar de ainda se afirmar como principal justificação da sua existência a formação dos alunos, que consiste na preparação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, a escola vive “integrada” e separada da mesma, arranjando formas de se apropriar do que acontece no exterior e reorganizar-se no interior do espaço escolar, através da sua forma própria de gerir o tempo e o espaço e de organizar as matérias de acordo com determinados tempos, espaços e idades (Canário, 1999, Foucault, 2021).

A *forma escolar* foca-se muito na eficácia, nos resultados, na “resposta certa” (Foucault, 2021, Canário, 1999); tradicionalmente, quem faz as perguntas são os professores e quem responde são os alunos. No entanto, as perguntas são geralmente feitas, colocadas, tendo em conta um determinado tipo de resposta - a “resposta correta”.

Relativamente à questão da eficácia, que constitui uma das características pertencentes à forma escolar, é possível fazer ligação com o texto “*Estudos sobre o erro construtivo – uma pesquisa dialógica*” de Maria Abrahão (2007, p. 189) que realça o seguinte problema: “*Na Instituição escolar, na maioria das vezes, o erro só aparece associado a um tipo de avaliação pela qual o professor analisa os trabalhos dos alunos, em termos de certo/errado; (...)*”

A autora menciona Paulo Freire no livro “*Por uma pedagogia da pergunta*” (Freire & Faundez, 1985) para falar na problemática da *educação bancária*, termo usado por Paulo Freire, uma educação que assenta principalmente na resposta e no resultado, uma educação passiva por parte dos alunos (Abrahão, 2007, p.189).

Tal como argumenta Paulo Freire (2005) na “*Pedagogia do Oprimido*”:

“(…) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (...) O antagonismo entre as duas concepções, uma, a

“bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.”
(Freire, 2005, p.78)

Brighente e Mesquida (2016, p.157) no texto *“Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora”*, ao abordarem Freire e a sua *denúncia da educação bancária para uma pedagogia libertadora do oprimido* (Brighente & Mesquida, 2016, p.158), começam por explicar o entendimento, o conceito de *corpo* para Paulo Freire: *“O educador se refere ao corpo negado como aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito.”* (Brighente & Mesquida, 2016, p.157)

Para se libertarem do seu estatuto imposto de oprimidos é preciso haver uma consciência da realidade da opressão que alunos e professores vivem (Brighente & Mesquida, 2016, p.158), essa *tomada de consciência* permite que os mesmos não sejam apenas *corpos docilizados* (Foucault, 2021) e *recipientes vazios* (Freire, 2005), em que, através de uma relação vertical, os alunos sejam vistos como depósitos de conhecimentos irrefutáveis, absolutos, não havendo espaço para questionamento, apenas absorção, de modo a que alunos e professores sejam moldados para se adaptarem ao estado e ideais atuais da sociedade e, dessa forma, sem questionamento crítico, poder perpetuar a *interdição do corpo* (Brighente & Mesquida, 2016, p.159).

Paulo Freire (Freire & Faundez, 1985, p.2) propõe, para uma educação mais estimulante, a capacidade do aluno, do indivíduo ser e deixar-se ser *assombrado* (Freire & Faundez, 1985, p.2), ou seja, arriscar e assumir o risco, o erro como parte integrante do processo e relação ensino-aprendizagem. Esta pedagogia proposta por Freire, que se baseia em assumir a incerteza, o questionamento, é denominada pelo autor por *“Pedagogia da Liberdade”* (Freire & Faundez, 1985, p.2).

“Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais (...). Então, nesse sentido a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se ao risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgamos importante

essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro.” (Freire & Faundez, 1985, p.52)

Para Freire, “pedagogia da liberdade” trata-se da libertação do corpo e da “conscientização” e “humanização” (Freire, 2001) do mesmo, passando a assumir-se como sujeito (Brighente & Mesquida, 2016 pp. 157-158).

Assim, uma *educação libertadora* não se baseia na deposição de ideias, de conceitos, premissas absolutas e inquestionáveis, nos alunos, corpos entendidos como *vazios* (Brighente & Mesquida, 2016, p.161,163), mas numa educação mais horizontal onde os papéis e distâncias hierárquicas e verticais entre professores e alunos são questionados, atenuados e dissolvidos (Brighente & Mesquida, 2016, p.165)

Assim, é necessário um processo constante de reconhecimento e de libertação de uma educação assente no domínio do corpo- *educação bancária*; manifestando uma educação mais assente no sujeito (Brighente & Mesquida, 2016), no problema, na pergunta (Freire, 2005, Freire & Faundez, 1985).

Paulo Freire (2001, p.45, Freire & Faundez, 1985, p. 52) refere também que para uma pedagogia mais libertadora e transformadora necessita-se de um certo desconforto: temos de estar dispostos a abdicar, ou pôr pontualmente de parte e questionar o que consideramos as “verdades” e os percursos “imutáveis” a que estamos familiarizados, uma vez que essas mesmas “verdades” permanecem enraizadas não só na sociedade em geral como no espaço escolar, na forma como é entendida a educação.

Mesmo no que concerne à experimentação, aspeto mencionado nas escolas, no currículo, é, maioritariamente, em torno de uma justificação para o mundo do trabalho. É esperado que os alunos, experimentem, sejam criativos, eficientes, capazes de resolver problemas, podendo assim dar resposta ao mundo do trabalho e das empresas a este respeito (Biesta, 2018).

No documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) é de salientar um dos princípios base para o perfil estipulado, que se baseia na adaptabilidade a diferentes contextos:

“F. Adaptabilidade e ousadia – Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.” (Martins et al., 2017, p.13)

"Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;*
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;*
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação; (...)*
- capaz de pensar crítica e autonomamente (...)" (Martins et al., 2017, p.15)*

"Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados. (...)

- Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações."*
(Martins et al., 2017, p.17)

Apesar de no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória mencionar a importância da criticidade e do questionamento para o autoconhecimento, assim como ser um indivíduo livre, autónomo, capaz de lidar com as diversidades e mudanças da sociedade, este perfil não está desapegado do contexto das demandas exercidas sobre e pela escola, incluindo as demandas e as características atuais da sociedade; esta capacidade de transmutação pode contribuir para a distinção e segregação dos indivíduos:

"É a capacidade diferencial de criar lugares, de mudar de lugar, de escapar, de adiantar, de atrasar, de entrar e de sair que divide os que "podem mais daqueles que "podem menos"; que divide os que estabelecem "onde estão as fronteiras" daqueles que se submetem a tais fronteiras." (Veiga-Neto, 2002, p.173)

Gert Biesta menciona dois conceitos e entendimentos gerais sobre quais são as funções esperadas na escola, um duplo entendimento da escola que permite compreender e desvendar *"(...) uma tensão em seu próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de*

atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se delas.” (Biesta, 2018, p.22)

A primeira definição consiste na escola como instituição que tem, como principal foco, corresponder às necessidades e demandas da sociedade, na qualificação dos estudantes de forma a formarem-se indivíduos desejáveis e expectáveis (Biesta, 2018, p.22). Rui Canário (1999, p.106) e Gert Biesta (2018, p.28) defendem que a educação não se deve resumir a esses aspetos.

A segunda definição consiste na escola como espaço particular, “separado” das exigências económicas e políticas, como Biesta (2018, p.22) afirma, um *lugar de transição*:

(...) lugar onde se pode praticar, tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito (o que pode significar por essa perspectiva que a escola deve, por definição, estar concentrada na im[itálico]perfeição (...) a escola é um tipo de lugar no meio do caminho, que, de certa forma, precisa estar protegido das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas (...)” (Biesta, 2018, p. 22)

Segundo o artigo “*Shaping a ‘pedagogy of interruption’: Theorizing the role of educational agents in democratic education in urban contexts*” (Deceur, Roets, Rutten & De Bie, 2018), as práticas educacionais são muitas vezes associadas ao que é entendido como a construção de um bom indivíduo, de um bom cidadão, com base num único entendimento do conceito de cidadania e democracia, não abrindo muitas vezes espaço para outros entendimentos e conceitos do mesmo termo. Neste sentido os autores (Deceur et al., 2018) recorrem a Biesta (2011) para afirmarem o seguinte:

*“(...) Biesta (2011b: 142) afirma que temos que ter em conta que a democracia não é um fenómeno racional ou natural, mas representa uma hegemonia democrática particular (Biesta et al., 2014).”*³(Deceur, Roets, Rutten & De Bie, 2018, pp 2-3)

Por outras palavras, Biesta (2011) afirma que não existe um entendimento único e imutável dos ideais de democracia e cidadania. Neste sentido, segundo o autor (Biesta,

³ (Deceur, Roets, Rutten & De Bie, 2018, pp 2-3): “(...) Biesta (2011b:142) asserts that we need to take into account that democracy is not a rational or natural phenomenon, but rather represents a particular democratic hegemony (Biesta et al., 2014).”

2011, p.152) a cidadania democrática não se deve basear nem ser “(...) *uma identidade predefinida que pode simplesmente ser ensinada e aprendida, mas surge repetidamente de novas maneiras a partir do envolvimento com a experiência das políticas democráticas.*” (Biesta, 2011, p.152)⁴

A idealização e supremacia de um determinado modo de ser e de estar na escola e sociedade descreve a imagem de um indivíduo, cidadão exemplar. Neste sentido, a crítica e análise do que é considerado “natural” permite evitar cair numa subjetividade fabricada (Ball, 2019, p.132).

Stephen J. Ball (2019), no seu artigo “*A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning*” faz uma compilação de várias reflexões de diferentes autores, juntamente com as reflexões do mesmo, para pensar de que forma se pode “pôr em prática”, aplicar a “educação” segundo Foucault (Ball, 2019, p.132), em que a crítica tem um papel crucial, permitindo questionar as relações de poder, inclusive o que é entendido, imposto como verdade e os contextos históricos que contribuem para uma subjetividade fabricada (Ball, 2019, p.132).

“O meu papel - e essa é uma palavra muito enfática - é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que sentem, que as pessoas aceitam como verdade, como evidência, alguns temas que foram construídos num determinado momento da história, e que é a chamada evidência que pode ser criticada e destruída.” (Foucault in Martin et al., 1988, p.9)⁵

Neste sentido, a crítica para Foucault permite trabalhar sobre uma educação mais em torno da experimentação, do questionamento, na procura de caminhos alternativos em vez de limitar-se a conhecimentos, métodos e caminhos estanques e lineares, em torno da procura de maior sucesso e eficácia; por outras palavras, Ball (2019, p.133) afirma que a crítica para Foucault implica “(...) *produzir um espaço de transgressão e experimentação, não de prescrição.*” (Ball, 2019, p.133)

⁴ (Biesta, 2011, p.152): “(...) *is not a predefined identity that can simply be taught and learned but emerges again and again in new ways from engagement with the experiment of democratic politics.*”

⁵ (Foucault, in Martin et al., 1988, p.9):

“My role - and that is too emphatic a word - is to show people that they are much freer than they feel, that people accept as truth, as evidence, some themes which have been built up at a certain moment during history, and that is so-called evidence can be criticized and destroyed.”

Ball (2019, p.134) argumenta que a autoformação se baseia sobretudo numa crítica do presente, de analisar e desconstruir o que estamos habituados a vivenciar no espaço escolar e isso inclui o próprio currículo, os próprios meios e métodos de avaliação, entre outros:

“A autoformação neste sentido é um ponto de partida para experiências com uma educação ou com educações que não reconstituam simplesmente o que falhou no passado. Começar com a autoformação permite e exige que desmontemos a cansada e constrangedora arquitetura imaginária da escolarização - currículo, pedagogia e avaliação - e a sua gramática ou significados muito particulares e arranjos sociais concomitantes de espaço e tempo - que chamamos de educação.” (Ball, 2019, p.134)⁶

Para a *autoformação*, a educação tem de proporcionar um ambiente, espaço propício e aberto à experimentação, à procura e exploração, que promova essas mesmas ações. Stephen J. Ball (2019, pp.136-137) afirma com base em Infinito (2003) que, ao assumir o espaço de aprendizagem, o espaço de sala de aula, o espaço escolar como local onde a experimentação não só é aceite como abordada e incentivada, também se assume o espaço educativo como político e ético, permitindo e possibilitando a consciência de cada indivíduo perante as condições culturais, históricas, entre outras, que o “formam”, “moldam”, implicando uma criticidade constante e permanente.

⁶ (Ball, 2019, p.134): *“Self-formation in this sense is a starting point for experiments with an education or educations that do not simply reconstitute what has failed in the past. Starting with self-formation enables and requires us to dismantle the tired and constraining imaginary architecture of schooling - curriculum, pedagogy and assessment - and its very particular grammar or meanings and concomitant social arrangements of space and time - which we call education.”*

7. E@D em tempos de COVID-19 – Implicações, desafios e transformações na Educação

A pandemia COVID-19 trouxe e revelou, de forma mais evidente, desafios e problemas relativos à sociedade em geral e à educação em particular; a sociedade teve de se reajustar a novas realidades e reptos, inclusive no que concerne à educação. O inesperado impacto, alcance e consequências desta situação obrigou a que alunos, professores, encarregados de educação e toda a comunidade educativa procurasse amortecer, em tempo record, o impacto da pandemia na educação e procurasse meios de manter o sistema educativo “a funcionar” em momentos muito desafiadores e com muitas falhas (Carvalho & Soares, 2020, p.119). Tal como afirmam Marisa Carvalho e Diana Soares (2020), a propósito desta problemática, no texto *Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19*, baseando-se no DL 54/2018 e no DL 55/2018:

“(...) os três eixos norteadores de uma educação de qualidade: o acesso, a participação e a aprendizagem efetivas de todos os alunos, precisam de ser reequacionados. Estes têm sido mote de um conjunto de iniciativas relacionadas com a educação inclusiva e a promoção do sucesso escolar (e.g. DL 54/2018, DL55/2018).” (Carvalho & Soares, 2020, p.119)

No entanto tal como afirmam as mesmas autoras, e podemos observar na experiência de estágio, a transição do ensino presencial para o ensino à distância, completamente online, evidencia e acentua, devido às implicações do mesmo, as desigualdades, especialmente dos alunos e famílias que se encontram em situação de maior risco (Carvalho & Soares, 2020, p. 119).

No *Roteiro da República Portuguesa*, documento que expõe 8 *Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas* (DGE, 2020) menciona a importância do envolvimento da comunidade escolar na concretização do plano mais adequado a cada escola, incluindo os alunos e pais/encarregados de educação (DGE, 2020, p.2). Outra questão está na elaboração e constante melhoria e reformulação de respostas às necessidades da comunidade escolar, inclusive no que concerne à acessibilidade e adequação dos recursos disponíveis, com especial foco nos meios tecnológicos, competências digitais e que estes sejam acessíveis a todos os estudantes (DGE, 2020, página 2).

Isso implica que cada escola teve de elaborar o seu próprio roteiro de ensino à distância (E@D), tendo em conta as características, condições e desafios que cada uma apresenta e enfrenta (DGE,2020, p.1).

Lê-se no *Roteiro para o Ensino à Distância* do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, publicado pelo Conselho Pedagógico em fevereiro de 2021 que o documento visa, entre outros objetivos explanados:

“• Garantir que todas as crianças e todos os alunos continuam a aprender.

• Garantir equidade no acesso à aprendizagem de todos os alunos.

• Garantir que todos os professores têm as condições necessárias.

• Garantir que todos os professores cumprem com o plano @ distância com todos os alunos.” (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p.2)

O diretor de turma é o principal responsável pela comunicação das questões relativas ao E@D, possuindo todos os contactos dos alunos e dos pais/EE da respetiva turma; o contacto deve ser estabelecido pelos meios que se considere mais eficientes tais como telefone, email, WhatsApp, entre outros (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p. 2). Estes contactos são, por sua vez, partilhados com todos os professores do conselho de turma (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p. 2).

No que concerne aos meios tecnológicos, é de salientar que, no Roteiro para o Plano E@D do AEFH, a escola disponibiliza tablets e outros meios tecnológicos e recursos didáticos aos alunos que não possuam as condições tecnológicas básicas necessárias para o ensino online (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, pp. 3, 7).

Professores e diretores de turma podem utilizar as instalações escolares e respetivos recursos disponíveis, caso os mesmos não possuam as condições necessárias para a realização do trabalho de ensino à distância. No entanto esta utilização tem de ser acautelada com todos os cuidados de isolamento social e higienização; a cada professor é atribuída uma sala (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p. 6).

Acresce que professores e diretores de turma apenas podem utilizar os estabelecimentos de ensino pertencentes ao Agrupamento na parte da manhã (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p. 7).

Apesar do esforço em se procurar encontrar alternativas eficazes, na ESFH, alguns professores e alunos não possuíam nas suas casas computadores e outros meios que fossem suficientemente adequados, como por exemplo, para trabalhar com os programas necessários de maneira a orientarem os seus alunos de forma mais significativa e eficiente, tendo surgido assim a necessidade de alguns docentes utilizarem as salas de aula, mesmo em modo de ensino à distância.

As condições que professores e alunos necessitam, a escola, enquanto lugar físico, esforça-se para garantir, procurando contornar as condições de desigualdade, de forma eficaz, numa situação de emergência.

Perante os casos que envolvem o manuseamento de materiais e aparelhos muito específicos, que muitas vezes não estão acessíveis a todos nas suas casas, tanto de alunos como de professores, o ensino à distância revela-se como sendo capaz de colmatar *todos* os desafios que se impõem?

Na *etiqueta de conduta de atividades letivas à distância* (Conselho Pedagógico AEFH, 2021), podemos encontrar a seguinte afirmação:

“Recomenda-se também que o aluno se instale num espaço com condições adequadas à sua concentração. Deverá ter sempre junto de si o material necessário para a aula, assegurando-se que o seu equipamento informático está carregado e que o carregador está disponível.” (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p.8)

No que diz respeito ao assunto supracitado, verificou-se que nem todos os alunos possuíam as condições necessárias em casa. Esta questão não se resume somente aos materiais como também ao espaço de trabalho, podendo os mesmos terem, ou não, um local propício ao trabalho e concentração, ou ter de o partilhar com outros membros do agregado familiar. Apesar de se procurar formas de contornar o assunto ou improvisar com o que se tem, o ensino à distância demonstra ou acentua desigualdades também a outros níveis, acentua-se a in/disponibilidade, quer ao nível de tempo, quer ao nível da qualidade do apoio que os familiares podem ou não ter para auxiliar os seus filhos, irmãos, netos, entre outros, na realização dos trabalhos/tarefas solicitados pelos docentes (Castro Mendes, 2020, *Jornal Público*) - no artigo *“É preciso falar de ensino em tempos de pandemia”* do *Jornal Público*, encontra-se o seguinte excerto sobre os pais e EE:

“Não podemos deixar que o sistema de ensino se limite a reproduzir as assimetrias que recebe e que o maior determinante de sucesso continue a ser o estatuto económico e social dos encarregados de educação.

A capacidade que estes têm ou não para dar apoio aos seus educandos tem, na verdade, impacto muito relevante na aprendizagem e na evolução escolar destes últimos. A capacidade de pagar explicações ou atividades de tempos livres, a capacidade de os próprios pais explicarem coisas aos filhos ou ajudarem nos trabalhos, por estarem em casa e terem recursos (tempo, conhecimentos, recursos financeiros), tudo isto é (demasiado) determinante de sucesso e insucesso escolar. A dependência das famílias é um acelerador de desigualdades sociais. Os encarregados de educação que estão fora todo o dia, a trabalhar, sem capacidade para apoiar os seus educandos, precisam que a escola, efetivamente, os apoie, especialmente se estiverem em zonas mais pobres e não tiverem outro apoio dentro da família.” (Castro Mendes, 2020, Jornal Público)

O roteiro do AEFH (2021, p.8) proclama o ensino à distância como uma dilatação/expansão do ensino presencial, que ocorre nas salas de aulas e que é acompanhado por um conjunto de direitos, deveres e regulamentos específicos, presentes tanto no estatuto do aluno como no regulamento interno e disciplinar do agrupamento, nomeadamente no que diz respeito à assiduidade, pontualidade, cumprimento da mancha horária (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p.8): *“(...) produzindo o mesmo efeito das aulas presenciais.”* (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p.8)

Relativamente à presença virtual na aula há que equilibrar a questão da privacidade: *“(...) Enquanto a aula durar, o aluno deverá manter a câmara ligada. Para garantir maior privacidade, poderá utilizar as funcionalidades que permitem desfocar ou substituir o fundo da imagem.”* (Conselho Pedagógico AEFH, 2021, p.8)

A “solução” cria os seus próprios problemas já que com os fundos do *Google MEET* não é possível aos discentes apresentarem os trabalhos, pois os mesmos “fundem-se” com os respetivos fundos; o mesmo acontece com o professor quando pretende exibir algo que considere enriquecedor para a aula. Para o fazer, também tem de desligar o fundo para ser possível a visualização por parte dos alunos. Constatou-se que alguns alunos continuaram a não usar fundos do *google MEET*, conseguíamos assim ver os seus quartos, as suas salas, parte das suas casas, parte da sua vida privada.

Alguns alunos acabavam por desligar as câmaras, no entanto, com as mesmas desligadas, tornava-se mais difícil estabelecer diálogos sem vermos os rostos, as expressões, os gestos daqueles com quem interagíamos. No entanto, mesmo com a câmara ligada, os detalhes, anteriormente mencionados, não eram completamente “visíveis”, pois a nossa visibilidade do “outro” era restringida, delineada por um determinado enquadramento: apenas podíamos ver o que cada quadrado, retângulo de visualização mostrava ou deixávamos mostrar. Esta questão transporta-me para a *constituição da cerca*, da *observação como poder* e da *docilização dos corpos*, termos mencionados por Michel Foucault (2021) no seu livro *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*.

Durante as aulas por videoconferência, podíamos ver, no ecrã do computador, cada um de nós no seu espaço, no seu retângulo visualizado/capturado, a observar e a ser observado e avaliado (Foucault, 2021). A apresentação dos rostos pode ser entendida como forma de validação da presença e participação nas aulas.

“O corpo humano entra num mecanismo de poder que o explora, desarticula e recompõe. Começa a nascer uma «anatomia política», que é também uma «mecânica do poder»; define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se deseja, mas para que funcionem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos «dóceis».” (Foucault, 2021, p.160)

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, no ensino à distância surgiram outros constrangimentos; as tentativas de exposição dos trabalhos davam-se através do ajuste da luz do candeeiro, da luz natural que entrava nas divisórias das casas, aproximação e afastamento do desenho, na tentativa de “tornar visível” o que se pretendia exhibir. A ajuda, o auxílio estava muito dependente da qualidade da imagem que víamos, ou seja, se era possível ver as linhas e as manchas do desenho, entre outros aspetos. Estávamos muito dependentes da visão, mediada por uma imagem não real nem direta, mas fabricada por dispositivos tecnológicos e dependentes da qualidade da rede que por vezes falhava e a que se juntavam também, frequentemente, problemas técnicos. Estávamos igualmente muito dependentes de imagens bidimensionais: não conseguíamos ver a textura, a propriedade dos materiais, do traço, do registo, do suporte que também constituem o desenho; não conseguíamos observar o gesto.

Pelo já exposto, tornava-se muito mais difícil estabelecer o contacto e ajudar os alunos em videochamada. Não conseguíamos acompanhar verdadeiramente os mesmos no processo; podíamos ver ou pedir para ver como os trabalhos estavam a correr, ver os seus “resultados”, mas acabávamos por visualizar, com mais frequência, os resultados finais ou fragmentações do processo do que acompanhar o percurso de cada trabalho, de cada aluno. Assim, tornava-se mais difícil acompanhá-los, chegar a eles, esclarecer dúvidas, propor outros caminhos e proporcionar tempo para a experimentação.

Tendo em conta a problemática refletida, tornou-se mais difícil avaliar e corria-se o risco de acentuar injustiças e desigualdades que já existiam à partida, resultantes de vários contextos, especialmente económicos e socioculturais.

No artigo da *ARTnews*, *CAN YOU TEACH ART ONLINE?* (Dancewicz, 2020), vários artistas e professores de arte refletem sobre as implicações, problemáticas e novos paradigmas provocados ou reforçados pela pandemia; entre eles, Liz Magic Laser, artista americana que também leciona na *School of Visual Arts* e na *Columbia University* em modo online, através do zoom que menciona o grande desafio que consiste no acompanhamento e avaliação no que diz respeito ao ensino das artes, através de um espaço virtual (Dancewicz, 2020):

“Os recursos físicos da educação artística – estúdios, fornos, software de edição, salas escuras, marcenarias e colegas – já não estão acessíveis e foram substituídos por telepresenças de estilo corporativo. Mesmo se a tecnologia funcionasse perfeitamente e cada estudante tivesse uma cave pronta a ser convertida num estúdio bem equipado, ainda há o problema fundamental em relação a quais tipos de arte (e instrução de arte) um computador pode fazer justiça. Por exemplo, é impossível, nestas circunstâncias, fornecer vídeo-instrução completa para meios materiais e espaciais como a escultura.”
(Dancewicz, 2020)⁷

⁷ (Dancewicz, 2020): “Art education’s physical resources – studios, kilns, editing software, darkrooms, woodshops, and peers – are no longer accessible and have been replaced with corporate-style telepresence. Even if technology worked perfectly and every student had a finished basement to convert into a well-equipped studio, there is still the fundamental problem concerning what kinds of art (and art instruction)

Ainda sobre o mesmo artigo, artistas e professores lamentam a perda de comunicação presencial que os mesmos consideram indispensável para o ensino, no entanto, também mencionam a importância e necessidade de pensar que práticas, que obras podem surgir fora dos recursos esperados, implicando um repensar das práticas artísticas e educacionais para fora da sala de aula física, expandido para “novos” lugares e meios (Dancewicz, 2020).

No que concerne à expressão frequentemente utilizada de *ensino online*, no artigo de Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Forrey Trust e Aaron Bond (2020, p.3) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, assinalam a diferença entre dois conceitos, a aprendizagem/ensino online e o ensino remoto à distância, que segundo os mesmos representam abordagens diferentes do ensino. Para os autores, o ensino remoto à distância surge perante situações de emergência e, em muitos casos, imprevisíveis, não havendo possibilidade de uma preparação ou planeamento prévio ou mais eficaz, implicando assim uma resposta rápida através do que é possível fazer, tanto por parte dos alunos como professores e escolas, com os recursos disponíveis (Hodges et al., 2020, pp.7-9). Esta situação de emergência e da necessidade de uma resposta rápida para o prolongamento do ensino e para o modo virtual distingue-se do que é entendido pelos autores como ensino online, devidamente estudado, planeado, adaptado, com o tempo necessário (Hodges et al., 2020, pp. 4-6); também em situações de stress, desastres, problemas sociais, o ensino online apresenta-se em muitos países como alternativas para colmatar as necessidades (Hodges et al., 2020, p.7). Tal como afirmam os autores, houve uma reviravolta repentina de um ensino presencial para um ensino remoto à distância, sendo os métodos geralmente usados uma reprodução das práticas do ensino presencial ou misto, que nem sempre são possíveis de serem reproduzidas por meios tecnológicos (Hodges et al, 2020, p.7).

a computer can do justice to. For instance, it's impossible, under these circumstances, to provide comprehensive video instruction for material and spatial mediums like sculpture”.

7.1 Comparação de resultados do primeiro e segundo períodos

Com a pandemia COVID-19, o AEFH e especialmente a ESFH, registou, no primeiro período, um número significativo de faltas por isolamento profilático/COVID-19, com um total de 174 casos, incluindo docentes e funcionários (AEFH, n.d.c, p.42). Este registo demonstra o ocorrido durante as aulas presenciais e que, posteriormente, implicou a transição para o E@D no segundo período. A transição do regime presencial para à distância revelou algumas alterações nos dados apresentados pelo agrupamento.

No que concerne às turmas do 12.º ano dos diferentes cursos, no primeiro período, as mesmas apresentaram resultados mais favoráveis na disciplina de Educação Física, enquadrando-se nas disciplinas com melhores resultados, no entanto a Português e a Matemática A os mesmos foram menos favoráveis (AEFH, n.d.c, p. 40). Na soma dos resultados de todas as disciplinas, no primeiro período, as médias das respetivas turmas enquadram-se entre os 14 e os 15 valores (AEFH, n.d.c, p.39).

Relativamente à turma 12.ºAV1, a mesma teve uma média total de 14,43 valores (Figura 2) enquanto que no segundo período, em E@D, a média subiu para 15,18 valores (Figura3) (AEFH, n.d.c, p.39, n.d.d, p.24).

Tabela 75 – Resumo da avaliação do 12.º ano, por disciplina

Disciplina																					NEGATIVAS		POSITIVAS		Média
																					< 10		=> 10		
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	N.º	%	N.º	%				
PORT	0	0	0	0	2	1	2	8	2	2	2	1	3	0	0	0	0	3	13,04	20	86,96	11,91			
EDF	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	6	6	5	0	0	0	0	0	24	100	15,88		
DSA	0	0	0	0	0	1	0	0	2	4	4	4	2	6	1	0	0	1	4,17	23	95,83	14,71			
OFA	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	5	5	4	5	0	0	0	0	0	24	100	14,71			
MTC	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	6	5	2	6	1	0	0	0	0	24	100	14,88			
																		4	3,33	116	96,67	14,43			

Figura 2- Tabela 75- Resumo da avaliação do 12.º ano, por disciplina, adaptado de AEFH (n.d.c, p.39) (Relatório de Resultados 1º per. do AEFH 2020/2021)

Tabela 39 – Resumo da avaliação do 12.º ano, por disciplina

Disciplina																					NEGATIVAS		POSITIVAS		Média
																					< 10		=> 10		
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	N.º	%	N.º	%				
PORT	0	0	0	0	0	2	1	8	4	2	0	3	3	0	0	0	0	2	8,7	21	91,3	12,3			
EDF	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	10	4	4	0	0	0	24	100	16,83			
DSA	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	7	3	6	3	0	0	0	0	24	100	15,58			
OFA	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	6	7	5	0	0	0	0	0	24	100	15,17			
MTC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	3	8	4	5	0	0	0	0	24	100	16			
																		2	1,67	117	98,33	15,18			

Figura 3 – Tabela 39 - Resumo Avaliação do 12.º ano, por disciplina, adaptado de AEFH (n.d.d, p.24) (Relatório de Resultados 2.º per. do AEFH 2020/2021)

No primeiro período (Figura 2), ainda sobre desenho A, um discente teve 9 valores e a nota mais alta foi de 18 valores, atribuída a outro; a turma obteve uma média de 14,71 valores na disciplina, a mesma que em Oficina de Artes, sendo a nota mais baixa de 10 valores, atribuída a dois alunos e a mais alta de 17 valores, atribuída a cinco alunos. Relativamente a MTC, a nota mais baixa foi de 10 valores (dois discentes) e a mais alta de 18 valores (um discente); a média da turma a esta disciplina foi de 14,88 valores (AEFH, n.d.c, p.39)

A situação pandémica provocou uma subida significativa no número de faltas dadas no 1º período pelos alunos. De 2013 a 2021, o ano 2021 teve o número significativamente mais elevado de faltas (Figura 4), sendo mais elevado nas turmas do 11.ºano enquanto que as turmas do 12.ºano apresentaram menos faltas (AEFH, n.d.c, p.42).

Gráfico 05 – Média de faltas dadas pelos alunos (1.º per)

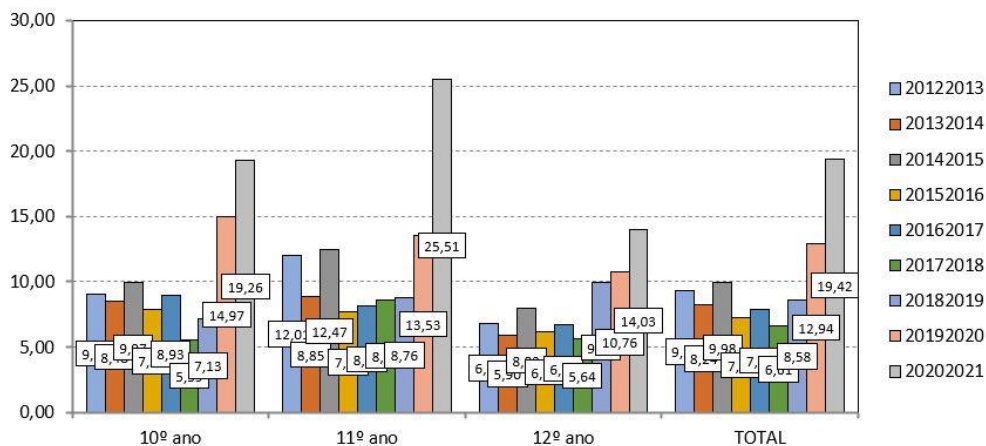


Figura 4- Gráfico 05 - Média de faltas dadas pelos alunos (1.º per), adaptado de AEFH (n.d.c, p.42) (Relatório de Resultados 1-º PER. Do AEFH 2020/2021)

Ainda sobre faltas dadas pelos alunos da ESFH, a média no segundo período, em relação ao primeiro, desceu drasticamente (AEFH, n.d.d, p.12), tal como é possível ver na Figura 5.

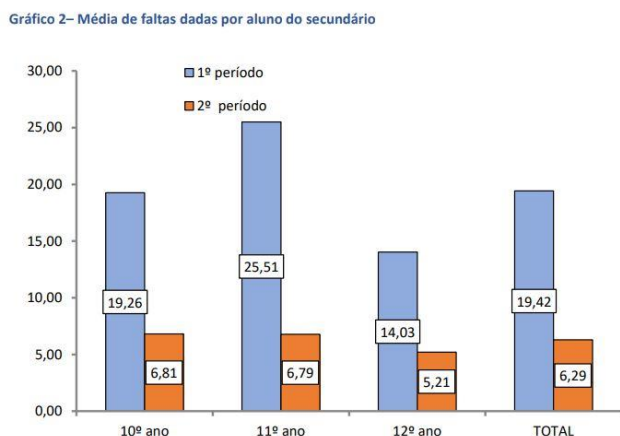


Figura 5 – Gráfico 2 - Média de faltas dadas por aluno do secundário, adaptado de AEFH (n.d.d, p. 12) (Relatório de Execução dos Resultados 2º per. do AEFH 2020/2021)

Podemos atribuir este resultado ao facto de o ensino à distância ter acontecido no segundo semestre. Nos últimos três anos, no que concerne ao segundo período, o ano 2021 foi aquele em que se registaram menos faltas (Figura 6), havendo uma descida significativa, o que vem corroborar que no E@D os alunos são mais assíduos (AEFH, n.d.d, p. 30).

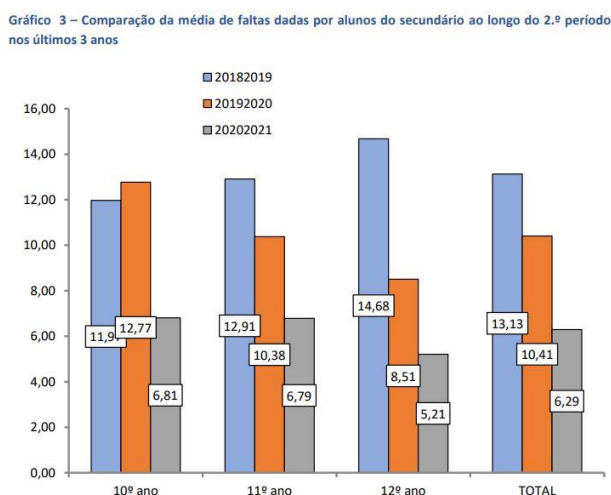


Figura 6 – Gráfico 3 - Comparação da Média de faltas dadas pelos alunos do secundário ao longo do 2º período nos últimos 3 anos, adaptado de AEFH (n.d.d, p.30) (Relatório de Execução dos Resultados 2.º per. do AEFH 2020/2021).

Apesar de os resultados quantitativos serem favoráveis, existem outros contextos e dimensões do trabalho e da vivência da escola que podem ter sido mais afetados e que muitas vezes ficam ausentes destas análises. Os resultados a nível quantitativo não refletem todos os contratempos e dificuldades que aconteceram e que, possivelmente, em alguns casos, os mesmos podem ter-se mantido ou prolongado para outras fases e áreas da vida. Outras vertentes do ensino à distância como o isolamento, a solidão, assim como a maior dificuldade de colaboração, como por exemplo, os alunos poderem ajudarem-se uns aos outros, a possibilidade de fornecer um feedback e acompanhamento mais adequado, entre outras questões que se tornaram mais prementes no ensino à distância, não se resumem a resultados quantitativos.

Com base na análise dos resultados publicados pelo AEFH e descritos neste relatório, bem como a análise teórica e a vivência/experiência pessoal, no ano letivo 2020/2021, apesar de ter sido elaborado um plano/roteiro adaptado à escola, o ensino à distância deste ano já não é o mesmo que aconteceu no ano letivo anterior, a nível nacional, no entanto, as abordagens relativamente aos modos e meios de lecionar à distância foram maioritariamente semelhantes. Relativamente à transição de um modo remoto de lecionar para algo pensado à distância, houve um foco na repetição de práticas alusivas ao ensino presencial (Hodges et. al, 2020, p.7).

8. Enquadramento da atividade de estágio e planificação

Desde o início e ao longo do estágio procurei falar com os alunos, de forma informal, durante as aulas; perguntava aos mesmos o que sentiam em relação às várias unidades e temas com que trabalharam ao longo do percurso de artes visuais do ensino secundário, inclusive se tinham alguma atividade em que se sentissem mais desconfortáveis ou que gostassem menos. Desse diálogo surgiu um elemento comum a muitos alunos, a figura humana: apesar de haver alunos que gostassem da figura humana, uma percentagem afirmava evitar a mesma por sentir que “não domino” ou “não sei desenhar”. Este “medo de errar” levava a que alguns alunos (tal como os próprios afirmaram), apesar de preferirem o figurativo, tal como já mencionado, evitassem o desenho da figura humana, por receio de errar ou de não corresponderem às expectativas do que é um “bom desenho” da mesma.

Esta reação por parte de muitos alunos em relação à figura humana encontrei, de forma muito semelhante, noutros momentos e unidades de trabalho. Reações como procurar esconder o desenho porque “tenho vergonha” ou “está mal”; o receio de se expor, frases como “não sei desenhar isto”, levaram-me a procurar questionar e agir mais sobre esta temática.

Perante esta reflexão, sinto necessidade de afirmar que não procurei fazer um *estudo de caso* dos alunos nem dissecar as suas intenções, ações, etc. Procurei sim, entender alguns possíveis entraves, que cada aluno enfrentava, tendo consciência que, tal como afirma Gert Biesta (2012), cada pessoa é um ser falante, um ser dialogante (Biesta, 2012, p.5), que possui já dentro de si um diálogo ou conjunto de diálogos. Enquanto estagiária e futura professora, não procuro *inserir* o conhecimento e a capacidade de diálogo nos alunos, sem espaço para reflexão e negociação, mas procurar compreender e “*aceder*” aos alunos; este “*aceder*” é, tal como afirma Gert Biesta, uma ilusão, pois existe sempre uma barreira do que não pode ser completamente traduzido; a mensagem não passa totalmente (Biesta, 2012, p. 10). Assim, a minha intenção para a atividade de estágio, e para a minha posição enquanto futura professora, não se limita a uma relação de “orador e receptor” (Biesta 2012, pp. 2-3), mas sim uma relação baseada em *dialogar com, trabalhar com* (Biesta, 2012, p. 6).

Dennis Atkinson na sua reflexão *The cultural production of ability in drawing* (1998, pp.45-54) questiona o que entendemos ou é entendido como habilidade e capacidade, especialmente no discurso do desenho da educação artística. Este “entendimento” resulta

de um determinado tipo de desenho que é incutido e que, por sua vez, se entende como possuidor de um conjunto de características que constituem “um bom desenho”, “próximo do real” e que servirá de medidor para distinguir os que são *mais ou menos capacitados* (Atkinson, 1998, pp.45-47). No entanto, perante a exigência de um enunciado, de uma avaliação e de um conjunto de exigências e descrições inseridas no currículo, torna-se um desafio constante e, portanto, difícil a constante mediação entre uma prática mais inclusiva e heterogénea e um conjunto de regras e intenções já previstas numa avaliação ou num enunciado (Atkinson, 1998, p.52).

No documento oficial das aprendizagens essenciais relativas ao programa de Desenho A do 12.º ano (DGE – República Portuguesa, 2018a, p.1) encontram-se afirmações como “ (...) *utilização competente da linguagem do Desenho*” (DGE – República Portuguesa, 2018a, p.1); “ (...) *a aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar (...)*” (DGE – República Portuguesa, 2018a, p.1); termos como *progressão, rigor, domínio, desenvolvimento estético, interiorização e otimização* (DGE, 2018a, pp.1-10) inserem os alunos e professores num espaço muito limitado de entendimento e ação do e sobre o desenho. Simultaneamente, encontro espaços dentro do mesmo documento que possibilitam mais abordagens e opções, inclusive na construção e aplicação da minha atividade, apesar das afirmações neste documento serem contraditórias, tais como:

“Esta inter-relação deve ter em conta os diversos processos criativos que gradualmente vão conduzindo à apropriação de diferentes modos de ver e pensar e que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, colocando o conhecimento em Desenho numa perspetiva abrangente de educação artística, capaz de responder às problemáticas e aos desafios da arte contemporânea (...)” (DGE – República Portuguesa, 2018a, p.2)

Pode-se a partir daqui interpretar a intenção de que os alunos adotem diferentes modos de ver e pensar, mas que estas “competências” resultam de uma suposta necessidade de apropriar os processos presentes no currículo. Por outras palavras, a *diferença* acontece dentro de práticas já estabelecidas e, por consequência, os alunos deverão ficar aptos, numa lógica de resolução de problemas, para a arte contemporânea (DGE, 2018a, p.2).

No entanto, podemos ver, tanto nas aprendizagens essenciais como na planificação anual de desenho A, do 12.º ano, da ESFH, relativamente ao módulo da figura humana, a seguinte afirmação: “*DESCRITORES DO PERFIL: Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)*

Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do/a aluno/a: A compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença.” (DGE, 2018a, p.7, Departamento de Artes, 2019, pp.3-4)

Perante o exposto, decidi trabalhar o erro e a representatividade na figura humana. Pretendia que os alunos, por um lado, perdessem ou diminuíssem o receio de errar, que o entendessem como parte do processo aliado à experimentação e, por fim, que a exploração pudesse também ser o fim em si mesma. Assim esperava que esta atividade incentivasse os alunos a sentirem-se desafiados a experimentar sem receio de “errar”, questionando o próprio termo “erro”.

Por outro lado, tinha como objetivo que estas abordagens, especialmente os desenhos rápidos, que entendi se adequarem ao objetivo, permitissem aos discentes dar um salto na sua confiança perante o desenho, de modo a enfrentarem o mesmo, inclusive as abordagens mais associadas a práticas tradicionais presentes no currículo escolar (Atkinson, 2007) uma vez que os alunos tinham de fazer exame nacional.

Não pretendi que o foco da abordagem da atividade e do percurso escolar destes alunos se focasse no exame, no entanto, para estes alunos, o mesmo é visto como um meio para atingir um fim, seja para uns a continuação dos estudos, seja para outros a iniciação no mercado do trabalho. Estando o exame presente na realidade escolar, não devo desvalorizar a preocupação dos alunos e, previsivelmente, das suas famílias relativamente ao mesmo, uma vez que procurei compreender quais eram as necessidades destes indivíduos, mesmo que fosse uma necessidade imposta superiormente.

Saliento novamente que a verdadeira intenção da minha proposta de atividade, que apresento de seguida, não assentou no exame.

Relativamente à avaliação dos alunos, a mesma foi acompanhada e dirigida pelo professor cooperante e tendo em conta os critérios de avaliação de DSA, estabelecidos pelo Departamento de Artes do AEFH (2019). Pretendi que o processo da mesma se focasse numa abordagem contínua e formativa e não no registo para a verificação dos requisitos, com vista à atribuição de classificações.

A principal preocupação consistiu em ouvir e permitir esclarecer dúvidas e auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, sendo o diálogo frequente com os mesmos uma das abordagens que mais enfatizei de forma a que os discentes regulassem a sua aprendizagem, fossem o centro da aprendizagem (IIE, 1994). Esta postura permitiu-me reajustar as ações estratégicas de ensino, acompanhar a progressão de cada aluno e proceder a uma reorientação dos trabalhos realizados, quando necessário. O “progresso”

de cada aluno assim como a persistência na aprendizagem foram os principais aspetos que valorizei na avaliação (IIE, 1994).

Abrahão (2007, p. 194), relativamente a uma avaliação menos focada em repostas “certas”, argumenta:

“Se a postura do professor deve ser construída não cabe, portanto, uma avaliação vinculada à verificação de respostas certas/erradas. A ação avaliativa deve partir do fazer do aluno e, por meio de questionamentos, fazer aflorar a compreensão cada vez maior de um fenómeno. Para isso é imprescindível existir o diálogo, a partilha, no sentido de haver um enriquecimento mútuo. O que propomos é uma avaliação mediadora. Mediadora no sentido de intervir no intervalo entre uma etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, em que o saber é enriquecido, completado.” (Abrahão, 2007, p. 194)

Apesar de uma das características que incluí na avaliação e que está presente no perfil dos alunos ser o espírito crítico, não pretendi que a avaliação se focasse numa fórmula “correta” de criticidade, mas possibilitar e potenciar uma variedade de perspetivas e alternativas; tal como afirma Abrahão, uma *“Avaliação não no sentido de classificação, terminalidade, (...) considerar cada aluno parâmetro de si mesmo (...)”* (Abrahão, 2007, p.194)

Este processo permite respeitar a voz de cada aluno em vez de sujeitá-los a uma postura passiva de assimilação de conteúdo, assim: *“A avaliação não é mais vista como uma forma punitiva, discriminatória, com data marcada. É avaliação do processo, a avaliação precisa ser contínua, diária no sentido de permitir a (re)construção permanente.”* (Abrahão, 2007, p.194) (Anexos 1, 2 e 3)

Referências para a elaboração:

Michael Hampton no livro *“Figure Drawing: Design and Invention* (Hampton & Cooper, 2009, pp.1-2) apresenta uma abordagem da figura humana, segundo o qual a mesma não é fechada, mas antes uma abordagem em aberto, suscetível à transformação da mesma, tanto no processo de trabalho como de pensamento; assim, o autor afirma que o “método” exposto não é de todo o único: *“Depois de aprenderes o que podes com isso, torna-o teu.”*⁸(Hampton & Cooper, 2009, p.2). Michael Hampton também afirma que a

⁸ (Hampton & Cooper, 2009, p.2): *“After learning what you can from it, make it yours.”*

construção da figura humana pode servir simplesmente como meio de atuação noutras áreas, tais como design, animação, game art, entre outros (Hampton & Cooper, 2009, p.2). O livro de Michael Hampton (2009) assim como o livro de Peter Boerboom e Tim Proetel (2018) “*Desenhar a figura humana*” serviram de inspiração e referência, para a planificação da proposta educativa desenvolvida nas aulas com a turma de 12.ºAV1.

8.1. A figura humana, abordagem inicial da atividade de estágio - posicionamento e representatividade

“(...) as premissas de qualidade de um desenho mudam substancialmente consoante o contexto em que surgem, e lembra-nos que quando objectivamos um desenho de bom ou mau o fazemos ainda como herdeiros de um passado e da sua linguagem grávida de absolutismos.” (Silvestre da Silva, 2014, p.51)

Ao analisar o termo figura humana, o verbo figurar abrange um conjunto diversificado de significados: *formar figura de, simbolizar, supor, imaginar, moldar*, entre outros (Priberam Informática, n.d). Esta análise permite abrir ou estender as possibilidades de abordagens do que se figura, inclusive a figura humana, que não se limitem aos “*sistemas dominantes de representação*” (Biesta, 1998, p.45).

Nas aprendizagens essenciais de Desenho A do 12.º ano (DGE: República Portuguesa- Educação, 2018a), bem como no programa da mesma (Ramos et al., 2002), é mencionada a finalidade de “*(...) consolidar a formação do aluno ao longo dos três anos de escolaridade no ensino secundário.*” (DGE: República Portuguesa- Educação, 2018a). Entre eles, podemos ver explanado nas aprendizagens essenciais do 11.º ano (DGE: República Portuguesa – Educação, 2018), de forma mais evidente, embora também presente nos restantes anos, as seguintes *competências* a adquirir por parte dos alunos:

- “*Conhecer referenciais de arquitetura, do design, da escultura e da pintura que explorem cânones (aritméticos e simbólicos, entre outros), percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas e contextos geográficos.*” (DGE: República Portuguesa- Educação, 2018, p.6)

- “Aprofundar os estudos da forma (proporção, desproporção, transformação) em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas (expressão do movimento, dinamismo, espontaneidade, entre outros).” (DGE: República Portuguesa- Educação, 2018, p. 6)

- “Desenvolver, com crescente domínio, os estudos de formas e de escalas, iniciando processos de análise e síntese do corpo humano.” (DGE: República Portuguesa- Educação, 2018, p.7)

Nos excertos acima podemos encontrar termos como *cânones*, *proporções*, *estudos das formas e das escalas* para o desenvolvimento de trabalhos em torno do corpo humano, da figura humana. São apresentados, portanto, alguns domínios de carácter formal que parecem orientar o trabalho para corpos idealizados no âmbito das artes visuais (Atkinson, 1998, pp.49, 51, 52; Freedman, 2000 p.316).

Kerry Freedman (2000, p. 314) no seu artigo “*Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy*” afirma a importância de abordar a representatividade diversificada e complexa na educação artística e diferentes entendimentos e conceções: “*Essas perspectivas incluem uma preocupação com questões de género (...), etnia, orientação sexual (...) e outras identidades e culturas corporais (...)*”⁹ (Freedman, 2000, p.314)

Assim, para a elaboração e abordagem da minha proposta de atividade de estágio delineei alguns problemas / tópicos principais a serem pensados e abordados, presentes na Figura 7.

⁹ (Freedman, 2000, p.314): “*These perspectives include a concern with issues and interactions of gender(...), ethnicity, sexual orientation(...) and other body identities and cultures (...)*”



Figura 7 -Tópicos principais pensados e abordados na proposta de atividade de estágio.

Além dos “problemas” e questões que fui detetando no decorrer do estágio, também considerei de grande importância conhecer melhor os alunos, ou seja, quais eram os gostos de cada pessoa, como forma de procurar compreender os seus posicionamentos, preferências, etc. Estes posicionamentos, inclusive no que concerne às abordagens artísticas, não têm, tal como afirma Atkinson (1998, p.50), de ser coincidentes com aquilo que se aprende na escola, mas pode-se incluir, dialogar, negociar através de propostas mais diversificadas e abertas.

No âmbito da proposta da figura humana, apresentei ao professor cooperante a minha intenção de os alunos pesquisarem as suas próprias referências, com alguns momentos de orientação, quando necessários, juntamente com sugestões de sites e dicas para pesquisa. Considerei importante dar a possibilidade aos alunos de fazerem as suas próprias pesquisas de forma mais autónoma e individual, durante o desenrolar da proposta, fazendo parte do processo de trabalho de cada aluno, em vez de trabalharem somente a partir de referências sugeridas ou fornecidas.

Ao possibilitar espaço de os alunos moverem as suas próprias referências, das suas vidas fora da escola, em contextos reais, tinha como intencionalidade proporcionar a possibilidade de trabalhar o fora do escolar, permitindo assim suavizar e atravessar a fronteira entre a escola e o exterior à mesma e, desta forma, permitir que os questionamentos e reflexões que surgissem a partir destas propostas não se limitassem

às mesmas, mas que abrissem a possibilidade de lhes serem úteis, inclusive noutros contextos, fora do espaço escolar em que as aplicaram.

A mobilização das suas próprias referências permitir-lhes-ia uma maior liberdade de escolha e também me permitiria conhecer/perceber as suas preferências.

Esta preocupação surgiu também do facto dos alunos estarem mais habituados a trabalharem sobre enunciados, trabalhos que tinham maioritariamente, como ponto de partida, uma ou duas imagens escolhidas pelo professor de Desenho A. Estas imagens consistiam, maioritariamente, em obras artísticas, geralmente conhecidas e abordadas nas artes visuais, inclusive em História da Cultura e das Artes (Atkinson, 2006).

Em relação a este assunto, em diálogos com o referido professor, o mesmo considerou que os trabalhos deviam ser ajustados de acordo com a turma, uma vez que, tal como afirmou, esta turma, perante pesquisas mais livres, tendia a divagar, não demonstrando conseguirem gerir bem o trabalho, o tempo e prazos de entrega, bem como a finalidade do exercício: estavam habituados a exercícios bem direccionados, com passos muito detalhados. Perante esta situação, dialoguei e negociei com o professor coordenador o meu interesse de querer arriscar e procurar quebrar com o método de trabalho a que os alunos estavam mais familiarizados, no qual há pouco espaço para o inesperado, para experimentação e para o “erro”. Além disso, muitos destes alunos afirmaram recear ou não gostar de desenhar a figura humana por sentirem que não “dominam” a mesma.

Para muitos destes alunos, os seus momentos de pesquisa consistiam no uso do telemóvel, dispositivo que demonstravam usar com mais frequência para retirar dúvidas ou fazer pesquisas à medida que avançavam nos seus trabalhos. Perante o uso de telemóvel em situação de pesquisa, não vi nenhum entrave para esta possibilidade, considerando que poderia ajudar os alunos a ter um acesso mais rápido a informação, uma vez que as questões e necessidades de pesquisa iam surgindo à medida que avançavam nas suas propostas. No entanto, apesar de pessoalmente possuir uma opinião que difere do professor cooperante e tendo dialogado sobre esta situação, o mesmo considerou que não era aconselhável que os alunos usassem os telemóveis, uma vez que receava que o uso do dispositivo proporcionasse ou incentivasse a comportamentos que poderiam ser interpretados como distrações: *“Pode dar a sensação de que estão a brincar. Em termos de uso do telemóvel em desenho, os alunos podem usar o mesmo como pesquisa, mas também podem usar para outras coisas.”* (Professor cooperante, Desenho A, AEFH 2021)

Considero importante realçar que, no decorrer do estágio, surgiram outras situações e contratempos, entre os quais o espaço exíguo da sala de aula, a reduzida possibilidade de alterar

a organização da mesma, bem como de fazer determinadas propostas, inclusive o desenho de “modelo/s” ao vivo, tanto devido ao espaço em si como devido às medidas preventivas necessárias, em contexto de pandemia. Devido a este conjunto de condicionalismos, não foi possível concretizar algumas das propostas pois necessitavam de proximidade. Assim, foi necessário adaptar as situações às circunstâncias: a atuação na escola, no espaço da sala de aula, bem como no planeamento e execução da proposta educativa.

Pelo facto de não poderem aceder ao telemóvel na aula para fazerem as suas pesquisas, de acordo com as orientações do professor cooperante, pelas razões já anteriormente apresentadas, foi necessário avisar os alunos, com antecedência, para trazerem referências para a proposta da figura humana, dando uma breve explicação do que iria decorrer. Estes alunos não costumavam pesquisar referências preparatórias e por vezes não traziam material. Foi por isso necessário um plano alternativo, no caso de os alunos não trazerem o solicitado. A elaboração deste plano revelou-se pessoalmente um grande desafio, pensando em possibilidades de proporcionar referências que condicionassem, o mínimo possível, as escolhas e os trabalhos dos alunos. Daí ter feito uma recolha de diferentes imagens fotográficas, de variados corpos; desta forma, os alunos poderiam escolher três referências com que se identificassem, no caso de não terem.

Com as referências que selecionei, corpos fotografados e não obras plásticas de pintura e desenho (Anexos 4 e 5), pretendi evitar que os alunos, ao recorrerem a estas últimas, “copiassem” ou “imitassem” não só a imagem como o próprio registo, traço da mesma, de forma a não impor um determinado registo ou um determinado tipo de obra. Apesar de poder fazer sentido a referência a obras plásticas para alguns enunciados, neste caso, ao disponibilizar uma imagem que pode elucidar a um determinado tipo de representação, os alunos poderiam procurar representar a forma como a outra pessoa representou, não sendo essa a finalidade da proposta. Esta preocupação deve-se ao facto de não se pretender focar a educação na grande ênfase pela *reprodução* (Atkinson, 2007, p.116) e *precisão* (Atkinson, 2007, p.111).

“Desenhos de observação são frequentemente avaliados de acordo com critérios que pressupõem uma separação entre o objeto transcendente e um mundo externo. (...) O principal critério de avaliação é o termo exatidão; cada pintura representativa é avaliada de acordo com o seu nível de precisão na representação do assunto.”
(Atkinson, 2007, p.111)¹⁰

¹⁰ (Atkinson, 2007, p.111): *“Observational drawings are frequently assessed according to criteria that presuppose a clear separation between transcendent subject and an external world.(...) The key assessment*

A opção por imagens fotográficas como referência abriu também a possibilidade de pensar a partir do desenho, como “pensamento projetado e performático” (Marcondes, 2013).

Relativamente à relação do desenho enquanto pensamento e performance, Marcondes (2013) argumenta:

“O que é o desenho senão a mente em uma tentativa de diálogo com o outro e com o mundo? E o que é a performance senão o corpo em uma busca pela mesma possibilidade de diálogo e encontro? (...) Mesmo tratando do desenho em sua relação material mais direta (com o uso de papéis, materiais de registro como carvão, grafite, etc.), o fato de colocá-lo em relação com o tempo de sua produção altera a visão que se tem sobre o desenho enquanto produto final.” (Marcondes, 2013, pp.10-11)

Sobre a utilização das respectivas referências fotográficas, assim como o incentivo para a procura de referências de corpos mais diversificados, insere-se na importância da inclusão e da representatividade nas Artes Visuais.

Kerry Freedman (2000, p.315) argumenta que a escola deve proporcionar uma maior diversidade de abordagens à obra de arte, de repensar a História da Arte, as referências e quem é ou não excluído do currículo, afirmando a importância da reflexão, com os alunos, sobre as implicações de incluir ou excluir, havendo um diálogo e ação mais aberta e significativa sobre a cultura visual, e, principalmente, contribuir para uma educação que se foque no poder e justiça social da mesma, proporcionando assim uma educação mais democrática.

*“Em parte, a liberdade numa democracia contemporânea reflete-se precisamente nas maneiras pelas quais as artes cruzam as fronteiras artísticas e sociais tradicionais. Por exemplo, os artistas reciclam ideais de gênero. Historicamente, as artes plásticas estão repletas de representações idealizadas de gênero.”*¹¹ (Freedman, 2000, p. 316)

No entanto, tal como afirmam Kari Veblen, Carol Beynon e Selma Odon em “*Drawing on Diversity in Art Education: Educating Our New Teachers*” (2005, p.2), uma educação

critério é o termo precisão; cada representação pictórica é avaliada de acordo com o seu nível de precisão em representar o assunto.”

¹¹ Tradução: “*In part, freedom in a contemporary democracy is reflected precisely through the ways in which arts cross traditional artistic and social boundaries. For example, artists recycle gendered ideals. Historically, the fine arts have been replete with idealized representations of gender.*” (Freedman, 2000, p. 316).

multiculturalista, mais em torno da representatividade da diversidade cada vez mais premente nas escolas, não se pode resumir a meros momentos:

*“Por outras palavras, desenvolver um currículo multicultural anti-racista não envolve celebrações e aditivos ao currículo; é um processo integrador que é tecido de forma consciente e inextricável por todo o currículo.”*¹² (Veblen, Beynon & Odom, 2005, p.2)

Segundo Neil Cohn, Church argumenta sobre a influência do meio circundante, inclusive o meio cultural, em que aquele que desenha está inserido (Church, 2012, as cited in Cohn, 2014, p.103), reproduzindo padrões e estereótipos sobre o ato de e como desenhar. Cohn (2014, p.103) argumenta:

“Assim como a linguagem, o desenho é construído a partir de um “léxico” de padrões esquemáticos armazenados na memória de longo prazo (...) esses esquemas podem diferir entre as culturas, como é particularmente aparente nos comics: o estilo estereotipado dos super-heróis americanos dos comics é distintamente diferente dos padrões dos “mangás” japoneses.” (Neil Cohn, 2014, p.103)¹³

Ainda sobre a influência do meio circundante de quem desenha, Neil Cohn (2014, p.104) expõe a problemática da visão hegemónica da representação e mimetização da realidade, do observável, entendido como características a adquirir de forma a atingir domínio e qualidade do desenho:

“(...) esta teoria da linguagem visual baseia a proficiência do desenho no grau de “fluência” alcançado com o uso de um sistema expressivo. Assim, aprender a desenhar deve envolver a aquisição de esquemas gráficos, particularmente de um

¹² Tradução: *“In other words, developing an antiracist multicultural curriculum is not about celebrations within and additives to the curriculum; it is an integrative process that is woven consciously and inextricable through the entire curriculum.* (Veblen, Beynon & Odom, 2005, p.2)

¹³(Cohn, 2014, p.103): *“Like language, drawing is built of a “lexicon” of schematic patterns stored in long-term memory. (...) these schemas may differ across cultures, as is particularly apparent in comics: the stereotypical style of American superhero comics is distinctly different from the patterns in Japanese “manga.”*”

*ambiente. Isto define a imitação como uma característica central do desenvolvimento da habilidade de desenho.”*¹⁴(Cohn, 2014, p.104)

Perante estes argumentos apresentados pelos autores supracitados e da experiência de estágio, podemos abrir espaço para questionar o receio que os alunos assumiram terem de errar e de mostrar o seu desenho. Talvez possamos questionar se as expectativas dos alunos correspondem ao ideal de desenho presente no currículo e divulgado na escola e se há espaço suficiente para outras abordagens, tal como afirma Atkinson (1998, p.45): “*(...) uma abordagem mais inclusiva para a avaliação das práticas de desenho representativo do estudante e, por implicação, de uma atitude mais inclusiva em relação à ‘capacidade’ no desenho.*”¹⁵

Ao optar pela não inclusão de “outras” abordagens e entendimentos sobre o desenho implica uma distinção de bom ou mau aluno, em que o primeiro corresponde às exigências inscritas no currículo, e o último aquele que não correspondem totalmente ou “corrompe” (Atkinson, 1998, p.45).

A criticidade, focada mais nos domínios formalistas das artes, deveria focar-se mais em abrir espaço para alunos e professores pensarem nos seus posicionamentos, questionando-os e, assim, obterem um conjunto mais diversificado de abordagens (Freedman, 2000, p.321).

No tópico seguinte do relatório irei abordar as três fases da minha proposta educativa desenvolvida nas aulas com a turma, em Desenho A, descrevendo o desenrolar da proposta bem como situações e questões que se levantaram na aplicação e vivência da mesma.

¹⁴ (Cohn, 2014, p.104): “*(...) this theory of visual language bases drawing proficiency on the degree of ‘fluency’ reached with using an expressive system. Thus, learning to draw must involve acquiring graphic schemas, particularly from one’s environment. This sets imitation as a central feature of the development of drawing ability.*”

¹⁵ (Atkinson, 1998, p.45): “*(...) a more inclusive approach to the assessment of pupil’s representational drawing practices, and, by implication, a more inclusive attitude towards ‘ability’ in drawing.*”

9. *Desenhos Rápidos* - Entre a expectativa e o inesperado

No primeiro exercício dos desenhos rápidos, com base na observação de um modelo ao vivo, foi disponibilizado aproximadamente dois minutos, para que a turma observasse o modelo e a pose, podendo os mesmos começarem a desenhar, após o modelo deixar de posar. Os alunos teriam que recorrer à sua memória, aos detalhes que captaram e pensar na construção do corpo e da pose. Este exercício, assim como os restantes desenhos rápidos, não proporcionam espaço para grandes detalhes e aperfeiçoamentos, e sim para a possibilidade do “erro” ou do inesperado. Os alunos manifestaram a estranheza que sentiram no primeiro exercício por terem de “confiar” nas suas “memórias”, nas captações do que observaram; não tinham, tal como estavam habituados, modelos ou imagens para se guiarem no momento de elaboração do desenho; estes alunos tendiam a recorrer à “cópia” de imagens.

Deste primeiro exercício dos desenhos rápidos surgiram abordagens e manifestações muito diferentes: alguns manifestaram algum receio e afirmaram não saberem muito bem por onde começar, colocavam a eles mesmos questões sobre como “deveriam” desenhar e o que desenhar, tendo em conta o pouco tempo e as condições disponíveis.

Apesar da generalidade dos discentes ter apelado e manifestado por diversas vezes o desejo por enunciados mais livres e com mais espaço para diferentes abordagens de um tema e/ou unidade, quando confrontados com esta proposta mais aberta, muitos estranharam a falta de constante validação e indicações detalhadas, especialmente a falta de um único e linear percurso a seguir. Uns recorreram a uma síntese da estrutura interior do corpo, outros à representação exterior, e outros aos detalhes do modelo de que se lembravam, verificando-se haver um grande foco em pequenos pormenores, tais como, a cadeira e o casaco, não chegando, muitos deles, a colocar as linhas principais do corpo inteiro, deixando o desenho “inacabado” (Figura 8). Em conclusão, permitiu-me, assim, ver os detalhes em que cada aluno se focou, bem como, nas diferentes abordagens - algumas semelhantes, mas nunca iguais.

Ao ser retirada a borracha, acentuou-se o receio de errar, algo previsível, mas “temível” pelos alunos, devido à ânsia de os mesmos fazerem o que entendiam como um “bom desenho”, e, simultaneamente, serem confrontados com o inesperado, por exemplo, as linhas e manchas dos desenhos frequentemente não saíam conforme as expectativas dos mesmos. Perante esta situação, realcei a não obrigatoriedade do desenho “sair bem” na primeira tentativa; tinham sempre a possibilidade de visitar o trabalho, corrigir, desenhar por cima do que precisava de ser ajustado, salientando também que todos estes passos e a imprevisibilidade inerente fazem parte do processo, assim como a procura e exploração no desenho e através do mesmo. Deste

modo, o foco não reside apenas no resultado final, mas também na valorização dos caminhos que cada aluno percorre.

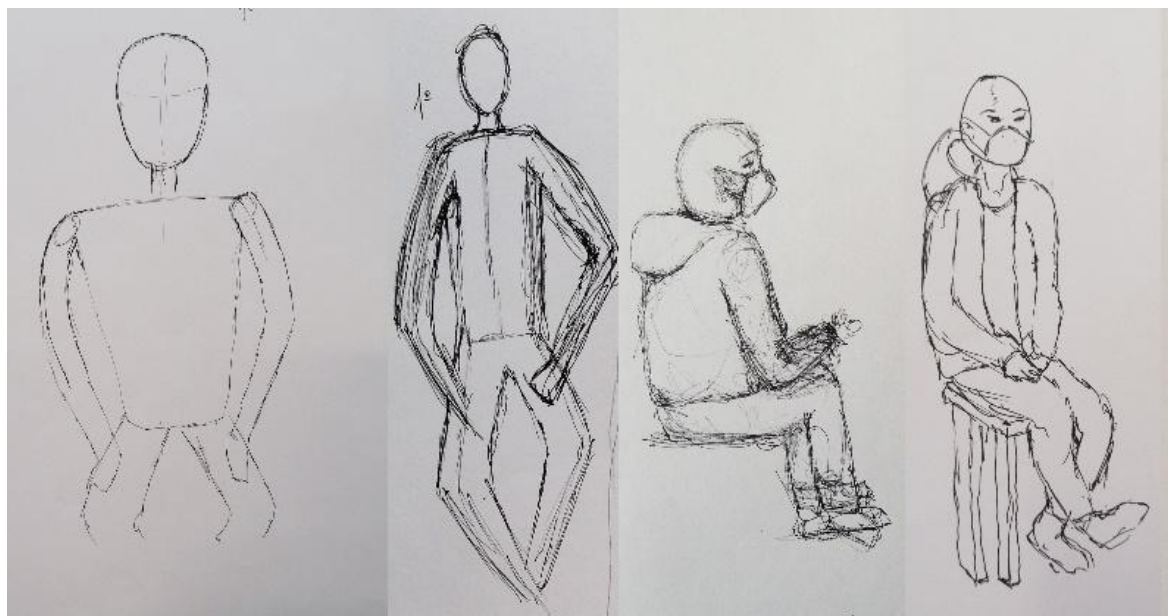


Figura 8 - Exemplos do exercício de modelo ao vivo, realizados pelos discentes (desenhos rápidos).

À medida que os desenhos rápidos foram avançando, alguns alunos foram-se libertando cada vez mais, no entanto, a procura do controlo sobre o trabalho continuava a manifestar-se de várias formas, por exemplo, no terceiro exercício dos desenhos rápidos, que consistia em desenhar através de movimentos circulares e, assim, dar gradualmente forma ao corpo. Alguns alunos começaram por desenhar o contorno do corpo, para em seguida preencherem internamente o mesmo com os movimentos circulares que lhes foram solicitados, sendo, no entanto, o verdadeiro objetivo do exercício procurar gradualmente a forma através dos referidos movimentos circulares (Figura 9). Esta ação demonstrou, mais uma vez, uma procura de tomar o controlo sobre o exercício, de forma a atenuar a incerteza, algo desconfortável para muitos. A título de exemplo, um dos elementos da turma mencionou: *“Não sei se vai sair bem, desta forma poderá ficar melhor.”* (Aluna 12.ºano, AEFH, 2021).

Os exercícios rápidos colocaram muitos alunos da turma fora da sua zona de conforto e de controlo. Alguns mencionaram que o tempo disponibilizado para fazerem os desenhos rápidos era insuficiente. Assim, estabeleci um diálogo com a turma, salientando que nas primeiras abordagens não era esperado que tivessem um “domínio” e “controlo” de forma a que o resultado obtido correspondesse às expectativas, mas sim um trabalho que implica treino e que,

perante o tempo disponibilizado para os exercícios, cada um sentiria necessidade de ajustar o desenho, as linhas principais, o que representar, de acordo com o tempo, implicando que houvesse adaptabilidade perante as circunstâncias (Marcondes, 2013).



Figura 9- Exemplos do exercício dos movimentos circulares, realizados pelos discentes (desenhos rápidos).

Para não aumentar a ansiedade e o desconforto, os tempos de elaboração dos desenhos rápidos foram gradualmente estendidos. Simultaneamente, houve necessidade da minha parte, e da parte da turma, de balançar a intenção inicial com as intenções e dificuldades dos alunos, uma vez que ao trabalhar sobre o “erro” e procurar diminuir o receio de o enfrentar, a incerteza e a falta de controle, que podiam sentir nos exercícios rápidos, podiam levar a desmotivação, ansiedade e desistência.

“Se questões sobre o quê e sobre como já revelam a complexidade da decisão educacional, isso é ainda mais evidente com respeito a um terceiro problema que se torna visível quando se olha para a educação dessa maneira, que tem a ver com a questão do equilíbrio e das negociações. (...) não se pode fazer tudo em todos os

domínios, ao mesmo tempo. Então, muitas vezes – e talvez sempre –, confronta-se com a questão sobre o que se está disposto a “desistir” (embora temporariamente) (...) a fim de atingir algo (...) Essa não é uma questão abstrata que se pode resolver no âmbito do planejamento, mas algo que é preciso considerar para cada estudante individualmente.” (Biesta, 2018, p.25)

Os desenhos rápidos (Figura 10) também contribuíram para um “diagnóstico”, permitindo decidir as ações estratégicas de ensino mais adaptadas/adequadas à situação de cada aluno, sempre com vista à possibilidade de visitar e alterar as referidas estratégias, quando necessário (IIE, 1994).



Figura 10- Exemplos de resposta dos discentes aos exercícios rápidos.

10. *O movimento e pose do corpo* - visitar e experimentar

Este momento de trabalho consistia na elaboração de uma sequência de movimentos ou poses (mínimo três) ou a construção da continuação de um determinado movimento. Este exercício permitia uma sintetização do corpo, entender o corpo e o movimento do mesmo (Figuras 11, 12 e 13). Assim, estas sugestões de abordagens podem auxiliar os alunos, tanto no processo da cópia de imagens, no desenho à vista, bem como na criação dos seus próprios corpos e poses, terem mais autonomia e liberdade de criação, não estando limitados a uma imagem de apoio. Apenas sugeri um método, existem várias possibilidades e formas; a finalidade mais importante consistia em poderem criar e adaptar às suas formas, aos seus métodos (ou *sem métodos*).



Figura 11—Exemplos de processos dos alunos no trabalho “*O movimento e pose do corpo*”.



Figura 12– Exemplos de processos dos alunos no trabalho “*O movimento e pose do corpo*”.

Ao longo das aulas sobre a figura humana, alguns alunos trouxeram ou pesquisaram as suas próprias referências, mas também se mostraram interessados com as que disponibilizei; alguns combinaram as referências disponibilizadas com as suas para a elaboração dos trabalhos. Ainda relativamente às referências que foram disponibilizadas a todos os alunos para a concretização do trabalho, “*O movimento e pose do corpo*”, procurei disponibilizar diferentes *exemplos* de corpos, de modo a que não se restringissem a obras ou a ilustrações dos cânones clássicos de um corpo “*ideal*” e “*bem proporcionado*”.

Realço novamente a preocupação de que os alunos, ao basearem-se apenas em obras em vez de imagens “*reais*”, somente reproduzissem o que visualizavam, inclusive o traço, a mancha e a forma de representar, presentes na referência, em vez de também recorrerem às suas próprias representações. Tal como argumenta Atkinson, o entendimento e representação “*pessoal*”, neste caso, de cada aluno (e de professores), já está sujeito a discursos e representações específicas de poder, influenciados pelos ideais ocidentais de um “*bom desenho*”, de uma “*boa obra de arte*” (Atkinson, 1998, pp. 45-49).

Relativamente às conversas e comentários que os alunos foram colocando de forma informal sobre a atividade, dois alunos mencionaram:

“- *Normalmente os professores não mostram fotografias, mas sim desenhos de corpos “perfeitos” com as proporções corretas. Gostei da inclusão de outros corpos e obras de arte*” (Aluna da turma de Desenho do 12.º ano, AEFH, 2021)

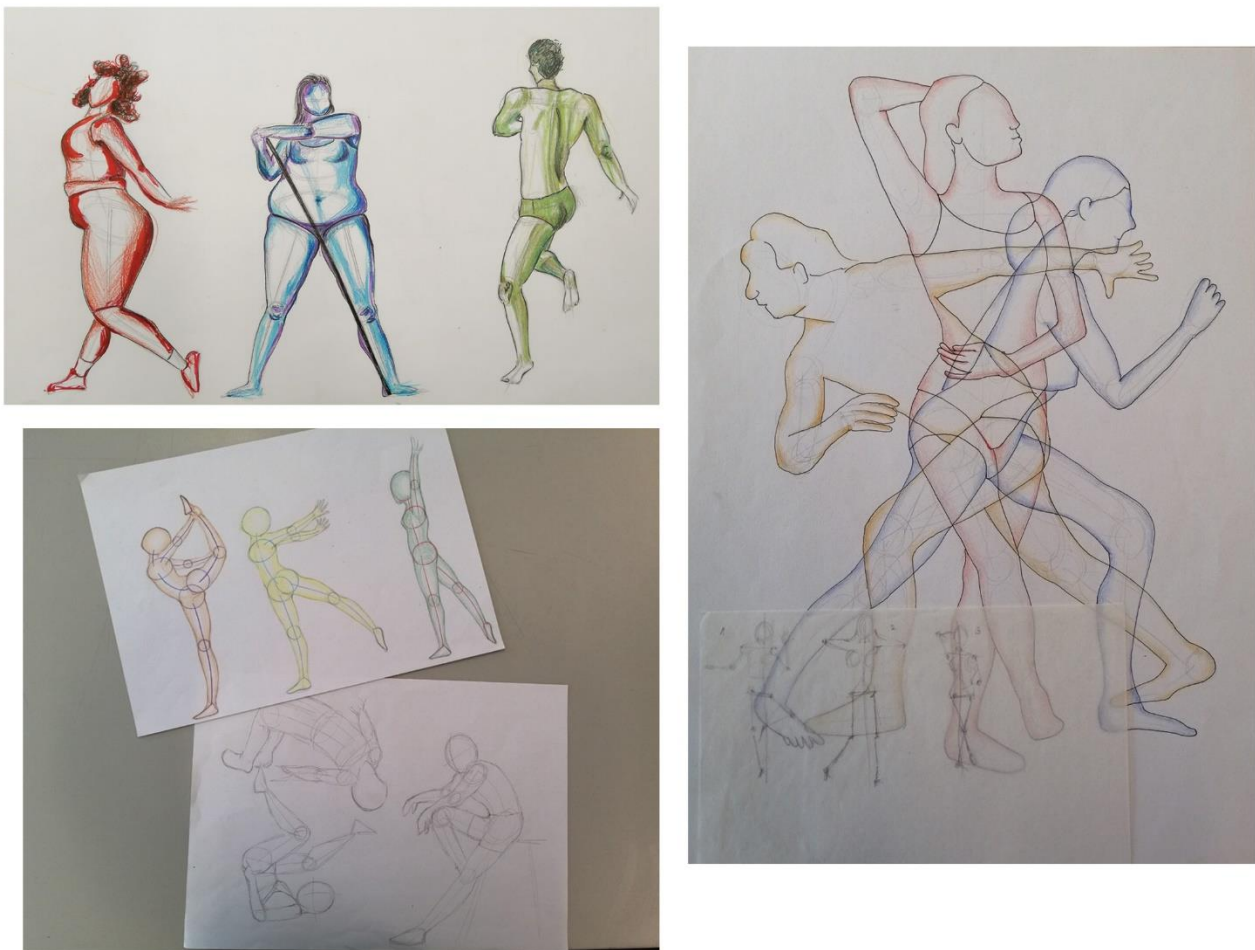


Figura 13 - Alguns exemplos resultantes do trabalho “O movimento e pose do corpo”.

“- Estamos sempre a desenhar o mesmo tipo de corpo, trazer coisas novas também me dá mais ânimo porque é “novidade”.” (Aluno da turma de Desenho do 12.º ano, AEFH, 2021

Apesar de ter argumentado a importância da representatividade no ensino, inclusive nas artes visuais e, no caso destes alunos, dos possíveis e variados conceitos associados à figura humana, a sugestão e aplicação é sempre tendenciosa (Adams, 2010). Mesmo que tenha escolhido alguma diversidade de corpos relativamente à etnia, forma e idade, torna-se impossível abarcar a diversidade “total”, havendo inevitavelmente sempre alguém que fica de fora, sendo excluído. Neste sentido, considere importante haver espaço para que esta questão não seja só proporcionada pelos professores, mas especialmente trabalhada pelos alunos,

trazendo as suas próprias referências e estando integrados, de forma ativa, nos seus processos de aprendizagem. Porém, mesmo a atribuição da “escolha” aos alunos assume-se como um possível dilema, levando a questionar a veracidade das escolhas e em que condições as mesmas são efetuadas; levanta-se a problemática para a falsa ideia de liberdade e de escolha, pois esses momentos de maior abertura acontecem maioritariamente, no espaço escolar, dentro dos parâmetros “aceitáveis” e “corretos”, parâmetros estes também de avaliação do produto final (Zizek, 2009, p. 25, 27, Stronach, 1999, Bourdieu & Passeron, 2003 as cited in Adams, 2010, pp. 691- 692).

11. *Que Figuras? Que corpos?*

A tendência predominante no ensino artístico para a medição/ quantificação reside na régua de medição de rigor, exatidão e de semelhança com a *realidade* observável, distinguindo o bom e o mau desenho, a boa ou má obra artística no espaço escolar (Atkinson, 2007, p.111). Esta tendência e preferência revelam, tal como afirma Atkinson, os vestígios humanistas oriundos do renascimento, com grande foco no clássico, de proporções detalhadas e “realistas”, assim como o valor pela perspectiva e a procura do domínio das técnicas (Atkinson, 2007, pp.11-112). Tal como afirma o autor – nas escolas são apresentadas, predominantemente, referências de obras de artistas europeus, masculinos: “*As principais referências para a prática artística são retiradas da arte europeia do início do século XX, com referências limitadas à arte antes do século XIX e início do século XXI. São poucos os trabalhos de mulheres artistas que são referenciados.*”¹⁶(Atkinson, 2006, p.17)



Figura 14 - Detalhe do trabalho de um discente realizado na proposta “*Que Figuras? Que Corpos?*”

Por fim, foi proposto um último e terceiro trabalho, “à escolha” do aluno, inserido na temática da figura humana. Este trabalho permitiu aos alunos trabalharem e incluírem diferentes abordagens e entendimentos da temática referida (Figuras 14 e 15). Sendo, segundo os comentários dos alunos, uma situação nova ou pouco frequente, foi disponibilizado um conjunto de sugestões/perguntas que poderia ajudá-los na realização do trabalho, repensando o corpo, a figura, além das *referências predominantes* (Atkinson,2007, p.17):

“-*A figura humana tem de ser apenas “realista”?*”

¹⁶ (Atkinson, 2006, p.17): “*The major references for art practice are taken from early twentieth century European art with limited references to art before the 19th century and early 21st century. Few women artists’ work is referenced.*”

-Que “outros” corpos, que “outras” representações e abordagens podes incluir neste trabalho?

-O que pretendes transmitir com a temática da figura humana?

-Que temas podes/gostarias de associar a esta proposta? Questões sociais? Outras?

-Quem está a ser excluído?

-Qual o teu entendimento sobre o corpo?

-O que podes questionar além do que estás habituado a ver?

*-Que imagens costumavas ver/escolher?” (“Enunciado” do último exercício *Que Corpos?*)*

Estas perguntas, porém, foram colocadas, após a apresentação da unidade da figura humana e do diálogo com os alunos sobre as mesmas, de forma a auxiliá-los com sugestões que poderiam, ou não, optar por abordar, podendo eles mesmo incluir outras questões e abordagens.

Mesmo com uma proposta de trabalho mais livre, muitos alunos continuaram a procurar a validação e instruções mais detalhadas:

“-Quantos corpos tenho de colocar?;

Tenho de colocar cabeças, mãos?;

Tenho de meter o corpo inteiro?;

Como ocupo o espaço da folha?”; (Alunos da turma de desenho 12.ºano AEFH, 2021)

Assim como outras questões mais específicas:

“-Será que a cabeça e o corpo têm de ser realistas, podem ser mais como gosto de fazer?” (Alunos da turma de desenho 12.ºano AEFH, 2021)

“-Se fizer ilustração ou utilizar o corpo mesmo ao estilo do mangá (banda desenhada japonesa) conta como desenho da figura humana?” (Alunos da turma de desenho A, 12.ºano AEFH, 2021)



Figura 15- Exemplo de resposta de uma aluna ao trabalho “Que Figuras? Que Corpos?”, trabalho de ilustração.

Para os alunos, tornava-se difícil entenderem se existiam limites e, em caso afirmativo, quais; mesmo com as sugestões e perguntas auxiliares, mas não obrigatórias, que foram colocadas. Uma aluna da turma comentou, na fase final do trabalho, esta problemática:

“O facto de o exercício ser mais livre fez com que eu tivesse alguma dificuldade em saber e escolher o que fazer, estou habituada a ter mais indicações porque assim já sei por onde tenho de ir; as perguntas de orientação e a apresentação ajudaram, mas era um trabalho mais exigente por não estar habituada.” (Aluna 12.º AV1, Desenho A, AEFH, 2021)

Apesar de no último exercício poderem usar a borracha, sugeri que procurassem corrigir a partir do que tinham desenhado, no entanto, muitos alunos nos trabalhos em que queriam uma “melhor” proporção do corpo e, por vezes, só havia um pormenor que estaria menos bem, pensavam logo em apagar tudo em vez de apagarem apenas o detalhe. Apelei para que corrigissem a partir do que estava lá e, caso quisessem apagar depois, apagassem apenas o que não fazia falta. Aconselhei a que usassem o desenho ou imagem que estava por baixo, como recurso de compreensão e procura, não estando à espera de uma alteração imediata e sim gradual. No entanto, no desenrolar da proposta, constatei em muitos alunos uma maior vontade com o facto de o desenho não sair bem logo à primeira, não corresponder

instantaneamente e totalmente às expectativas de cada um. Também a abordagem se tornava gradualmente mais fluída, não tanto um “desenhar a medo”, e sim um crescente visitar; no entanto, a possibilidade de “errar” continuava a incomodar.

Neste último trabalho surgiu uma diversidade de abordagens. Alguns alunos procuraram pensar nas questões colocadas e discutidas, tanto na apresentação/introdução da unidade da figura humana, quer no decorrer das aulas. Houve uma grande procura da inclusão de variados corpos e de repensar a noção de corpo (Figura 16): repensar e desconstruir a ideia de corpo “ideal”, a diversidade cultural, igualdade e identidade de género, transexualidade, ilustração, o interesse de continuar sobre o desenho de diferentes poses e movimentos, entre outros (Anexo 6). Alguns alunos abordaram o exercício como mais uma oportunidade de experimentarem e de, como mencionaram, *“deixar que as coisas apareçam, vou fazendo e vai surgindo, sinto-me bem assim, posso fazer algo com que me identifico.”*



Figura 16 - Exemplos de respostas de discentes ao exercício *“Que Figuras? Que Corpos?”*

As suas intenções foram respeitadas, apesar de ter acompanhado e dado pequenas sugestões, especialmente quando me pediam, procurava que fosse mais em torno do questionamento e não na imposição de uma determinada escolha ou forma de fazer. Era também do meu interesse e curiosidade saber que escolhas cada aluno iria fazer, quando as orientações não são tão apertadas, “*estreitas*”.

Outro aluno, em relação às linhas auxiliares do desenho, no trabalho sobre as poses e movimentos dos corpos mencionou:

“- Desde o 10.º ano que nos focamos nos cânones do corpo e não tanto em criar e experimentar movimentos, poses... Desta forma as linhas, o desenho, ficam mais fáceis de fazer e entender. Não sai sempre bem, mas sinto que estou a melhorar e vou melhorar.” (Aluno da turma de desenho 12.º ano AEFH, 2021)

Perante o exposto, penso que posso abrir a possibilidade de assumir que alguns ou todos os alunos do 12.ºAV1 têm consciência do risco e possíveis consequências da suposta liberdade para explorar e de abrir mais espaço para o erro. Tal como os mesmos mencionaram, haverá sempre uma avaliação, algo a que nem os alunos nem os professores podem evitar pois, a eficácia e o sucesso dos mesmos têm de ser “validados” através de um produto considerado “finalizado” e “ex/espectável”, na assunção de que tais requisitos farão justiça à avaliação dos mesmos (Adams, 2010).

12. Entre o peso da eficácia e da utilidade e o repensar de práticas e entendimentos

“O problema que se enfrenta hoje em muitos contextos educacionais é que a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade.” (Biesta, 2018, p.22)

Recear, errar, falhar, está maioritariamente relacionado com um conjunto de expectativas e ideais que transportamos no momento da realização de uma determinada ação (Bollig & Buchmaier, 2007, p.151 in Le Feuvre, 2010), o mesmo acontece com o receio de representar e desenhar uma determinada forma ou corresponder a um determinado exercício, como por exemplo, o receio por parte de alguns alunos da turma 12.ºAV1 de trabalharem sobre a figura humana; este receio, tal como foi mencionado anteriormente neste relatório, está em grande parte relacionado com o entendimento, tanto por parte dos alunos, como o que é imposto, através do currículo, do que são as consideradas proporções “corretas” do corpo, bem como o “bom” desenho do mesmo.

No entanto, o erro não se resume apenas à questão da competência, tanto pessoal, como no contexto escolar, na procura da realização dos objetivos, mesmo que impostos. O receio do erro, da falha, da incerteza, implica também aspetos sociais e culturais amarrados e correlacionados com a própria estrutura da sociedade, capitalista, em que o rendimento, o sucesso, o desenvolvimento constante, sequencial e linear são os objetivos e “pontos de chegada” desejados (Bollig & Buchmaier, 2007 in Le Feuvre, 2010, Abrahão, 2007).

O desejo por produtos “bem finalizados”, “completos”, que proporcionem ganhos rápidos, associa-se ao benefício do sistema económico. Neste sentido, tudo o que não se encaixa no previsto, no calculado e controlado, bem como no *utilmente justificável* (Ordine, 2016) apresenta-se como entrave e obstáculo, algo a ser rapidamente resolvido ou excluído.

Neste sentido, todas as áreas de conhecimento, bem como outros campos relacionados com disciplinas que não produzam ganhos rápidos ou apresentam-se como um desafio ou entrave à justificação da sua “utilidade”, encontram-se em risco:

“Neste brutal contexto, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse económico exclusivo, vai matando progressivamente a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a instrução, a investigação livre, a fantasia, a arte,

o pensamento crítico e o horizonte cívico que deveria inspirar todas as actividades humanas. Efectivamente, no universo do utilitarismo um martelo vale mais do que uma sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave inglesa mais do que um quadro, porque é fácil perceber a eficácia de um utensílio e cada vez mais difícil compreender para que servem a música, a literatura ou a arte.” (Ordine, 2016, pp.10-11)

Tópicos como o erro, a experimentação, entre outros, que não proporcionem rapidamente e linearmente ganho útil, não só se apresentam em risco como, no caso do erro, da falha, é considerado um ato horrendo, inútil, que atrapalha. Esta lógica da utilidade relacionada com a penalização exacerbada do erro não contribui para *uma educação livre e gratuita* (Ordine, 2016, p.14) ou, como menciona Nuccio Ordine (2016, p. 14) é necessário uma “(..) *batalha contra a ditadura do lucro, para defender a liberdade e gratuidade do conhecimento e da pesquisa.*”

Tal como mencionado no início deste relatório, na caracterização da turma 12.ºAV1 e respetivas afirmações de alguns alunos, que penso espelhem a visão utilitarista da sociedade, a escola continua a ser vista pelos mesmos como um veículo para o mundo de trabalho, uma fase de transição para o mesmo.

A título de exemplo evoco o caso de um aluno que decidiu não seguir os estudos e começar a trabalhar, após a finalização do ensino secundário. O mesmo afirmou que não encontrava finalidade na escola, em várias disciplinas e trabalhos solicitados:

“Sinto mais preguiça e não vejo, para mim, finalidade nas aulas uma vez que tomei recentemente a decisão difícil de não seguir o ensino superior, quero experimentar várias coisas antes de tomar uma decisão dessas. Por vezes não sei onde poderei aplicar algumas coisas que aprendo, especialmente se não for para a universidade. Mete-me confusão pedir aos meus pais para correr o risco de perder três anos para nada...” (Aluno da turma 12.ºAV1, ESFH, 2020-2021)

Este aluno, tal como outros, demonstrou a preocupação, o receio bem como a desmotivação em relação ao seu futuro, assim como não querer que a família faça um “sacrifício” económico para poderem vir a não trabalhar na área. Este aluno, assim como outros, pertence a família com negócios, o que acresce ao dilema de decidir “*qual o percurso mais seguro?*” (Alunos da turma 12.ºAV1, ESFH).

De acordo com alguns alunos a escola é vista ainda com uma única finalidade e utilidade: preparar para o mundo do trabalho.

A problemática do erro e da pressão da eficácia não se resume apenas aos alunos como também aos professores e toda a comunidade educativa, influenciados não só pela sociedade em si como também no que ocorre nos espaços escolares, órgãos pertencentes à mesma, através de pressões numa lógica de competição entre professores e escolas, inclusive uma cultura avaliativa focada na apresentação de resultados predominantemente quantitativos, na avaliação de escolas, professores e na progressão na carreira; todas estas questões influenciadas por uma lógica neoliberal (Sanches, 2018). Assim, tal como afirma Sanches (2018) este tipo de modelo neoliberal de ensino foca a orientação das escolas para um ensino instrumental e gestionário.

Apesar das diretrizes que os professores têm de cumprir, desde a prestação de contas, à eficácia das suas práticas bem como o cumprimento do currículo e a apresentação de bons resultados, apesar das suas práticas e a sua identidade profissional ser influenciada pelo contexto e a comunidade em que os mesmos se inserem, Sanches (2018, p.7) afirma que os professores, dentro dos muitos modos de ser professor, deve ser *intelectual e transformador* (2018, p.7) procurando ter sempre uma atitude e ação crítica e interventiva, uma ação e modo de estar antagónica a uma simples reprodução e resposta das exigências oficiais e da escola:

“(...) os professores não podem ser considerados como consumidores conformados ou hegemónicos das mudanças impostas externamente, nem restringir, deste modo, a sua acção de liderança autónoma. Antes lhes compete tornar-se aptos e motivados para dar resposta fundamentada e crítica às políticas educativas as quais interferem não apenas na essência da acção profissional (avaliação, currículo, etc.) mas também nas condições contextuais em que ela se exerce.” (Sanches, 2018, p.8)

Por outras palavras, um professor intelectual age perante determinados contextos e áreas de atuação, que torna o trabalho do mesmo complexo, reavaliando constantemente as suas práticas e contextos. A prestação de contas e de resultados favoráveis são umas das exigências que demonstram o peso da eficácia e da utilidade e, por outro lado, o desejo de “correr o risco”, de reavaliar e proporcionar novos possíveis caminhos.

No caso do erro, é importante que seja mais aceite como fazendo parte do processo criativo e do ensino e aprendizagem. Dele pode sempre retirar-se algo significativo, sem a necessidade de ter de se obter sempre um resultado final “perfeito”. É inevitável que o exercício se tenha revelado difícil e com muitos paradoxos e contradições, porque tendo de ser apresentadas

avaliações e resultados e, estando os alunos conscientes disso, torna o exercício desejável, mas não erradica o desconforto.

“Alcançar resolução é alcançar uma obra-prima - uma obra, na formulação modernista clássica, onde nada pode ser melhorado, nada adicionado. No entanto, este empreendimento, no qual o artista é o criador da obra de arte ‘perfeita’, está condenado ao fracasso desde o início.” (Le Feuvre, 2010, p.14)¹⁷

Durante o estágio, alguns alunos da 12.ºAV1 demonstraram, na proposta da atividade da figura humana, desenvolvida com a turma para desenho, algum desconforto perante propostas menos lineares e que expandam o campo de possibilidades, apesar dos mesmos terem verbalizado ao longo do ano letivo o desejo de terem trabalhos que os mesmos afirmam como “mais livres” e que “*não façamos todos o mesmo*” (alunos da turma 12.ºAV1, 2020-2021). Este desconforto foi mais evidente no último momento da proposta de atividade desenvolvida com a turma “*Que figuras? Que Corpos?*”. Tal como já mencionado neste relatório, neste último trabalho muitos alunos procuravam obter indicadores mais lineares para a realização do seu trabalho, bem como para a sua validação.

Uma aluna, ao procurar compreender a desmotivação e o “bloqueio” que sentiu, argumentou o seguinte:

“Eu sei que queríamos um exercício mais livre, mas, pelo facto de o ser, tive alguma dificuldade em saber o que fazer e o que não fazer. Estou habituada a trabalhos com mais indicações porque é mais fácil de fazê-los, porque sabia que passos e regras tinha de seguir para chegar ao que o professor quer. As perguntas que a professora colocou ajudaram, mas como tinha de tomar mais decisões tornou-se um trabalho mais exigente.” (aluna da turma 12.ºAV1, 2021)

Outra aluna afirmou o desconforto da incerteza de ter de tomar uma decisão sobre como e quando avançar, assim como o que fazer.

Os relatos destas duas alunas demonstram um pensamento geral da turma, verbalizado por muitos, sobre um ensino e aprendizagem positivista, focado na resposta programada e esperada

¹⁷ (Le Feuvre, 2010, p.14): *“To achieve resolution is to achieve a masterpiece - a work, in the classic modernist formulation, where nothing can be improved, nothing added. Yet this enterprise, in which the artist is creator of the ‘perfect’ artwork, is doomed to fail from the start.”*

(Abrahão, 2007, p.189), na idealização da aprendizagem assente somente no trabalho final e, edilicamente, no trabalho perfeito ou, no caso das artes visuais, na obra perfeita, plena, que não necessita de ser modificada (Le Feuvre, 2010, p. 14). Esta visão e atitude perante a aprendizagem evidencia o que Freire (Freire & Faundez, 1985, p.3) menciona de “burocratização da mente”.

Se nos dispusermos a ver e agir além das nossas concepções de sucesso e de eficácia, e libertarmos ou aliviarmos a atitude castradora perante o erro, a falha e a incerteza, podemos abrir ou encontrar fissuras que nos permite olhar de outra forma para o modo como agimos na educação e, por sua vez, em sociedade e assim, tal como afirma Le Feuvre (2010, p.13) “ (...) *de ousar ir além das práticas normais e entrar no reino do não-saber.*”¹⁸ Para isso, no que concerne à educação, Freire menciona a importância do risco e “(...) *de estimular a capacidade humana de assombrar-se (...)*” (Freire & Faundez, 1985, p.52).

¹⁸ (Le Feuvre, 2010, p.13): “*When failure is released from being a judgemental term, and success deemed overrated, the embrace of failure can become an act of bravery, of daring to go beyond normal practices and enter a realm of not-knowing.*”

13. Questões e tensões sobre violência ética

Zembylas (2015, p.5) no seu artigo “*Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education*”, menciona Judith Butler (2005) e a sua abordagem sobre as questões de violência ética, através da obra *Giving an Account of Oneself*, em que, por vezes, sobre a intenção de agir em torno da ética e da emancipação dos indivíduos, de forma a contribuir para uma análise crítica sobre as opressões a que os mesmos são sujeitos, pode-se correr o risco de oprimir. Por outras palavras, sobre a ideia de “colocarmos” os alunos numa posição de questionarem e serem abalados nas suas crenças e práticas, se estes momentos e intervenções não forem aplicados com cuidado e de forma que possa fazer sentido para os indivíduos (Butler, 2005, p.7), pode-se provocar e gerar uma grande violência e opressão, através da imposição de determinadas “normas” éticas (Zembylas, 2015). Relativamente a esta questão, Zembylas (2015, p.5) argumenta:

“Uma distinção entre ‘poder’ e ‘violência’ – numa perspectiva Foucaultiana – é útil aqui para entender o ponto de Butler: por um lado, ‘poder’ é a conduta de alguém sem ser determinada, porque somos constituídos por outros, mas também podemos reagir a isso à nossa maneira; por outro lado, ‘violência’ é algo que obriga o outro a responder de uma forma particular, ou seja, sem alternativa. Por outras palavras, se uma norma ética não pode ser apropriada num modo de vida e é imposta a alguém, então essa norma torna-se violenta e causa danos. Por exemplo, forçar os alunos a aceitar um ethos coletivo sobre o que é considerado ‘certo’ ou ‘errado’, quando não estão prontos para compreender a complexidade e ambiguidade das condições existentes constitui uma forma de violência ética (...)” (Zembylas, 2015, p.5)¹⁹

¹⁹ (Zembylas, 2015, p.5): “*A distinction between ‘power’ and ‘violence’ – in a Foucauldian perspective- is helpful here to understand Butler’s point: on the one hand, ‘power’ is the conduct of one’s conduct without being determined, because we are constituted by others, but we can also react to this in our own way; on the other hand, ‘violence’ is something which forces the other to respond in a particular way, namely, without an alternative. In other words, if an ethical norm cannot be appropriated in a living way and it is imposed on someone, then this norm becomes violent and causes harm. For exemple, forcing students to accept a collective ethos about what is considered ‘right’ and ‘wrong’, when they are not ready to understand the complexity and ambiguity of existing conditions constitutes a form of ethical violence (...)”*

No entanto, Deceur, Roets, Rutten & De Bie (2018) afirmam que é inevitável haver desconforto, uma vez que ao trabalhar em torno da análise e crítica do nosso mundo comum, incluindo visões e crenças, questionando-as, envolve um deslocamento da zona de conforto (Deceur et al, 2018). Zembylas (2015, p.3) também argumenta que haverá sempre esse desconforto devido às diferentes necessidades entre os ditos privilegiados e oprimidos: o oprimido, para que a justiça exista, necessita de um espaço que questione a hegemonia que o exclui, por outro lado, aqueles que estão numa posição de privilegiados não querem geralmente, que as suas *crenças e valores* (Zembylas, 2015) sejam questionados, uma vez que implica saírem da sua zona de conforto; tal como afirma Zembylas (2015, p.3), “ (...) *segurança pode implicar ter os seus valores e crenças questionados(...)*”²⁰

Enquanto que auxiliava os alunos nas suas propostas da atividade de estágio desenvolvidas com o 12.ºAV1, que envolvia saída da zona de conforto, alguns alunos mencionaram a dicotomia que sentem em, por um lado, estarem mais calmos sabendo que têm mais espaço para experimentar e, por outro, o receio do resultado, da avaliação e dos prazos de entrega dos trabalhos; um dos alunos afirmou o seguinte:

“- Estou a gostar de fazer estes trabalhos, sinto-me mais motivado e confiante porque também posso fazer um trabalho que seja mais o meu estilo, aquilo que gosto de fazer e isso dá-me mais motivação. Nos desenhos de movimento e pose sei que tenho alguma dificuldade com o corpo humano, mas também estou a aprender e a professora disse que não sou obrigado a fazer uma coisa “perfeita”, “realista”, por isso sinto-me mais calmo, mas receio às vezes que o meu trabalho corra mal. A falta de treino, experiência, o facto de ter avaliação e prazos deixam-me mais receoso com o resultado final.” (Aluno da turma de desenho 12.ºano AEFH, 2021)

Uma aluna referiu que se sente melhor a trabalhar em casa do que na escola, onde fica mais ansiosa:

“- Fico mais ansiosa porque temos tempos, prazos a cumprir, estou sempre a ser avaliada, além disso não gosto que os meus colegas vejam o meu trabalho a ser construído e tenho receio de ser comparada com eles. Em casa sinto-me mais preservada.” (Aluna da turma de desenho 12.ºano AEFH, 2021)

²⁰ (Zembylas, 2015, p.3): “(...) *safety may imply not having their values and beliefs questioned (...)*”

Perante o exposto, tenho a consciência que ao ajudar os alunos a trabalharem sobre o erro e apesar de os mesmos terem demonstrado entender a “finalidade” da atividade, não implica que não tenha causado, em alguns, um certo desconforto. Além disso, não se deve assumir que alunos e professores se encontram em posições e papéis de igualdade; por muito que se incentive a uma relação mais horizontal entre professores e alunos, existem questões pertencentes a uma relação vertical (Zembylas, 2015, p.5). Por exemplo, nos testemunhos acima transcritos os alunos transmitiram o receio de serem avaliados e comparados.

Brighente & Mesquida (2016, p.168) alertam que o educador progressista não deve impor uma educação que fabrica um indivíduo consciencializado, pois, apesar de a intenção ser em torno da emancipação do mesmo, o educador acaba por reproduzir uma educação com base no poder imposto de cima para baixo:

“Nesse processo de conscientização do corpo negado, é importante assegurar que o revolucionário ou o educador progressista não irá conscientizar o indivíduo ou o educando-massa. Não irá depositar nos corpos deles uma suposta “conscientização”, pois assim estaria reproduzindo o mecanismo de educação bancária, na qual aquele que detém o poder/saber preenche o corpo vazio dos que nada sabem.” (Brighente & Mesquida, 2016, p.168)

Para uma educação mais libertadora e horizontal é necessário também repensar e analisar constantemente as nossas ações e as repercussões que têm nos outros (e em nós), refletindo sobre até que ponto uma determinada ação se pode justificar e ser aceitável em termos éticos:

“Por um lado, há a tensão de reconhecer que o desconforto pode ser inevitável, se a transformação fizer parte de nossa visão e práxis pedagógicas; por outro lado, não se pode deixar de questionar o quão eticamente responsável é criar condições de desconforto, dor e sofrimento nos alunos em nome de normas éticas - não importa o quão “nobres” elas possam ser. Onde e como traçar a linha?” (Zembylas, 2015, p.2)²¹

Existe uma fronteira muito ténue entre agir com vista à emancipação dos alunos, ao colocá-los perante atividades ou propostas que incentivem à saída e questionamento da zona de

²¹ (Zembylas, 2015, p.2): *“On the one hand, there is the tension of recognizing that discomfort may be inevitable, if transformation is part of our pedagogical vision and praxis; on the other hand, one cannot but wonder how ethically responsible is to create conditions of discomfort, pain, and suffering in students in the name of ethical norms – no matter how ‘noble’ they may be. Where and how does one draw the line?”*

conforto e, por outro lado, correr o risco de impor um *savoir faire* e exercer uma ação opressora. Tal como mencionei neste relatório, segundo Freire (2001) todos somos opressores e oprimidos (Brighente & Mesquida, 2016); exigir ou “esperar” uma determinada maneira de ser e agir pode contribuir para uma lógica de coação e sujeição.

No entanto, Zembylas (2015) menciona Butler (2007) de modo a argumentar sobre a inevitabilidade do desconforto e da violência ética, mesmo quando a finalidade das ações e estratégias consistam em atenuar ou evitar essas mesmas condicionantes (Zembylas, 2015, p.9):

“Finalmente, a terceira visão da estrutura ética de Butler destaca o valor de uma resposta crítica” e “estratégica” ao sofrimento e à dor; isto significa que a nossa resposta ao desconforto ou sofrimento e dor precisa de se concentrar em como minimizar a (inevitável) violência ética exercida sobre os alunos sempre que uma norma ética é introduzida e é preciso tempo e esforço para os alunos se apropriarem dela num ‘modo de viver’. (...) a violência não pode ser anulada por completo; portanto, a questão não tem nada a ver com limpar ou expiar a violência do domínio da normatividade (Butler 2007). Como Butler explica ainda, a luta contra qualquer forma de violência ética é aquela que aceita que a violência faz parte do ‘vínculo’ que é a não violência.” (Zembylas, 2015, p.9)²²

Por mais que tente trabalhar em torno da aceitação do erro, o mesmo vai continuar a existir e a ser desconfortável. No entanto, apesar da importância do reconhecimento destas inevitabilidades, que existem e são desconfortáveis, é necessário, tal como afirma Zembylas (2015, p.10), encontrar meios de minorar e atenuar a violência.

Estas questões demonstram ou salientam a complexidade do que implica ser professor assim como a complexidade dos diferentes entendimentos sobre que lugar a arte deve ocupar na educação (Biesta, 2019, p.2). A necessidade de se justificar as artes e o ensino artístico leva

²² (Zembylas, 2015, p.9):

“Finally, the third insight from Butler’s ethical framework highlights the value of a ‘critical’ and ‘strategic’ response to suffering and pain; this means that our response to discomfort or suffering and pain needs to focus on how to minimize the (inevitable) ethical violence exerted on students whenever an ethical norm is introduced and it takes time and effort for students to appropriate it in a ‘living way’. As noted earlier, violence cannot be annulled altogether; therefore, the issue has nothing to do with cleansing or expiating violence from the domain of normativity (Butler 2007). As Butler further explains, the struggle against any form of ethical violence is one which accepts that violence is part of the ‘bind’ that is nonviolence.”

à sua instrumentalização e justificação utilitária, tal como: “(...) a afirmação de que o envolvimento com as artes promoverá o desenvolvimento de um conjunto de qualidades e habilidades aparentemente desejáveis, como empatia, moralidade, criatividade, pensamento crítico, resiliência (...)”²³(Biesta, 2019, p.2)

Perante o anúncio da complexidade do ensino e da profissão docente, bem como da sociedade em que se inserem os indivíduos, pode-se dar a entender que este relatório caminha em torno da utopia e da idealização, uma vez que podemos cair na tendência de interpretar que tudo se apresenta como uma potencial tensão, impossível de ser “resolvida”. No entanto, considero importante mencionar novamente Paulo Freire (2001) e o seu entendimento de utopia que, ao contrário do idealismo, argumenta que o utópico é “(...) a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.” (Freire, 2001, p.32)

A denuncia permite a consciência do que nos rodeia e a problematização, tornando-nos mais ‘aptos’ a trabalhar perante a mudança (Brighente e Mesquida, 2016, p.168), a entender o mundo mutável e a considerar outros mundos possíveis.

²³ (Biesta, 2019, p.2): (...) the claim that engagement with the arts will promote the development of a range of apparently desirable qualities and skills, such as empathy, morality, creativity, critical thinking, resilience(...)”

14. Notas Finais

Este relatório foi elaborado não só a partir dos contextos e circunstâncias do estágio na ESFH bem como do contexto atual da sociedade, inclusive numa atualidade profundamente afetada pela pandemia COVID-19. Neste sentido, sendo uma situação que tem implicações em todos os aspetos da sociedade, considerei relevante proporcionar uma parte do mesmo para enfatizar esta situação, assim como as implicações no Ensino.

Não pretendi que este relatório se focasse apenas nas problemáticas relacionadas com os alunos, mas também nas referentes aos professores, inseridos na comunidade educativa, nas relações entre os mesmos e na sociedade em que se inserem, repleta de incertezas, paradoxos, transições e desafios. O modo de atuação e construção das práticas educacionais, enquanto docente estagiária, não se distanciaram do que Wenger chama de “*comunidades de prática*” (Wenger, 1999 as cited in Sanches, 2018, p. 6,11), em que o contexto físico e social, dos diferentes atores da comunidade escolar do AEFH contribuiu para este percurso e, posteriormente, influenciou a elaboração do presente relatório.

Destaco a importância do trabalho colaborativo com o professor cooperante e outros docentes e membros da escola e agrupamento. Realço a estreita colaboração construtiva e enriquecedora com o colega de estágio, também do MEAV. Por último, saliento o contributo decisivo do professor orientador.

A frequência no MEAV e a realização do respetivo estágio e relatório permitiram uma contribuição a vários níveis, com vista à corporalização de uma professora que pretende ser reflexiva: a aquisição de competências científicas e pedagógicas, de natureza geral e específica, consideradas indispensáveis na formação inicial de professores (FPCEUP, n.d) e para o “exercício” da função docente; uma aprendizagem transversal, que abarcou várias áreas, não só no que concerne ao ensino das artes, mas de forma multidisciplinar e diversificada; a evidência da complexidade das práticas educativas, que se desejam emancipadoras, sociais e políticas, assim como a incerteza e a inexistência de um caminho universal, correto, útil que conduz aos efeitos “desejados”; a colocação de questões e a procura de respostas, ainda que transitórias, aos crescentes e múltiplos desafios da sociedade contemporânea, não instrumentalizando o ensino, com vista ao mercado do trabalho e de uma fabricação de indivíduos “pertinentes” ao estado da sociedade atual; a evidência da complexidade de ser professor(a).

Apesar de trabalhar sobre a incerteza, o erro, o inesperado, tornou-se evidente a necessidade ou tendência de procurar obter um determinado controle, mesmo que parcial e ilusório, sendo, portanto, necessário reavaliar constantemente que situações, que naturalizações estavam presentes e estavam a ser criadas, que hábitos se estavam a adquirir, uma vez que se verifica a tendência de criá-los constantemente na procura de um chão estável, mesmo sendo temporário (Steyerl, 2011).

Saliento que implicou ter em conta o que foi surgindo. Todos os dias surgia uma imprevisibilidade de desafios, no entanto, não considero essa imprevisibilidade como prejudicial, pelo contrário: contorna e erradica a monotonia, procura romper com a repetição e uma atitude e ação educativa automática, contornando a estagnação e trabalhando em torno de novas possibilidades.

No seu todo, a experiência de estágio evidenciou ainda mais a escassez das práticas contemporâneas e o desafio que se apresenta em inseri-las no ensino obrigatório pois, as mesmas contestam e interrogam grande parte dos conceitos e ordens pelas quais se rege a escola e o ensino de artes visuais, tornando-se difícil a apreensão de algo que possa ser avaliado segundo critérios entendidos como “objetivos”, *visíveis e finalizados* (Adams, 2010, p. 683, 684, p.688).

Com isto não pretendo afirmar que a inserção de práticas contemporâneas seja impossível e sim a existência de possibilidades para “contornar” o currículo. Adams (2010, p.684) aponta que a introdução de práticas e abordagens contemporâneas revelam e realçam as normalizações, as ideologias existentes nas práticas e normas educativas convencionalmente aceites e, através da revelação e consciencialização de tais práticas, (permitir) incorporar uma atitude crítica e transformadora. Contudo, não se pretende assumir a posição de considerar que um conjunto de momentos e práticas pontuais, em relação a todo o percurso escolar dos indivíduos, possa provocar, efetivamente, alguma transformação (Veblen, Beynon & Odom, 2005).

A realização da proposta de estágio tinha como intenção abrir outras possibilidades, não só no que está relacionado com as práticas escolares como também com as práticas artísticas contemporâneas, uma vez que as últimas possuem como características a aceitação e reflexão sobre o conceito de erro e inacabado (Le Feuvre, 2010). No entanto considero que a intenção da minha proposta não ficou “completa” uma vez que só atingiu parcialmente os objetivos delineados, pois tive de corresponder à necessidade de apreensão exigida na escola, com foco em resultados e objetos “visíveis” e “finalizados” e de acordo com o tempo que me foi

disponibilizado. Assim, mesmo após a realização da proposta, encontrei tensões no meu trabalho que refletem o desafio e dificuldade na aplicação das práticas contemporâneas.

Apesar de serem apontadas, com frequência, as tensões e problemas encontrados, durante e após o estágio, bem como nas reflexões relativas à complexidade do ato de aprender e ensinar, enquanto professora e indivíduo não tenho uma posição pessimista; não se trata de semear pessimismo, justificações ou desmotivação, mas sim gerar a inquietação, não uma inquietação negativa, prejudicial, mas que pretendo que seja transformadora.

Estas questões serão difíceis de abordar e trabalhar enquanto que a libertação e emancipação for apenas uma proclamação manifestada em exercícios pontuais e não se estender a todo o modo de ser escolar. É também imprescindível que as consequências de tais práticas não sejam tão elevadas para alunos, bem como para professores e toda a comunidade educativa (Adams, 2010, p. 695).

Por fim, estou consciente da necessidade de uma reflexão e atualização ao longo de toda a atividade docente, bem como enquanto indivíduo, assumindo assim a impossibilidade de fechar estes tópicos e reconhecer espaço para novos tópicos e possibilidades.

15. Bibliografia

Abrahão, M. H. M. B. (2007). Estudos sobre o erro construtivo - uma pesquisa dialógica. Educação, 187-207. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84859153014>

Adams, J. (2010). Risky choices: the dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. (n.d) *Projeto de Desenvolvimento do Currículo do Agrupamento (PDCA) Ano letivo 2020_ 2021*. Guimarães. AEFH – Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Disponível em: <http://www.aefh.pt/>.

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco De Holanda. (n.d.a). Disponível em: <http://www.aefh.pt/>

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (2018) *Projeto Educativo. Dezembro de 2018 a dezembro de 2021*. Guimarães. AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Disponível em: <http://www.aefh.pt/>.

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (n.d.b) *VISITA À ESCOLA SEDE* [Vídeo]. Disponível em: <http://www.aefh.pt/>

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (n.d.c) *Relatório de Execução dos Resultados 1º per. do AEFH 2020/2021*. Disponível em: <http://www.aefh.pt/#inicio>

AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (n.d.d) *Relatório de Execução dos Resultados 2º per. do AEFH 2020/2021*. Disponível em: <http://www.aefh.pt/#inicio>

Afrouz, R. (2021). Approaching uncertainty in social work education, a lesson from COVID-19 pandemic. *Qualitative Social Work*, 20(1-2), 561-567. doi:10.1177/1473325020981078

[AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO DE HOLANDA], (2018, setembro 24) *Abel Cardoso (1877-1964): antigo diretor da Escola Secundária Francisco de Holanda (1915-1932)* [vídeo do youtube]. Retirado de [<https://www.youtube.com/watch?v=2sUMFixcrkI>]

Atkinson, D. (1998) *The cultural production of hability in drawing*. International Journal of Inclusive Education, 2:1, 45-54. <http://dx.doi.org/10.1080/1360311980020104>

Atkinson, D. (2006) *School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future*. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd.

Atkinson, D. (2007) What is Art in Education? New Narratives of Learning, *Educational Philosophy and Theory*, 39:2, 108-117, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00229.x

Ball, S. J. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, 11(2), 132-144. <https://doi.org/10.1177/1757743819838289>

Biesta, G. (2011) The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30(2): 141–153.

Biesta, G. (2012) *No education without hesitation: exploring the limits of educational relations*, Philosophy of Education, Urbana-Champaign, IL: PES, pp. 1-13.

Biesta, G. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade (B.A. Picoli, Trans.): *Educação*, 41(1) 21-29. doi: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749.

Biesta, G. (2019) What If? Art Education beyond Expression and Creativity. In *The International Encyclopedia of Art and Design Education* (eds R. Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall and N. Meager). <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead058>

Boerboom, P., & Proetel, T. (2018). *Desenhar a figura humana* (G. Gili, Trans.). Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.

Bollig, H., & Buchmaier, B. (2007). Holes in Our Pants//2007. In L. Le Feuvre (2010) (Ed.), *Failure* (pp. 151-153). London, Cambridge: Whitechapel Galley and The MIT Press.

Brighente, M. F., Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: Da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 27(1), 155-177. doi:10.1590/0103-7307201607909

Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.

Butler, J. (2007) Reply from Judith Butler to Mills and Jenkins. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 18 (2): 180-195.

Canário, R. (1999). Educação de Adultos e Forma Escolar. In *Educação de adultos: Um campo e uma problemática* (pp. 97-107). EDUCA

Carvalho, M., & Soares, D. (2020). Acesso, equidade e aprendizagem: desafios em tempos de Covid 19. In J. M. Alves, I. Cabral (eds), *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção*. (pp. 119-122). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. Acedido em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/30704> . p. 119

Casa de Sarmento- centro de estudos do património (n.d.) *Sociedade Martins Sarmento*. Disponível em: <https://www.csarmento.uminho.pt/sms/a-sociedade/>

Castro Mendes, J. P. (2020, Julho 13). É preciso falar de ensino em tempos de pandemia. *PÚBLICO — Pense Bem, Pense Público*. Acedido em 21, 2021: <https://www.publico.pt/2020/06/13/opiniao/noticia/preciso-falar-ensino-tempos-pandemia-1920442>

Cohn, N. (2014). Framing "I can't draw": The influence of cultural frames on the development of drawing. *Culture & Psychology*, 20(1), 102-117. doi:10.1177/1354067X13515936

CQLF- Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AEFH). (2018) Regulamento. Guimarães: AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Acedido em: <http://www.aefh.pt/>

Conselho Pedagógico AEFH (2021, fevereiro 3). *Roteiro para o Plano E@D* [PDF]. Guimarães: AEFH- Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Acedido em: <http://www.aefh.pt/>

Deceur, E., Roets, G., Rutten, K., & De Bie, M. (2018). Shaping a 'pedagogy of interruption': Theorizing the role of educational agents in democratic education in urban contexts. *European Journal of Cultural Studies*. 23. <https://doi.org/10.1177/1367549418786410>

Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República Eletrónico: I Série, n.º 129 (2018). Acedido a 29 de maio 2021. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República Eletrónico: I Série, n.º 129 (2018).
Acedido a 29 de maio 2021. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Dancewicz, K. (2020, April 17). CAN YOU TEACH ART ONLINE? *ARTnews*. Acedido em fevereiro 20, 2021: <https://www.artnews.com/art-in-america/features/teaching-art-online-covid-19-professors-strategies-1202684147/>

DGE: DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2020). Roteiro – 8 *Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas*. Direção-Geral da Educação.
Acedido em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>

DGE: República Portuguesa - Educação (2018) *11º Desenho A, Ensino Secundário, Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos*.

DGE: República Portuguesa - Educação (2018a) *12º Desenho A, Ensino Secundário, Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos*.

Da Silva, D. S. (2014). *Desenha-me uma ovelha*. In J. P. Vieira et al., *Encontros Estúdio Um - Temas e Objetos do Desenho # 11* (11th ed., pp. 47-51). Estúdio Um; Escola de Arquitetura da Universidade do Minho; Lab2PT.

Departamento de Artes (2019). *Planificação Anual de Desenho A, Ano letivo, 2020/2021* [PDF]. Guimarães: Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda. Acedido em: <http://www.aefh.pt/#alunos>

ESFH- Escola Secundária Francisco de Holanda, *Caraterização dos alunos da turma 12º AV1, 2020-2021*

Foucault, M. (2021). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. (P. E. Duarte, Trans.). Edições 70, LDA.

Freedman, K. (2000) Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy, *Studies in Art Education*, 41:4, 314-329, DOI: 10.1080/00393541.2000.11651684

Freire, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. (1985) Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (n.d). Cursos. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2021&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=820

Guimarães Turismo - património cultural da humanidade (n.d.) *plataforma das artes e criatividade / Centro internacional das artes josé de guimarães*. Disponível em: https://www.guimaraesturismo.com/pages/152/?geo_article_id=1254

Hampton, M., & Cooper, H. (2009). *Figure drawing: Design and invention*. Riverside, CA: M. Hampton.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *EDUCAUSE*, 1-15. Acedido em fevereiro 21, 2020: https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning

IIE (1994) Avaliação Formativa: algumas notas. IN: IIE. Lisboa: IIE, *Pensar Avaliação, melhorar a aprendizagem*. Acedido em: (DGE) http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf

Infinito, J. (2003) Ethical self-formation: A look at the later Foucault. *Educational Theory* 53(2): 155-171.

Le Feuvre, L. (2010). Introduction//Strive to Fail. In L. Le Feuvre (Ed.), *Failure* (pp. 12-21). London, Cambridge: Whitechapel Galley and The MIT Press.

Marcondes, R. (2013). DO PROJETO À EXPANSÃO: DESENHO EM PERCURSO NA ARTE PERFORMÁTICA. *Performatus*, (7). Retrieved June 13, 2021, from <https://performatus.com.br/estudos/desenho-em-percurso-na-arte-performatica/>.

Martin, L.H., Gutman, H., Hampton P.H. (eds) (1988) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE), Ed.). 1-33. Retrieved May 28, 2021, from https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Ordine, N. (2016). *A Utilidade do Inútil* (1st ed.) (M. Periquito, Trans.). Faktoria K de Livros.

Priberam Informática (n.d.). Figurar. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/figurar>

Ramos, A., Queiroz, J. P., Barros, S.N., Reis, V. (2002) *Programa de Desenho A 11º e 12º Anos- Curso Científico - Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Sanches, M. (2018) *Liderança dos Professores: Práxis Social e Ética no Contexto das Comunidades de Prática*. Centro de Investigação em Educação. Universidade de Lisboa.

SIPA- Sistema de Informação para o Património Arquitectónico (2011, Julho 27). *Escola Industrial e Comercial de Guimarães/ Escola Secundária Francisco de Holanda*. Disponível em: http://www.monumentos.gov.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=16882

Steyerl, H. (2011, April). In Free Fall: A Thought Experiment on Vertical Perspective. *E-flux Journal #4*.

Veblen, K., Beynon, C. & Odom, S. (2005) Drawing on Diversity in the Arts Education Classroom: Educating Our New Teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 6 (14) Disponível em: [\(PDF\) Drawing on Diversity in the Arts Education Classroom: Educating Our New Teachers \(researchgate.net\)](#)

Veiga-Neto, Alfredo (2002) DE GEOMETRIAS CURRÍCULO E DIFERENÇAS., Educação & Sociedade, nº79, pp. 163-186.

Zembylas. M. (2015): *'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education*, Ethics and Education, DOI: 10.1080/17449642.2015.1039274

Anexos

Unidade de trabalho: A Figura humana Tempo total: 2 semanas	Estratégias	Tempo previsto	Material	Aprendizagens essenciais/Articulação com o perfil do aluno	Objetivos/inteções pretendidas (pessoais)	Avaliação
1º momento: Apresentação do novo módulo e da atividade, a figura humana.	Contextualizar a atividade e os diferentes momentos da mesma. Apresentar exemplos de referência , de modo a refletir sobre diferentes abordagens da figura humana	minutos Nota: Algumas explicações ocorrerão no decorrer das aulas.	PC, projetor, PowerPoint, enunciado em papel.		Perder ou diminuir o receio de errar, entender o erro como parte do processo aliado à experimentação; a exploração também como fim em si mesma.	Avaliação contínua e formativa: - Observação direta e indireta; - diálogo frequente com os alunos;
2º momento: Desenhos rápidos 1º exercício 2º exercício 3º exercício	Modelo posa por uns segundos; os alunos só podem começar a desenhar depois do modelo deixar de posar. Os mesmos deverão reproduzir, recorrendo à memória e pensar na construção do corpo e da pose. Modelo posa por mais tempo, os alunos podem desenhar a partir do que veem. Desenhar a estrutura e os movimentos circulares que dão forma ao corpo.	2 minutos 1 minuto. 2 /3 minutos.	Folhas A3 ou A2, folhas de papel vegetal, marcadores, canetas, lápis de cor. (É importante que explorem diferentes materiais, os alunos podem escolher, dentro destas opções, os materiais). Não usar borracha.	Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as, como por exemplo, através de: Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. Criação de unidades de trabalho que valorizem a	Incentivar para o desafio da experimentação questionando o termo erro. Mais abertura para a exploração, para a experimentação e para um maior leque de abordagens; libertar dos conceitos relativos ao que é divulgado como um bom desenho. Procurar, refazer, questionar, explorar	- Registo contínuo, do processo e do desenrolar da atividade de forma a reajustar as estratégias aos alunos. -Progressão de cada aluno. - Sentido crítico -Exploração das formas e dos movimentos no desenho; visitar o desenho; o desenho mais como processo do que como

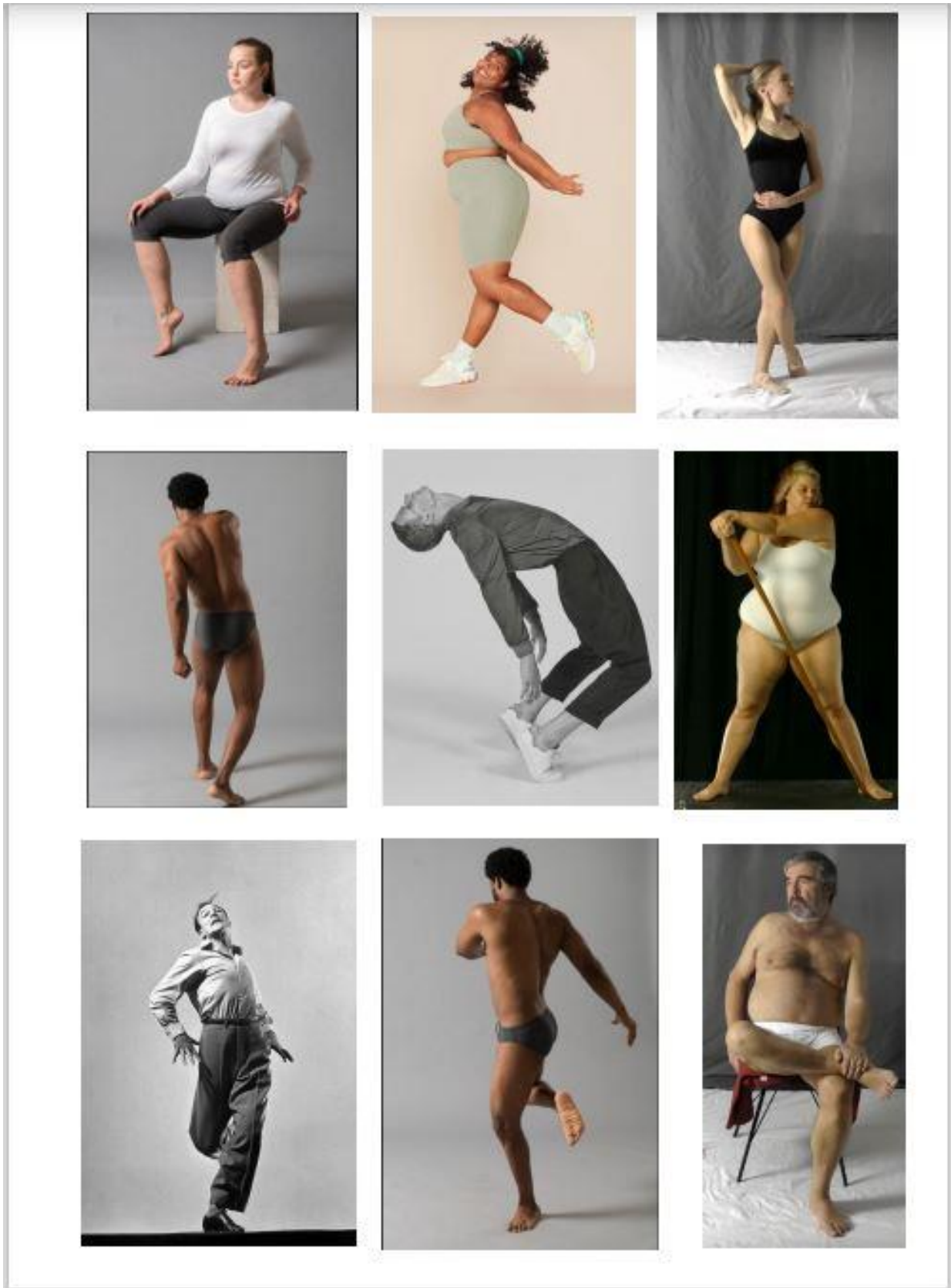
Anexo 1- Planificação da atividade: a figura humana.

4º exercício	Modelo posa enquanto que os alunos fazem um desenho contínuo, sem levantar o material riscador do papel.	2 / 3 minutos. Tempo total: 9/10 minutos		exploração prática assim como o questionamento de conceitos e capacidades de reflexão críticas sobre o desenho. DESCRITORES DO PERFIL: Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do/a aluno/a: A compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença.		resultado final. <u>Critérios de avaliação para as disciplinas de Desenho A - Ensino Secundário (10º, 11º, 12º)</u>
3º momento: O movimento, pose do corpo	A elaboração de uma sequência de movimentos / poses (mínimo 3) que pode ser contada através de uma “história”, à escolha dos alunos. Os alunos podem recorrer ao uso de imagens como referência, no entanto, não se trata de uma cópia, mas sim o resultado de uma procura, uma criação e exploração do movimento do corpo, procurando a forma, o movimento, a pose. O importante neste exercício é a procura, o refazer, a exploração, assim como proporcionar algum espaço de maior liberdade (ainda que condicionada por um “enunciado”).	Tempo previsto: 240 minutos (6 tempos)	Folhas A3, os alunos podem escolher os materiais que os mesmos entendam que mais se adaptam aos seus trabalhos, no entanto, devem trazer no mínimo lápis de grafite, lápis de cor, canetas e marcadores. Podem incluir colagem.			Domínio cognitivo (capacidades, conhecimentos e competências): -Interpretação e comunicação -Avaliação e reflexão -Experimentação e criação Domínio socioafetivo (atitudes e valores)

Anexo 2- Planificação da atividade: a figura humana. (Continuação 1).

4º exercício	Modelo posa enquanto que os alunos fazem um desenho contínuo, sem levantar o material riscador do papel.	2 / 3 minutos. Tempo total: 9/10 minutos		exploração prática assim como o questionamento de conceitos e capacidades de reflexão críticas sobre o desenho.	resultado final.
3º momento: O movimento, pose do corpo	<p>A elaboração de uma sequência de movimentos / poses (mínimo 3) que pode ser contada através de uma "história", à escolha dos alunos.</p> <p>Os alunos podem recorrer ao uso de imagens como referência, no entanto, não se trata de uma cópia, mas sim o resultado de uma procura, uma criação e exploração do movimento do corpo, procurando a forma, o movimento, a pose.</p> <p>O importante neste exercício é a procura, o refazer, a exploração, assim como proporcionar algum espaço de maior liberdade (ainda que condicionada por um "enunciado").</p>	Tempo previsto: 240 minutos (6 tempos)	Folhas A3, os alunos podem escolher os materiais que os mesmos entendam que mais se adaptam aos seus trabalhos, no entanto, devem trazer no mínimo lápis de grafite, lápis de cor, canetas e marcadores. Podem incluir colagem.	DESCRITORES DO PERFIL: Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do/a aluno/a: A compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença.	<p><u>Critérios de avaliação para as disciplinas de Desenho A - Ensino Secundário (10º, 11º, 12º)</u></p> <p>Domínio cognitivo (capacidades, conhecimentos e competências):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interpretação e comunicação -Avaliação e reflexão -Experimentação e criação <p>Domínio socioafetivo (atitudes e valores)</p>

Anexo 3- Planificação da atividade: a figura humana (Continuação 2).



Anexo 4 – Imagens de referência da proposta (folha 1).



Fontes das imagens:

<https://paintedtube/>

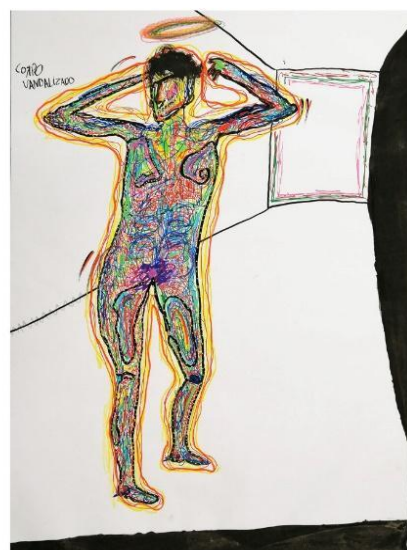
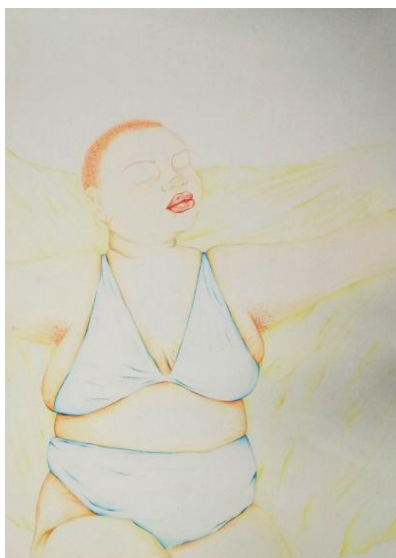
<https://line-of-action.com/practice-tools/figure-drawing/>

<http://polyvore.com>

<https://www.flickr.com/photos/38934532@N02/7284318367/>

<https://www.thegoodtrade.com/features/plus-size-athleisure-fashion/>

Anexo 5– Imagens de referência da proposta (folha 2).



Anexo 6 - Exemplos de respostas de discentes ao exercício “Que Figuras? Que Corpos?”.