

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

Formas de Ver, Modos de Errar

A influência da Curadoria nos processos de construir e pensar, mostras de trabalhos realizados na escola

João Diogo Fonseca Cardoso

21.01645

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

Formas de Ver, Modos de Errar

A influência da Curadoria nos processos de construir e pensar, mostras de trabalhos realizados na escola

Relatório Apresentado à Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto e à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Para a obtenção do grau de Mestre em ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, sob a orientação da Professora Doutora Orquídea Coelho e do Professor Cooperante Castro Mendes, na Escola Secundária Francisco de Holanda, Guimarães.

João Diogo Fonseca Cardoso

Porto 2023

Avisos Legais

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

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

Resumo

O presente relatório, resulta da experiência de estágio na Escola Secundária Francisco de Holanda, onde se desenvolveram atividades preponderantes, que estabeleceram uma relação importante com a construção da proposta didática relativa ao desenho de memória. Assim, a unidade possibilitou através dos desenhos sensoriais, gatilhos que pretenderam ativar a memória de cada um/a, no modo de construir uma imagem.

Se as vivências dentro da escola constituíram algo de relevante, as vivências fora da sala em contexto de aula, merecem uma atenção especial por serem determinantes nos processos de pensar e construir as mostras de trabalhos dos alunos e das alunas. A curadoria surge como motivo para refletir, de que modo é que a escola ou os cursos ligados às artes poderão tirar partido desta disciplina.

Deste modo, estes processos de pensar e construir, que a curadoria gera, acabam por funcionar como uma ponte, que liga o lugar da construção da proposta didática, conseqüente da experiência de estágio; a um lugar onde as questões da esfera das artes na educação, são refletidas com o propósito de procurar mais honestidade, nos discursos que estas áreas acarretam.

Palavras-chave: Desenho A; Desenhos sensoriais; Memória; Processo; Curadoria; Mostras.

Abstract

This report is the result of the internship experience at the Francisco de Holanda Secondary School, where important activities were developed that established an important relationship with the construction of the didactic proposal on memory drawing. Thus, through the sensory drawings, the school unit provided triggers that were intended to activate each person's memory in the way of constructing an image.

If the experiences inside the school were something relevant, the experiences outside the classroom deserve special attention because they were decisive in the processes of thinking about and constructing the students' work exhibitions. Curatorship comes up as a reason to reflect on how the school or arts courses can take advantage of this discipline.

In this way, these processes of thinking and building that curatorship generates, ends up functioning as a bridge that connects the place where the didactic proposal is built, as a result of the internship experience; to a place where issues in the sphere of the arts in education are reflected on with the aim of seeking more honesty in the discourses that these areas entail.

Keywords: Drawing A; Sensory drawings; Memory; Process; Curatorship; Exhibitions

Resumé

Le présent rapport est le résultat de l'expérience d'un stage dans l'école secondaire Francisco de Holanda, où des activités prépondérantes, qui ont établi une relation importante avec la construction de la proposition didactique liée au dessin de mémoire, ont été développées. Ainsi, l'unité a rendu possible, à travers des dessins sensoriels, des déclencheurs destinés à activer la mémoire de chacun, à la manière de construire une image.

Si les expériences à l'intérieur de l'école étaient quelque chose de pertinent, les expériences en dehors de la classe dans le contexte de la classe, méritent une attention particulière car elles sont décisives dans les processus de réflexion et de construction des expositions du travail des élèves. Le tutorat apparaît comme une raison de réfléchir à la façon dont l'école ou les cours liés aux arts peuvent tirer parti de cette discipline.

De cette façon, ces processus de réflexion et de construction, que le tutorat génère, finissent par fonctionner comme un pont, qui relie le lieu de construction de la proposition didactique, à la suite de l'expérience de stage; à un endroit où les questions de la sphère des arts dans l'éducation sont reflétées dans le but de rechercher plus d'honnêteté dans les discours que ces domaines impliquent.

Mots clés : Dessin A ; dessins /conceptions sensorielles ; Mémoire ; Processus ; tutorat ; présentations/expositions

Agradecimentos

Agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e acompanharam neste trajeto parece pouco, porque aquilo que me ofereceram foi dado com a maior bondade possível. Nesse sentido, apesar de saber que esta bondade não é cobrada, não posso deixar de os mencionar.

À minha orientadora, Dra. Orquídea Coelho, agradeço por todo o suporte, confiança, bondade, disponibilidade, rigor e clareza, características genuínas que sem elas seria difícil se não impossível, concretizar este trabalho.

Ao professor cooperante, Castro Mendes, agradeço a lente que me proporcionou ter da experiência na escola, permitindo não só habitar, como também atuar dentro da sala de aula.

Aos colegas de mestrado Adília Gouveia, Pedro Coutinho e Hugo Jesus, agradeço toda amizade ao longo destes dois anos, que foi fundamental não só pelo companheirismo, como também por todas as conversas sobre os assuntos relacionados com o MEAV, que me ajudaram a entender, problematizar e questionar imensos assuntos importantes.

Ao António Pinto e ao João Pedro, os meus melhores amigos, agradeço, por toda a confiança, apoio e suporte que desde criança, depositam em mim.

À professora Elsa Cerqueira, agradeço, por todos os esclarecimentos filosóficos, por toda a literatura que disponibilizou e pela experiência no âmbito do Projeto Filosofia com cinema para crianças, que me ajudou a entender em muito o papel da educação nos indivíduos.

À Helena Mendes Pereira, agradeço, pela sua disponibilidade em conversar sobre o papel da curadoria na arte e na escola.

À Anny Lemos, agradeço, por todas as conversas sobre arte e produção cultural, que me levaram a outros lugares de reflexão importantes no processo de escrita do relatório.

À Paula Freitas, agradeço, por todos os esclarecimentos relativos à oftalmologia e à visão, que foram cruciais para entender como funciona o nosso olho.

Ao Pedro Mota, Luís Carvalho, João Maia, Iago Mota e Carolina Pinto, agradeço, por todas as jams sessions que a nossa banda de música (Pum Pum Katrapum) realizou, que funcionaram como catalisadores de energia para aguentar todas as inquietações que o curso levantou.

À minha mãe e ao meu pai, as pessoas mais importantes da minha vida, agradeço todos os dias o amor que me transmitem. As pessoas a quem mais recorri para discutir acerca dos assuntos relacionados com mestrado.

À minha família; Joana Antunes, Maria Antunes e Luna Teixeira, agradeço, por serem o meu abrigo e por poder contar em todos os momentos com a solidariedade total, para que por um lado, os meus compromissos atuais sejam cumpridos, por outro, para que o amor que cultivamos possa ser o reflexo de tudo o que fazemos.

Índice

1. Introdução.....	9
2. Caracterização da escola – A Escola Secundária Francisco de Holanda.....	16
2.1. Percurso – Do carro à sala D21.....	18
2.2. Sala de Aula – Um olhar de fora para dentro.....	21
3. As turmas: Oficina de Artes; Desenho A; Desenho de Comunicação; Desenho de Comunicação; Geometria Descritiva; Perspetiva.....	22
3.1. Caracterização da Turma – A turma do 10º AV2.....	27
3.2. Experiência ao Longo do Estágio.....	30
3.2.1. Primeiro Impacto.....	31
3.2.2. Modos de ver a Escola.....	33
3.2.3. As técnicas e os recursos – Os handicaps dos recursos.....	35
3.3. O Cortejo das Maçãzinhas.....	40
3.4. Conselho de Turma – Avaliação.....	43
3.4.1. A aluna Sinalizada.....	44
3.4.2. “A guerra contra a carência” (Agostinho da Silva)	45
3.4.3. Problemas entre professores e alunos.....	47
3.5. O 2º Período - O papel das artes na escola.....	48
3.5.1. Um novo elemento	49
3.5.2. O planeamento da visita de estudo.....	50
3.5.3. A responsabilidade.....	51
3.5.4. Novos modos de ver?.....	52
3.5.5. Entrada na proposta didática.....	55
4. Processos de curadoria vs processos de pensar modos de construção exibir os trabalhos dos/as jovens.....	55

5. Processos de trabalho	60
5.1. 1º período	60
5.1.1. Pós-mostra.....	66
5.2. 2º período	67
5.3. 3º período	68
5.4. Visita de estudo	68
5.4.1. O primeiro dia.....	68
5.4.2. O segundo dia.....	70
6. Proposta Didática	72
6.1. Fundamentação e criação da proposta didática	72
6.1.1. 1º tempo – 90 minutos.....	74
6.1.2. 2º tempo – 90 minutos.....	81
6.1.2. 3º tempo – 90 minutos.....	85
6.2. Avaliação	87
6.2.1. Critérios de avaliação.....	87
6.2.2. Instrumentos de avaliação.....	87
6.2.3. Processos de avaliação.....	87
6.2.4. Avaliação final.....	88
6.2.5. Tabelas de avaliação.....	89
7. Questionários	91
7.1. Questionários I	93
7.2. Questionários II	95
7.3. Análise global	99
8. Considerações Finais	100
9. Referências	102
10. Apêndices	

1. Introdução

Este relatório encerra um ciclo introspectivo através de um modo de registo, que reflete ou espelha, um percurso cheio de vestígios, marcas, ou recordações, que sustentam um conjunto de reflexões e problematizações, que ao longo da experiência de estágio, do ano letivo 2022/2023, foram preponderantes para a construção deste documento.

Não seria possível fundamentar um texto com um fim tão importante, se não houvesse uma vivência empírica que proporcionasse um conjunto de saberes num ambiente escolar no papel de professor estagiário, que foram a consequência de um conjunto de experiências desde o eu aluno, até ao adulto que tem um conjunto de responsabilidades a cargo e que tem de responder diariamente no campo da vida social, política, cultural e económica, a inúmeras situações previsíveis e imprevisíveis. Todas estas situações originaram reflexões, que quer no ato da prática, quer no ato da escrita, se tornaram determinantes por serem memórias que constituem uma personalidade perante os valores que vamos construindo, destruindo e construindo ao longo da nossa vida. Nesse sentido, neste relatório, não consigo falar na experiência de estágio sem falar na minha experiência pessoal, a qual se reflete nas situações que encontrei ao longo do estágio.

A atividade como artista plástico e formador de uma academia de artes plásticas em Amarante, que trabalha com todas as faixas etárias e desenvolve projetos de produção cultural e artística, envolvendo diversas vezes a comunidade local, foi determinante neste processo para me tornar professor. Ainda antes do primeiro ano do MEAV, na entrevista, questionaram se os professores das áreas artísticas, deveriam ou não ser artistas, pela falta de compromisso que as duas profissões poderiam originar, uma vez que o universo da escola não pertence ao universo de um artista. Acredito que essa preocupação, prende-se com a responsabilidade que a universidade tem de ajudar a formar pessoas para o mundo da docência. Ainda assim, não acredito que ser artista gere essa condição na atividade da docência, e também não sei se poderemos considerar o ser artista, uma profissão, uma vez que qualquer pessoa pode sê-lo. Quando digo que todos podem ser, quero dizer que não é algo que aconteça rapidamente, mas está ao alcance de cada um. Joseph Beuys, pode ajudar a explicar melhor o sentido desta frase:

“Ora parece haver muita gente para quem este conceito é exagerado; muitos são de opinião que não é qualquer criatura humana que pode ser um artista. Neste exacto ponto, trata-se de transformar o conceito no sentido de fazer com que ele dê corpo a uma descrição essencial do ser humano, precisamente daquele ser humano que dá expressão à liberdade, e se possa também transformar o conceito num impulso de desenvolvimento que acrescenta algo ao mundo e o transforma. Ou seja, fazer com que se trate de um conceito antropológico e já não de um conceito tradicional da actual concepção burguesa de arte” (Beuys, 1979: 28)

Falando mais especificamente no campo educacional, acredito profundamente nas palavras do professor Agostinho da Silva, em entrevista com Maria Elisa, no programa *Conversas Vadias* da RTP, quando abordavam a geração de jovens estudantes dos anos 80 e 90, em que diz:

“O que acontece no mundo, é que toda a gente que nasce, nasce de alguma maneira poeta. Inventor de qualquer coisa que não havia no mundo ainda antes de eles nascerem. E inteiramente individual, cada um como poeta que é. E o que o acontece é que nós, por causa da questão económica que temos pela frente, os metemos não a fazer poesia à solta, que era o que eles desejariam, mas seguir alguma coisa, que é na realidade uma espécie da vida militar.” (Castro, 2012)¹

Entendo que ser artista é ter atitudes transformadoras, que se visibilizam a partir da criação: consciente de um pensamento, palavra, objeto, ação ou uma música; o “nascimento” de algo no mundo para a sociedade. Porém, o artista é alguém que cria com uma intenção específica. Essa intenção depende do seu contexto, isto é, se está inserida num campo de avaliação criteriosa, que considera que aquele ou aquela pessoa é artista e aquilo que criaram é arte. Por outro lado, o mesmo ato de criar pode existir, sem estar vinculado a estes sistemas de avaliação, que definem quem é artista e o que é arte. Não sendo arte, podemos considerar cultura? Isto porque mesmo que haja uma avaliação, antes da criação ser avaliada, já existia. Vai daí, que o “poeta”, de que o professor Agostinho da Silva fala, se relacione bem com o pensamento de Joseph Beuys; o criar não está ligado diretamente ao conceito de artista, mas antes à história da humanidade, onde o ato de criar, foi preponderante para a concretização de todas as necessidades que vão surgindo. E talvez seja pertinente perceber, que quem pinta, não tem de ser artista, assim como quem dança, também não tem de o ser.

O comentário de Cláudio Oliveira no posfácio do ensaio sobre o “*Gosto*” de Giorgio Agamben pode também ajudar a sublinhar esta perspetiva, se colocarmos de um lado as criações que são abrangidas pela arte, e de outro, as criações e o gosto. Apesar de que para Agamben o gosto é uma característica sensorial que nos permite interpretar qualquer criação, esteja ela ligada ou não à arte (Oliveira, 2015: 82), para o autor:

...o gosto é um outro saber, que não pode dar razão do seu objeto, mas que goza dele; como uma forma especial de saber que goza do objeto belo e como uma forma especial de prazer que julga a beleza; como um lugar privilegiado no qual emerge a fratura do objeto do conhecimento em verdade e beleza, em conhecimento e gozo. (Oliveira, 2015: 82)

¹ Citação do autor: Professor Agostinho da Silva no programa exibido pela RTP, “*Conversas vadias*” nos anos 90. Episódio 1 com a jornalista Maria Elisa

Desta forma, aquando da candidatura do MEAV², perante a questão relacionada com a compatibilização da vida artística com a atividade docente, não houve hesitação em afirmar que o “quadro” apresentado, não condicionaria nenhuma das partes. A minha atividade não depende da arte. A arte surge como um jogo que está constantemente a apresentar propostas, que podemos ou não querer participar. Não só não dependo da arte, como não tenho expectativas em relação a ela. Às vezes, gosto das propostas que ela apresenta e entro nesse jogo. O meu compromisso é com liberdade criativa e com produção cultural. A educação, é o resultado de um conjunto de vivências marcantes, que me chamaram à atenção desde cedo e que ao longo dos tempos, o desejo de voltar a estudar para ingressar no universo escolar da docência cresceu de tal ordem, que tomei esta decisão.

Posto isto, a minha relação com a escola começa desde muito cedo, através das inúmeras vivências escolares que vivi e observei através da minha mãe, que era professora numa escola primária. Quer na escola, quando não tinha onde ficar e ia com ela, quer em casa, quando a via a estudar, a planear e a corrigir os trabalhos das meninas e dos meninos. Mesmo no 2º ciclo, quando havia tarde livres, acabava por continuar a ir para aquela escola, porque mesmo não sendo a minha, era-me familiar. E eu adorava, porque a minha mãe deixava-me participar. Apagava o quadro, ia a uma loja perto da escola, “fazer fotocópias” das fichas e exercícios, que eram fornecidos aos alunos e às alunas, acendia a lareira e depois sentava-me a ouvir a classe e esperava pelo intervalo para ir brincar com as crianças. A partir daqui, surgiram diversas questões que hoje me colocaram neste lugar. Perceber a importância que é ter uma casa, um salário e obviamente ter saúde, foi fulcral para entender que sem isso, a suscetibilidade necessária para dar uma resposta à sociedade onde estamos inseridos pode ser colocada em causa. E por essa razão há diferenças na humanidade, que originam barreiras que formam territórios psicológicos que separam as pessoas. Talvez a missão da escola seja destruir estas barreiras e aproximar a comunidade. Não tem de ser a escola que conhecemos, pode ser até uma escola que ainda não existe, mas pelo menos sabemos que há uma consciência de trabalhar nesse sentido, e esse motivo para mim é suficiente para querer fazer parte de qualquer projeto de escola.

Ainda em tempo de adolescente, a minha primeira experiência com o conceito de ensinar, foi através de uma licença especial (por ser menor de idade), onde foi possível realizar e concluir o curso de treinadores de Voleibol nível I, na Federação Portuguesa. Uma vez que praticava essa mesma modalidade, e nesse ano havia ficado sem equipa, porque não havia número suficiente de atletas para constituir uma equipa, não querendo abandonar a modalidade, foi pedido pelo clube que era filiado na altura, a Associação Desportiva de Amarante, que autorizasse a inscrição de um menor, naquele curso de treinadores. A Associação de Voleibol do Porto, aceitou o pedido e desta forma, foi possível crescer, não como um líder de grupo, mas como alguém que partilha o que

² MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

sabe e que está aberto a aprender com grupos de trabalho. Fomentando junto daquele clube, abordagens compreendidas no curso e outras formações e jornadas relacionadas com a modalidade, que auxiliaram o clube a não ter problemas de falta de atletas para constituir equipas. Acredito que o meu gosto por trabalhar com grupos que partilham conhecimento, surge destas duas ocorrências. Sendo assim, até aos 23 anos, a ligação com a modalidade foi enorme, porém, trabalhei sempre em simultâneo em outras atividades como: a música, através de bandas de garagem; o cinema, uma vez que frequentava a licenciatura na Escola Superior Artística do Porto; e por fim a pintura e a fotografia, tendo realizado várias mostras em lugares como associações, cafés e até na rua, em algumas feiras culturais que se realizavam na minha terra. Depois disso, continuei a trabalhar nestes campos, exceto no desporto.

Posteriormente, já formado, ao ter a oportunidade de trabalhar na Gatilho, Associação para o desenvolvimento artístico cultural local, na academia de artes plásticas, nestes últimos 10 anos, o contacto permanente com pessoas, entre os seis e os oitenta anos de idade, que querem pensar a partir da pintura, da escultura, do vídeo, do cinema, da fotografia, da performance, da instalação, das obras públicas e de tudo aquilo que as envolve, fez-me perceber que estas linguagens fazem parte dos nossos dias, e que necessitamos delas para entender melhor, não só a sociedade que estamos inseridos, como as outras culturas. No fundo, elas funcionam como meios de transporte que nos ajudam a visitar outros pontos de vista. Talvez a escola possa ser a entidade que alimenta estas linguagens de forma a combater a produção constante de imagens que a globalização tem vindo alimentar que, de certo modo, põe em causa a veracidade das coisas. Joseph Beuys é bastante claro no que toca à produção. Ele diz:

Se esse trabalho na formação de critérios ou de forças direccionantes aplicáveis à coisa não se estende ao longo de toda a minha vida, então o trabalho não poderá ter um bom resultado, porque em termos pontuais nada funciona; se hoje, neste momento, me proponho fazer alguma coisa que há-de acontecer na hora seguinte, isto é, estabelecer a relação complexa entre a força direccionante e aquilo que, digamos assim mais uma vez, sai do homem, das constelações criativas de forças, então também não pode resultar.” (Beuys, 1979: 33)

Veja-se até pelas imagens produzidas por exemplo nos noticiários. Somos abordados, confrontados e atropelados a toda a hora por essas imagens na televisão por múltiplos canais, nos telemóveis, por múltiplos perfis e sempre com discursos diferentes. Se não pensarmos seriamente nestas formas de receber discursos, como é que vamos entender a sociedade em que estamos inseridos? Por isso, talvez a educação seja mesmo um lugar onde estes acontecimentos possam ser problematizados.

Agora, focando mais especificamente a educação artística, os contínuos discursos de que os cursos artísticos são limitados a nível de saídas profissionais, é um dos maiores temas que me tem inquietado ao longo da vida e por isso me fez procurar perceber nestes dois últimos anos, o que é que as pessoas, estudantes, docentes e não docentes pensam sobre este assunto. E nesse sentido, o estágio profissional na Escola Secundária

Francisco de Holanda foi essencial para perceber de perto o que é que os estudantes do 10º e 12º ano de Artes visuais e do 10º do curso tecnológico de Design, pensam não só sobre os cursos que estudam, mas também sobre as saídas profissionais que existem.

A visão é realmente desmotivadora, porque primeiramente o curso de artes visuais, parece ter o poder de transformar as pessoas. Como se todos quisessem ser artistas ou arquitetos de renome. Quantos/as jovens no 10º ano ou até mesmo no 12º ano tiveram contacto com o que é ser artista? Com o que é a arte? Com o que é a Curadoria, ou com qualquer outra profissão? Será que a escola coloca realmente os estudantes em contacto com estas linguagens e estes conceitos? A ideia com que fico, é que desde a altura que estudava artes visuais na escola secundária, até aos dias de hoje, os cursos artísticos são para jovens que têm de ser excelentes alunos. Há uma atmosfera de que é preciso evoluir muito tecnicamente para ser o tal arquiteto, o tal designer, ou ter uma excelente média para entrar em Belas Artes por exemplo. Como no caso dos/as alunos/as com quem convivi na Escola Secundária Francisco de Holanda, e com os docentes que perguntam com frequência se estudei Belas Artes. Afinal o que é estudar Belas Artes? Como se a escola de Belas Artes fosse o único lugar do saber artístico, onde as pessoas se tornam artistas. Digo isto com alguma tristeza, porque realmente há um longo caminho a percorrer, até que as pessoas de um modo geral, percebam que um/a aluno/a de artes não tem de ser arquiteto para estar dentro da arquitetura ou ser artista para estar dentro do mundo das artes. Ou então, para ter de fazer alguma coisa na esfera das artes. Estes discursos, refletem uma confusão enorme sobre aquilo que é a educação artística, sobre o que é o profissionalismo das entidades artísticas, que creio haver aqui, uma quota parte de responsabilidade da comunidade escolar.

Ao longo dos períodos nesta experiência de estágio, perguntou-se várias vezes às alunas e aos alunos, o que gostariam de estudar ou trabalhar depois do 12º ano, e o resultado é que, quem tem médias altas, quer estudar arquitetura, e os outros não sabem, justificando que *o curso de artes não tem saídas profissionais nenhuma*s. Alguns, dizem que só foram para artes para fugir à matemática. O grande dilema que se deteta, é que não há por parte das instituições uma preocupação, mas sim uma naturalização destes assuntos. Sinto que está tudo bem. Sinto que o modo de pensar e agir das instituições escolares não passa por questionar se estes discursos são um problema. Acredito que é a melhor maneira que têm para responder ao mercado e contribuir para o futuro das pessoas. Sinto que as escolas e até as universidades creem que os cursos artísticos vão gerar algumas pessoas de sucesso. Não muitas, mas algumas e isso já é bom. Não vejo de todo uma tentativa de lhes proporcionar experiências novas. Veja-se os currículos escolares. Contam-se pelos dedos das mãos quantas mulheres constam do programa de História da Cultura das Artes. Estamos no ano de 2023. Continuamos a invisibilizar a mulher como se ela não fizesse parte da História e como se não tivesse realizado nada de importante. A História começa em Atenas, no período clássico, como se não houvesse nada anteriormente. Os currículos contêm uma visão totalmente eurocêntrica e totalmente patriarcal. Onde e quando é que existiram manifestações públicas a acusar estes problemas, iniciados pelas entidades escolares ou até pela docência ou pelos jovens?

A experiência neste estágio foi como um alerta de atalhos para tudo o que foi estudado anteriormente como estudante do MEAV e aluno do ensino secundário. E desde logo, no percurso escolar que realizei, todas as vezes que fui para estágio, logo depois de estacionar o carro surpreendia-me, pelo facto de ver constantemente as relações de diálogo entre estudantes, docentes e não docentes no passeio circunscrito à escola, em frente ao portão da escola. Mas o mais impressionante, foi o facto de o portão da escola estar constantemente aberto, mesmo nos intervalos, onde os alunos e docentes saem e entram quando querem, sem terem de prestar autorização para sair da instituição escolar. De início, pensava que era por ser o começo do ano letivo, porém, fui-me apercebendo que realmente é normal todos os dias fazerem isso. O que é estranho. O que pode acontecer se os/as jovens faltarem às aulas e forem atropelados? No entanto, em todo o tempo que tive neste estabelecimento de ensino, nunca assisti a confusões relativas a comportamento abusivo dentro ou fora da escola, nem a faltas desmedidas. Conversei algumas vezes sobre este assunto com o professor cooperante e com o Professor de Geometria Descritiva e eles alegaram sempre que o facto de a escola só conter o ensino secundário, era mais benevolente em relação às saídas dos/as jovens da escola.

Há uma enorme facilidade de os alunos saírem e entrarem dentro do espaço escolar e também se percebe que os alunos frequentam muito a rua para fumar, inclusive com os próprios professores. Em momento algum ouviu-se falar sequer, que fumar é um problema ou que os alunos fumarem em frente à escola é controverso. Percebi que a escola tem um portão que está aberto e que respeita totalmente as decisões dos estudantes fora da fronteira escolar. Até porque, aluna/o é um estatuto que os jovens adquirem quando entram no espaço escolar. Fora desse território, as regras são outras. No entanto é engraçado perceber que num lugar que tem um posto policial, a venda de tabaco a menores de 18 anos seja tão fácil. No fundo sinto também que continuam a existir aqueles negócios com o propósito escolar. As lojas de gomas, os cafés com coisas baratíssimas para os jovens, onde conseguem adquirir muitas vezes tabaco a bolso e álcool. No meu tempo de estudante as coisas eram assim e afinal, há muita coisa que não mudou. De qualquer modo, é de notar a confiança que há nos alunos, com o compromisso de manter o portão aberto, em prol de uma responsabilidade que acuse a sua assiduidade.

Assim, entre a minha reflexão sobre a docência e a experiência de estágio, há um eu observador que ao longo do ano, foi sinalizando, assinalando e problematizando um percurso cheio de texturas e retornos que ajudaram a refletir mais profundamente nas questões de produção, de curadoria e sobre as capacidades sensoriais que temos ao nosso dispor, que podem ser territórios ou lugares de produção, que afirmem, questionem ou problematizem, então as necessidades dos jovens docentes e a própria escola, perante as artes visuais.

Desta forma, este relatório começa pela caracterização da Escola Secundária Francisco de Holanda, através de um percurso que nos guiará até à sala D21, que foi a protagonista da maior parte dos acontecimentos vivenciados ao longo da experiência de

estágio. De seguida, trataremos de apresentar as turmas com que houve contacto debruçando-nos mais detalhadamente na turma do 10º AV2, onde acompanhamos o processo da disciplina de Desenho A, praticamente o ano letivo inteiro. Nesse acompanhamento, será possível entender de que forma é que os/as jovens se relacionam com a escola e com a disciplina, a partir das propostas que o programa propõe, e das atividades inerentes à escola que a comunidade escolar pode participar. O cortejo da Maçãzinhas é um bom exemplo de como a escola abre as portas à comunidade da cidade de Guimarães, para colaborarem numa atividade que marca ou assinala uma memória que faz parte da consciência coletiva de todos/as.

O trabalho fora da sala de aula, não será abordado apenas através deste tipo de atividades, porque para serem realizadas, precisam de um conjunto de decisões que são tomadas em gabinete. Nesse sentido, a experiência em conselho de turma, pretende apresentar três possíveis assuntos que fazem parte da escola e que dizem respeito aos/às professores/as, na medida em que são agentes que podem desconstruir e apresentar soluções para problemas.

A transição dos períodos escolares é também um assunto abordado. Começamos por procurar entender que transformações se deram na turma nessa mudança e depois, procurámos perceber o impacto que a visita de estudo de dois dias à cidade Lisboa poderia ter, quer na relação de laços entre alunos/as e professores/as, quer na consciência dos saberes adquiridos que eventualmente possam ter sido transportados para sala de aula na disciplina de Desenho A. A partir daqui, introduzimos os princípios que nos levaram à construção de uma proposta didática para a unidade que se debruça sobre o desenho de memória.

Antes de desenvolver o tópico da proposta didática, iremos aprofundar as questões relacionadas com os processos de construção para a exibição dos trabalhos dos/as alunos/as, sendo que os processos de curadoria, podem em muito ajudar a compreender de que forma é que os discursos honestos podem desconstruir a “retórica dos efeitos” (Gaztambide, 2013), rumo a uma noção da educação artística mais verdadeira do que a real que nos é apresentada. Nesse sentido, será que a consciência desta problemática, teve uma transformação ao longo do ano?

Posto isto, partiremos para a visita de estudo a Lisboa, onde os processos de curadoria de cada espaço visitado, permitiram aos alunos e às alunas, ter contacto com novas formas de apresentação e construção de conceitos que são problematizados não só pelo artista, mas por tudo o que envolve, uma instituição artística.

Deste modo, chegamos assim ao processo que envolveu a construção de uma proposta didática até à sua realização, sendo o desenho de memória a temática que sustentou todo este processo da experiência de vida e de estágio.

2. Caracterização da escola

A Escola Secundária Francisco de Holanda

A Escola Secundária Francisco de Holanda situa-se bem no coração da cidade de Guimarães, na rua Alameda Dr. Alfredo Pimenta, junto ao estádio D. Afonso Henriques e perto da praça de S. Tiago. Junto à Escola, há um conjunto de estabelecimentos da área da restauração que são bastante frequentados pelo corpo da escola e há, para além de uma superfície comercial, uma esquadra da Polícia de Segurança Pública onde podemos observar regularmente, a presença de agentes a pé ou em patrulhas a vaguear na rua. Talvez por isso, o portão da Escola Secundária Francisco de Holanda, também esteja constantemente aberto, permitindo que os/as alunos/as, entrem e saiam da instituição nas suas horas vagas, sem que haja um controle de segurança demasiado apertado

O edifício é composto por dois blocos que estão ligados em “L”, sendo que o primeiro, o da entrada da escola, corresponde ao edifício antigo que contempla três pisos; e o segundo (o da lateral), o bloco novo, também ele com os mesmos pisos e está ligado ao primeiro bloco. No cruzamento dos dois, situa-se o pavilhão de Educação física.

A partir do documento público do Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda, podemos constatar que a Escola Secundária é detentora de uma história que nos remete para os tempos em que a monarquia ainda reinava em Portugal. A escola é criada no final de 1884, e foi chamada de Escola Industrial Francisco de Holanda. A escola começou com cerca de 100 alunos para um único professor a lecionar aulas. Porém só em 1886 é que a escola teve a sua inauguração oficial.

Posteriormente,

Por decreto de 21 de novembro de 1924, foi a Francisco de Holanda transformada em Escola Industrial e Comercial, coincidindo com a criação do curso comercial, que começou a funcionar no ano letivo de 1925-26. No início da década de 1930, a oferta formativa da escola era composta pelos cursos de tecelão debuxador, bordadora e comércio e pelos cursos práticos de caligrafia, dactilografia e estenografia. Vinte anos mais tarde, ministrava o ciclo preparatório e os cursos geral do comércio, de aprendizagem do comércio, de aperfeiçoamento do comércio, de tecelagem, de fiandeiro, de canteiro, de serralheiro e de costura e bordados (Projeto educativo AEFH³, 2022: 5).

Logo após o 25 de Abril, vista a criação do ensino unificado, a escola recuperou o nome do seu patrono, transformando-se assim na Escola Secundária Francisco de Holanda. Em 2013 a escola torna-se sede do atual agrupamento de Escolas Francisco de Holanda abrangendo desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, sendo estes, distribuídos pela escola EB1/JI de Santa Luzia, EB1 da Pegada, EB2, Egas Moniz e Escola Secundária Francisco de Holanda.

Segundo o referido Projeto Educativo deste agrupamento, a finalidade primordial é a de construir uma escola através do envolvimento de toda a comunidade educativa, que se debruce seriamente na profundidade do que é a educação formal, por esta

³ AEGH - Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda.

carecer de um projeto que recaia sobre saberes de um lugar que proporcione uma “intencionalidade de aprendizagem” (Projeto educativo AEFH, 2022:3), que vinquem bem, o corpo escolar é mutável e por isso, não pára no tempo, por ter sempre um objetivo ou meta que está relacionado com o contexto social em que vivemos.

Desta forma, o projeto educativo deve incorporar um regulamento ou então, ser um regulador de um conjunto de normas e princípios da entidade escolar, que estabeleça as metas, os valores, as pedagogias educativas e culturais, capazes de conduzir “a ação educativa da comunidade” (Projeto educativo AEFH, 2022:3)

A escola sofreu recentemente uma remodelação a nível de infraestruturas, e para além dos acessos de acessibilidade serem adequados a todos os que a habitam, contém salas com os recursos propícios a cada turma e a cada curso. Todas as salas contêm computador com acesso à internet, projetor e tela de projeção, para além de outros recursos como banca com lavatórios, armários, iluminação, mesas, estiradores, cadeiras e material específico comum, como foi referido, a cada área disciplinar. Não obstante, é de sublinhar que a escola tem também tem várias casas de banho em todos os pisos do edifício, que são limpas a cada estante, estando sempre limpas e operacionais, das quais, são utilizadas quer pelos estudantes e não docentes, quer pelos docentes. A escola possui também, um gabinete de psicologia, uma biblioteca com uma zona de consulta, outra de trabalho individual, outra de trabalhos de grupo e outra com pequeno auditório onde são dadas palestras no âmbito das ações promovidas pelos clubes de dimensão extracurricular que a escola dispõe. Tem também, corredores com dispositivos expositivos onde se constroem mostras dos trabalhos dos alunos, laboratórios científicos, salas de fotografia com equipamento digital e analógico, salas de gravura e serigrafia, salas de audiovisual e multimédia, um ginásio remodelado e para além de um buffet e cantina comum a todos, tal como as casas de banho, a escola contém um auditório com uma capacidade para mais de 300 alunos em simultâneo, onde são realizadas palestras e outro tipo de apresentações. Por fim, contém uma zona de arquivo chamado “Museu e Centro de Documentação”, que está descrito no próprio regulamento interno do agrupamento de escolas, no ponto “2.10”, como um corpo que tem a missão de recolher dados e preservar o espólio que têm vindo adquirir ao longo dos tempos. Este espaço situa-se no último piso, onde todos têm acesso à história da escola através de documentos, fotografias, estatuas, desenhos entre outros registos que preservam a memória daquela instituição. Por isso, podemos dizer que a escola está em conformidade com o Decreto-lei nº54/2018 por proporcionar e assegurar que todos tenham acesso às ofertas da escola e por proporcionar, para além dos acessos e obviamente dos valores intrínsecos à escola, um clima de segurança que por sua vez é causador de um bem-estar coletivo. Tal como se encontra no regulamento interno, no Artigo 29º que entrou em vigor em 11 de setembro de 2009: “1. As estruturas de apoio pedagógico são serviços educativos que visam a promoção da melhoria das condições para o sucesso dos alunos, conjugando as suas atividades com as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica.”

Contudo, a escola não poderia ser caracterizada se não fosse habitada por um conjunto de pessoas, que permanentemente interferem na estrutura escolar. Seja em ocupação em movimento, ou em ocupação estática do território. Pois a escola vista do lado de fora, com a circulação dos alunos, é totalmente diferente do momento em que os jovens estão em aulas, é como se a escola tivesse uma textura que se move em ciclos progressivos temporários em que há tempos em que a textura é interior, e outros que a textura é exterior, fazendo lembrar a obra de Lygia Clark, “Caminhando” de 1963, que consistiu num ato performativo em que a artista cortou, a partir de um ponto aleatório, uma fita de Moebius em várias direções sem nunca poder voltar a trás. A fita de Moebius consiste numa banda de papel que é dobrada em meia espiral, unindo as duas pontas da banda (ou fita). Após a união destas pontas, vamos obter uma figura geométrica com um único lado que por sua vez, o lado interior do objeto, é o mesmo que o lado exterior. Nesta performance, à medida que a artista ia cortando a fita, ela ia ficando cada vez maior e ganhando diversas formas, até chegar a um ponto em que a banda ou fita que estava a cortar, se tornou tão fina que não pôde ser mais cortada. Para a artista, esta performance é uma metáfora da vida, no sentido em que todos os atos que realizamos nas nossas vidas não podem ser retrocedidos, voltando atrás no tempo e mudar a história. No percurso das nossas vidas, ficarão apenas as memórias e eventuais vestígios. O futuro não sabemos, ainda não existe, mas cabe a cada um percorrer o seu próprio caminho. A escola, indiscutivelmente, na atualidade, será uma paragem obrigatória.

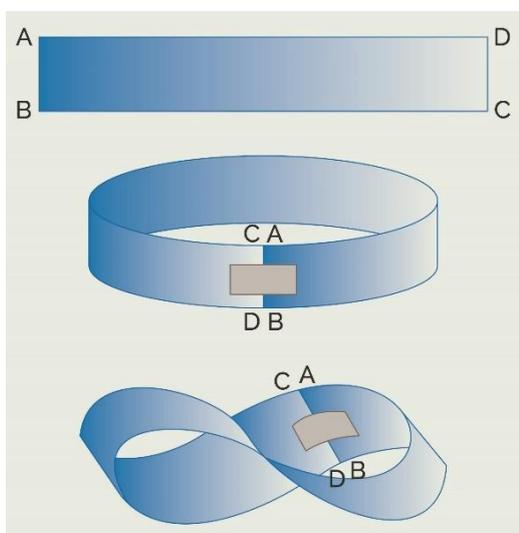


Figura 1- Passos para a construção de uma fita de Möbius



Figura 2 – Momento em que Lygia Clark realiza a obra Caminhando (Walking). 1963

2.1. Percurso

Do carro à sala D21

Depois de 17 km, desde Felgueiras a Guimarães, logo após a paragem do carro, às 08:00 horas da manhã, o percurso até ao portão da Escola Secundária Francisco de Holanda, contém uma paisagem onde podemos observar, que todo aquele movimento

das pessoas a saírem e entrarem nos cafés, o barulho dos jovens a sair dos autocarros escolares, os miúdos a compararem os barulhos das suas motas estacionadas, as pessoas que se sentam em esplanadas a contemplar aquele movimento todo; não existiria, se ali não houvesse aquela escola. É realmente interessante verificar como a escola é um motor social, mas também económico e cultural.

A partir do momento em que entramos no espaço escolar, percebemos realmente o compromisso que a escola tem com aquilo que se propõe a desenvolver como projeto educativo. Isso pode verificar-se a partir do conjunto de informações que é logo visível à entrada. Isto é, existem cartazes e publicidades informativas sobre os eventos a acontecer pela escola, no próprio dia ou durante a semana. Seja uma apresentação de um livro, uma palestra do clube de xadrez, ou sobre um ponto de recolha de alimentos para o banco alimentar. Há imensos/as alunos/as dos clubes, ou da associação de estudantes que despendem desses primeiros tempos, para dar aso a atividades que não só envolvem a comunidade com também a trazem para dentro do território escolar. Muitas vezes, entidades ligadas à saúde, à literatura, ao desporto, à cultura; são promovidas pela escola, mas no âmbito de iniciativas propostas pelos alunos em comunhão com os professores. Nesse sentido, percebemos logo à entrada da escola, que a porta principal, pode levar-nos a imensos lugares que não só a sala de aula.

Quando lá entramos, e percorremos os corredores, percebemos que muitos daqueles espaços não são apenas locais de passagem ⁴(Augé, 2012). Apesar de terem sido construídos para isso, estão repletos de informações, intervenções e claro, atividade social. Os bancos e sofás, que ali se encontram encostados à parede, servem muitas vezes de suporte, para jogar cartas, ou para ter aqueles diálogos circunstanciais. São por isso, lugares onde as pessoas também desenvolvem as relações a partir destas transformações, que o chão e as paredes vão tendo ao longo do ano letivo. E é muito fácil sentir isso, porque quando os corredores não têm nada no chão ou nas paredes, são altamente silenciosos, frios e impessoais.

As portas das salas de aula, que vão compondo as paredes destes corredores, são envidraçadas. Através delas, percebemos que a disposição das mesas são todas em fila, à exceção das salas de informática e multimédia, que por motivos de alimentação elétrica para os computadores, têm uma disposição em “U”, mas voltada para a parede. De início, coloquei a hipótese destas disposições serem danos indiretos da recente pandemia, mas todos os professores falam, a propósito deste assunto, que uma vez ou outra até já se realizaram algumas modificações, mas que regra geral foi sempre assim. Volta tudo ao mesmo.

⁴ Não-Lugares, Marc Augé. “O não lugar é diametralmente oposto ao lar, à residência, ao espaço personalizado. É representado pelos espaços públicos de rápida circulação – como aeroportos, estações de metrô e pelas grandes cadeias de hotéis e supermercados. Só, mas junto com outros, o habitante do não-lugar mantém com este uma relação contratual representada por símbolos da supermodernidade, cartões de crédito, cartão telefónico, passaporte, carteira de motorista, enfim, por símbolos que permitem o acesso, comprovam a identidade, autorizam deslocamentos impessoais...” Sinopse consultada em: https://books.google.pt/books/about/N%C3%A3o_lugares.html?id=lpj4ca_UFmEC&source=kp_book_description&edir_esc=y

Cada vez que caminhava e observava estas salas, surgiam memórias da extensão da 31ª Bienal de São Paulo⁵, no Museu de Serralves, com a temática “*Como falar de coisas que não existem*”, onde havia uma instalação⁶ suspensa de uma coque-dama, na sala principal do museu, e em volta continha vários bancos, onde as pessoas incluindo eu, se sentavam e começavam a falar sobre coisas, instintivamente e inconscientemente. Não havia ali nenhum poder, simplesmente perante um objeto dentro daquele contexto, naturalmente começaram a surgir diálogos entre os espetadores sentados. Quando me levantei e fui ler o descritivo da obra, tinha acabado de acontecer o pretexto daquela instalação. Todos tinham sido parte de um momento performativo e experiência inesquecível. E ainda no decorrer descritivo, li sobre o objetivo da instalação e comecei a perceber a importância do pensar no espaço, dentro da sala de aula. A arquitetura das salas, o design do mobiliário, os dispositivos tecnológicos e a disposição das mesas e das cadeiras, são realmente importantes e é fulcral ter a noção que tudo isto, são tecnologias que é necessário saber usar ou, de outra forma, podemos estar a criar maus hábitos, como ser pouco democráticos e inclusivos, naquilo que é o espaço do/a aluno/a, dentro do espaço da sala de aula. Jonathan Crary recorre a Foucault para explicar que:

A modernização consiste nesta produção de sujeitos controláveis graças ao que ele descreve como «uma certa política do corpo, uma maneira de tornar dócil e útil a acumulação dos homens. Esta exigia a implicação de relações definidas de saber nas relações de poder; apelava a uma técnica para entrecruzar a submissão e a objectivação; incluía novos processos de individualização».” (Crary,2017:39)

Por isso este trajeto, entre o carro e a sala, foi uma ponte para relacionar as memórias do passado com a visão do presente.

Mas neste percurso, que é constituído por corredores com: salas, janelas, trabalhos de docentes, alunos, alunas e artistas; e que ao mesmo tempo contém todas as informações relativas aos acontecimentos escolares, mesmo quando subimos as escadas, estas texturas, acompanham o caminho. No fundo, tudo o que é produzido dentro das salas de aulas e dentro dos clubes, é transposto através de dispositivos que ocupam esses microterritórios de saber modelado, que um grupo conferiu e lhe deu visibilidade num espaço que é comum a todos, fazendo parte da imagética escolar.

Porém, até se chegar ao destino, o penúltimo corredor, que a escola chama de *Galeria dos alunos da Escola Secundária Francisco de Holanda*, possui para além de

⁵ “Apresentada pela primeira vez fora de seu país de origem, a 31ª Bienal apresenta 28 artistas e coletivos de artistas que participaram da mostra no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, em Portugal, de 1 de outubro de 2015 a 17 de janeiro de 2016...”. “A seleção curatorial para Serralves foi realizada pelos curadores Charles Esche, Galit Eilat e Oren Sagiv. Além das obras da 31ª Bienal, a apresentação em Serralves integra um programa de discussões que terão lugar no espaço da galeria e trabalhos de Cildo Meireles pertencentes à Coleção Serralves.”. Informação consultada em: <http://www.31bienal.org.br/pt/post/2268>

⁶ “Mujawara, 2014, de Sandi Hilal, Alessandro Petti e Contrafilé, ao fundo Mapa, 2014, de Qiu Zhije, em Serralves ©Filipe Braga / Fundação de Serralves”. Informação consultada em: <https://bienal.org.br/31a-bienal-tem-itinerancia-internacional/>

trabalhos nas paredes, um conjunto enorme de máquinas industriais ligadas à memória não só da história daquela escola, como também, à memória de todas as pessoas daquela região, por essa maquinaria ligada à indústria do têxtil, estar ligada a muitos dos familiares dos alunos ali presentes. As máquinas a vapor, os potes para tingir os tecidos e também os teares que eram usados para a tecelagem, acabam por ser elementos que marcam a identidade daquele lugar, do qual os alunos não viveram, mas da qual fazem parte.

Ao virar a esquina, para o lado esquerdo, o último corredor, o mais estreito, ao fundo do lado direito encontra-se então a sala D21, a sala onde quase todo o processo de estágio aconteceu.

2.2. Sala de Aula

Um olha de fora para dentro

A sala de aula pode sempre ser vista de dois modos. Ou do fundo da sala, até à secretária do professor ou o contrário. E tem uma peculiaridade. O facto de as paredes serem insonorizadas e os vidros serem duplos, raramente se percebeque estão a ser observados. Talvez aqui se possa considerar que estamos perante algo perverso e voyeurístico que tem a ver, utilizando o termo de Foucault, com a “*anatomia política*” na qual a escola é formada, sendo:

Pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos subtis, aparentemente inocentes, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis ou que perseguem formas menores de coerção – constituem, porém, aquilo que levou à mutação do regime punitivo no limiar da época contemporânea. Descrever essas técnicas implicará dar grande atenção aos pormenores e às minúcias: Sob as mais pequenas figuras, procurar não um sentido, mas precaução; situá-las não só na solidariedade de um funcionamento, mas também na coerência de uma tática. São astucias menos da grande razão que trabalha até durante o sono e que dá sentido ao insignificante, do que da “malevolência” que tudo abarca. A disciplina é uma anatomia política do pormenor. (Foucault,1975: 161)

O que é triste de constatar, porque apesar da escola ter sido alvo de uma remodelação, esta visão arquitetónica é evasiva. E o maior problema é que parece que nem tem importância. Quando se fala com os professores acerca disto, há sempre risos de um discurso onde se desvaloriza totalmente estes assuntos. No entanto, relativamente ao Professor cooperante, a atitude perante essa situação na sala de aula, é de lecionar sempre com a porta aberta, alegando que não tem nada a esconder.

Até ver, foi o único professor a lecionar com a porta deste modo. Nas diversas passagens ao longo do ano que foi necessário realizar para algum tipo de tarefa onde foi preciso circular por aqueles corredores, não foi vista mais nenhuma sala de aula a funcionar de porta aberta. Porém, esta atitude também coloca em causa privacidade

que talvez devesse ser o grupo de trabalho a decidir, mas por outro lado, não há o vigiar sem saber que se está a ser vigiado.

Dentro da sala, como foi já referido, a disposição das mesas é em filas. O grande problema é que de facto, este sistema privilegia mais aqueles que estão na frente, porque vêem e ouvem melhor. Mas também, torna alguns jovens mais visíveis e outros/as mais invisíveis. Isso faz com que regra geral, uns se tornem mais participativos/as que outros/as e também faz com que na memória dos docentes, prevaleça aqueles jovens que eles vêem e ouvem mais.

A sala de aula, possui duas divisões que não estão demarcadas por nenhuma parede, mas sim, pela disposição das mesas. No final da última fila de carteiras, há um conjunto de armários para os alunos armazenarem de um lado os trabalhos que vão realizando, e do outro, para utilizarem materiais que a escola fornece como, ferramentas, réguas, marcadores, lápis, entre outras coisas. Entre esses armários, existe uma mesa de madeira que servia essencialmente para fazer cortes ou outro tipo de trabalhos manuais, por exemplo, realizar esculturas, martelar algum tipo de trabalho que necessitassem, etc. Ao fundo, continha um balcão com armários e banca de Água, mais uma mesa de luz onde os alunos podem realizar decalques de desenhos. No fundo, também há uma pequena despensa onde são armazenados trabalhos antigos, cavaletes para colocar telas, dispositivos para pendurar quadros, cartões entre outros materiais que se vão coletando ao longo dos tempos e que ali vão ficando porque pode ser preciso.

O espaço de aula é todo altamente iluminado, tendo uma fachada lateral toda envidraçada, com persianas e estores elétricos reguláveis à distância, para que seja mais fácil modificar o ambiente de iluminação da sala de aula. Há um computador com acesso à internet, e há um projetor que é sempre utilizado em todas as aulas. Existe para além de uma tela de projeção, três quadros ao dispor do docente e alunos/as, e ar condicionado que mantém a sala quente no inverno e fresca quando as temperaturas são mais altas.

Podemos concluir que existem condições muito boas de trabalho, o único problema, é que a paisagem da sala de aula, é um minicampo de desporto para as aulas de educação física. A distância entre a sala e o campo é de dois a três metros, o que provoca muitas vezes a distração dos jovens nos seus processos de trabalho.

3. As turmas

Depois da primeira aula com o professor cooperante, na disciplina de Oficina de Artes, houve a possibilidade de assistir a outras disciplinas que o professor lecionava tais como: Desenho A do 10º ano e Desenho de comunicação do 10º ano do curso profissional de Design. Contudo, também existiu a possibilidade de assistir às disciplinas de História da Cultura e das Artes e Geometria Descritiva, ambas da mesma turma do 11º ano.

Oficina de Artes

Relativamente à disciplina Oficina de Artes, esta correspondeu à turma do 12º ano, que estava dividida em dois turnos de trabalho, uma vez que a turma tinha mais de 20 alunos. Quando assim é, é normal dividirem as turmas. Os dois turnos à 4ª feira trabalhavam um bloco de 90 mais um de 45 minutos precedidos. Sendo que às 2ª feiras, tinham apenas um bloco de 45 minutos da parte da tarde.

Esta turma apresentou sempre muita vontade de trabalhar e sobretudo muita alegria. Nunca houve absolutamente nenhum caso de mau comportamento dentro da sala de aula da disciplina, antes pelo contrário. Houve sempre um comportamento exemplar, no sentido em que nunca faltaram ao respeito a ninguém. No início do ano, de modo geral, os alunos após concluírem o 12º ano queriam estudar arquitetura ou cursos relacionados com design. Apenas duas alunas queriam seguir artes plásticas e havia um número pequeno de alunos que não ia prosseguir estudos. Um deles, tinha 18 anos e era bósnio. Aos 16 anos veio para Portugal sozinho sem família para estudar artes visuais, mas as saudades eram tantas que o aluno decidiu que ia regressar ao seu país natal.

Os alunos nunca tinham tido aulas com o professor cooperante em anos anteriores, mas não houve absolutamente nenhum problema de adaptação. Notou-se que a disciplina era muito desejada por eles, por ser a disciplina onde iriam ter mais experiências plásticas.

Desenho A

A turma de Desenho A, também era lecionada pelo professor cooperante e era constituída inicialmente por 18 alunos/as do 10º ano. A turma era o 10º AV2 porque existiam duas turmas. Uma com a opcional de História da Cultura e das Artes e outra com a opcional de Matemática B. A Escola Secundária Francisco de Holanda dá a oportunidade de os alunos escolherem a vertente que querem, porém, quando uma das opções, como foi o caso, enche, os restantes alunos têm de escolher a opção que ainda tem vagas. Nesse sentido, a grande maioria dos alunos pretendia ter História da Cultura das Artes, mas a ordem com que se matricularam condicionou as suas escolhas.

A turma, à imagem da outra, tinha um comportamento exemplar, sempre bem-disposta e ultra trabalhadora. Porém, alguns alunos/as não tinham a certeza de terem escolhido bem o curso. Alguns tinham medo do futuro, por considerarem que *artes não tem saída*. Ao passo que, os/as alunos que decidiram escolher matemática por vontade própria, acreditam que o facto de terem escolhido essa disciplina, *têm muito mais saídas e saem mais preparados*, no caso de quererem estudar arquitetura. Apenas uma aluna confessou à turma, que a mãe só a deixava seguir o curso de Artes Visuais, se esta escolhesse Matemática.

De facto, com apenas 14 ou 15 anos, parece ser bastante difícil tomar uma decisão que naquela idade parece ser (e até pode ser), fulcral para o seu futuro. E desta

forma, torna-se bastante interessante perceber como é que os jovens tentam esclarecer as dúvidas que têm através das questões que vão colocando ao longo das aulas. Nesse sentido, a turma revelou-se sempre muito curiosa.

Desenho de Comunicação

No que diz respeito ao curso profissional de Design do 10º ano na disciplina de Desenho de Comunicação, a experiência foi bastante diferente. A turma tinha cerca de 21 alunos sendo que tinha jovens da Rússia, Ucrânia, Brasil, Índia, Benim, África do Sul, França, Angola e Portugal. As aulas eram dadas em Português e Inglês, sendo que havia alunos que não sabiam falar nenhuma das línguas. Três dos alunos eram refugiados de guerra, e viviam em Portugal, segundo o que foi transmitido, com famílias de acolhimento.

Alguns dos alunos estrangeiros, também eram filhos/as de atletas profissionais do clube da cidade, o Vitória Sport Clube.

É de sublinhar, que a maioria dos alunos estrangeiros desta turma, vieram para Portugal no 10º ano. O que significa, que não têm conhecimento absolutamente nenhum, sobre o sistema de ensino em Portugal. A escolha deles/las, segundo o que transmitiram, é que foi o curso mais aconselhado pela entidade escolar, perante os seus interesses, porém, nunca foi dito nem exposto, as circunstâncias desse aconselhamento.

Nota-se que a forma como esta turma é tratada, é diferente das restantes, por diversas razões. Primeiro há imensas barreiras que se levantam relativamente à língua. Há uma dificuldade grande em comunicar e isso intimida quer os docentes quer os alunos. Segundo, os alunos sentem-se discriminados em relação aos cursos gerais, pelo modo como são tratados. Segundo eles, têm exigências diferentes, e sentem que nunca são convidados para as visitas de estudo, e que nunca os convidam para realizarem mostras de trabalhos, tal como os alunos do curso de Artes Visuais. E de facto, esses sentimentos sentem-se porque são expressos várias vezes.

No entanto, a turma à imagem das outras, também ela tem um comportamento exemplar e um grande espírito de solidariedade. Sem dúvida, é uma turma com quem nunca me vou esquecer de ter trabalhado.

História da Cultura e das Artes

Relativamente a História, a primeira aula coincidiu numa altura de preparação para uma ficha de avaliação. Nesse sentido, a experiência adquirida não foi muito positiva. A aula não teve sequer uma apresentação dos professores estagiários à turma, que de certa forma, não é confortável. São corpos estranhos que estão a observar as aulas e não há relação. Porém, aquilo que foi registado nessa aula, é que o professor em questão, antes dos testes, realiza sempre quatro ou cinco aulas de revisões. O objetivo é que os alunos estudem sozinhos ou em grupo no período das aulas e que vão apontando as dúvidas

para irem sendo esclarecidas pelo professor ao longo desses tempos letivos. A dinâmica da aula tem um objetivo muito interessante, porque de certa forma faz com que os/as alunos/as circulem pela sala para trabalharem constantemente com pessoas diferentes. E por isso, notou-se uma autonomia de trabalho bastante peculiar. Porém apesar de sentir que os/as jovens tralhavam bem em conjunto, não houve grandes esclarecimentos de dúvidas. Acredito que não há o hábito de perguntar. Para Bourdieu:

“o habitus é um noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre o indivíduo e a sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sobre forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (Wacquant, 2007: 36) (esclarecer o habitus)

O professor manteve sempre uma postura de quem está sentado à espera que as dúvidas dos/as alunos/as aparecessem. Isso raramente aconteceu, salvo uma ou duas intervenções em 90 minutos. No fundo, gostei muito do exercício em si por acreditar que eles/as precisam desse espaço para investigar a matéria e se relacionarem. Até para perceberem também, que há diferentes modos de aprender. Mas, por outro lado, se não houver diálogo aberto e conjunto, entre turma e professor em alguns momentos, a aula pode ter bastante ruído, onde as matérias se misturam com os temas alheios da vida de cada um, que talvez não sejam importantes naquele contexto. Não promovendo a discussão ou diálogo, dificilmente haverá dúvidas ou questões. De qualquer forma, apesar de ter sido um bom exercício, não voltei lá, por sentir que não gostavam muito que assistissem às aulas.

Geometria Descritiva

Quanto à aula de Geometria descritiva, apesar de ser a disciplina com menos afinidade; confrontamo-nos com um Professor ultra enérgico que, logo na primeira aula, não só fez a apresentação dos professores estagiários à turma como também se disponibilizou para que pudéssemos esclarecer dúvidas com o professor, ou se nos sentíssemos à vontade relativamente à matéria, poderíamos ajudá-lo a explicar os assuntos e até a propor exercícios.

A primeira aula, foi onde se pôde observar algo totalmente diferente no modo de atuar dentro da sala de aula. O objetivo do professor nunca foi fazer o máximo de exercícios para conseguir dar a matéria toda nos prazos previstos pelo currículo da disciplina e pelas aprendizagens essenciais. Na maior parte das vezes, o professor realizava entre um, a três exercícios no máximo. Sendo que a turma era bastante grande, tinha cerca de 29 alunos. Mas o que realmente foi extraordinário, foi ver um professor que ao lançar um exercício, em altura nenhuma deixou ninguém para trás. E isto é uma

prática recorrente. Quando o professor propõe os exercícios, dá cerca de 5 minutos para todos começarem a realizar a proposta. Depois começa a perguntar em que ponto estão e como é que cada um está a resolver. Mediante as respostas, ele pede a uns que realizem o exercício de uma maneira, e a outros, que realizem de outra, para que possam perceber que não existe apenas uma única forma de fazer os exercícios. Não bastando, o professor vai ao lugar de cada um, e não pergunta aos jovens se perceberam. Ele certifica-se se eles perceberam ou não. E se tiver de ficar a meio de um exercício durante a aula toda, ele abdica da aula por esse aluno. Mas o interessante, é que ao colocar todos a realizarem o exercício de modos diferentes, a partir de momentos diferentes do exercício, ele coloca a turma toda a trabalhar em função desse mesmo aluno/a que tem essa dificuldade. O que faz com que todos estejam a pensar sobre como resolver, não o problema do ou da colega, mas também, de que forma podem arranjar uma maneira dessa pessoa entender o exercício. Isto é, colocar o conceito de empatia como um dos valores máximos dentro da sala de aula. Aquilo que pude verificar, é que a turma percebe muito de geometria e toda ela tem boas notas porque percebem realmente as matérias. A maior inquietação perante esta primeira confrontação, com esta disciplina e professor, foi observar o desgaste mental que ele tem em 90 minutos. Todos os 90 minutos são de uma grande intensidade. Foi muito enriquecedor poder assistir a estas aulas desde o início, porque efetivamente não foi só a matéria de Geometria que estava em causa, foi também o modo de atuar dentro da sala de aula e o modo como o professor se relacionou com a matéria e fez os alunos se relacionarem. Foi muito para além daquilo que é um programa. Ainda que a sala fosse em filas, o professor muitas vezes desenhava em dois ou três quadros em simultâneo e circulava muito entre os alunos enquanto debitava muita da matéria, com exemplos demonstrativos do corpo ou com objetos para explicar determinadas posições, ângulos, tipos de vistas etc. Para além de tudo, foi um professor com quem nos relacionamos bastante ao longo do ano, nos corredores ou bar da escola onde fomos estabelecendo uma relação de colegas. Por isso, foi sem dúvida um professor marcante por ter contribuído muito para minha visão, sobre a dicotomia que referi, acreditando ainda mais que o professor é um agente que pode proporcionar experiências importantíssimas aos alunos. Experiências essas que podem bem ter a ver com a perspetiva e envolvimento dos mesmos numa área que parece cada vez mais anestesiada

Marcel Duchamp referia-se aos seus objectos ready-made como anestesiados de gosto, isto é, neutralizados. A banalidade apropriava-se de poderes paradoxalmente inusitados que lhe conferiam um distanciamento no interior de uma produção altamente vigiada por convenções. Mas esse não é o nosso tempo. Talvez a desconstrução da neutralização passe por um ajuste contemporâneo com a noção de anestesia. A sua etimologia conduz a uma significação de negação da beleza. Contudo, hoje, a sua aplicação operativa orienta o seu sentido para a anulação da dor. Entre a negação da estética e da dor podemos construir esta outra noção que lhes é exterior: a desanestesia. Tentará corporizar, no seu jogo de significações, uma aproximação ao real. (Pereira, 2007: “«desanestesia»”)

Perspetiva

De uma maneira geral, a experiência em todas as disciplinas foi muito enriquecedora. Percebe-se que não pode existir o bem se não existir o mal, e sempre que falarmos da escola e da educação, vamos encontrar sempre esta dicotomia, mas ela tem de ser encarada como uma aprendizagem. E se há coisas más ou menos boas a assinalar, porque não estão dentro daquilo que nós possamos considerar pedagógico, também é verdade que essas mesmas coisas podem sempre servir de exemplo, e até, partir dessas mesmas situações más, para outras coisas que podem ser boas. Não creio que isto tenha a ver com uma visão positivista, mas antes com uma visão naturalista. Naturalista no sentido que é natural fazer mal, e fazer bem, mas sobretudo é natural experimentar.

3.1. Caracterização da Turma

A turma do 10º AV2

No início das primeiras aulas, o Professor Cooperante, aconselhou experimentar algumas aulas e disciplinas diferentes para depois se decidir, qual seria a disciplina em foco para mais tarde desenvolver a proposta didática. Visto ter estatuto trabalhador-estudante, optou-se por seleccionar a disciplina de Desenho A do 10º AV2, visto que havia a possibilidade de assistir a mais aulas e por isso, haver uma maior consistência relacional entre nós com os alunos e o Professor Cooperante.

No primeiro período, a turma era constituída por 18 alunos/as, sendo que na transição para o segundo, desistiram dois jovens. Posteriormente entrou uma aluna vinda do curso de humanidades tendo ficado 17 alunos até ao final do ano letivo.

Desde o começo, que o Professor cooperante fez questão que a nossa participação nas aulas, fosse ativa com os jovens e que deste modo, estes deveriam chamar-nos de Professores. Para o Professor Cooperante, é importante que a turma não nos chame apenas pelo nome próprio, por considerar que por um lado, essa afinidade pode levar a um excesso de confiança, que não é bom para o funcionamento da aula, por outro, o termo professor estagiário, para além de comprido, sugere uma categoria inferior, à de apenas, Professor, o que pode ser pejorativo para quem está nesse lugar. Nesse sentido, ele entende que para haver um maior equilíbrio nesta mútua relação, os estagiários devem ser tratados como professores.

A turma é constituída maioritariamente por raparigas, contendo apenas dois rapazes. Existem duas turmas do 10º ano (como já foi referido anteriormente), uma com opcional de História da Cultura e das Artes e outra com opcional de Matemática B. A turma em questão tem Matemática. Ao longo das conversas que fomos tendo ao longo do ano, os/as jovens transmitiram que estavam nesta *turma* porque já não havia vagas para a turma de História da Cultura e das Artes. Por outro lado, alguns escolheram a opção

de Matemática porque acreditam ter mais possibilidades de futuro e por último, alguns disseram que foram os pais que sugeriram.

A aluna que mudou para o curso de Artes no 2º período, foi para esta turma porque era a que tinha menos alunos. Há uma “atmosfera” geral de que a História seria uma mais-valia, porque os alunos acreditam que é importante ter uma noção histórica do percurso cultural que as linguagens plásticas e artísticas foram tendo ao longo dos tempos, de forma a perceber até, quais são as possibilidades que o mundo nos apresenta, através das profissões de foro cultural. De qualquer modo, apesar de ser um assunto às vezes abordado, podemos acreditar que ao longo do ano, a disciplina de Desenho foi fornecendo pistas relacionadas com estas preocupações, através de conteúdos que foram fornecidos pelo professor cooperante a cada unidade didática, pelas visitas de estudo que foram tendo e obviamente, a partir do interesse que cada um foi investindo a partir destas oportunidades.

A turma apresentou desde sempre um comportamento bastante amigável. A bem dizer, não houve propriamente uma adaptação, porque a relação deles para conosco, foi sempre de respeito, por estarem perante uma oportunidade onde podem aprender com mais pessoas. De certa forma, acredito que a atitude que o professor empregou relativamente ao modo como nos deveriam tratar, ajudou de certa forma, a criar um género de autoridade, que se instaurou dentro da sala de aula, onde, em vez de terem de respeitar a um professor, agora teriam de respeitar três. Apesar de não gostar da palavra autoridade, gostaria de acreditar que, esse termo foi fictício no sentido em que não foi repreensivo. Pelo contrário, em todas as aulas, eles/as foram ultradinâmicos e curiosos, com imensas questões e sobretudo, bastante resilientes no que diz respeito às dificuldades que foram aparecendo ao longo do programa. Creio também, que fora as chamadas atenção relativas ao barulho, nunca foi acionada nenhuma medida mais drástica ou até mesmo uma falta disciplinar.

A turma é muito assídua e praticamente não se registaram grandes faltas. Por vezes, às 3ª feiras chegam mais tarde à aula, devido ao autocarro que chega atrasado (às vezes chegam mesmo a 20 minutos depois da aula começar).

O Professor Cooperante, dentro da sala de aula, tem algumas regras das quais não abdica, tais como: o silêncio em alturas de trabalho, a assiduidade e a limpeza da sala antes do toque de saída. Por isso, nos últimos minutos, todos são muito dedicados e trabalham em grupo na limpeza daquele espaço.

Quando são realizadas mostras de trabalhos, percebe-se facilmente o trabalho colaborativo que existe entre a turma. Todos/as participam não só na montagem dos dispositivos que suportam os seus trabalhos, como também, na própria colocação dos trabalhos no espaço expositivo. Estas atividades parecem fortalecer os elos de amizade entre jovens. Devemos sublinhar, que cada um/a comprou uma moldura, diferente, onde umas são visivelmente mais caras e diferentes que outras, para colocar nos seus trabalhos. Ao longo das suas mostras que se foram realizando durante o ano, os/as

jovens, foram trocando de molduras consoante aquilo que necessitavam. Essa empatia registada ao longo do ano, foi possivelmente uma das características mais importantes a destacar da turma, porque nunca houve o sentimento de: *não empresto, isto é, meu, não estragues, vais estragar...* Talvez por isso, nunca se tenha registado um mau ambiente dentro da turma. Não quer dizer que não tenha havido, mas pelo menos durante as aulas de Desenho A, isso não aconteceu.

Fora do ambiente escolar, os/as alunos/as parecem não ter muito tempo para pensar em potencializar os seus interesses no âmbito da produção cultural. Sente-se que há uma enorme carga de trabalhos que têm para realizar em casa, em especial, nas disciplinas de Geometria Descritiva A e Matemática B, que por sinal, são as disciplinas que têm piores notas.

Os diários gráficos que talvez pudessem ter um papel importante, por serem um suporte e dispositivo de registo e de arquivo, que podem ir construindo a par do que vão aprendendo com os seus sonhos e utopias, é realizado, só porque é uma obrigação. Então, há em geral, uma grande falta de tempo para que os jovens pensem em outras coisas que não seja a escola. Nota-se a cautela e preocupação com futuro porque nas artes é difícil arranjar emprego.

Esta cautela, pode verificar-se também, nos momentos em que existem conteúdos que são transmitidos através de plataformas como o *Youtube*, para explicar determinados conceitos ou etapas de processos de trabalho. Os/as jovens estão em permanente contacto com a internet e o *Youtube* naturalmente faz parte do universo diário de cada um. Por isso, se não houver um bom planeamento, seleccionando criteriosamente pelo docente, os conteúdos exibidos podem rapidamente ser identificados pelos/as alunos/as, como fraudulentos. Isto porque a forma de pesquisar deles, é bastante apurada. E se o docente expõe através dessa plataforma um conteúdo, facilmente, cada jovem pega no smartphone e encontrar através dessa temática, conteúdos muito mais ricos em informação que lhe satisfaça o que querem saber. Essa cautela, talvez surja pela perplexidade dos jovens perante os professores, de adquirirem, para eles, melhores conteúdos. São jovens bastante astutos e interessados.

E este interesse pode ser visto em outros campos, como por exemplo o da música. Eles/as gostam e ouvem boa música e é-lhes permitido ouvir com auscultadores, durante o processo de trabalho. Questionou-se várias vezes o que ouviam enquanto trabalhavam e registaram-se bandas como: *Pink Floyd, Elvis, Artie Monkeys, Franz Ferdinand, MUSE, Coldplay, The Doors, AC/DC, Radiohead e Tool*, que são bandas do chamado *MainStream* e poderíamos dizer até icónicas, visto a popularidade que têm, mas também, foram registadas bandas portuguesas como: *Foge Foge Bandido ou Manuel Cruz, Glockenwise, BedLegs, GNR, Clã, Lena D'água, Mundo, Dealema, Sam the Kid, Rui Veloso, PZ*, entre muitos outros. Seria uma grande discussão afirmar o que é ou não música boa, mas ainda assim, é de sublinhar que esta turma em especial, parece não ter sido contagiada pelos *Tiktoks*, que usam a música como uma imagem. Se considerarmos que os *Tiktoks*, o espetáculo que Guy Debord desmistifica, ele diria que:

O espectáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem. (Debord, 1967: 19)

O espectáculo é o momento em que a mercadoria chega à ocupação da vida total da vida social. Não só a relação com a mercadoria é visível, como também, é tudo o que vemos: o mundo que se vê é o seu mundo. (Debord, 1967: 25)

Não podemos de modo algum, dizer que esta abordagem é uma consequência das redes sociais, até porque na altura elas não existiam, mas podemos questionar qual foi o caminho que a sociedade onde estes jovens estão inseridos tomou e para onde se dirige. Qualquer caracterização que lhe possa ser feita, não deverá poder ser indissociável daquilo que os envolve.

O importante aqui, é que o interesse pela música é transversal a todos. Quanto aos hábitos de leitura, poucos são os que os/as têm. Não há grande interesse em ler, mas notou-se algum interesse, em escrever. Há alunos/as que gostam de usar o texto para escrever poesia, alguns pensamentos, ou para ilustrar uma imagem ou uma tira de Banda desenhada.

Posto isto, podemos considerar que a turma é constituída por jovens interessados em aprender, mas com pouco tempo para o fazer, porque o curso de Artes Visuais não responde às expectativas daquilo que eles querem estudar. O curso de artes visuais parece ser muito limpo e organizado, para suportar uma palavra como artes. São extremamente preocupados com o futuro e têm um sentido de empatia que não é muito comum ver nos dias de hoje, na forma geral de como mundo se apresenta, por darem primazia ao colético e não ao individual. Para além de simpáticos e responsáveis, são extremamente curiosos e usam muitas das suas inquietações, para introduzir diálogos acerca de assuntos pertinentes relacionados com a matéria, quer com o professor cooperante, quer com os professores estagiários, o que revelou também, que a capacidade de empatia, não é só perante os seus colegas, mas talvez, com todo o corpo que define o que é a escola.

3.2. Experiência ao Longo do Estágio

Ao longo do estágio, todas as experiências, foram fundamentais para a visão do que tenho vindo a construir da escola, assim como o modo de interagir dentro do espaço escolar.

Na da sala de aula, as experiências foram muito diversificadas porque tive a oportunidade de estar presente em várias disciplinas e com diferentes professores, o que me proporcionou a possibilidade de perceber que a postura que os professores adotam nas aulas, muda consoante o ano e a turma, e também com o estilo de cada docente. Há uma adaptação ou processo de negociação, que acredito ser necessário estabelecer, à medida que se vão conhecendo os grupos de trabalho, para obter um bom ambiente e aquilo que deve ser o bom funcionamento dentro da sala de aula com os grupos de trabalho. Foi interessante perceber, que apesar de haver um conjunto de

regras e normas que a instituição apresenta, há imensos modos de ser e de agir, com múltiplas opções de construir uma narrativa singular, entre professor e aluno/as.

3.2.1. O Primeiro Impacto

O primeiro dia oficial de estágio curricular começou logo às 08:25 do dia 12 do outubro de 2021 na sala D21 na disciplina de Oficina de Artes. Quando cheguei, o Professor Cooperante já me esperava e começou por nos dar indicações sobre o funcionamento das suas aulas. Assim, depois de uma breve apresentação à turma, explicou que, primeiramente, deveríamos começar por estar sentados e observar o decorrer da aula, enquanto o professor introduzia a lição, e só depois de estarem a trabalhar, aí sim, deveríamos “passar” pela sala de aula e observar o que os/as alunos/as estavam a realizar. Poderíamos inclusive, falar com eles para dar indicações ou esclarecer dúvidas.

Durante estas primeiras quatro horas e meia, foi possível observar parte da execução de uma unidade de trabalho que consistia em realizar um conjunto de desenhos de estudos para a execução de um trabalho final em formato A2 com técnica mista. Para além das aprendizagens desejadas, estes estudos seriam importantes, porque no final de cada unidade curricular o professor realiza uma mostra de trabalhos no corredor da escola apelidado de *Galeria dos Alunos de Artes*.

Apesar da posição de professor estagiário passar antes de mais, por um observador atento do que se passa dentro do ambiente de sala de aula, o diário de bordo foi um ótimo suporte de trabalho, que ao longo do ano foi registando em modo de desenho e escrita, os pensamentos que iam surgindo, perante tudo o que acontecia na escola. Porém, ele não funcionou apenas como suporte de registo, também foi um gatilho de reflexões que se sagraram fundamentais em todo o processo de estágio.

As primeiras notas relativas ao primeiro dia não foram de todo positivas, houve algumas coisas que me inquietaram. Como já foi referido, o facto de o mobiliário destinado aos alunos estar disposto em filas, não ajudava o bom funcionamento das aulas. A disposição em “U” ou em círculo, seria, no meu entender, mais proveitosa e facilitadora da participação e da comunicação, pois permitiria que todos se pudessem ver uns aos outros, e que todos tivessem uma boa visibilidade para o professor, para o quadro e para a tela de projeção. A distribuição física e espacial desta turma na sala, apresentava problemas diversos que, no meu entender não beneficiariam os/as jovens pelo modo como estes se encontravam distribuídos e divididos.

Porém, como também já foi referido, é usual a escola trabalhar esta disposição em todas as salas de aula.

“(...) a escala do controlo: não se trata de cuidar do corpo, em massa, por atacado, como se fosse uma unidade indissociável, mas de o trabalhar em pormenor; trata-se de exercer sobre ele uma coerção subtil, de assegurar controlo ao próprio nível da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.” (Foucault, 1975: 159)

Apesar das características que a sala apresenta, não parece que haja uma intensão em obter um maior rendimento dos jovens a partir dessa disposição. Por outras palavras, não parece haver um pensamento dentro da escola acerca de como pode funcionar melhor uma sala de aula. Para além das mesas estarem posicionadas em fila, nota-se que há falta de postura e compostura dos/as jovens. Estavam totalmente presos nos seus movimentos, com o braço esquerdo a apoiar a cabeça, e o antebraço na mesa. Se os/as alunos/as trabalhassem de pé, talvez contrariassem esses modos, porém nunca foi hábito. Talvez a criação de uma rotina de rotatividade de ocupação de lugares diferentes por parte dos estudantes, resultasse em novas formas de ver e sentir os objetos e até conceitos apresentados na aula, pela diferença perspéctica. Pelo contrário, neste caso, cada lugar, pareceu ser um lugar e um território do qual ninguém prescinde.

Na disciplina, os elementos são intermutáveis, pois cada um define-se pelo lugar que ocupa numa serie e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, o território (unidade de domínio) nem o lugar (unidade de residência), mas o *nível*: o lugar que se ocupa numa classificação, o ponto onde se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que podem ser sucessivamente percorridos. A disciplina, arte do nível e técnica para a transformação das disposições. Individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas distribui-os e fá-los circular numa rede de relações (Foucault, 1975: 169)

Porém, apesar da descrição do autor parecer atual, visto a forma como está distribuído o mobiliário e a turma, a ideia anterior, de que não há uma intensão, pelo menos do professor cooperante, em tirar proveito destas medidas. Medidas essas, que parecem ser, normativas para todos os professores. Logo, percebe-se que há diretrizes que são propostas pela escola, mas no final, a forma como elas são cumpridas depende muito da visão que cada professor tem relativamente à escola e a cada turma. É algo que está naturalizado, pelo menos pela grande parte dos/as Professores/as, e neste ponto específico, não parece haver nenhuma discussão. Mas como já foi referido, mesmo havendo normas, o professor cooperante, leciona as aulas de porta aberta.

Apesar deste ponto, é de notar que o professor é bastante disponível para os alunos e durante o tempo todo de aula, acompanha e apoia o processo completo de trabalho dos/as alunos/as. No final da primeira aula, saí satisfeito por perceber que o contexto de sala de aula é condicionado por imensas coisas que não dependem só do professor, porém, sem dúvida que ele não deixa de ser alguém com a oportunidade de fazer a diferença.

“Hoje em dia é consensual entre os especialistas que «não se pode ensinar a ser artista». O tema pode ser desenvolvido até à questionação da própria necessidade ou utilidade das escolas de arte – tópico com uma forte carga problemática num momento de crise aberta das várias teorias sobre o que seja ou deva ser a arte e, portanto, também sobre os correspondentes saberes e formas de os transmitir.” (Melo, 1994: 92)

3.2.2. Modos de ver a escola

Ao longo do primeiro e segundo ano do MEAV, os discursos de que é quase impossível poder ser um professor com liberdade para trabalhar, devido a todas as condições que são inerentes à profissão, e que os professores são agentes transformadores que têm sempre, para bem ou para o mal, uma influência preponderante no percurso dos alunos na escola, estiveram bem presentes nos momentos de reflexão não só dentro e fora do mestrado, como também no ato de escrita. A facilidade com que estes discursos foram estando presentes na minha consciência, talvez tenha aberto uma porta para a cautela a ter no momento da produção de um discurso. Isto porque, a facilidade em cair no senso comum é muito grande. E apesar de ser uma ideia pessoal, não posso deixar de exprimir que os meus sentimentos perante estes discursos são de uma certa falta de visão.

A minha posição era diferente, considerava que a educação, tal como ela se apresenta, tem muitos jovens que não gostam dos objetivos que a escola propõe. E, nesse sentido, sempre acreditei que o propósito da escola deveria ser, fazer os jovens acreditar nos seus sonhos. E talvez por isso é que a minha vida profissional passa por fazer parte de projetos de produção cultural, através da troca de conhecimento entre grupos de trabalhos.

Porém, depois desta primeira aula, reconheço que comecei a acreditar que realmente o papel dos professores pode exercer uma influência muito grande, no abrir portas a experiências únicas, que proporcionem não só aos jovens, como também ao próprio docente, o construir autêntico de uma vida.

“Há também alunos das escolas de arte que não pretendem ou nunca chegam a tornar-se artistas. Permanecendo como amadores ou curiosos, ou tornando-se profissionais de atividades específicas que depois desempenharão enquanto assistentes ou ajudantes dos artistas, ou enquanto técnicos especializados. Finalmente, alguns outros alunos das escolas de arte poderão tornar-se professores de arte sem nunca chegarem a assumir-se plenamente ou a fazer uma efectiva carreira como artistas.” (Melo, 1994: 92)

As aulas de DAV do segundo semestre do primeiro ano, abordaram inúmeras vezes, aspetos sociais dos nossos discursos que incidem em manifestações machistas e na visão eurocêntrica que por exemplo, os manuais de História da Cultura e das Artes alimentam, e o quanto esses mesmos discursos, ajudam a perpetuar esta mentalidade. Porém, nos diálogos que fomos tendo a cada aula, a percepção de que talvez não

fosse necessário mudar a estrutura dos manuais didáticos, foi cada vez maior. Na realidade eles têm exemplos muito bons daquilo que talvez possamos considerar que não é honesto. E nessa medida, o papel do professor, pode bem ser, não só mostrar essa história do manual, como também, toda a outra que é invisibilizada. É no mostrar das várias possibilidades que existem nos currículos, onde os alunos eventualmente vão estar mais próximos de uma história mais honesta. Se apresentarmos apenas o que os manuais propõem, aí sim, a probabilidade dos/as Jovens pensarem e agirem de uma determinada maneira é maior. Por isso revejo-me na perspectiva daqueles que acreditam que os professores podem ter um papel preponderante nesta matéria. E vejam-se os próprios decretos-lei:

Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos. (decreto-lei 55, 2018)

Se havia a ideia de um rigor em cumprir aquilo que era estabelecido nos programas, porque são estanques e há pouca margem para propor outros modos de trabalhar, são os próprios programas, aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída do ensino secundário, que nos mostram que, agir de forma diferente, não é estar a cometer nada contraproducente. Pelo contrário, é contribuir para a construção da escola. Prevê-se que haja uma autonomia das escolas e dos/as docentes que rompam com conceções que invisibilizam outros valores que sejam considerados importantes, na pertinência de percebermos de *onde é que vimos, onde estamos e para onde vamos*. Em princípio, esta “mentalidade” deve estar continuamente em construção, ou então, o organismo escolar deixa de ser compatível com a sociedade que o mundo nos apresenta. Porém, também é muito importante que a escola seja habitada por pessoas que pensam de forma contrária, porque são essas visões que provocam a dicotomia que existe no ensino, e por isso, o pensar na escola, é um exercício feito por todos os que a habitam ou a habitaram.

A cultura provém da história que dissolveu o género de vida do velho mundo, mas enquanto esfera separada ela não é ainda mais que a inteligência e a comunicação sensível que continuam parciais numa sociedade *parcialmente histórica*. É o sentido de um mundo demasiado pouco sensato. (Debord, 1967: 118)

Partindo da afirmação de Debord, talvez seja crucial, que dentro desta dicotomia de pensamentos, que colocam a escola em constante transformação, seja evocado num sentido empático, a origem da “vida do Velho Mundo” (Debord, 1967: 118), para que se entenda por um lado, o que é que a escola representa para a sociedade, e por outro, em que condições foram e são, constituídos os valores da educação ao longo dos anos.

Possivelmente, podemos considerar que a escola sustenta a revolução da humanidade. Aquela que todos os dias os dias tem de dar respostas aos acontecimentos do dia a dia. Parece que a escola dá uma resposta a uma consciência coletiva, que apesar de cada indivíduo adquirir ferramentas que os/as tornem autônomos/as, não conseguem sair da esfera que o mundo social construiu. E tal como todas as revoluções, elas não acontecem do dia para a noite. Demoram anos, se não séculos a atingir a procura de um objetivo, porque são inúmeras vezes interrompidas. E nesse processo, há fases boas e menos boas, mas naturalmente, a algum lugar se há de chegar. Contudo, também é verdade, que estas transformações, são cada vez mais velozes e notáveis, devido às consequências da globalização. Por isso, também é possível que as respostas que a escola tem de dar neste momento, dentro de em breve resultem numa nova transformação. As palavras do professor Agostinho da Silva refutam essa ideia:

O mundo agora caminha tão rapidamente, parece que o mundo está fazendo história da mesma maneira que há a lei do afastamento das galáxias. Quanto mais longe, mais depressa. Provavelmente tudo teve uma origem, como possivelmente tudo terá um acabamento, um fim, uma volta à origem e quanto mais longe se está da origem, mais depressa a história avança. De maneira que podemos ter rapidamente surpresas. E então temos de nos preparar para essas surpresas. E talvez o comportamento das crianças seja um aviso que esse momento está perto de mais. (Silva, 1990: Conversas Vadias)

Assim, desde a primeira aula no contexto do estágio profissional, que foi possível entender duas coisas fundamentais. A primeira, a responsabilidade que é ser um professor, e a segunda, a missão do professor no âmbito da educação. Posto isto, no decorrer do ano letivo, estas ideias foram-se acentuando de tal ordem, que o meu interesse pela docência criou um lugar na minha consciência muito mais atento.

3.2.3. As técnicas e os recursos – Os handicaps dos recursos

A partir do momento em que entrei na sala de aula, foi muito fácil estabelecer relações com os alunos e com o professor cooperante. No início, a maior inquietação, era pensar que ia haver momentos em que os três professores que habitavam aquela sala de aula poderiam dizer coisas totalmente diferentes aos alunos. E a verdade é que isso foi acontecendo, porque temos experiências e vivências totalmente diferentes, o que possivelmente, nos faz interpretar também as coisas de maneira distinta. Mas sempre que isso aconteceu, o professor cooperante fez questão de dizer várias vezes que era normal isto acontecer, dizendo mesmo perante a turma, que não se tratava de alguém estar errado, mas antes, de (nós, professores estagiários e professor cooperante) contermos perspetivas diferentes, mas que todas elas eram importantes. De facto, essa visão ou mensagem que transmitiu, foi boa, porque em nenhuma altura, de todas as vezes que isso aconteceu, houve manifestações acerca de que uns dizem umas coisas e outros dizem outras. Foi bastante pacífico e acredito que os/as alunos/as perante as três pessoas dentro da sala de aula, foram procurando o que é que é que cada um o/a

podia ajudar mais, em determinados momentos. Nesse sentido, houve da nossa parte, uma atitude de rotatividade e circulação na sala de aula, em ir várias vezes, lugar a lugar, para o esclarecimento das dúvidas dos/as jovens, que iam surgindo. De certa forma, esta atitude ao longo do ano teve resultados muito positivos, porque criou o hábito de: questionar e de ser esclarecido. Se por um lado os/as jovens de maneira geral, deixaram de ter vergonha em falar sobre as suas dificuldades, por outro, também alimentaram a nossa vontade de investigar, para estar à altura dos esclarecimentos.

Dado que iniciei o estágio profissional no mês de outubro, a turma já estava a desenvolver trabalhos que recaíam sobre a observação e a análise de um ou vários objetos, através da sistematização de várias formas de registo. O objetivo seria aprofundar o conhecimento dos elementos estruturais da linguagem plástica, a partir da forma (plano, superfície, textura, estrutura); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade); movimento e tempo (cadência, sequência, repetição) (planificação).

No início da unidade didática, foi pedido pelo Professor cooperante, que os/as jovens recolhessem da rua folhas das árvores para desenhar e pintar. Caso não conseguissem por algum motivo, havia algumas folhas guardadas de outros anos, pelo que ninguém ficaria sem objeto para representar. O exercício começou, pela representação das folhas esboçadamente a lápis e também a ecoline, para que antes de realizar o trabalho final, que seria direcionado para uma mostra de trabalhos dos alunos e alunas referentes à unidade didática em questão, haver uma maior preparação e experiência no trato de desenhar.

Durante o processo, observou-se que a tendência na forma de representar, é colocar os objetos em frente da folha de desenho ou ao lado, como referente. Porém essa referência era entendida por eles/as, não como um objeto que tinha de ser representado, mas como um objeto que sugere uma ideia do mesmo. No fundo, esse objeto acaba por funcionar como gatilho para a memória, que cada um tem sobre esse/s apetrecho/s. Não houve uma procura em desenhar o que viam, mas sim, algo parecido com o que era aquela folha.

De modo geral, houve bastante dificuldade na execução e interpretação do exercício. O nível de dificuldade não só era muito grande, como as referências que lhes foram fornecidas para as etapas da realização do exercício, não estavam em conformidade com aquilo que é a linguagem de desenho que estes/as jovens conhecem.

Os estudos realizados seriam para posteriormente, funcionar como base de construção de um trabalho com técnica mista, numa folha A2. O desenho deveria ser constituído por folhas de árvores, numa perspetiva de topo. Isto é, uma vista aérea. As folhas teriam de ser representadas sobrepostas com dimensões diferentes, que provocassem um efeito de profundidade de campo. O que é maior, mais perto; e o que é mais pequeno, mais longe.

Quando representamos um objeto, neste caso uma folha de uma árvore, os hábitos de desenho de observação de cada um, ainda para mais no 10º ano, normalmente não são suportados por uma rotina de representação de folhas. E é normal que esta prática não exista. Há imensas coisas que os/as jovens podem criar. Porque haveriam de desenhar folhas? Por isso, há uma tendência, no momento em que estão a desenhar, para se esquecerem do referente e continuarem o desenho sem estar atento ao objeto, porque sabem o que é uma folha de uma árvore. Se por um lado construímos imagens sociológicas das pessoas, também o fazemos com os objetos. Então acabamos por inventar e o desenho deixa de ser só de observação como é pedido no enunciado, e passa a ser uma memória de folhas, misturada com as folhas que por vezes observamos. No artigo publicado em 2013 intitulado “Memória, Objeto e Lugar: Descobrir-se e Desdobrar na Arte, na Educação e na Vida”⁷, podemos deparar com a problematização deste assunto. Os autores dizem que:

Os objetos circundam os espaços e a vida das pessoas e graças a sua materialidade intrinsecamente ligada à vida, contam histórias, pois guardam a memória de uma época, de uma sociedade que são desveladas a partir da interação dialógica com as estruturas familiares. (Martins, Lúcia & Oliveira, 2013:323)

Será que há algum problema nisso? Em princípio sim, porque neste caso específico, o objetivo é que o desenho, seja de observação e por isso, é importante que o/a aluno/a se foque na morfologia do objeto. Por outro lado, é importante perceber que o desenho de observação, não existe para que se realizem imagens 100% representativas da realidade. Serve para comunicar, e nesse sentido, também é muito importante saber mentir no desenho, para que o espectador entenda aquilo que o produtor ou criador quer representar. É importante que os desenhos muitas vezes sejam errados (Bismark)⁸, porque muitas vezes, a representação de um determinado ponto de vista, por exemplo, não é representativa do objeto. E porquê? Porque não nos podemos esquecer que o desenho é sempre uma representação bidimensional. E se é bidimensional, isso já pressupõe que o criador esteja a elaborar uma grande mentira, porque nós não podemos tocar nessa bidimensionalidade da mesma forma que vemos a tridimensionalidade. Vai daí, que a consciência da observação do objeto é muito importante até para poder mentir. Para que haja um diálogo entre criador e suporte de trabalho. Para que quem desenha, se coloque no lugar do espectador e possa procurar o que comunica e o que não comunica. O que é importante e o que não é. Mário Bismark apresenta-nos um modo de ver que pode ajudar a perceber melhor esta descrição.

⁷ Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário

⁸ PSIAx Estudos e reflexões sobre Desenho e Imagem, nº2, 2013

Na similitude com os estados físicos da matéria, podemos dizer que se trata aqui de evocar a passagem do “estado gasoso” da imaginação ao “estado sólido” da imagem. Em Química chama-se re-sublimação à mudança directa do estado gasoso para o sólido, chamando-se condensação à mudança do estado gasoso para o líquido e solidificação à mudança do estado líquido para o estado sólido. (Bismark,2013: 33)

Claramente que o desenho não é nem pode ser só definido por um método chamado desenho de observação. O desenho é muitas coisas, mas sobretudo, contempla em si, a necessidade de haver uma percepção sensorial, que essa sim, é inerente a qualquer ato de desenho. Para Joseph Beuys:

(...) não há nada mais elementar que o do que o desenho. Se mostro o caminho a alguém e lho desenho num pedaço de papel, por onde vão as ruas, então estou a desenhar. O desenho, de facto, mais não é do que fazer um plano, torna-se alguma coisa sensível ou uma relação espacial, ou apenas relações entre grandezas. E creio que deveríamos recordar de que ao longo da vida provavelmente já desenhámos muito, muito mesmo. E se não o fizemos por iniciativa própria, então alguém levou-nos a fazê-lo, por exemplo, na escola quando nos pediam para desenhar figuras geométricas. (Beuys, 1979: 62)

Como podemos constatar na afirmação, existe realmente outros modos de desenhar, porém, por algum motivo, o desenho parece existir, para representar uma imagem do mundo real. E ele é bom quando está o mais parecido possível com essa imagem. E por isso, aquilo que era o desenvolver e experimentar de uma linguagem a partir do desenho, parece ser antes, o ter de colocar as experiências dos tais muitos desenhos que desenhámos ao longo da vida, que Beuys refere, em prol de um estereótipo canonizado da realidade. É por isso que o autor diz” (...) nunca se deve dizer que um individuo sabe desenhar e que o outro não. Isso não existe.” (Beuys,1979:62)

Não querendo dizer com isto, que a comunidade escolar faz este tipo de juízos, mas antes questionar se o modo como a disciplina de desenho é apresentada, por vezes não é um pouco fechada, visto haver tantas possibilidades de registo.

Contudo, aquando da introdução de um novo material no processo do trabalho, foi possível observar, um grande entusiasmo por parte dos/as jovens. Essa dinâmica, tornou a atividade dos/as alunos/as mais curiosa, pelo facto de terem a possibilidade de experimentar novos materiais e perceber qual é a sua reação nos seus suportes de trabalho.

O processo do exercício com o ecoline, foi todo introduzido com tutoriais do *Youtube*, prática usual do professor cooperante durante as aulas. O recurso à internet e ao projetor, como já foi referido, é uma política imperativa da aula. Enquanto os alunos trabalham, o professor apresenta vídeos tutoriais, de alguém a realizar algo aproximado com o que os/as jovens estão a trabalhar. A prática parece bem, porém, a maior parte dos vídeos, como também já foi dito, são exibidos em língua estrangeira e muitos têm dificuldade em entender.

Podemos verificar, que a forma como muitas vezes os/as jovens se relacionam com estes vídeos, não promove a procura das etapas para responder ao enunciado. Normalmente, o que se observa, é que sabendo à priori qual é a configuração da imagem, os/as jovens procuram através destes recursos, aquilo a que eu chamo de, artimanhas, por permitir que por meio de outros processos, que não contemplam as experiências e saberes do enunciado original, cheguem a um registo que realmente é parecido com o pedido. No fundo funciona como um truque que não alimenta a capacidade de ver, mas sim a de estereotipar. Muitas vezes o processo não é menos importante que os resultados. E de facto, este cenário, verificou-se algumas vezes.

Nota-se que há uma vontade de mostrar aos jovens novas formas de trabalhar, usando a tecnologia. Mas a capacidade de investigar dentro do universo tecnológico, ainda é bastante ingénua e, até certo ponto inocente, porque a esfera de conteúdos dos/as docentes, é diferente da dos/as jovens. Se queremos tirar proveito dos recursos que temos à nossa disposição para conferir uma aula onde todos saiam de lá concretizados, talvez não seja boa ideia apresentar um conteúdo acerca de, por exemplo, pintar a aguarela, através de um tutorial aleatório. Um tutorial que foi filmado com uma câmara de baixa qualidade de imagem e de som, realizado por alguém que não fala a nossa língua ou onde não há legendas. Um tutorial onde se percebe que a pessoa que está a demonstrar como se faz, não domina nem a técnica nem os conceitos que aborda. Esta hipotética imagem pode acontecer. Por isso é que os planeamentos de aulas são importantes. Mas não chegam. É preciso conhecer bem as pessoas que fazem parte do grupo, para não cairmos neste tipo situações, porque de facto, estes recursos podem resultar em exercícios de investigação muito úteis, onde inclusive, se poderia criar um arquivo de vídeos para certas matérias e até discuti-las a partir daí. Cada um tem um smartphone e pesquisa da melhor maneira que sabe. Isso faz com que haja pessoas que tenham material melhor que outros. Não quer dizer que isso, faça com se tire melhores notas. Mas seria mais ético, todos terem acesso aos mesmos documentos, pelo menos dentro do contexto de sala de aula. A probabilidade de estar a ser injusto é grande. E quem não tem smartphones? E quem tem smartphone de baixa resolução? E quem não tem dados móveis? E quem se sente envergonhado por ter um smartphone pior que o do colega? E quem não sabe inglês? E quem não sabe como pesquisar?

O papel dos professores estagiários ali presentes, de alguma forma foi importante para que estes problemas que identificámos, fossem colmatados de forma que ninguém se sentisse com menos meios. Por isso, ao longo do processo, fizemos um acompanhamento bastante explicativo e demonstrativo de como é que funcionam e reagem os materiais, dentro daquilo que são os suportes utilizados por cada um, e como é que o ver, o mentir e o errar, poderiam estabelecer uma relação que se coadunasse com os requisitos do exercício.

Após a sua conclusão, iniciamos o processo de pensar e construir, uma mostra de trabalhos dos/as alunos/as na escola. Como já foi referido, no final de cada unidade didática, as turmas dos cursos de Artes visuais, Design, Multimédia e o Clube de fotografia da escola, realizam mostras no interior do edifício. Sendo que, o

departamento de Artes, de três em três meses também organiza uma mostra individual com um/a artista.

3.3. Cortejo das Maçãzinhas

A par do acompanhamento das aulas do Professor cooperante, a escola participa e colabora com as Festas Nicolinas⁹, um dos eventos de maior importância associados à cidade de Guimarães no qual os estudantes, quer sejam universitários ou não, participam na sua produção dando voz à sua representatividade no mês de dezembro. E veja-se até pelo regulamento interno do Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda referente aos direitos e deveres dos/as alunos/as;

6. Os alunos do ensino secundário do AEFH têm ainda o direito de participar nas Festas Nicolinas, património dos estudantes de Guimarães, e o dever de contribuir para a sua organização, divulgação e preservação.

Este ano, um dos professores que faz parte do Grupo 600, na Escola Francisco de Holanda, ficou encarregue de construir o carro alegórico para o cortejo das Maçãzinhas. O Professor, para além de dar aulas de Desenho, Oficina de Artes e teoria do Design, também está à frente do Clube de Fotografia da Escola.

Tendo este, uma excelente relação de amizade com o professor cooperante, perguntou se estaríamos interessados em colaborar com ele na construção do carro. Foi com enorme prazer que aceitamos a oportunidade. Primeiro porque é pertinente entender de que forma é que a cultura da cidade entra na escola, e depois, perceber como é que a escola dá resposta a um evento considerado pela comunidade, tão importante. No fundo, como é que a escola abre as portas das suas fronteiras para que haja interações e trocas de relações. Qual é a importância destes momentos? O que é que eles assinalam? É possível que neste caso, a consciência coletiva deste evento, marque de alguma maneira, a identidade da cultura daquela comunidade e por isso, tenha um significado importante. É um conhecimento que resulta do ato de conhecer, mas é culturalmente validado e de um modo premeditado, de uma comunidade que produz esses acontecimentos.¹⁰ Os dispositivos de comunicação inerentes a este evento, funcionam de maneira diferente, através da sazonalidade, porque é uma tradição. A informação desencadeia-se principalmente pelo, boca a boca e o próprio evento é explicativo de si mesmo. Basta ver uma vez para entender.

⁹ “A primeira referência às Festas Nicolinas remonta a 1664, ano em que foi construída em Guimarães a Capela de São Nicolau.” Normalmente são realizadas entre 29 de novembro e 7 de dezembro. Esta informação pode ser consultada em: https://www.visitguimaraes.travel/pages/1150/?geo_article_id=612

¹⁰ Trabalho Individual no contexto do MEAV do 1º semestre na disciplina de Desenvolvimento Curricular e educação artística. “A TENSÃO ENTRE CONHECIMENTO DITO «LOCAL» E CONHECIMENTO DITO «UNIVERSAL» NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS ARTES VISUAIS”. O período do texto em que foi parafraseado: “Em outra perspetiva, o conhecimento «universal», é aquele que é culturalmente validado de uma forma propositada e direta, em função de pressupostos consensualizados por parte de uma sociedade onde esse conhecimento é produzido.” (2022)

Inicialmente, o professor do grupo 600, começou por explicar que todos os anos nesta festa, constroem um carro decorado cheio de mensagens, onde cada interveniente situado no carro, contém uma lança cheia dessas em fitas, que contêm cores, palavras e frases, que rodeiam uma maçã espetada na ponta da lança. Neste carro alegórico só deverão estar presentes homens, essa é a tradição.

O objetivo será entregar as maçãs com as fitas (que trazem estas tais mensagens), às raparigas que se encontrem nas varandas das casas ao longo do percurso do cortejo em que estão inseridos. Após serem escolhidas pelos rapazes, deverão, quando estes lhes apontam a lança, apanhar a maçã com a mensagem e trocá-la por uma prendinha. Nos dias de hoje, ao contrário de outros tempos, esta festa tem um lado muito teatral, onde é tudo muito simbólico e preparado. Ou seja, já se sabe o que se vai entregar e o que se vai receber. Mas antigamente, esta troca, era algo muito imprevisível. Segundo o professor, havia rapazes que participavam nestas festas para terem acesso ao tabaco. Muitas raparigas ofereciam tabaco para que estes não tivessem de gastar dinheiro ou justificá-lo aos seus pais. É uma curiosidade popular, mas não deixa de ser interessante. Até porque é daqui que se constrói, preserva e partilha a memória.

Depois de eu e a minha colega de estágio sermos abordados pelo Professor do grupo 600, este, apresentou-nos uma parte das instalações da escola que não conhecíamos. Mostrou-nos os clubes e todo o equipamento que a escola tem disponível para os alunos, e falou que muitos desses recursos não eram utilizados há mais de 10 anos. Como por exemplo o material de serigrafia. O que é uma pena, pois têm imensas pessoas na escola que poderiam dar uso àquilo e os/as jovens poderiam usufruir de outros modos de aceder à construção de imagens a partir destas linguagens plásticas, que são tão ricas quanto as possibilidades que permitem produzir. Mas segundo o Professor, ou por falta de tempo, ou por falta de motivação, os docentes desinteressam-se por estes saberes, porque têm um programa para dar e um conjunto de formações e reuniões todas as semanas, que lhes retira tempo para pensar adequadamente nestas atividades. Os clubes, para ele, tentam e muito bem colmatar estes handicaps. Mas não é fácil, porque a carga horária é bastante grande e compreende-se que os alunos também tenham de fazer outras coisas que não só, dentro da escola. Ele disse mesmo que se sente sozinho nesta luta pelos clubes. Até certo ponto até faz lembrar o filme animação chamado “A colina das papoilas¹¹”, do realizador Hayao Miyazaki, onde a história se centra na cultura da escola no Japão e demonstra bem a importância dos clubes para aqueles jovens. De alguma maneira os clubes funcionam não só, como uma forma de experimentar novas coisas, como também, de responsabilizar os jovens a construírem compromissos com os seus interesses de um modo bastante autónomo, que os incita desde cedo à investigação. De facto, é interessante contactar com alguém que acredita nestes clubes, onde estão quase sempre inscritos, um número muito reduzido de intervenientes. Por um lado, há um tempo que os jovens não querem abdicar, porque precisam dele, como é normal, por outro, de alguma maneira os clubes não suscitam o interesse dos alunos. E no que toca ao cortejo das maçãzinhas, tanto

¹¹ Esta informação pode ser consultada em: <https://www.imdb.com/title/tt1798188/>

quanto fui informado, o Professor foi o único que se voluntariou para construir o carro alegórico, apesar de haver uma enorme afluência a esta festa em honra do S. Nicolau. Depois de nos mostrar os equipamentos que a escola tinha e nos colocar ocorrente do que são estas festas, mostrou-nos o atelier improvisado que criou nos fundos de uma das salas de aula, onde principalmente os alunos do 12ºano de Artes Visuais, da turma com quem também trabalhamos, estavam frequentemente a trabalhar. Porém os/as alunos/as do 10º 11º e 12º ano do Profissional de Design também colaboraram imensas vezes. Nota importante a sublinhar, é a importância que o evento tem para a escola e para a população. Isso vê-se pela permissão da diretora da escola, diretores de turma e professores, ao dispensarem os/as jovens às aulas em prol deste evento. Foram aproximadamente três semanas de trabalho intensivo e esta disponibilidade nunca foi posta em causa pelos professores com quem tivemos presente. É importante que uma escola entenda a relevância destas festas para a comunidade e não pensem só, nos objetivos a cumprir que contam para as estatísticas.

Voltando ao atelier improvisado, os tempos em que trabalhamos na construção dos elementos necessários, não só para carro, mas também para os acessórios que cada interveniente deveria ter, foram sempre realizados de uma forma muito autónoma. Ou seja, o professor deu sempre a liberdade criativa para que os grupos de trabalho desenvolvessem estes elementos. Como há uma ligação muito forte à memória que cada um tem sobre esta festa, os elementos que foram construídos, não fugiram muito aos elementos dos anos passados. Mas claramente que há sempre um cunho que estes grupos quiseram dar, que tem a ver com a sua entidade ou se quisermos com a sua assinatura. Deixar a marca da sua participação para eles, é de extrema importância e talvez por isso, esta autonomia, apesar de ser supervisionada, foi-lhes concedida. Durante este processo, os/as jovens trabalharam com materiais como: arames para modelar objetos, pasta de papel, cartão, esferovite, resinas, metais, ferramentas, poliuretano e tintas plásticas. Houve grupos que os seus trabalhos incidiram na construção de objetos, e outros que incidiram na construção do carro. Porém, todos foram trabalhando em todos os lados porque todos queriam experimentar tudo o que havia para fazer. E nós como professores estagiários, não nos limitamos a observar e participamos juntamente com eles nesse trabalho. Perguntaram várias vezes se estávamos a gostar da escola e dos/as alunos. Fomos sempre bem recebidos e de facto, foi muito bom trabalhar com aquela gente. Notou-se também que, nas conversas que íamos tendo, havia algum desconforto com o facto de o cortejo das maçãzinhas, só poder ser realizado por rapazes. Houve um ano em que foram raparigas, mas houve muita contestação por parte dos populares. No entanto os estudantes mais novos, têm essa preocupação e tentaram, inclusive naquele cortejo, propor que as raparigas também pudessem participar, mas não foi aceite devido à tradição. Estas questões da tradição, por vezes são bastante complexas. Porque se é bom que a escola abra as portas à comunidade e vice-versa, espera-se que haja uma transformação através da troca de saberes que uns e outros vão adquirindo ao longo dos tempos. Para escola, parece ser uma questão muito complicada de resolver. Tão complicada como as touradas. Será que as touradas deviam acabar? A minha posição é muito clara em relação a isso. Tanto acho

que as touradas deveriam acabar, como deveria ser possível irem raparigas no carro alegórico das maçozinhas, por considerar que por um lado a memória serve para marcar algo que é importante nas nossas vidas, como por outro, porque a história serve para não repetirmos no futuro, os erros que cometemos no passado. De certa forma sente-se algum desconforto e ao mesmo tempo uma vontade muito grande em festejar uma festa. É um sentimento altamente contraditório, mas que existe. Existe porque o senso comum, na maior parte das vezes é mais forte e faz com que muitas vezes se desista dos discursos que a nossa voz aclama. Aqui acaba-se por desistir da justiça. Para Aristóteles a justiça era um termo médio entre dois extremos. Cada termo é uma injustiça, ou seja, é tão injusto cometer uma injustiça a alguém, como permitir que esse alguém cometa uma injustiça comigo. No meio desta dicotomia, está a justiça e sem justiça não há *eudaimonia*. Sócrates foi condenado à morte, acusado de corromper os jovens e de pôr em dúvida a existência dos deuses. Como podemos ver, Sócrates questionava as ideias que lhe tentavam impor. No entanto Sócrates teve a oportunidade de voltar atrás com as suas ideias e não ser condenado, porém recusou.

“Eis aí, pois, o que é o justo: o proporcional; e o injusto é o que viola a proporção. Desse modo, um dos termos torna-se grande demais e o outro demasiado pequeno, como realmente acontece na prática; porque o homem que age injustamente tem excesso e o que é injustamente tratado tem demasiado pouco do que é bom (ARISTÓTELES, 1991, p 101).” (Carvalho Rios, Silva Aquino & Pacheco Carvalho)¹²

Percebe-se que ao longo dos tempos, acabamos por desistir destas pressões culturais, porque pertencem a algo maior, ao senso comum. Como a política ou a religião, e às vezes, as pessoas, sentem-se sós nestas lutas. Mas pelo menos, foi interessante perceber, que há uma noção por parte dos jovens que há relações de poder à volta deles. É o tal modelo de sociedade do qual o autor Guy Debord (1967) fala, que converte as nossas vidas no espetáculo. Só quem se mostra é que existe.

O cortejo das maçozinhas correu da melhor maneira e inclusive, os/as alunos/as foram homenageados/as pela Camara Municipal de Guimarães. Foram dois eventos, entre as aulas, cortejo e as mostras. Os momentos foram vividos com bastante intensidade porque é algo que diz respeito a todos. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora.

3.4. Conselho de Turma – Avaliação

Posto isto, os alunos e as alunas entraram no momento de avaliação final. Cada jovem escreveu o que deveria ser a sua nota e depois o professor avaliou e ponderou cada autoavaliação. Nesse processo, foi-nos dada a possibilidade de observar a relação

¹²Revista Estação científica, *Teoria da Justiça por Aristóteles*,2020. Documento consultado em: <https://portal.estacio.br/media/4682215/teoria-da-justi%C3%A7a-por-arist%C3%B3teles.pdf>

das notas do professor com as notas de todos/as. De forma geral, aquilo os/as alunos/as acharam que mereciam ia de encontro ao que o Professor pensava, salvo algumas exceções. Em conselho de turma, na reunião do dia 19 de dezembro, percebeu-se que o professor cooperante acabou por ter bastante consideração nas autoavaliações, ao classificar os alunos, tendo em conta as suas perspetivas, por considerar que aquilo que eles pensam não é muito diferente.

Durante o conselho de turma, pôde perceber-se que apesar da boa relação entre professor cooperante e professores estagiários, nem tudo o que se passa dentro da esfera da turma nos é transmitido. Nesse sentido, houve alguma perplexidade ao saber naquelas circunstâncias que a turma de Artes está dividida com o ensino articulado da área da música. Ou seja, as aulas teóricas são realizadas com os alunos de artes em turnos, porque desta forma a turma ficaria muito grande. As aulas práticas são realizadas separadamente. Os alunos do articulado têm as aulas práticas no conservatório, fora do espaço Francisco de Holanda. Apesar de existir uma turma constituída por duas áreas, a relação entre professore e esses alunos parece ser distante porque nunca se ouvir falar da outra parte da turma.

3.4.1. A aluna Sinalizada

O primeiro assunto tratado em conselho, foi referente a uma aluna que foi assinalada pelo facto de ter problemas de ansiedade, de auto se medicar e faltar a consultas com a psicóloga da escola. Porém há também um acompanhamento psicólogo fora do estabelecimento de ensino. O principal motivo desta sinalização, teve a ver exatamente com a clínica onde a aluna realizava as consultas, que entrou em contacto com a escola, por considerar que o caso era grave e que não conseguia comunicar com a família da aluna. Segundo a diretora de turma, foi-lhe transmitido, que já tinham sido marcadas algumas consultas, mas a aluna faltou sucessivamente. Desta forma a clínica viu na escola, uma possível parceira que talvez a ajudasse a entrar em contacto com os pais.

Foi uma ocorrência bastante peculiar, porque segundo o que foi transmitido, os modos como se tratam estes acontecimentos, têm de estar de acordo com uma conduta de ética e valores bastante específicos. Isto porque, a escola recebeu uma carta em nome da clínica, mas o destinatário era a mãe da aluna. A diretora de turma e a diretora da escola não abriram a carta, porque esta situação é exterior ao universo da escola. É algo que é pessoal. Por muito que a entidade clínica achasse que a escola poderia ajudar, a escola não pode abrir uma carta que não é para ela. Isso seria totalmente evasivo. Mas a escola, ao perceber que se tratava de algo que poderia ser sério, ligou para a clínica para perceber porque é que tinha recebido essa carta. Depois de explicarem, decidiram levar este problema para conselho de turma para discutir qual seria a melhor coisa a fazer.

O conselho de turma foi importante nesta situação, porque todos os professores tinham informações diferentes, acerca da aluna e do contexto familiar e social que ela

vivia. Isto porque há professores que detetam diferentes comportamentos, outros que têm mais confiança e afinidade com certos alunos e vão obtendo informações. Informações que talvez no momento em que foram obtidas, eram obsoletas, mas que agora, perante a situação, se tornaram importantes para que a escola entrasse em contacto com os pais, para resolver a situação. De facto, estas situações são importantes para perceber de que maneira é que a escola faz parte da vida dos jovens. O que ficou decidido nessa reunião é que a carta enviada teria de ser aberta pela encarregada de educação da aluna em questão, mesmo que houvesse dificuldade em contactá-la. Portanto, podemos concluir que o facto de a jovem fazer parte da entidade escolar, vai ter sempre um apoio e vigilância ativa, perante esta sua situação. Uma vez havendo uma equipa multidisciplinar, esta deve realizar,

O encaminhamento para serviços de apoio especializado, com conhecimento dos respetivos encarregados de educação, os alunos com comportamentos persistentemente inadequados; (Regulamento Interno, 2014: 10)

Segundo os/as docentes, apesar da jovem ter um bom aproveitamento e comportamento exemplar, há uma tentativa de chamar a atenção dos professores e colegas, através de discursos, que têm a ver com medicação e doenças que a pessoa em causa possui. Esta situação faz questionar se realmente, fora dos portões da escola, a entidade continua a ter ou não, algum tipo de responsabilidade com os/as jovens.

Contudo, no seguimento da reunião do conselho de turma, houve ainda outros assuntos de extrema importância que foram expostos e que me levaram para outro nível de preocupação com os assuntos escolares, por começar a perceber que a escola é muito mais que um lugar onde podemos partilhar conhecimento. É um lugar habitado por muita gente com muitas responsabilidades, que colocam constantemente a sua privacidade em jogo, em prol de uma humanização tão consciente, que se não fosse de outra forma, o meio social em que vivemos seria diferente, acredito eu, para pior.

3.4.2. “A guerra contra a carência”¹³(Agostinho da Silva)

A turma de Artes do 10º ano, é composta como disse anteriormente por alunos/as que frequentam o curso de artes visuais e o ensino articulado em Música. Os/as alunos/as do articulado, em vez de terem Matemática B, têm História da Cultura e das Artes, mas com a vertente musical.

É de sublinhar, que esta parte da turma, é constituída por vários refugiados, sobretudo da Ucrânia e do Afeganistão. Segundo a tutora destes/as alunos/as, que estava presente na reunião, estes jovens chegaram a Lisboa durante o verão de 2022 e tiveram uma formação básica sobre os valores e políticas em Portugal,

¹³ Expressão utilizada pelo professor Agostinho da Silva no 1º episódio do programa “Conversas Vadias” da RTP em 1990.

para poderem ter uma pequena noção da cultura portuguesa. No final de dois meses, foram distribuídos/as por várias zonas do país, para ingressar à escola, e desse modo, tiveram de escolher um curso com que se identificassem. Porém, não falam português e nem sequer têm os pais a viver com eles/as. A tutora, que também é professora destes/as jovens, disse inclusive, que é ela que muitas vezes os vai buscar a casa, porque se não faltam à escola. Para ela, não têm vontade de ir para a escola porque a sua situação é extremamente sensível. Estão num país que desconhecem, não falam português, o que é um entrave muito grande na escola para comunicar com colegas e docentes, e estão longe dos pais. No caso dos afegãos, a maior parte tem os pais escondidos em montanhas e só têm informações deles através de conhecidos, que conseguem estabelecer (segundo eles) algum tipo de contacto e enviar uma mensagem a dizer que está tudo bem. Inclusive, uma das alunas é mãe e não tem o filho com ela, mas sim com os pais. A realidade destes jovens é totalmente diferente da realidade dos restantes colegas da turma. E se a professora expôs o que se passava, tinha muito a ver com o tipo de solidariedade que esperava da escola e dos colegas, porque ela sozinha não conseguia dar resposta a tudo.

Visto que o professor Cooperante tinha planeado uma visita de estudo a Lisboa durante dois dias, a professora questionou o porquê de o articulado não estar incluído nesta visita, sendo que são da mesma turma. A professora foi bastante crítica a todos os professores por eles saberem e estarem a par destas situações e não colaborarem um pouco mais, tendo uma atitude inclusiva para com jovens que estão a atravessar uma situação bastante complexa.

Qual será o tipo de apoio que a escola dá aos professores para estas situações, visto que a professora em questão usava o seu tempo pessoal, para tratar de assuntos relacionados com estes jovens. Para além de tudo, ela transmitiu que falava recorrentemente com eles e elas por mensagens, no sentido de perceber se necessitavam de alguma coisa. De qualquer modo, apesar de ser apenas um mero observador numa reunião deste tipo, coloquei de imediato o meu lugar no autocarro e na pousada da juventude à disposição, para que fosse mais fácil introduzir algum membro da outra parte da turma.

Perante a situação o professor cooperante recuou no modo como tinha organizado a visita de estudo a Lisboa, pedindo desculpa e lamentando que a falta de comunicação tivesse originado tal mal-entendido. E apesar da professora querer participar com os/as jovens na visita, alegou que esta, não atendia aos interesses da turma ao que me levou a intervir e dizer que em relação isso, aquilo que os alunos iam ver, tinha muito a ver com a música, porque iriam passar por instalações, vestígios de performances, e outro tipo de linguagens em que os alunos poderiam perceber como é que a música poderia ser utilizada em outros contextos, para além da pintura, do desenho, da escultura e outras. Dei o exemplo do Yves Klein que tem a famosa performance chamada de “Antropometria”¹⁴, em que os e as modelos entram numa

¹⁴ Informação relativa ao artista e à sua obra pode ser consultada em:
<https://www.moma.org/collection/works/80530>

piscina com tinta da cor Azul Klein, e depois gravam os seus corpos numa tela de papel de cenário colocada no chão. Esta peça é tocada com uma orquestra que realizava uma sinfonia monotónica composta pelo artista. Apesar de não ser esta a obra que está no Centro Cultural de Belém, um dos lugares previstos na exposição, é possível criar relações, e falar dos artistas e das suas criações, para entender que podemos partir de determinadas referências para chegar a outros lugares de fala. E no final, quando chegamos lá, a própria guia acabou por falar nessa performance aos alunos. Portanto, a música num ponto de vista diferente teria de ser sempre pertinente para quem estuda música. E isso talvez seja a grande batalha que as escolas têm de travar com o ensino artístico. É quase como pensar que o curso de artes visuais só serve para design e arquitetura. Lembro-me perfeitamente da professora Isabel Mesquita, professora de psicologia do FCDEF¹⁵, aquando da formação no curso de treinadores de voleibol nível I, falar de algo bastante pertinente que se coaduna com isto. Dizia que um clube que era composto por presidente, vice-presidente, seccionistas, tesoureiros, diretores, psicólogos, massagistas, fisioterapeutas e obviamente jogadores, deveriam tirar pelo menos o curso de treinadores nível I, para que pudessem estar minimamente dentro dos assuntos da esfera do voleibol. E na realidade, todos os clubes que lá estavam representados na formação, tinham imensos presidentes, diretores entre outros, que estavam a formar-se naquela área. No universo desta modalidade, percebi cedo que isto é prática há muito realizada, não por todos os clubes, mas pela grande maioria. Porém, no final, os/as docentes na reunião, chegaram à conclusão que todos os/as jovens deveriam ir à visita de estudo, mas grande parte dos refugiados acabou por não se inscrever. Segundo a professora, tinham vergonha, outros simplesmente não lhes apeteceu. Apenas os refugiados da Ucrânia foram à visita.

Apesar de professor estagiário, foi bom sentir que o concelho de turma abraçou a minha participação dentro daquele grupo. Foi bastante interessante perceber como é que os/as docentes dialogam a fim de resolverem as ocorrências que são apresentadas. Embora se tivesse de tratar de assuntos bastante delicados, houve sempre um modo pacífico de tratar os assuntos.

3.4.3. Problemas entre professores e alunos

Antes da reunião terminar, também se falou sobre uma aluna de nacionalidade brasileira, que tinha imensas dificuldades e praticamente não fazia nada nas aulas. Disseram inclusive que a aluna não tinha capacidades para estar no curso de Artes Visuais, e que deveria seguir para o profissional de Design ou mudar de instituição, porque afinal, esse era o desejo da aluna, prosseguir o curso de artes visuais noutra instituição.

A verdade é que durante as aulas de Desenho A, a jovem em causa, mostrou diversas vezes os diários gráficos, onde trabalhava não só os conteúdos que eram

¹⁵ FCDEF: Faculdade De Ciências Do Desporto E Educação Física

importantes para resolver os exercícios das aulas, como também experimentava abordagens de registos como, a colagem e a ilustração, e também escrevia. O diário gráfico não era uma obrigação, mas sim uma prática, coisa que poucos colegas da turma entenderam. Sem estar a querer ser advogado do diabo, a verdade é que reparo que a escola é o lugar onde há uma preocupação com a proteção dos jovens, pois pude provar isso com os meus olhos. Se é verdade que é a escola suporta valores pelos quais luta para que cada vez mais, se consigam oferecer melhores condições e qualidade de vida aos jovens; também é verdade, que a escola é o reflexo da sociedade. E como tal, também terá de discriminar, porque a sociedade discrimina. Neste caso específico, desta aluna, acredito ter assistido a uma perseguição desnecessária. Talvez ela tenha baixado o rendimento durante o período, mas talvez também tenha sofrido com este mau olhar, que acredito ter sido bastante evidente.

A Reunião acabou com a leitura da ata da reunião e entrega das notas finais de cada professor referente à sua disciplina.

3.5. O 2º Período

O papel das artes da escola

O início do segundo período deu-se já com a proposta didática elaborada, pronta a ser executada, mas esta, só iria ser realizada mesmo no final do período. Até lá, durante esse tempo, aquilo que se reteve, foi de facto uma experiência que nos demonstrou, como o planear na escola é essencial e ao mesmo tempo complexo.

Vejamos este caso particular, onde a professora de Matemática da turma de Artes Visuais, entrou na sala de aula do 10º ano, na aula de Desenho A, apelando ao professor cooperante que realizasse com os/as alunos/as um mapa mundo, numa tela grande, pintada a acrílico, para uma palestra que iria ser realizada com os/as jovens e professores/as de ERASMUS.

Antes de mais, sublinharia o motivo que levou a professora de Matemática a dirigir-se aos alunos/as de artes. Depois, o facto de que para a professora, os alunos de artes é que deviam fazer esta tela, *porque têm muito jeito para as artes*. Contudo, os/as jovens desta turma, nada têm a ver com o evento. A professora acharia mesmo que têm muito jeito para as artes? A professora sabe o que é a arte? Porque razão queria a professora que os/as jovens, realizassem um mapa mundo a tinta acrílica? Porquê que a professora achou que a turma deveria interromper os seus trabalhos, para realizar um mapa numa tela grande? Será que essa foi a forma da professora se responsabilizar por uma tarefa, responsabilizando outros? Será que a professora não queria padecer do seu tempo de aulas com as suas turmas, porque acredita que a matemática é mais importante que o Desenho A? Ou então, será que acredita que estava a realizar um bom gesto para com a turma de artes do 10ºano?

Apesar do professor não concordar muito com o pedido, acabou por aceitar. Havia uma tela com 150cm de largura, por 100cm de altura e era o único suporte grande

que tinha para realizar o trabalho, porque a professora não ofereceu qualquer outro suporte. Disse apenas que a tela servia. Porém, para um auditório onde cabem cerca de 300 pessoas, substituir um projetor que projeta uma imagem num tamanho muito maior e mais adequado, por uma pintura, parece ser arriscado. No final, o professor cooperante juntamente com a turma trabalhou numa pintura para um mapa, interrompendo os trabalhos que estavam a realizar, para posteriormente, a professora chegar à conclusão que afinal já não era necessário, porque ia utilizar um projetor. Ou seja, o trabalho que iniciaram, serviu para gastar material, tempo a planear, a produzir, mas sobretudo, quebrou-se o ritmo de trabalho.

Não é que esteja mal, para certas matérias realizar outras coisas, é mais uma questão de pertinência. Pode parecer simples, dizer que os/as jovens do Curso de Artes Visuais são os certos para resolver estas situações, mas o que é que está por de trás de um pensamento assim? Se formos questionar a razão destes discursos, vamos perceber que aquilo que pensam, é que os/as alunos/as de artes, têm muita sensibilidade para estas coisas. Têm uma mentalidade muito aberta e por aí fora. É importante que os/as jovens percebam que a escola não é só a sala de aula e estudar para os exames, mas talvez este tipo de acontecimentos seja muito comum na comunidade dos cursos artísticos. Aquando do Natal, o professor cooperante pediu-me juntamente com a diretora de turma do 10º ano, que fizesse a árvore de Natal na escola e eu renunciei, exatamente pelo discurso. Porque somos de artes. A questão é, o que é que tem a ver as artes com as árvores de Natal? Talvez devessem pegar nos valores do Natal e realizar a árvore em conjunto com a escola toda, agora estar constantemente achar que as pessoas das artes é que são as pessoas certas, é infantil, ou então é uma questão de preguiça e ignorância.

3.5.1 Um novo elemento

O 2º período iniciou com menos dois alunos na turma do 10º ano de artes visuais, porque um, trocou para o curso profissional de design, e outro foi estudar ciências. Contudo, foi introduzida na turma uma aluna que veio do curso de Humanidades da turma do 10º ano.

Relativamente a este novo elemento, foi pedido pelo Professor cooperante, para nós ajudarmos a jovem na sua adaptação. Esta foi outra das oportunidades que o estágio nos ofereceu importantíssimas, que ao longo do primeiro ano do MEAV, nem sequer pensamos. Como é que alguém entra no 2º período para um curso novo, quando uma turma já tem uma determinada consistência de trabalho e já adquiriu conteúdos importantes para a realização das próximas etapas de trabalho. E não apenas na disciplina de Desenho, mas também nas disciplinas inerentes ao curso de artes visuais como: a disciplina de matemática e Geometria Descritiva, que não fazia parte do curso onde estava.

Uma vez que a lei permite que os alunos, realizem e bem, esta transição de curso, depois é preciso que a escola dê uma resposta para que estes jovens, não fiquem

isolados por não saberem as matérias. Nesse aspeto, a escola Francisco de Holanda, oferece explicações gratuitas aos alunos com notas mais baixas e que mudaram de curso. verificamos inclusive, que houve alunos que do 2º Período para o 3º Período, que subiram as notas significativamente. Mas também há quem não compareça a estas explicações quando tem a oportunidade de tirar dúvidas.

A nova aluna, desde o início das aulas de Desenho, demonstrou logo que a prática de desenho era constante na sua rotina. Tinha bastante facilidade em desenhar e diria até, que mesmo sem os conteúdos que foram dados no 1º período, a jovem acabou por adquiri-los naquela que era sua prática diária de desenhar. Talvez não tivesse consciência dos termos, como o que é um desenho de movimento ou modelação, por exemplo, e lhe desse outro nome qualquer, mas a verdade, é que ela respondeu sempre muito bem àquilo que foi a exigência do 2º período. A aluna é bastante extrovertida, por isso integrou-se bem com a turma. É possível que o nosso papel tenha ajudado não na sua adaptação na turma, mas antes na adaptação da aluna a estes conceitos que têm a ver com a disciplina de desenho. E mais uma vez, aqui foi fundamental o papel dos professores estagiários, porque fez com que o professor cooperante não precisasse de atrasar as aulas. Assim foi possível ir trabalhando com todos ao mesmo ritmo de trabalho.

3.5.2. O planeamento da visita de estudo

O início do 2º período, começou com a organização da visita de estudo a Lisboa. Visita da qual iríamos participar a pedido do professor cooperante. Primeiro porque ele achou que seria uma boa oportunidade para termos noção de todo o tipo de burocracias e responsabilidades, que estão implícitas num evento destes, segundo, porque o professor precisava de apoio no que diz respeito, à resposta que é necessária dar aos jovens, isto é, não haveria espaço para que os Guias pudessem tirar todas as dúvidas a todos/ os/as alunos/as, e nesse sentido, nós poderíamos ter esse papel. Por outro lado, o facto da visita consistir em dois dias, iria implicar uma dormida numa pousada da juventude na margem sul, e era necessário ter adultos responsáveis numa situação dessas para que não houvesse problemas de comportamento.

Estes preparativos foram extremamente complicados e houve durante o mês de janeiro momentos em que o professor deixou a turma nas mãos dos professores estagiários, porque tinha de resolver questões burocráticas, tais como a marcação dos quartos e tratar do aluguer do autocarro, porque havia prazos para entrega das autorizações dos encarregados de educação. Imensos jovens atrasaram essa entrega e isso foi bastante problemático. Se de início iriam alugar dois autocarros, no fim foi só um. As questões relacionadas com a entrega do dinheiro, foram problemáticas, porque cada jovem teria de pagar 65 euros. Quem tivesse direito a subsídio teria de pagar igualmente este valor. Nunca saberemos se essa quantia de 65 euros constituiu um entrave para que se atrasassem no pagamento, mas há sempre essa

possibilidade. O que é certo é que este atraso, nunca colocou em causa a concretização da visita de estudo.

Os/as docentes não tiveram qualquer tipo de custo e nem todos/as jovens foram à visita. Se neste caso as condições do trabalho passam por assegurar, que uma turma deve adquirir um tipo de conhecimento específico, devemos trabalhar antes de tudo para que ninguém se sinta inferior e que todos se sintam parte de um grupo. Porque só havendo esta ideia de equipa, é que se consegue fazer realmente um bom trabalho. Essa é uma das missões de ser professor.

O fomento de valores fundamentais relativos ao “saber estar” em grupo que passa pela:
- Construção de bom espírito de grupo, através do fomento de valores tais como a sinceridade, o respeito e a confiança mútua; (...) Desenvolver a capacidade de saber ouvir os seus atletas (...) Solicitar esclarecimentos sempre que não entender a mensagem (...)” (Mesquita, 1997: 22)

Apesar da autora se referir a atletas, podemos considerar, que o importante aqui, é perceber que trabalhar em grupo, pressupõe determinados valores.

3.5.3. A responsabilidade

O início do mês de janeiro foi dedicado a trabalhar propostas que o professor foi propondo, mas agora, com um à-vontade maior dentro da sala de aula, pela confiança que se foi desenvolvendo ao longo do 1º Período.

Foi um período onde foi possível aumentar a nossa autonomia de trabalho na sala de aula. Realizaram-se algumas propostas alternativas aos trabalhos que eles estavam a realizar, de forma a atingirem os objetivos, mas de maneira diferente. Por exemplo, quando o professor colocava um vídeo tutorial no *Youtube* para os/as alunos/as realizarem um exercício, se alguém não entendia a língua, ou não via bem para a tela, porque a luminosidade da sala não o permitia, ou então, se não gostassem de realizar os exercícios daquele modo, poderíamos e deveríamos agir com propostas, dentro dos objetivos que são pretendidos alcançar. Foi nesses espaços que a nossa presença pôde intervir. Todas as aulas, levava um caderno com folhas lisas, onde esclareceria os alunos através de exemplos. Normalmente realizava estas “explicações” na mesma folha onde já tinha realizado outros desenhos, para que pudessem ver outros modos de desenhar, para além daquele que estavam habituados a ver. Até porque a par das propostas que tinham de cumprir, era necessário realizar todos os períodos um diário gráfico. Este modo de falar com os/as jovens, enquanto desenhava e esclarecia dúvidas, foi a maneira que encontrei de, por um lado não ser evasivo ao intervir nos seus desenhos, porque de alguma maneira, senti que todos eles, têm uma noção de autoria e isso talvez tenha sido alimentado pela mostra que realizaram e pelo facto de a assinatura passar a ter um significado importante. Por outro, fez com que ninguém se aproveitasse da ajuda. Ou seja, se desenhar na folha deles, de algum

modo poderia haver uma tentativa de apropriação do trabalho. Acredito que o professor também se sentia mais confiante com a minha presença por saber que eu não resolvia os trabalhos, mas antes, demonstrava possibilidades. Posteriormente, mostrava sempre ao professor cooperante o que tinha falado e explicado, para que os discursos que fossemos tendo ao longo do ano não se contradissem. Inicialmente isso aconteceu algumas vezes, mas depois à medida que nos fomos conhecendo, começamos a construir uma forma de trabalhar que não deu muito espaço a que essas contradições acontecessem.

3.5.4. Novos modos de ver?

Depois da visita de estudo, logo após o regresso ao trabalho, os/as jovens não se debruçaram objetivamente sobre o que viram, porque estavam ainda a realizar um trabalho de outra ordem. Por um lado, há um trabalho que é interrompido devido à realização da visita a Lisboa, e por outro, não foram produzidas reflexões acerca da visita de estudo, sendo que, posteriormente ter-se-ia de realizar um trabalho a partir da experiência que tiveram nos museus que visitaram. Do ponto de vista pedagógico há aqui duas situações que talvez merecessem uma maior atenção. Talvez devesse ser feita uma análise com a turma sobre tudo o que foi visto, logo a seguir ao evento. Desta forma, o rumo do trabalho que foi interrompido, possivelmente poderia ser continuado com uma consciência diferente por parte de cada jovem. Assim, teriam realizado um ponto de situação sobre o que sabiam antes e que sabem agora. Essa reflexão poderia ter ajudado a construir não só uma consciência sobre o que viram, como também, esclarecer e debater dúvidas que poderia ser pertinente clarificar, construindo ao mesmo tempo um suporte de ideias e saberes que eventualmente poderiam ser empregues, na altura da produção dos trabalhos referentes à visita de estudo. Porém, mesmo não havendo essa reflexão, é natural que tenha havido uma influência nos modos de trabalhar. O exercício consistia na representação visual de uma paisagem de um lugar emblemático de Guimarães. Poderia ser o Castelo ou a praça de São Tiago por exemplo. Porém, deveria ser realizado com uma técnica mista que conjugasse a *Grattage* com a técnica de acentuação por nivelamento. Neste exercício deveria ainda ser introduzido um elemento figurativo, no espaço de representação.

A turma ao ser confrontada com novo vocabulário plástico, reagiu sempre de uma forma muito positiva, no sentido em que estavam felizes a trabalhar. É possível que tenham percebido que há um processo pelo qual têm de passar, para chegar a um lugar. Essa paciência, neste mundo cheio de milhões de imagens por segundo, torna-se anestesiante para quem tem de olhar para o mundo constantemente. Nesse sentido, nota-se que há uma grande vontade, por parte destes jovens, no ato de pensar e construir as imagens. Ao percorrermos os corredores das mesas na sala, foi possível observar diversas vezes, a hesitação de cada um/a, nos momentos de trabalho, dialogando entre os colegas, o que gostariam que o seu desenho significasse. Desenhando muitas vezes pequenos esboços e mostrando ao colega da carteira ao lado ou atrás. No âmbito de uma nova matéria e novo suporte, talvez haja uma maior

curiosidade no ato de experimentar. E não houve ninguém que não quisesse realizar o exercício ou que dissesse que não gostava. Há jovens que têm um empenhamento diferente e isso talvez possa ser um indicador de que gostam menos ou estão desinteressados, mas não houve nenhuma manifestação expositiva negativa.

Os/as alunos/as que podemos considerar menos empenhados, ou cujo empenho neste exercício não correspondeu tão bem aos objetivos propostos, estão situados na fila mais ao fundo da sala de aula. Isto pode não querer dizer muito, mas a verdade é que, a cada fila há uma barreira que prejudica a comunicação. E essa falta de comunicação, por muito ténue que seja, acaba por interferir e por colocar de parte alguns intervenientes. Durante este ano na escola, senti que o modo como as mesas estavam distribuídas não é pensado. No caso da sala de aula de Desenho, Oficina de Artes e Desenho de comunicação, só quem está sentado nas mesas do lado dos corredores é que consegue sair do lugar sem ter de incomodar alguém. Se saírem os colegas do lado, terão de se levantar e sair da fila, para os deixar passar. Numa sala onde se anda imensas vezes de pé, porque é preciso afiar os lápis, ir ao lixo, lavar pinceis, encher recipientes entre outras coisas, torna-se tudo menos prático. Há uma enorme perda de tempo e distração em coisas que não deveriam fazer parte deste universo. Isto tudo, para além de toda a problemática da comunicação. E por isso, como falei anteriormente, dentro daquilo que foi a construção da unidade didática, esta particularidade não poderia ser deixada de lado.

Mesmo assim, a turma realiza os trabalhos e ultrapassam as barreiras. Tornam-se mais astutos e maduros na forma de pensar, contornar e resolver problemas. As dúvidas vão aparecendo e este apoio que (nós) fornecemos à turma e ao professor, foi importante para muitos dos momentos ao longo das aulas, onde o equilíbrio por vezes pôde ter estado em causa. Momentos onde a dificuldade em interpretar o que era pedido, quase que se tornava numa desistência. A gratagge por exemplo, é uma técnica que muito poucos conheciam dentro da turma até o professor cooperante falar sobre ela e dizer o que é. Uma técnica que consiste em pegar em pastéis de óleo para pintar ou desenhar uma superfície, e de seguida pintar essa zona com tinta-da-china. Quando secar deve raspar com uma ponta seca ou um X-ato, a zona da tinta-da-china, para obter, por um lado uma textura, por outro um efeito de profundidade. Em certos instantes, se não houvesse três pessoas a ajudar constantemente os/as alunos/as, acredito que alguns (poucos), iriam fazer a unidade sem perceber o que era a grattage, para que é que ela serve e sobretudo, como, quando e onde a devemos empregá-la.

Podemos verificar que há uma grande diferença no modo de interpretar as propostas entre o 10º ano e o 12º ano, porque a turma do 12º ano já adquiriu conhecimento suficiente para quando se confrontar com matérias novas, entendê-las a partir de uma experiência empírica. Ou seja, o que experimentou e o que o estudou, permite-lhes construir uma dedução mais próxima daquilo que se pretende. Contudo, não tem a ver com a idade ou o ano, mas sim com a experiência que cada um tem com determinadas temáticas e contextos.

Tal significa que a conquista de resultados imediatos não pode constituir uma preocupação prioritária nem sequer ser objetivo a alcançar; os bons resultados na formação, quando surgem, devem ser consequência do trabalho realizado e não fruto de uma orientação centrada no rendimento competitivo imediato. (Mesquita, Guerra & Araújo, 2002: 9)

Se tomarmos os *resultados* por conhecimento, então talvez seja importante olhar para eles não como evolução, mas sim, como algo que faz parte da construção de saberes que estão a ser: uns continuados, outros formulados e outros reformulados. Por isso, é que não há uma fórmula de ser para cada turma, porque todas são diferentes. Mas, independentemente destas problemáticas que parecem ser inerentes a todos/as (porque mesmo que estes problemas não existissem, certamente que iríamos encontrar outros), o mais importante aqui, talvez seja ter a noção de que é importante procurar um distanciamento com a turma e tentar identificar, o que correu bem e o que correu mal. Talvez até seja importante fazer isto de duas maneiras. Uma em conjunto com a turma e outro sozinho, para que se construa uma equipa que tem vontade de saber. A turma acabou por conseguir representar as técnicas pedidas, os espaços que o Professor cooperante disponibilizou em fotocópia para representar um lugar, e conseguiram introduzir os objetos nos restantes espaços.

Numa análise ao exercício, podemos considerar que foi uma boa experiência, porque é neste interlaçar de linguagens plásticas, que por um lado se vai lidando com o vocabulário do desenho, e por outro, se vai aprendendo a trabalhar com as gramáticas pertinentes e necessárias para elaborar um desenho ou imagem que comunica. Contudo, também seria interessante se a representação dos espaços e dos objetos que desenharam tivessem acontecido ao vivo.

A bidimensionalidade esconde nuances das formas essenciais para o entendimento das formas reais. Desta forma, não tendo vocabulário e experiência de desenho, podemos estar a alimentar, a construção de uma memória dos espaços e dos objetos errados. Vejamos o efeito de paralaxe, que resulta da movimentação de um objeto, que se está a observar, devido à variação do ponto de vista do espetador. Se fecharmos um olho e apontarmos com o dedo indicador fixo a um objeto qualquer, por exemplo, a três metros de distância, e depois, alternarmos o olho que está aberto, para o que está fechado, e sem mexermos a posição do dedo apontador, vamos ter a ilusão que o objeto mudou de posição. Isto é o efeito de paralaxe. Isto porque, um olho vê determinados ângulos que o outro olho não vê. Por isso é que temos uma visão tridimensional. De outra forma, veríamos unilateralmente ou a duas dimensões. Tal como uma imagem numa fotocópia. A razão pela qual, no momento em que fechamos um olho e temos a perceção de profundidade de campo, é porque o nosso cérebro ainda tem a memória de como é a visão tridimensional. Desta forma, não é errado que se usem as imagens bidimensionais, desde que os jovens tenham uma noção real, daquilo que estão a desenhar. De outra forma, vão criar falsas memórias dos objetos e espaços, o que é prejudicial para o entendimento real, para representar alguma coisa. E nesse sentido, esta problemática, passou a ser também um dos principais assuntos que me ajudaram a construir uma proposta didática.

No final desta unidade, como referi anteriormente, realizou-se uma mostra de trabalhos. A turma do 12º ano com os Cadáveres Esquisitos e a turma do 10º ano com a representação dos espaços com técnica mista.

3.5.5. Entrada para a proposta didática

A distância que houve entre a mostra dos trabalhos e a proposta didática foi um mês, apesar das redes sociais dizerem o contrário, porque o dia em que se realizou a publicação, não foi o dia da inauguração. No entanto, logo após a inauguração da mostra dos trabalhos dos/as alunos/as, deu-se início ao que vinha a ser um dos trabalhos mais extensos e complexos, que a turma do 10º ano iria realizar. Já os/as alunos/as do 12º ano teriam de elaborar uma pintura em tela, que consistia em relacionar as temáticas abordadas na visita de estudo com as alterações climáticas, através de um modo de apropriação de técnicas e imagens. As pinturas seriam realizadas a óleo ou a acrílico. A turma do 10º ano, iria realizar um trabalho que consistia em três fases. Na primeira, deveriam apropriar-se de um trabalho que observaram na visita de estudo e deveriam fundi-lo com o seu autorretrato. Na segunda fase, teriam uma interrupção de três aulas, onde seria introduzida a proposta didática da colega de estágio sobre a padronização, para depois ser introduzido um sistema de padrões dentro da narrativa do trabalho. Na terceira fase, seria a introdução da minha proposta didática que recaiu sobre o desenho de memória. E no final, no terceiro tempo de 90 minutos, os/as jovens tiveram de inserir no trabalho que estavam a realizar, um desenho cego.

Sem dúvida que de todos os exercícios propostos até à data, este foi aquele que mais me entusiasmou. Talvez o facto de poderem realizar um trabalho, que se aproxima mais do imaginário artístico, que também tem a ver um pouco, com aquilo que também gostam de realizar e experimentar. Ainda que os resultados destes trabalhos só fossem para exibição no terceiro período, eles ficaram praticamente prontos no final do segundo, porém, o professor quis dar mais um tempo para que retificassem o melhor possível os trabalhos.

4. Processos de curadoria vs processos de pensar modos de construção e exhibir os trabalhos dos/as jovens

Ao longo do ano, a montagem de mostras de trabalhos, na galeria dos alunos da Escola Secundária Francisco Holanda, constitui sempre um grande evento que envolveu alunos/as do 10º ano e 12º ano da turma de Artes Visuais do professor cooperante.

O interesse por estas mostras, deve-se ao facto de carecerem de uma estratégia muito bem pensada até à sua realização. Este processo, que não prescinde do trabalho de vários intervenientes, convoca outros saberes da área da produção cultural e artística, que a curadoria nos pode ajudar a conceber através de dispositivos de comunicação, que nos ajudem a elaborar uma apresentação de um ou vários conceitos até ao término da exibição. Todavia, também é a curadoria, que nos pode ajudar a

distinguir, quais os discursos pertinentes para cada situação. Ou então, quais os discursos que não devem ser perpetuados nesta esfera de produção. No fundo, de que forma é que podemos ser mais honestos com aquilo que estamos envolvidos, sem incorporar discursos que só tornam as artes na educação mais abstratas, ou até, tendenciosas.

Estes processos de trabalho, que a Escola Secundária Francisco de Holanda aposta com esta regularidade, envolvimento e persistência, talvez não se possam encontrar em qualquer estabelecimento de ensino. Se acreditarmos que estes processos, podem de algum modo, abrir novas perceções sobre o mundo da produção cultural, por colocar os/as jovens em lugares de saber, não só diferentes do que estar a desenhar sentados na sala de aula, e antes, proporcionar-lhes experiências empíricas, que lhes mostrem muitas outras possibilidades de ação que envolvem estas atividades, então talvez estejamos a contrariar a perspetiva do/a aluno/a que vai para artes visuais para ser o arquiteto, a designer ou, o possível artista, que vai para as belas artes. Não menosprezando obviamente estas áreas. A questão aqui é, perceber se há ou não discursos que levam a que o pensamento dos/as jovens, maioritariamente tenham esse foco de ambição.

Durante o ano, participamos no processo de três mostras de trabalhos, no qual estas preocupações foram trabalhadas, por se terem levantado questões que nos obrigaram a refletir nesses assuntos. Por isso, é possível que o trabalho realizado ao longo deste ano, possa ter funcionado como um bom suporte para os anos que se avizinham e desta forma, repor algumas verdades invisibilizadas do campo das artes na educação a partir de uma atividade mais honesta.

Estes processos de trabalho em escolas, não são comuns porque pensar sobre eles requer sempre ter recursos e ter por assim dizer, um projeto traçado pela escola que apoia estruturalmente a ideia de exibir os trabalhos dos alunos no contexto das aulas. E isso pode ser problemático, porque efetivamente, quando os/as alunos/as estiverem a trabalhar neste âmbito, possivelmente não vão estar a cumprir com o programa. Luís Camnitzer diz:

¹⁶Looking at things more practically, when we speak of informal art education, I believe that art should be introduced in schools via curatorial assignments and not through crafts. And this should

¹⁶ "Olhando para as coisas de uma forma mais prática, quando falamos de educação artística informal, penso que a arte deve ser introduzida nas escolas através de trabalhos de curadoria e não através de trabalhos manuais. E isto deve acontecer logo que a palavra arte tenha algum significado para os alunos. Há alguns anos, alguém perguntou o que fariam os professores se a utilização de lápis de cor, tesouras e cola fosse declarada ilegal no pré-escolar e no jardim de infância. Os professores seriam obrigados a refletir sobre as verdadeiras questões artísticas em vez de utilizarem o desenvolvimento de pequenas capacidades motoras para as evitar. Eu não tenho problema com o facto de se fazerem coisas, com o facto de se tornarem proficientes manualmente ou com a aquisição de competências. Seria bem-vindo um programa de pequenas habilidades motoras, que seria muito mais importante do que os desportos de competição em qualquer nível académico. Mas, tal como é abordada atualmente, a entrada na arte toma partido pela

happen as early as the word art has some meaning for the students. Some years ago, somebody wondered what teachers might do if the use of color pencils, scissors, and glue were declared illegal in pre-school and kindergarten. thought it a wonderful idea. Teachers would be forced to think about real art issues instead of using the development of small motor skills to avoid them. I have no problem with making things, with becoming manually proficient, or with acquiring skills. I would welcome a small motor skills program, which would be much more important than competitive sports on any academic level. But as it is approached today the entry to art takes sides with Booker T. Washington's position. Art remains hidden under the guise of playing with materials. (Camnitzer, 2013: 113)

Talvez não seja por intermédio deste tipo de obrigações que a nossa capacidade de olhar a atividade de produção cultural no âmbito das disciplinas das artes na educação, vá criar um impacto transformador relevante, até porque, parece que o principal problema, está em entender porquê que as artes na educação refletem um conjunto de respostas que não condizem com os discursos que as suportam. Porém o autor apresenta-nos um modo de olhar hipotético, que nos pode fazer reflectir, sobre o que faríamos dentro das disciplinas das artes, se fôssemos desprovidos dos atuais recursos que temos à nossa disposição. (Camnitzer, 2013)

O Autor Luís Camnitzer em “The source of our nobility and our path to the highest things. The curatorial conundrum: what to study? what to research? what to practice?” propõe uma nova leitura dos museus, como se estes pudessem ser escolas (Camnitzer, 2013). Vamos imaginar que os artistas aprenderiam a comunicar com o público através da empatia. Isto porque, a dimensão curatorial que isso implicaria, poderia criar conexões, através de dispositivos que estimulasse relações entre: significados, disposições e pontos de vista. No entanto, para Camnitzer, a sua experimentação pode eventualmente ter ficado aquém da visão que o texto possibilita, uma vez que a sua proposta parece ver a curadoria quase como o “vitrinismo”¹⁷ (Camnitzer, 2013). O conceito poderia tornar-se um organismo mais complexo. Até pelo que significa ser curador. Se não houver seriedade e honestidade na forma como lidamos com os termos relacionados com a curadoria, acabaremos por cair na retórica dos efeitos (Gaztambide, 2013).

Pelo contrário, a importância da introdução da curadoria no seio da escola, pode muito bem ser essencial para desmistificação de qualquer assunto relacionado com a Arte. No fundo, este trabalho, pode muito bem ajudar os/as jovens, os/as docentes e a própria escola a contribuírem para a mudança de discursos que se tem, relativamente às artes na educação. Ao longo dos tempos, a palavra Arte tem servido para justificar ou descrever tudo aquilo que nós, queremos que a Arte seja. Como se a palavra a Arte, fosse um desbloqueador de tudo aquilo que não sabemos o que é, ou que queremos que seja. E por isso, dizemos que a Arte é cor, é expressão, é tudo o que existe. É um ou vários conjuntos de linguagens e por aí fora. Como se de alguma maneira, a Arte

posição de Booker T. Washington. A arte permanece escondida sob o disfarce de brincar com materiais". Tradução livre do autor deste trabalho.

¹⁷ O vitrinismo é uma área profissional ligada à construção de montras de estabelecimentos comerciais.

conseguisse suportar todas estas coisas que dizemos. A artista plástica Luísa Cunha ao falar da sua experiência como professora, também se confrontou com estes problemas. A artista diz que:

...perceber isso leva tempo. É um processo que é duro porque causa decepções e leva tempo. Mas os romantismos e histórias que os alunos contavam a propósito dos objetos que faziam, com uns discursos cheios de verbosidades e ilusões, não diziam nada do que eles pretendiam. Eu só respondia: o material não aguenta. O material não aguenta tanta historieta. Não se esqueçam de que isto são artes visuais. (Cunha, 2019: 56) ¹⁸.

Então, os discursos que temos vindo a praticar desde o Renascimento, tempo em que a palavra arte aparece com o mesmo objetivo de hoje (objetivo mercantil), começou a disseminar-se pelas pessoas e pelo mundo, deixando um pouco de lado os termos que eram antes utilizados, muito mais referentes aos ofícios. E por isso, hoje até se diz imensas coisas como, *a arte de ser, a arte de pensar, a arte de saber estar, a arte de comer, a arte de descansar* e por aí fora. Mais uma vez, a palavra arte, a ser um descodificador de tudo aquilo que nós queremos que seja. Então, de certo modo, deixámos de dizer tantas vezes que criamos pintura ou escultura, ou vídeos ou qualquer outra coisa. Dizemos que *a minha arte* ou *a tua arte*, é isto ou aquilo. Realmente parece ser uma palavra cheia de poderes que acabam por se tornar abstratos, porque depois acabam quase sempre por não se comprovarem.

Se eu crio arte e o que faço é arte, porque que é que a minha arte, não está nos museus? Ou então, se tudo o que está à nossa volta é arte porque tudo é arte, porquê que tudo o que existe não está nos museus, nem nas galerias nem nos espaços específicos para albergar Arte? E é nessa lógica, acredito eu, que a escola, como entidade educacional, que pretende oferecer à sociedade oportunidades que não façam a escola ser ultrapassada pelas coisas mais importantes que a sociedade apresenta, criam opções educacionais que respondam às necessidades atuais e futuras. Dentro dessas opções, também estão os chamados cursos de artes. Cursos esses, em que na maioria das vezes, é preciso ter cuidado, porque *têm poucas saídas*.

Gaztambide fala-nos na trivialidade de como várias vezes, os termos que utilizamos “caem”, por não se saber o real significado do que se quer dizer. É um género de senso comum. Em *“Why the Arts Don’t Do Anything: Toward a New Vision*, o autor aprofunda a questão das artes não fazerem nada, considerando que existe uma espécie de poder, ou aura, que circunda as artes, numa perspetiva positivista, que se traduz em inspiração e libertação, que tem vindo a prejudicar ao longo dos tempos (Fernández, 2013)

¹⁸ Luísa Cunha, O MATERIAL NÃO AGUENTA, Conversas com Sara Matos, Pedro Faro e Hugo Dinis. CADERNOS DO ATELIER-MUSEU JÚLIO POMAR

tanto as complexidades como as possibilidades que se escondem nas experiências com as artes na educação ¹⁹(Fernández, 2013:214).

Abstratizamos a arte e as artes na educação de tal forma, por acreditarmos que a palavra em si é detentora dos sinónimos que queremos que ela seja, que não sabemos justificar. Talvez por isso:

“Desta situação resulta a actual crise das escolas de arte, que vivem um período de questionamento generalizada dos seus princípios, métodos e funções. Esta crise faz com que, em termos do seu lugar no sistema da arte contemporânea, as escolas tenham passado a desempenhar um papel secundário em todas as instâncias em que se exerce a sua eficácia” (Melo, 1994: 94)

Do mesmo modo, repara-se, que em relação à educação artística,

“Há artistas que não frequentam escolas, o que nos remete para a especificidade dos possíveis conteúdos de um ensino da arte. E ao mesmo tempo abre o terreno legitimador de uma pluralidade de escolas privadas ou instituições congéneres, que, obedecendo às mais variadas lógicas, metodológicas e intenções, se pode apresentar como escolas de arte sem que nada à partida as coloque necessariamente num nível inferior ao das oficiais. Este é de resto, um campo particularmente propício à multiplicação das formas de cooperação e experimentação cultural.” (Melo, 1994: 92)

“Uma mesa é uma mesa”²⁰. Parece que a arte, ainda tem necessidade de estimular a compreensão dos conceitos em torno da arte na educação, através de uma linguagem mais honesta e verdadeira, que não incite as pessoas a entenderem que todas as experiências em torno da arte são sempre experiências boas, positivas, que fazem bem ao espírito, que ajudam a concentrar ou libertar, a ganhar confiança, entre outras coisas (Fernández, 2013). Por isso, para Gaztambide, as Artes na educação não podem continuar a servir de serviços holísticos (Gaztambide, 2013). Será que quem criou estes cursos artísticos e quem pensa sobre eles, alguma vez se questionou qual é a forma como as pessoas interpretam este nome? Talvez o problema, no que diz respeito à educação, seja o nome que os cursos têm: curso de Artes Visuais por exemplo. Não estaremos a induzir os jovens a algo errado?

Ao conversar sobre este assunto com a Professora Doutora Helena Mendes Pereira, Curadora da Zet Gallery²¹ e diretora da Bienal de Cerveira²², ela afirma que para

¹⁹ “Indeed, in a literature that is primarily about advocacy, even claims about the power of the arts to inspire, to liberate, or to transform tend to obscure both the complexities and the possibilities that lurk within experiences with the arts in education.” R.G.Fernandez, 2013, “Why the Arts Don’t Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education”, linha 16, pag.214

²⁰ Referência ao texto do autor Peter Bichsel

²¹ O site da galeria pode ser consultado em: <https://zet.gallery/galeria-zet>

²² A Bienal de Cerveira é uma competição ou concurso artístico que se realiza de dois em dois anos em Vila Nova de Cerveira

estes processos de curadoria funcionarem dentro das escolas é preciso que se comece por ser honesto. Isto porque ela afirma haver muita desonestidade neste campo. Isso passa por chamar os nomes corretos às coisas. Não devemos chamar a um professor, um curador e na mesma medida, nenhum professor deve intitular-se curador, a menos que o seja. Isto porquê? Porque um médico de repente não vai dar aulas de filosofia. Um curador, estudou para ser curador e a sua função profissional é trabalhar no ramo da curadoria. Tal como as exposições. As exposições são exibições de trabalhos em espaços específicos para albergar arte que contêm dispositivos de comunicação que fazem a ponte entre as obras e os espectadores. Tais como a iluminação, as etiquetas, os textos de sala, os textos de curadoria entre outras coisas. Numa escola, quem monta as “exposições”, no caso de ser um professor, no máximo, podemos dizer que é um professor que monta ou constrói, não exposições, mas sim mostras de trabalhos dos/as alunos/as. Em primeiro porque a escola não é um lugar para albergar obras de arte e em segundo lugar porque os/as jovens no contexto escolar não produzem obras de arte.

Por estes motivos, os processos de curadoria podem e bem, ao serem introduzidos nas escolas, ajudar a melhorar estes discursos, pelo conjunto de questões que se podem levantar através dos/das jovens e docentes durante o processo. Porém, como podemos verificar, dentro da escola, não estamos a tratar de curadoria, porque estamos dentro do contexto escolar. E nessa medida, talvez o mais adequado, seja dizer, processos de montagens de mostras de trabalhos por exemplo. Desta forma, talvez consideraria que estes aspetos, não são a curadoria, mas sim o reflexo dela. Talvez estes termos não sejam tão bonitos nem tão poderosos como dizer exposição de artes, mas a verdade é que se não houver uma mudança nos discursos, vamos cair na tal retórica dos efeitos que Gaztambide aborda.

Talvez seja nesta mudança, com este envolvimento, que os/as alunos/as começam a ter mais perceção naquilo que poderão eventualmente vir a estar envolvidos.

5. Processos de trabalho

5.1. 1º período

Após a realização de todos os trabalhos relativos ao fecho da primeira unidade didática no 1º período, visto ter formação na área cultural e artística, e em curadoria, foi falado com professor cooperante que talvez fosse pertinente colaborar no processo de construção da mostra que seria realizada. Ainda que o professor não deixasse assumir o termo *mostra de trabalhos*, achou pertinente colaborar e participar com ideias. Sendo que ao longo do ano, até já depois de ter terminado o estágio, continuei a colaborar com a escola na construção destas mesmas mostras.

O processo deste evento, foi bastante peculiar em todas as situações em que o tivemos de realizar, porque foram sempre momentos de trabalho em equipa. Ou seja, todos deram suporte uns aos outros. Se uns estavam a colocar os trabalhos nas

molduras, outros estavam a medir os ferros para amarrar aos trabalhos, para depois poderem ser pendurados. Outros, ajudavam colegas a terminar trabalhos que ainda não estavam finalizados e por aí fora. Neste período o individualismo quase que não era permitido. Possivelmente, estes foram os únicos momentos em que o professor cooperante permitiu que os/as jovens andassem de pé, de lado para lado com a sala cheia de barulho.

Estes momentos são importantes porque fortalecem o espírito de grupo. Quando era jogador de voleibol, vários treinadores promoviam jantares de convívio entre atletas de equipa e atletas de camadas jovens diferentes. Esses momentos foram importantes para se conhecer um outro lado das pessoas, que não só o de colega ou parceiro de equipa. Por isso, acabaram por ser momentos onde se criaram laços que perduram até aos dias de hoje. Talvez tenham sido esses momentos que nos mostraram que é possível comunicar de outras formas.

Porém, outros momentos fora do convívio gastronómico, dentro do pavilhão, quando a equipa ia buscar os postes para montar a rede em conjunto, ou os sacos das bolas, o carrinho de compras com os cones para criar os circuitos de aquecimento, as proteções dos postes, a limpeza do suor no chão para ninguém escorregar e se magoar, são sempre ações que não fazem parte de um jogo de voleibol, mas que fazem parte do conceito de equipa. Por isso, acho que podemos considerar, que estes momentos são muito importantes e talvez possamos fazer o paralelismo desta dimensão com os momentos em que os/as alunos/as convivem não lado a lado na secretária, mas quando estão todos misturados numa relação diferente, para que se construa uma comunicação entre as pessoas mais rica em laços, que nos ajudem através da solidariedade entre todos, alcançar em equipa, saberes que constituem para nós uma concretização positiva. A professora doutora Isabel Mesquita diz que:

Atendendo a que a atividade do treinador pressupõe o contacto diário com pessoas que exercem funções completamente distintas (pais, dirigentes, árbitros, atletas) no panorama desportivo, revela-se fundamental que possua grande capacidade de comunicação, tanto no sentido genérico (relação com os outros intervenientes no panorama desportivo), como específico (relação com os atletas no treino e na competição). (Mesquita, 1997: 22)

sendo que:

Numa perspetiva mais genérica a capacidade de comunicação do treinador passa pela facilidade que ela revela em se relacionar com os outros, de saber trabalhar em equipa nas diferentes situações, bem como na capacidade de motivar os outros (dirigentes, árbitros, atletas, pais, etc.) para participarem nos projetos desportivos que preconiza. (Mesquita, 1997: 22)

Talvez possa ser caricato trazer algo da dimensão desportiva, quando há tantos e imensos autores clássicos e contemporâneos, que nos foram apresentados no primeiro ano do MEAV e que nos levaram, a tantos outros, que nos mostraram modos e formas de ver o universo da educação tão diferentes, porém, esta convocatória, faz parte de um processo de construção de alguém, que através dos “lugares” que foram proporcionados por estas experiências desportivas, constituíram uma visão em aberto da educação, que acredita que possa em muito, ser transversal às outras esferas que não só das artes. O quanto poderíamos aprender se áreas de saber, fossem mais relacionadas.

Quando começamos a trabalhar nesta mostra, a primeira preocupação do professor foi encontrar um sistema para pendurar os quadros. Pensar sobre esse sistema é uma das preocupações que se tem em curadoria, por isso, uma vez partilhada a sua inquietação com os/as alunos/as, estaríamos a discutir não um, mas vários problemas que teríamos de resolver. Porque todas as molduras eram diferentes e ter-se-ia de arranjar uma forma que desse para todos/as. E esse processo de resolução irá incidir sempre em várias funções, que podem e devem ser equiparadas a outros ofícios que não só o do artista, pintor, escultor e por aí fora. Aqui poderia ser uma oportunidade para sabermos o que há para além da arquitetura, do design, das artes, etc.

Uma vez que não se podia furar as paredes da escola e sendo que havia um rodapé onde poderíamos encaixar fios, cordas ou ferros para pendurar os trabalhos, o professor acabou por optar pelos ferros. Os ferros tinham cerca de um metro e meio, e na ponta faziam um gancho (em “L”) onde se poderia adaptar/encaixar uma parte ao rodapé. A outra parte, foi preciso criar um dispositivo através de fita cola e cabos de electricidade, que se prenderam aos grampos que as molduras possuíam. Quando não os possuíam, era necessário criá-los. Este processo foi sempre muito demorado e exigiu sempre da nossa parte muitas horas seguidas de trabalho. Mesmo com muitos a ajudar.

Uma vez que colaboramos com ideias, antes de começarmos a colocar os trabalhos nas molduras, pedimos permissão ao professor cooperante para fotografar todos os trabalhos individualmente, para posteriormente partilhar na página de Facebook <https://www.facebook.com/departamento.artes>, juntamente com as fotos dos trabalhos em conjunto na parede da galeria dos alunos de artes como era hábito. Porém, decidimos no ato de fotografar, explicar porque fotografávamos antes e depois. A razão, era porque na sala, tinha condições de controlo de luminosidade para a fotografia. Porém, para realizar uma fotografia minimamente razoável, era necessário que não houvesse os reflexos dos acrílicos que as molduras traziam. Assim, os trabalhos ficavam com dois formatos de fotografia. Um individual e outro em conjunto, no corredor onde estariam colocados.

Porém enquanto fotografávamos os trabalhos individuais, era pedido a cada um/a, que desse um título para o seu trabalho. Desta forma, depois de colocar os trabalhos na parede, fixaríamos também uma etiqueta com o nome do autor, o título, a técnica, o ano, o nome da mostra (neste caso, exposição) e o nome da instituição escolar. Este dispositivo tem o objetivo de informar os observadores sobre o trabalho que estão a ver. Uma das razões pelo qual o processo foi interessante, foi porque houve muita

preocupação em escolher um nome para cada trabalho. Os/as jovens nunca tinham pensado nisso. E foi possível constatar que houve de alguns, onde o título foi um pretexto para falarem de inquietações, que apenas com a representação de folhas pintadas, não era possível. E aqui, talvez a escrita entre como um elemento de extrema importância, porque há uma preocupação em dizer alguma coisa que seja relevante. Há uma intensão em comunicar, ou que aquele objeto seja comunicante. Não esquecendo que ao trazer a dimensão da escrita, em princípio estaremos a apelar à memória de cada um/a. É essa memória que gera uma tal inquietação que, neste caso se verificou, que as folhas que foram representadas não foram menos importantes que as mensagens que elas levavam, através de um novo suporte que era uma etiqueta. As etiquetas foram realizadas num documento *word* e posteriormente impressas, cortadas e coladas em *k-line*. Estas, foram colocadas sempre no canto inferior direito de cada trabalho na parede.

Entre o momento de fotografar, criar etiquetas e montar os dispositivos para colocar o ferro na moldura, fomos escrevendo um texto a partir das informações que o professor forneceu, retiradas não só das aprendizagens essenciais, como também daquilo que era a sua planificação anual. Nesse sentido o primeiro texto resultou no seguinte:

“Exposição 10ºano - Desenho A - 2022/2023

No âmbito da disciplina de Desenho A do 10º AV2, está patente uma exposição na galeria dos alunos da ESFH, que recai sobre um exercício de desenho com técnica mista, que consiste na representação visual de folhas caducas (caducifólia), sobre papel. Esta representação deverá ser concretizada não só através da observação, como também da rotação e translação do elemento em questão. Posto isto, os trabalhos são pintados com ecoline de forma a procurar entender, como é que a cor se comporta com os efeitos de luz e textura que a composição proposta apresenta.

Esta proposta de trabalho pretende 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.

A unidade de trabalho foi acompanhada pelos professores estagiários Adília Gouveia e Diogo Cardoso do MEAV da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto 22/23”²³

Ainda que o texto pudesse ser um pouco mais profundo, ou até haver mais do que um o texto, onde se falasse dos processos noutra dimensão, foi a primeira vez que se fez algo do género e por isso, poderíamos estar a dar um primeiro passo para algo, acredito eu, ser bastante construtivo.

²³ O texto pode ser consultado em:

<https://www.facebook.com/departamento.artes/posts/pfbid02Fs7jaJFvspydvm4yNAv8noQ7eSaF9kwuPZwWtbmMYGgHPLRgKvJ1zb4XuWfZ8Ucbl>

O texto, depois de ser verificado e alterado pelo professor cooperante, tal como nas etiquetas, foi impresso e colado em *K-line*, para ser colocado na parede onde estariam os trabalhos dos alunos.

Depois de todo este processo de montagem e, diga-se difícil, porque a montagem dos ferros nos quadros foi algo bastante meticuloso, porque era preciso que todos os trabalhos fossem colocados com medidas de forma a ficarem à mesma altura, ou a alturas que tivessem um sentido pertinente. Infelizmente isso não foi totalmente possível e só será possível quando o sistema de montagem for diferente. Este sistema oferece uma maior rigidez e estabilidade aos trabalhos, mas nem sempre se conseguiu colocar todos à mesma altura. Com fio de pesca ou sediela seria mais fácil, porém, como há uma grande distância entre o rodapé e a parede, os trabalhos balançavam muito. Por isso, acredito que o professor tomou a decisão mais apropriada. Deste modo, o professor deu liberdade para que o professor e a professora estagiária, e a turma fossem montar os trabalhos na parede. Da minha parte e da parte da minha colega de estágio, houve sempre uma preocupação em deixar que os/as jovens procurassem saber quais eram as disposições certas para colocar os trabalhos. Deixar confrontá-los com o que fica bem “vs” o que faz sentido. Aquilo que foi proposto sempre por nós, foi que não pensassem nos trabalhos como algo que individualizasse alguém, mas sim que unisse os trabalhos. Isso foi importante, porque procura valorizar coletivo e não o individual. E aqui temos um sentido de procura de composição ou até de desenho ou pintura diferentes. O procurar ver e sentir, desenhando com objetos e dispositivos de comunicação que têm o objetivo de entrar em contacto com o espectador e fazê-lo pensar sobre algo. Mesmo que as imagens apenas representem folhas secas de outono. Talvez aqui, estamos a ir de encontro ao texto do Luís Camnitzer, por estarmos também a trabalhar num momento, onde não existem os lápis ou as tesouras (Camnitzer, 2013). Estamos no âmbito de desenhos e pinturas mentais.

Posteriormente, os trabalhos foram fotografados novamente, mas agora nas molduras e nas paredes do corredor ou galeria dos alunos de artes, e colocadas na página do *Facebook* do departamento de artes da Escola Francisco de Holanda. O professor cooperante forneceu a password e encarregou-me de trabalhar essa parte. Porém, sempre com a sua supervisão. A partilha dos trabalhos nas redes sociais não teve a mesma ordem que a exposição. Houve uma preocupação do professor cooperante em seleccionar os trabalhos que considerou mais pertinentes, para serem os primeiros a ser vistos, para adquirir mais gostos e visualizações.

“A alienação do espectador em proveito do objecto contemplado (que é o resultado da sua própria actividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive, quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende o seu próprio desejo. A exterioridade do espectáculo em relação ao homem activo revela-se no facto de os seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que lhos apresenta. Eis porque o espectador não se sente em casa em nenhum lugar, porque o espectáculo está em toda a parte”. (Debord, 1967: 18)

Será importante referir, que para Debord, a sua perspectiva não contemplava ainda as redes sociais, porque o autor morreu nos anos 90. Nesse sentido, a afirmação acaba por ter muito mais peso.

Percebo e respeito a posição do professor cooperante, que quer haja mais gente a ver e a gostar dos trabalhos. No fundo, isto funciona quase como uma estratégia de marketing, porém não estou de acordo. O querer mostrar em primeiro os supostamente melhores trabalhos, é algo que vai ser identificado primeiramente, por aqueles que trabalharam para que aquela mostra acontecesse. Não bastando, os/as alunos/as percebem que é uma seleção tendenciosa e talvez injusta, porque o que é avaliado, não é a mostra em si, mas sim o trabalho final. No fundo a minha inquietação com esta abordagem, é que parece haver uma espécie de vergonha em mostrar alguns desenhos ao público, porque não estão de acordo com aquilo que supostamente se entende como normais. Porque fogem do padrão do que é aceitável.

“O poder disciplinar, por seu lado, exerce-se tornando-se invisível; em contrapartida, impõe àqueles que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os sujeitos que devem ser vistos. A sua iluminação assegura a influência do poder que sobre eles se exerce.” (Foucault, 1975: 216).

A preocupação em colocar os trabalhos numa rede social, como neste caso o *Facebook*, foi sempre uma constante. Não sabemos se por algum tipo de pressão ou compromisso pela parte do professor cooperante com a entidade escolar, ou apenas com o departamento de artes. O que é certo, é o que os alunos manifestaram algumas vezes o descontentamento com o tipo de trabalhos que apareciam sempre em primeiro lugar.

“O espectáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem” (Debord, 1967:19).

Talvez as redes sociais, não devessem ter qualquer tipo de interferência de modo a ser uma preocupação para os/as jovens dentro do contexto escolar. O que acontece é que de alguma forma, o trabalho que se foi fazendo para não criar o destaque de ninguém em particular, acabou por ser posto em causa, por acabarmos de no final, criar hierarquias. Para o autor Guy Debord, só existe quem aparece. Poderíamos dizer que é assim que se sentem os/as alunos/as que não aparecem em primeiro plano? Esta questão é bastante pertinente, porque, o problema já nem passa pelos trabalhos estarem numa plataforma online onde qualquer pessoa pode dizer o que quiser, mesmo sem conhecimento de causa. O que é um pouco desonesto, porque as fotografias dos trabalhos serão sempre ficheiros em duas dimensões, que nunca vão revelar o que é o trabalho de verdade.

“Esta sucessão de noções lançadas para consumo rápido e utilizadas como antídoto contra a “tentação” de aprofundamento tão característica da modernidade revela, também, um aspecto menos conhecido mas, nem por isso, menos importante: assistimos, incrédulos, a uma generalizada *desatenção*, quer dizer, a um investimento numa deliberada dispersão superficial. Só assim poderá ser entendida a epidérmica sequência de modas de grande abrangência que têm conduzido, inevitavelmente, a um reforço da “imagem” como ícone da nossa época. É, aliás, no consumo veloz de imagens que se sustenta a dispersão.” (Pereira, MONO)

O problema em causa, é mesmo o facto de a mostra de trabalhos poder não ser representativa de todos, quando todos trabalharam em comum. Ao longo das mostras, estas questões foram-se acentuando. Houve a tentativa de ter mais cuidados, até com a própria identificação dos trabalhos e tipologia de textos, mas houve de certo modo uma intensão nesta partilha online de mostrar em primeiro lugar, aqueles trabalhos que foram considerados melhores pelo Professor Cooperante. Porém, isto não é algo que o professor esconda. Antes pelo contrário. O Professor foi sempre muito transparente em relação a isso. Por um lado, acredito que haja um compromisso com algo, como referi anteriormente, por outro, acredito tratar-se também de provocar algum tipo de competitividade dentro da turma.

No entanto, apesar destas problemáticas, penso que o importante foi espreitar o impacto da mostra no ambiente escolar. E diga-se que para os alunos do 10º ano foi algo de muito importante porque nunca tinham colocado os seus trabalhos desta forma. É como se houvesse um novo tipo de avaliação que neste caso, em vez de ser o professor, são as pessoas que todos os dias passam pelo corredor. Todavia o espaço onde iriam ser exibidos os trabalhos, iriam ser partilhados com a turma do 12º ano de Artes Visuais no qual já tínhamos passado por todo este processo, na disciplina de Oficina de Artes. Mas neste caso, a temática foi as alterações climáticas. como de resto, todos os trabalhos e mostras ao longo do ano nesta disciplina incidiram, porque todos os anos é escolhido um único tema para ser trabalhado ao longo do ano.

5.1.1 Pós-mostra

Aquilo que se pôde observar, após a mostra, é que os trabalhos tiveram um grande impacto visual nos/as jovens. Isto porque os grupos que passavam no corredor, paravam a olhar e a comentar, a olhar e a rir, a questionarem os títulos dos trabalhos, mas sobretudo a criarem um lugar a partir dos saberes que foram ali colocados. Talvez possamos considerar isto bom. Isto é um *desanestesiante* (Pereira, 2007) da imagem numa altura em que se consomem milhares de imagens sem sequer as contemplar. Fazer qualquer pessoa parar para pensar sobre alguma inquietação que possa surgir, é só por si, algo de muito positivo para estes jovens, que têm coisas para dizer ao mundo. E podê-las dizer na escola é fantástico. Porque é lá que devemos questionar e partilhar, não só o conhecimento como as nossas preocupações. Aproxima-nos mais do que é ser humano, porque faz-nos ter empatia.

Contudo, não podemos dizer que estas manifestações se verificaram ao longo do tempo todo da mostra, mas podemos dizer que enquanto a mostra foi uma novidade, houve uma mudança de comportamento dos/as jovens e docentes ao passar naquele corredor. Posteriormente, ia tudo voltando ao normal, ainda que se pudesse observar, pessoas a espectarem os trabalhos e os títulos.

5.2. 2º período

O processo de trabalho da segunda mostra, foi bastante mais complicado que o do 1º período, devido ao facto de: ter de se desmontar a mostra anterior da parede, de retirar os dispositivos que foram criados para colocar os ferros atrás das molduras, arquivar os trabalhos antigos, colocar os novos trabalhos nas molduras, criar novos dispositivos e voltar a colocar tudo nas paredes. Este processo demorou cerca de três semanas.

Mais uma vez, foi possível verificar a felicidade dos/as alunos/as a trabalharem de pé. A saírem da sala de aula para irem buscar as molduras, a retirarem os dispositivos com os alicates e as chaves de fenda. Outros a ajudarem quem ainda estava a terminar os trabalhos.

Os intervalos das aulas não foram utilizados, todos preferiram continuar a adiantar trabalho. A dinâmica que se cria entre a sala de aula e o corredor onde realizam estas exposições, passa a ser neste período um foco de atenção por todos/as os/as alunos/as, funcionários/as e professores/as que pertencem aquela região da escola, e que muitas vezes, sorriem, dizem que está bonito e outras vezes, até perguntam se precisamos de ajuda.

Além de o processo ter sido mais uma vez, bastante construtivo, porque se notou nas duas turmas um maior pragmatismo, pela procura de ser prático e funcional, dentro do que são estes trabalhos com ferramentas e criação de dispositivos de montagem. Porém, podemos dizer que se fortaleceram laços e o espírito de equipa e a amizade, através das brincadeiras que acompanharam a seriedade do trabalho.

Contudo, acredito que os resultados não foram os desejados. Apesar, dos trabalhos estarem bem realizados, bem montados e situados, e de todos os jovens terem trabalhado bem em equipa, o objetivo de comunicar com o observador não foi plenamente alcançado. Por um lado, produziram-se textos, mas acabaram por utilizar os textos da exposição anterior, porque se achou que serviam. Bastava alterar algumas coisas. Por outro lado, foram criadas etiquetas, que acabaram por não ser utilizadas. Talvez a quantidade de horas dedicadas a este evento, tenha preocupado o professor cooperante, que deixou para segundo plano estas preocupações. Havia ainda muita coisa para realizar no 2º período e o professor decidiu não fazer absolutamente mais

nada. Criaram-se dois textos²⁴, apenas para colocar nas redes sociais e partilhou-se. A falta de tempo, neste caso, comprometeu os objetivos. Talvez todos sejam vítimas disto, e talvez não se pode julgar ninguém, são decisões difíceis de tomar e por isso, mais uma vez sublinho a importância do que é uma planificação.

5.3. 3º período

Já no 3º Período, depois dos trabalhos estarem finalmente prontos, foram feitas novas etiquetas para as turmas do 10º e 12º ano, um texto explicativo da mostra e da unidade curricular e depois, a partilha nas redes sociais, que desta vez também teve os trabalhos²⁵ todos identificados. A grande diferença desta mostra, relativamente às outras, é que o professor depositou total confiança em mim e na minha colega para a montagem. Porém esta montagem também foi realizada pelos/as jovens. Para que estes também comesçassem a experimentar e pensar sobre a importância do que é montar um conjunto de trabalhos. De facto, as questões por eles colocadas durante esse processo foram inúmeras, tais como: perguntar o *porquê de os quadros deverem estar naquela disposição. Porque é que tinham de estar direitos*, entre outras coisas. E são estas questões que acredito, poderem levar os alunos a debruçarem-se sobre estes assuntos com outra profundidade. Por isso é que é importante, que eles/as façam parte deste projeto de participação. Como resultado, o Professore Cooperante gostou, caso contrário teria facilmente mudado a disposição dos trabalhos. Porém, esse reconhecimento dele para com os jovens também foi importante, porque o que foi reconhecido ali não foi só o colocar o quadro nas paredes, mas sim todo o processo desde que começou esta proposta. Todos os momentos acabaram por ser reconhecidos. E quando assim é, não creio que ali alguém estivesse realmente preocupado com as notas, porque eles deram tudo o que podiam. E quando há esta entrega por parte de uma turma e o reconhecimento por parte do professor, creio que isso se chama educação.

5.4. Visita de Estudo

5.4.1. O primeiro dia

A visita de estudo começou logo bem cedinho no dia 26 de janeiro do presente ano. Saímos de Guimarães às seis da manhã e iríamos diretos para Lisboa visitar a Casa das Histórias de Paula Rego, de seguida o MATT- Museu de Arte, Arquitetura e tecnologia e depois iríamos para a pousada da juventude. No dia seguinte, da parte da manhã

²⁴ O texto pode ser consultado em:

<https://www.facebook.com/departamento.artes/posts/pfbid02AeH34JNtWakX8H1qTT5XfjYAKK8TxWZ62JQEKNQBuBW72B329vxCJGraxHuVrumZl>

²⁵<https://www.facebook.com/departamento.artes/posts/pfbid02Sgo5MMZKL238XNbojRNKaKFK4qiWFuJga8sANnruqDyimqjmsxEo92qCWSfSL7oul> Consultado a 05/06/2023

iriamos visitar o Atelier-Museu Júlio Pomar e depois de almoço visitaríamos o Centro Cultural de Belém. No final, regressaríamos a casa.

Quando chegamos a Lisboa, organizamos grupos para estar com os/as alunos/as e os/as guias na casa das Histórias de Paula Rego, pois não poderiam entrar todos ao mesmo tempo. Podemos considerar que esta experiência foi positiva, porque houve uma participação enorme, por parte das turmas. Perante os quadros da Paula Rego, houve inúmeras questões que não tinha a ver só com os aspetos formais das pinturas. Os alunos queriam saber *para que é que servia aquele espaço, o que se fazia lá, como é que conseguiram adquirir aqueles quadros, quem compra quadros* e muitas outras coisas. Estas perguntas são pertinentes, porque procuram saberes que por alguma razão, não são estudados. Estas questões serviram para perceber que talvez quem compra arte, são pessoas, mas também são bancos, galerias, fundações, empresas e outras instituições. Por outro lado, também ficaram a perceber o que é investigação e para que serve. Qual é a importância da memória destes objetos na sociedade.

Ao tomá-lo como fonte de pesquisa percebe-se que o objecto é parte do homem, basta buscar na história e na vida das pessoas essa presença vívida. Para Ramos (2004:36), “os seres humanos criam e usam objetos, os objetos criam e usam os seres humanos,” a historicidade de um está impregnada na do outro, já que não se separam e formam um único corpo dialógico. É esta interdependência que possibilita um diálogo com o passado, o que não significa apenas preservar o objeto do esquecimento, mas interpretá-lo à luz de outros tempos. (Martins, Lúcia & Oliveira, 2013:324)

E veja-se como realmente podem ser as relações das pessoas com os objetos. Ficou-se a saber que muitos daqueles trabalhos, foram cedidos por privados para poderem ser estudados. Para aquela instituição é importante procurar estabelecer a relação do contexto social da artista, com os documentos que demonstram a sua visão. Assim talvez consigam perceber quais as esferas de influência da artista que provocaram transformações nos seus trabalhos. E deste modo, ficaram a perceber que o curso de artes também lhes permite enveredar pela investigação em história, antropologia, museologia, entre muitas outras coisas. Há disciplinas que estão sub categorizadas com diversas funções que certamente poderão suscitar (espero eu) algum tipo de interesse nos jovens e acredito, que estas visitas de estudo podem ter esse efeito *consciencializador*. Por outro lado, também poderemos questionar se este efeito, não acaba por ser um pouco efémero. Porque na altura em que acontece, há um entusiasmo muito grande por aquilo que está a acontecer. Porém, daquilo que observei ao longo do ano, esse entusiasmo vai passando para um plano bastante inferior, porque a distância do aluno até a uma possível realização deste tipo demora imensos anos. Isso não faz com que estas visitas percam importância, antes pelo contrário. Talvez seja necessário trabalhar mais, para que estes eventos aconteçam mais vezes.

As turmas foram confrontadas, com um espaço onde a sua realidade é totalmente direccionada em torno da cultura, e podemos acreditar que perceberam que

quem trabalhar ali não são artistas, mas sim, um conjunto bastante vasto de pessoas que têm responsabilidades muito variadas.

De seguida voltamos para o autocarro em direção ao MAAT. Possivelmente, o mais importante a destacar nesta visita, foi o facto dos/as jovens, serem confrontados com formas de representação totalmente diferentes do que estão habituados. Muitos deles, viram o vídeo, a instalação e os vestígios de performance pela primeira vez, como objeto de arte. Esta continua forma de ver novas possibilidades de criação, amplia aquilo que são as possibilidades de cada um. Aquilo que aprendem na escola, vai muito ao encontro do que é a representação visual e fotográfica. Até porque, no caso desta turma do 10º ano, nem sequer têm História da Cultura e das Artes. Por isso, que referências podem ter eles da atualidade? Muito poucas, e mesmo que tivessem História, não quer dizer que a disciplina fosse resolver esse problema. No entanto, muitos dos alunos, mesmo os do 12º ano, não compreendem estas novas formas de criação, e alguns, dizem mesmo não aceitar. Porém, isto não é uma questão de aceitar, porque não são eles que decidem se aquilo é ou não é Arte. Porém, o facto de uma antiga colega de faculdade ²⁶estar a expor naquele espaço de exposição, através do Prémio Novos Artistas da Fundação EDP²⁷, foi decerto modo um gatilho para questionarem o facto da artista ser nova e estar viva. Afinal estes lugares também podem ser habituados pelo mundo dos vivos. Até ali, os/as alunos/as só se tinham confrontado com artistas mortos ou em idade mais avançada. E isto foi mais um paradigma com que eles se confrontaram que desmistificou a ideia de que, o/a artista só é conhecido depois de morto. Talvez isso nunca tenha sido dessa forma, mas por algum motivo ou até mesmo pela retórica dos efeitos (Fernández, 2013), esse boato acabou por se tornar verdade. O que é extremamente problemático, porque esse tipo de pensamento pode ser muitas vezes o entrave de alguém para prosseguir um caminho relacionado com a produção cultural ou artística.

Ainda neste espaço, houve algo de muito importante, a que nem sempre é possível assistir, que foi terem a oportunidade de observar a montagem e desmontagem de exposições dentro daquele lugar. Então as turmas acabaram por ter contacto com pessoas que trabalham na montagem e desmontagem de exposições. E acabaram por ver também, um curador a dar instruções de montagem. Perceber que afinal estudar artes visuais pode não ter haver com ser artista, ou arquiteto ou designer. Depois desta exposição seguimos para a pousada da juventude

5.4.2. O segundo dia

De manhã, logo às oito horas, já estavam todos a tomar o pequeno-almoço na cantina da Pousada da Juventude contemplando a ponte 25 de Abril. Posto isto, depois de entrarmos no autocarro, como sempre, realizamos a contagem de todos os alunos para nos certificarmos que não faltava ninguém e fomos rumo à escadaria da assembleia

²⁶ Andreia Santana, artista plástica. O site profissional pode ser consultado em: <https://andreiasantana.net/index.html>

²⁷ O site do prémio realizado no MAAT pode ser consultado em: <https://maat.pt/pt/premio-novos-artistas-fundacao-edp-ja-tem-finalistas>

da república. Depois de algumas fotografias, fomos até o atelier Museu Júlio Pomar. Este foi possivelmente o lugar que mais gostei de visitar por duas razões. Primeiro porque tive a oportunidade de privar com a curadora Sara Antónia Matos, uma das autoras dos *cadernos do atelier museu Júlio Pomar* que consistem em pequenos livros que contêm entrevistas com os e as artistas que expuseram dentro daquele espaço. Essas conversas normalmente recaem no processo de construção da exposição. Mais uma vez, as turmas tiveram a oportunidade de se confrontarem com algo totalmente diferente. Desta vez, estariam num espaço onde as exposições ali realizadas, são na grande maioria, exposições coletivas, mas que contemplam sempre alguns trabalhos do Júlio Pomar, com o objetivo de: através do conjunto de obras selecionadas pelos curadores e curadoras do espaço, conseguirem fazer falar as obras e temáticas expostas do Júlio Pomar dentro daquele contexto. As reações dos/as jovens, à atribuição de uma nova função a uma planta, no âmbito de uma instalação, fez lembrar o impacto que a obra Marcel Duchamp, a *Fonte*, teve na altura. Apesar da exposição ser coletiva, aquilo que foi explicado pela Guia, é que nenhuma daquelas obras foi pensada em trabalhar sobre o Júlio Pomar. O trabalho ali, é um trabalho de curadoria muito grande e pensado sempre durante vários meses. O objetivo é procurar obras de artistas que consigam fazer falar melhor os trabalhos do artista residente dentro de temáticas que achem que é importante problematizar. Era como se de repente, qualquer trabalho de qualquer aluno/a ali presente, pudesse estar dentro de uma possibilidade, ainda que remota, de fazer parte daquele bioma que os curadores construíram. Percebeu-se que de facto, há imensas pessoas a produzirem imensas coisas, que neste caso, demonstram o quão, obras tão diferentes, de pessoas que nem sequer se conhecem, têm tanto em comum com a mensagem que querem apresentar ao mundo, e ao mesmo tempo, dar voz ou abrir caminho, para possíveis assuntos que os curadores acham importantes trazer para a esfera da arte contemporânea, a partir do universo do Júlio Pomar.

Houve uma grande interação entre alunos/as e guias e curadores/as, o que nos deixou bastante curiosos, pelo facto de que, apesar das turmas em causa serem participativas, neste caso, desde que começaram as visitas, foram sempre bastante pertinentes, colocando várias questões, não só de foro conceptual, como também técnico. Nesta exposição, tiveram acesso a obras que foram realizadas com resinas epóxi, resinas que quando solidificadas, funcionam como um acrílico transparente e resistente. Houve alunos/as mais tarde, no 3º período, a utilizar esse material para realizar uma escultura, por exemplo.

A temática da exposição recaía sobre as alterações climáticas. Foi interessante perceber, como os/as jovens, chegaram a esse entendimento, sem que houvesse palavras que o descrevessem. Apenas com sensações. O tempo de exposição demorou um pouco mais, pois houve grupos que se atrasaram, porque havia algumas pessoas maldispostas e foi necessário dar apoio.

Depois de almoçar, fomos ao último lugar, o Centro Cultural de Belém. Neste espaço as turmas depararam-se com obras de artistas como Pablo Picasso, Frida Kahlo, Matisse, Salvador Dalí, Andy Warhol entre muitos outros e outras que constituem aquilo

que é a História da Cultura e das Artes, que muitos dos/das jovens estudaram ou vão estudar na escola. Apesar de ser um lugar interessante, já não havia resistência. Ao início estavam contentes, mas pouco tempo depois, todos queriam regressar a casa. E assim foi. Depois de mais de 40 horas, regressávamos em frente à Escola Secundária Francisco de Holanda, onde estavam todos os encarregados à espera dos/as jovens.

Podemos concluir que esta experiência, foi uma oportunidade excelente para perceber como funcionam estas atividades, quer na parte da logística e conteúdo, quer nas imprevisibilidades que ela nos pode levantar. Não esquecendo nunca, que para um evento destes, é necessário que a vida privada seja interrompida em prol de algo que se acredita ser fundamental para os/as jovens. Não foram presidentes, diretores, nem equipas de monitores que geriram este evento, foram professores/as. E nesse sentido, percebe-se bem, a responsabilidade que carregam a partir do momento em que entram no mundo da docência.

6. Proposta Didática

6.1. Fundamentação e criação da proposta didática

Esta proposta, começou a ser trabalhada no início do mês de novembro, ainda que, tenha sido entregue ao professor antes do final do 1º período. No entanto, até à penúltima semana de aulas do 2º período, data da concretização da proposta didática, fui registando todas as observações que achei pertinentes para que no momento da realização, pudesse trazer para cima da mesa, não só um conjunto de propostas, como também, um ambiente que fosse representativo das minhas preocupações ao longo do ano. Preocupações essas que tinham a ver com a postura dentro da sala de aula. Dar a oportunidade de trabalhar em pé ou sentado, mudar a disposição da sala para uma forma em “U”, demonstrar através do projetor exemplos de vídeos e imagens que fossem bem representativos, quer dos conteúdos quer do que se iria falar, quer também do que viriam a ter de realizar. Estes conteúdos partilhados, não necessitariam de outra abordagem ou pesquisa por parte dos/as jovens. Porém, todos os objetos colocados à disposição dos alunos, foram pensados quanto à sua lógica e pertinência dos exercícios. Para isso, foram criados de raiz objetos abstratos e foram selecionados, um conjunto de objetos orgânicos/naturais e outro conjunto de objetos artificiais que fui coletando ao longo do tempo.

Sendo que a temática a abordar estaria dentro da esfera do desenho de memória, a proposta teve de ser construída a partir do ato de ver e saber ver, do ato de construir e desconstruir, do ato de poder errar no desenho e também do ato de refletir sobre o que se viu e o que se realizou, individualmente e em grupo.

As aprendizagens essenciais foram fulcrais para que a proposta que foi apresentada se coadunasse com o programa escolar e com a perspetiva do professor cooperante. Isto porque, o facto de poder ter a responsabilidade de realizar com a turma

uma unidade didática, nunca me poderia fazer esquecer que por um lado, estaria a trabalhar com uma matéria pertinente que eventualmente poderia enriquecer estes/as jovens e por outro, estaria a ser avaliado, porque estou num contexto de estágio profissional. Porém a principal preocupação na formulação destas atividades, foi sem dúvida o poder oferecer à turma, um conjunto de exercícios, que oferecessem ferramentas de trabalho para que pudessem representar novas formas de ver através de várias formas de errar. E para isso, seria preciso que os sentidos, fossem trazidos para o diálogo que os exercícios propostos iriam necessitar. De outra forma não seria possível a realização dos mesmos. Para além disso, o desafio teria sempre de ser condizente com as aprendizagens essenciais, fazendo

Conhecer diversas formas de registo - desenho de observação, de memória e elaborados a partir do imaginário - explorando-as de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/ abstrato, esquisso e esboço, entre outros. (2018:4)

Por isso, estas formas de registo, deveriam ser elaboradas a partir de uma esfera sensorial. Isto é, iria ter como protagonista a memória, mas numa construção que depende do tato e sobretudo da visão. Podendo até ser designados, desenhos sensoriais.

Na sequência do plano curricular da disciplina de Desenho A, do 10º ano do curso de Artes Visuais da Escola Secundária Francisco de Holanda, dentro das 285 horas do período de estágio a cumprir, o objetivo era que fossem capazes de emitir juízos críticos sobre o que se vê, manifestando e evidenciando conhecimento, dentro do contexto das atividades da disciplina.

Desta forma, os seis tempos letivos dedicados a esta temática, sucederam à proposta didática da colega de estágio. O exercício deveria dar resposta a três temáticas: o autorretrato, o *padrão modelar* e o *desenho de memória*, dentro de uma ótica metamórfica, com técnica mista, tendo sempre que englobar, a apropriação de elementos formais de obras observadas em Lisboa.

A unidade didática foi composta por um conjunto de exercícios que privilegiaram os sentidos, na perspetiva de poder distinguir, diferentes formas de ver e de registar, dentro do ato narrativo. Assim, esperava-se que os desenhos preservassem uma experiência, que nos fornecesse um mapa dessa vivência que tanto podia ser individual como em grupo. O desenho de memória incorporou vertentes do desenho cego, do desenho tátil e do relato, sendo que para isso houve necessidade de abandonar as convenções do desenho convencional de observação, em prol de um compromisso com o desenho mais sensorial, que resultará, pegando numa expressão de Mário Bismark, em “desenhos falhados”, não no sentido de estarem errados, mas no sentido de poderem ser errantes.

O Projeto Educativo da escola, pretende implementar uma política de educação inclusiva, orientada para as diversas necessidades e ritmos de aprendizagem e adaptação de novas situações ao longo da vida. Visando, promover também a equidade, e a criação de condições para a igualdade de oportunidades e igualdade de resultados. Esta proposta didática, propõe um tipo de desenho democrático, por representar a visão das e dos alunos/as a partir dos seus lugares de fala, das suas experiências, das suas crenças e sobretudo, daquilo que cada um sente, podendo e devendo haver espaço para dialogar com todos os pontos de vista do grupo de trabalho.

A proposta didática pretendeu promover estratégias que estimulassem a criatividade da turma, como por exemplo, através da 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. Porém, também pretendeu valorizar a exploração prática, assim como o questionamento de conceitos e capacidades de reflexão críticas sobre o que é o desenho. Será uma linha desenhada a lápis? Poderá ser uma linha invisível?

Assim, no final desta unidade esperava-se que as alunas e os alunos, através das experiências proporcionadas pelos exercícios sensoriais, adquirissem, como já foi referido, novas ferramentas de trabalho e uma nova consciência no ato de ver, pensar e criar, que deverá estar presente não só nas etapas posteriores que o plano curricular apresenta, mas também, nas situações que a vida nos expõe diariamente e que temos de enfrentar. De outra forma, para que serviria um desenho? Será que o desenho pode ser importante no decorrer do dia a dia de cada um?

6.1.1.1º tempo – 90 minutos

Na véspera da primeira aula, fui falar com o professor cooperante acerca de algumas preocupações que tinha, sobre as alterações que a minha proposta englobava, designadamente relacionadas com a disposição e organização da sala de aula. Nesse sentido, apesar de obviamente, o professor saber o que iria acontecer, foi reiterado que a disposição da sala teria de ser modificada e que iria dar liberdade aos jovens para se sentarem onde quisessem, e para trabalharem em pé ou sentados. Nesse sentido, o professor cooperante forneceu as chaves da sala de aula para que eu pudesse preparar a unidade didática.

Posto isto (90 minutos antes da aula assistida), procedeu-se à mudança da disposição das mesas e cadeiras dentro da sala, para um formato em “U”, e foram colocadas três caixas com as diferentes naturezas de objetos (artificiais, orgânicos e abstratos) em cima de uma mesa onde todos pudessem ver e obviamente ter acesso. Foi preparado também o computador e o projetor, para que quando os alunos chegassem, não tivessem de perder tempo com esses procedimentos, bem como com algum imprevisto que pudesse acontecer com o computador. Alguns minutos antes da aula começar, fui receber a Professora Orientadora Orquídea Coelho ao portão da escola, para nos dirigirmos até à sala de aula.

Após o toque de entrada, foi bastante interessante verificar, antes de mais, as reações dos alunos e alunas relativamente à disposição da sala de aula. O primeiro reparo, tem mesmo a ver com o lugar e o seu sentido de posse por essa área que de alguma forma cada um reclama como seu território. É como se de alguma forma, todos tivessem de construir o seu lugar desde o início, mas agora, seria diferente, pois a percepção que têm da sala, da luz, da sua zona de conforto, e obviamente a amizade que criaram com cada colega, seria preponderante para a escolha dos seus lugares na sala. Ainda que, ao entrarem na sala de aula, fosse dito, que poderiam escolher qualquer lugar e que poderiam mudar ou trocar quando quisessem, também teriam a liberdade de trabalharem pé ou sentados. Verificou-se que, mediante essas opções, não houve ninguém que tivesse demonstrado insatisfação pela mudança. Antes pelo contrário. Ao longo das três aulas, foi dito por vários/as jovens, que a sala era mais funcional assim.

Deste modo, a aula começou com uma apresentação da unidade didática, onde falamos da memória e da sua relação com o desenho. Perceber o que é a memória, talvez fosse pertinente, para que percebessem a pertinência de falar nesta relação, que recai em muito, no modo de ver de cada um. Isto é, será que a imagem que construímos num desenho a partir de um objeto, é totalmente representativa (no sentido fotográfico) da realidade comum a todos? O autor Maurice Halbwachs diz-nos que:

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (Halbwachs, 1968: 71)

Independentemente, de termos a noção de que a representação de um objeto num desenho se move dentro do âmbito da bidimensionalidade. A questão principal que foi colocada, foi, se a memória teria ou não influência no modo de representar os objetos.

Na minha primeira aula de desenho, enquanto aluno do 10º ano de artes visuais, lembro-me de o professor ter colocado uma cadeira suspensa, a partir do teto, no centro da sala que estava disposta em “U”. O exercício tinha como objetivo, realizar um desenho de observação da cadeira suspensa. No final de cerca 45 minutos, tempo que foi dado na altura para a realização do exercício, o professor colocou os desenhos todos na parede e os resultados foram verdadeiramente peculiares. Isto porque, em 28 desenhos, apenas três, desenharam a cadeira vista de baixo para cima. Os restantes alunos, apesar de estarem a ver a cadeira vista de baixo para cima, representaram-na vista de cima para baixo.

Na altura, o professor disse realizar aquele exercício, porque à partida, já previa que os resultados fossem parecidos com os obtidos. Isto porque todos sabem o que é uma cadeira. Porque todos criaram uma imagem de como é que são as cadeiras. Logo, não havendo um hábito do ato de desenhar, como era o nosso caso, era muito provável, que apesar da cadeira estar à nossa frente, cada um, recorrer à memória para a execução do desenho. Isto porque, a verdade, é que a cadeira estava numa posição em que

habitualmente nunca estamos acostumados a observar. Como houve uma confrontação ou um problema que surgiu, a solução foi resolver através da memória. Halbwacks diz que:

É inútil, se eu quiser ordenar e precisar todas aquelas minhas lembranças que poderiam me restituir a imagem e a pessoa de meu pai tal como o conheci, que passe em revista os acontecimentos da história contemporânea durante o período que ele viveu. Entretanto, se eu encontrar alguém que o tenha conhecido e que me fale sobre ele os detalhes e circunstâncias que eu ignorasse, se minha mãe ampliasse e completasse o quadro de sua vida e dele me esclarecesse certas partes que eram obscuras para mim, não será verdade, desta vez, que eu teria a impressão de voltar para dentro do passado e aumentar toda uma categoria de minhas lembranças? (Halbwacks, 1968: 73)

A razão pela qual o professor, justificou a realização daquele exercício, era exatamente para cada um, começar a ter consciência no ato de desenhar, da importância do saber ver. Isto porque, apesar da memória estar a mostrar como é uma cadeira, pode estar a mostrar o que é uma cadeira errada, não correspondendo, nem ao exercício, nem ao que estamos a ver na realidade. Por outro lado, também podemos estar a desenhar a cadeira que estamos a observar sem a conhecer. E esse sim, é de facto o principal problema. Por isso, no que toca ao desenho de observação, podemos de vários modos aprender a ver e conhecer um objeto. E vai daí que a expressão de Mário Bismark enunciada há pouco, faça aqui totalmente sentido. Isto porque, através dos desenhos falhados, podemos muito bem, construir registos de representação que criem uma memória mais rica do mundo em volta de cada um. No fundo, precisamos da memória para desenhar, mas talvez o desenho ajude a construir uma memória do objeto.

Para além disso, uma vez que a memória nos pode atraiçoar, fizemos um pequeno e rápido exercício de observação, a partir das paredes da sala de aula. Questionou-se, em primeiro lugar, de que cor eram as paredes da sala, ao que toda a gente respondeu que eram brancas. Mas quando lhes foi perguntado, mas de que cor é que as vêm, a resposta não foi imediata. Isto é, a maioria respondeu que via branco, mas alguns, poucos, responderam que viam cinzento por causa da sombra. E muito poucos, disseram que viam amarelo, por causa da luz do sol a bater na parede. E aqui, acredito ter-se dado a primeira transformação, porque aquele conjunto de alunos, começou a ter uma nova consciência sobre o que estavam a ver.

Depois desta introdução à unidade didática, onde foram também mostrados alguns slides relativos aos exercícios que iriam elaborar, isto porque, apesar do objetivo, não ser a reprodução de conhecimento, mas sim a sua produção (Martins,2014), é importante que os jovens conheçam outros modos de registo e representação, fazendo jus à importância das imagens. Assim sendo passei à explicação do exercício designada Desenho no ar.

O desenho começou com um referente (neste caso eu), que a partir de um ponto estratégico da sala de aula (onde toda a gente tivesse visibilidade), realizou um desenho

com o dedo indicador no ar, daí o nome, desenho no ar. Antes da realização do exercício foi sempre dito qual deveria ser a orientação em que os desenhos deveriam ser realizados, na vertical ou horizontal. O exercício foi realizado em folhas A4 e A3, a lápis, caneta, ou outro material riscador qualquer, que tivesse à disposição de cada um. O importante era que riscasse. Assim o exercício tinha de ser realizado da seguinte forma, em primeiro lugar: o desenho deveria ser constituído apenas por uma linha e por isso, depois de colocar o lápis na folha de desenho, a linha não poderia ser interrompida com o levantar do braço ou da mão. No final, o desenho deveria ter uma forma figurativa ou abstrata apenas com uma linha. E em segundo lugar: o foco deste exercício era copiar os movimentos do percurso da mão do referente (que desenha coma mão no ar), nunca olhando para a folha de desenho.

O exercício foi realizado pelo referente, lentamente, de forma que, quem realizava o desenho, conseguisse acompanhar todos os movimentos da mão, do início até ao fim. O exercício foi realizado de duas maneiras. Na primeira, o referente desenhava no ar um desenho a duas dimensões (exemplo: quadrado) e na segunda um desenho a três dimensões (exemplo: Cubo). Poderia ter havido uma outra variante neste exercício que seria alternar o modo de desenhar, da mão direita para mão esquerda. Isto para quem fosse destro. Quem fosse esquerdino, faria ao contrário. Mas não havia tempo. Porém seria bem interessante, porque seria mais uma forma de os jovens experimentarem uma maneira diferente de trabalhar. Como também, poderia ter sido interessante ir mudando o referente, de modo a obter outras perspetivas e olhares do desenho. Assim, poderíamos colocar qualquer participante no papel do modelo, o que poderia ser um bom exercício na relação entre executante e modelo/objeto, mas como foi referido, não havia tempo. Os desenhos foram realizados por alguns alunos/as, sentados e outros (poucos) em pé e cada desenho, foi realizado num tempo controlado entre um a cinco minutos. Foram realizados seis desenhos no ar, três de dimensão bidimensional e três de dimensão tridimensional. No final, houve uma pequena discussão relativa à observação do desenho que cada um/a realizou. Ou seja, foi pedido que se levantassem e fossem observar os desenhos que realizaram, sendo que esse tempo teve de ser um pouco mais controlado do que era de esperar. Isto porque, como sempre, os imprevistos acontecem. No início da aula, houve algumas alunas que chegaram atrasadas e para não estar a interromper o decorrer dos exercícios, alongou-se um pouco a introdução da unidade didática. Nesse sentido, perdeu-se um pouco de algo que para mim seria importante. Contudo, percebeu-se que quer no final, quer nos entretantos de cada desenho no ar, os/as jovens riam-se bastante daquilo que talvez pudesse ser ridículo, engraçado e diferente, porque a verdade é que nunca tinham realizado algo do género. E para algumas pessoas, foi mesmo difícil esta experiência, por estarem preocupados com o facto de os seus desenhos não estarem parecidos com o que a sua memória e as informações dos meus movimentos no ar forneceram para construir uma tal imagem. Quando o objetivo, dito no início do exercício, não era que o desenho representasse a realidade de um objeto, mas sim, representasse, o percurso dos olhos de cada um, ao observar a trajetória do movimento do braço do referente. Depois do primeiro exercício, e da reflexão relativa aos desenhos, a aceitação e predisposição dos

alunos para este tipo de exercícios foi bastante recetiva. No final, todos repararam que não havia desenhos que sobressaíssem. Isto porque, uma vez que eliminamos o critério da representação fotográfica, o critério passou a ser, um conjunto de regras que impedia tal acontecimento, em prol da representação de um desenho através da faculdade de tentar copiar, o movimento da mão de um referente. Os resultados acabaram por ser todos totalmente diferentes, mas dentro de uma linguagem de desenho parecida, por via das suas características formais. Nesse sentido, a turma acabou por não considerar os seus trabalhos inferiores ou superiores em relação a outros. O exercício parecia um jogo que todos queriam jogar, mas onde não havia vencedor. E é nesse sentido, depois de esclarecer as questões alusivas ao desenho ar, passamos para a etapa seguinte da aula.

O exercício seguinte, foi trabalhado a partir de uma sugestão do professor cooperante, pelo facto de que todas as vezes que trabalha esta unidade didática, tenta realizar um exercício semelhante. Porém, uma vez que estava a trabalhar com a parte sensorial, sugeri que pudesse adaptar a ideia que o professor tinha em relação ao desenho de memória com algumas ideias que pudessem ser entrosadas com os sentidos e com a composição. O professor cooperante foi ultra aberto para que se pudesse adulterar o exercício nesse sentido. Gostaria de reforçar, que o facto de adulterar o exercício, nada tem a ver com o facto desta proposta ser pior ou melhor. Tem unicamente a ver com o facto de acreditar que era possível através dos sentidos oferecer-lhes uma nova experiência, que não só respondesse aos critérios que o professor cooperante pretendia, como também dar continuidade ao que começamos quando introduzimos a aula.

Assim, começamos por falar em composição. O porquê de desenharmos objetos ao centro, à esquerda ou à direita da folha. Porque é que num desenho há objetos do mesmo tamanho que são maiores e por que há objetos que são mais pequenos? Vai daí, que falamos em peso do suporte, neste caso na folha de papel. Para isso, através do projetor, foi colocada uma sequência de imagens que continham, sob fundo branco, uma bola preta que era posicionada em diferentes geografias das imagens, com diversos tamanhos. Juntos, em diálogo aberto, à medida que as imagens iam passando, a turma foi dizendo que se a bola preta estava à esquerda, numa folha em branco, então a imagem tinha mais peso do lado esquerdo. Por outro lado, se havia duas bolas pretas, em que uma bola era maior e outra, então poderia querer significar que nesse contexto, parecia que a bola maior estava mais perto do espetador e a mais pequena estava mais longe. Então os alunos começaram a perceber não só as questões de gravidade, como também as questões relativas ao que está mais perto e mais longe. E por isso, fizemos também o exercício para verificar qual era o olho dominante de cada um, apontando para uma referência com o dedo indicador apenas com um olho fechado. Depois trocavam de olho. Assim, falamos sobre a importância que é ter dois olhos, explicando que só é possível ter a noção de profundidade de campo, porque há um olho que vê uma parte do objeto e outro que vê uma outra parte que o outro olho não vê.

A relação de ver, e saber ver, através da conversa com a turma, foi sem dúvida um ótimo preparo para o que sucedeu depois. O exercício chamado Desenho de memória, necessitou que cada aluna e aluno, possuíssem um lápis e folhas no formato A3. De seguida, tiveram de construir uma composição a partir de três objetos aleatórios que estavam colocados nas três caixas na sala de aula que foram já mencionadas. Cada caixa corresponde a um tipo de natureza diferente: Orgânico, artificial e abstrato.

O primeiro objetivo era que cada participante começasse por ter noções de construção de composição, através de modelos de trabalho. Assim, começaram por construir composições onde as narrativas podiam ser: equilibradas (ao centro) ou desequilibradas (dos lados). Também poderiam trabalhar a composição a nível de profundidade de campo, procurando entender como funcionam os objetos quando estão mais perto e mais longe, sobrepostos ou separados. Se quisessem, também podiam optar por representar uma visão macro dos objetos onde o desenho seria uma ampla ampliação que teria por assim dizer, o foco nas texturas dos objetos.

O Segundo objetivo, era conseguir reter na memória, a imagem aproximada da composição criada, de forma a realizar um desenho sem estar a observar permanentemente o modelo. O desenho deveria refletir a memória da composição. Assim, pretendia-se que a imaginação fosse parte do processo de criação do desenho, nos momentos em que a memória não é solução. Isto é, uma vez que não podiam recorrer à observação do objeto; se a memória desse mesmo objeto observado anteriormente, não fosse clara, então deveriam inventar algo, no lugar dessas falhas de memória. Desta forma, a primeira fase do exercício consistiu na recolha dos três objetos que seriam dispostos na mesa de trabalho de cada um, na ordem ou desordem mais adequada.

De seguida, houve 30 segundos para visualizar a composição e, posteriormente, taparam a composição com um pano. Depois, desenharam durante dois minutos e no final, os panos voltaram a ser destapados e procederam a mais 30 segundos a observar a composição. Este processo foi repetido três vezes. (Observar - tapar o desenho – desenhar – destapar – observar)

No final, apesar do pouco tempo, refletimos em conjunto sobre este processo de trabalho tão diferente do anterior. Questionamos qual seria a diferença entre este exercício e desenhar com a liberdade de poder ver sempre o modelo. Questionamos também, quais foram os pontos de referência de cada um durante a realização do desenho. O que é que viram neste processo, que não vêm em outros modos de trabalhar? Onde e quando podemos e devemos replicar este tipo de exercícios? No diário Gráfico? O Exercício realizado teve uma explicação de aproximadamente 10 minutos e foram dados cerca de mais cinco minutos para a recolha dos objetos e mais cinco, para cada um/a criar uma composição na mesa de trabalho. Já a duração do exercício contemplava 10 minutos, visto que havia um conjunto de ritmos e etapas associados ao processo, e no final, mais 10 minutos para a discussão aberta sobre o que realizaram e para observarem os trabalhos de cada um/a.

O primeiro reparo que podemos considerar, tem a ver com o modo como os/as alunos/as perceberam o exercício. De início talvez pelo facto de haver etapas e tempos rigorosos e controlados, pareceu haver algum medo e constrangimentos. Porém, todos/as realizaram o exercício sem problemas.

Apesar de haver jovens que queriam fazer batota e espreitar por debaixo do pano, como observador atento, acredito que isso nunca tenha passado apenas de um capricho. Capricho que tem a ver com facto de criar expectativas. Talvez medo de que o seu trabalho não seja aceite por não estar de acordo com a imagem que essa pessoa acha certa, quando na realidade, não sabe qual é essa figura. Aliás, a verdade é que não há uma imagem certa. Simplesmente há uma experiência que pretende em modo de brincadeira ou de jogo, fazer despertar características que estão à nossa disposição, mas que de alguma forma nos fomos esquecendo. Por isso, o quebrar de regras não existiu, porque a turma foi-se contagiando na procura de perceber, que tipo de resultado iam obter. Até porque, os exercícios que estão habituados a realizar, têm sempre uma longa duração, de três a quatro blocos de 90 minutos no mínimo. O que iria acontecer se tivessem de desenhar rápido?

No final, as manifestações de cada um, prenderam-se com as soluções que cada um arranjou para preencher aquilo de que se tinha esquecido. Por outro lado, comentaram que, *desenhar enquanto se olha para um objeto, nunca mais vai ser a mesma coisa*. O que me fez lembrar a publicação de Catarina Martins no *Derivas*, aquando da implementação de um projeto chamado 10x10 com o intuito de produzir micro pedagogias no ensino, onde no final do evento, uma aluna pergunta, “e agora, vai voltar tudo a ser como era?”. (Martins, 2020: 19).

Não podemos afirmar com certeza que o olhar dos alunos perante o modo de observar, vá ser mais consciente daqui para a frente, ou até, experimentar este tipo de exercícios para que as suas formas de registos sejam diferentes no futuro. Porém, naquele momento, houve essa consciência. E houve até, quem perguntasse se estes tipos de exercícios eram passíveis de ser realizado no diário gráfico. Pelo menos naquele momento, houve essa intenção, porém, só o tempo dirá se estes pequenos exercícios, exerceram algum tipo de influência na tentativa de procurar experiências que lhes forneçam ferramentas para poderem construir, através dos seus sentidos únicos, modos de conhecer, por um lado, o mundo que experienciam e observam à sua volta ao longo dos tempos, e por outro, adquiram através dessa experiência, um conhecimento que lhes permite desenhar as soluções, ou a procura delas, para as adversidades que ocorrem no dia a dia.

No final, a aula correu muito bem. Os/as jovens gostaram dos exercícios. Fosse por simpatia ou não, esse foi o retorno. Antes do toque de saída, entregaram organizadamente os trabalhos, que seriam posteriormente avaliados. Talvez tenha sido nesta primeira aula, que a minha vontade de trabalhar na docência acabasse com qualquer dúvida que até altura poderia ainda ter.

Realmente, sem romantismos absolutamente nenhuns, o prazer que se tem em poder partilhar ideias e construir coisas a partir dessas ideias com grupos de jovens é sem dúvida um privilégio. Não se trata apenas de ensinar. Trata-se de aprender em conjunto, problematizando o que aprendemos no momento. Estando eu em momento de avaliação, perdi a noção de que estava a ser avaliado. Como reflexão final, questionei se fazer com que as pessoas não se sintam avaliadas, pode ser uma porta para a despreocupação do indivíduo, quer na liberdade de pensar, quer na liberdade de agir.

6.1.2.2º Tempos – 90 minutos

Na segunda aula, a sessão começou com uma pequena introdução, onde recapitulamos o que foi falado na aula anterior e posteriormente abordamos o que iria ser realizado durante a aula.

Uma vez que a primeira dinâmica da aula iria começar com um exercício de desenho sensorial, foi colocado no quadro de projeção uma pintura de Miguel Ângelo, realizada na Capela Cistina, em Roma por volta de 1515, chamada “A Criação de Adão”, onde são representados dois personagens, um do lado esquerdo e outro do lado direito, num momento em que estão prestes a tocarem-se através do dedo indicador. A ideia de colocar esta imagem, teve a pretensão de abrir um diálogo com a turma sobre o que estava a acontecer naquela narrativa. Uma vez que não têm História da Cultura e das Artes e têm poucas referências da História, talvez fosse pertinente trazer uma imagem que por um lado iria de encontro à temática do exercício que iriam realizar e por outro, teriam a informação de que houve uma época em que havia pessoas que também pintavam, com determinadas técnicas em determinados locais com objetivos, que estavam relacionados com o contexto sociocultural envolvente de uma época. Haveria centenas de imagens que poderiam ter sido selecionadas, mas esta pareceu adequada e foi a que se exibiu. Fora as intervenções de foro formal que a pintura apresentava, houve quem questionasse o porquê de a pintura estar estalada, como se o tempo não sofresse influência sobre os materiais. E que tipo de materiais se usavam na altura, e que tipo de materiais se usam na contemporaneidade? Várias foram as questões e intervenções discutidas nesta pequena introdução, que terminou quando perceberam, que a pintura reflete dois personagens, que se vão tocar através dos dedos indicadores. A partir daí, questionamos o que era o toque, o que era o tato, e o que sentíamos quando tocávamos em diferentes objetos e o que sentíamos quando éramos tocados por alguém ou algo. Assim, abriu-se o assunto para explicitação do exercício que iriam realizar.

Nesse sentido, foi necessário, diferentemente da aula anterior, que todas as alunas e os alunos estivessem sentados, possuísem folhas no formato A4 e tivessem um material riscador (lápis ou caneta). O exercício de desenho, foi realizado através do tato. Deste modo, ninguém pôde ver o objeto, mas sim senti-lo enquanto o desenhavam. O docente (eu), escolheu objetos aleatoriamente, que foram entregues em mão, de baixo da mesa, a cada aluna e aluno e estes, teriam de desenhar enquanto tocavam neles. Tal como na aula anterior, os objetos que foram entregues foram de três naturezas. Os

naturais, tais como: flores, ramos de árvores, pedras e fruta; Artificiais: torneiras, bonecas, carros, chaves, copos, comandos de video jogos entre outras coisas; e abstratos, que tal como foi dito anteriormente, foram objetos criados de raiz a partir de papel, fita cola, plásticos, tampas, esponjas entre outros objetos aleatórios que fui coletando ao longo do ano.

O objetivo do desenho, foi procurar entrar num diálogo com o objeto através do tato. A ideia é, que o toque crie uma construção de uma memória ou consciência, que seja registado na folha de papel. A ideia passava por perceber de que forma é que cada um iria utilizar a memória. Se identificarmos os objetos logo à primeira, será que vamos dar mais importância a representação dele através do nosso toque e procurar o conhecê-lo melhor, ou se pelo contrário, se o identificarmos, vamos procurar desenhar a imagem instantânea que a memória nos forneceu?

No final do exercício, a turma comparou os desenhos com os objetos reais e procurou perceber o que retiraram dessa experiência. O que viram, que não viam antes? Inicialmente, a previsão era que fossem realizados seis desenhos, dois de cada natureza, mas devido ao tempo que foi gasto na introdução da aula e com a manifestação dos/as alunos/as relativamente aos desenhos uns dos outros, nos intervalos em que esperavam que o docente entregasse novos objetos, houve um atraso que permitiu apenas que fossem realizados três desenhos, um de cada natureza.

No final, circularam pelas mesas para ver com outra atenção os exercícios uns dos outros. De modo geral, aquilo que percebemos é que a diferença de natureza foi preponderante na execução do exercício. Isto porque, foi perceptível, que a atenção sobre os objetos abstratos, por não os conhecerem, e por não conseguirmos tão facilmente construir uma imagem que a memória eventualmente nos poderia fornecer, acabou por ser fulcral no modo e foco com que registamos o desenho. Por outro lado, os objetos artificiais, por serem mais facilmente percebidos porque são objetos que são utilizados no dia a dia, como por exemplo uma torneira, apesar dos/as alunos/as não estarem a ver a torneira, lidam com torneiras todos os dias, então, identificam mais facilmente a torneira. Porém, qual é a torneira que desenharam? A torneira que estão a tocar ou uma imagem de uma memória das torneiras que foram conhecendo ao longo dos tempos? Este diálogo em modo de circuito pela sala de aula, acabou por ser bastante importante porque todos/as os/as alunos/as identificaram estes acontecimentos depois de observarem os trabalhos. Os seja, como nunca o tinham realizado nenhum exercício parecido, não estavam atentos a estas circunstâncias, então agiram por impulso

Para concluir, o importante aqui, não é perceber o que está certo e o que está errado. É antes ter noção do que se está a realizar. Tendo essa noção, como é que poderemos aplicar o tato ou memória, nas diferentes situações do dia a dia. Sejam elas na escola, ou fora dela.

No decorrer da aula, passamos para o segundo exercício, onde mais uma vez, a memória foi o ponto chave para a sua resolução. E talvez neste ponto, portanto, exatamente no meio das seis horas previstas para realizar a proposta didática,

começamos a ouvir a palavra memória na boca dos/as jovens. A palavra começa a ser falada pelos/as alunos/as nas discussões diferentes em que ela foi aplicada.

Posto isto, regressámos à tela de projeção para explicar o exercício que iriam realizar. Nesse sentido, começamos por mostrar uma imagem do autor Albrecht Dürer referente a 1515 de um rinoceronte realizado pelo mesmo. Obviamente que todos/as perceberam que a imagem se tratava de um rinoceronte, porém, aquando da sua memória descritiva, foram percebendo que havia algumas características do desenho, ou neste caso da xilogravura, que pareciam ser inventados, porque apesar de estar bem representado, *os rinocerontes não são assim*. Daí procedeu-se à explicação de que foi, a partir de um enunciado e de desenhos de esboço anónimos, que Dürer concretizou a imagem. Porém é preciso ter em consideração que o autor nunca tinha visto um animal desta espécie.

Assim, a turma começou a questionar se era ou não possível construir uma imagem destas, sem conhecer o referente que iria representar. Sendo assim, a pertinência do exercício que realizaram, recaiu exatamente sobre o relato. Para isso precisaram somente de uma folha de papel A4 ou A3 e materiais riscadores. Porém, podiam aplicar outros materiais se achassem pertinente.

O exercício foi realizado a partir do relato/descrição de um animal real. Nessa descrição, nunca foi pronunciado o nome do animal em causa, de forma que utilizassem os dados que tinham para construir uma imagem sem recorrer à memória, a livros ou dispositivos.

Como só existiam os dados e descrição de um animal, que é uma incógnita, esperava-se que cada participante desenhasse um animal a partir do seu imaginário, onde a forma como deveria ser apresentada a nível de perspectiva, composição, textura ou técnica se coadunasse com o texto. Após concretização do exercício, as alunas e os alunos levantaram-se e circularam pela sala de aula, para observar os desenhos e as visões de cada colega a partir das mesmas informações. Só depois é que foi revelado o nome e imagem do animal. O tempo dado para a realização do exercício foi de 20 minutos, apesar de inicialmente o previsto ser 15. Porém dado o pedido dos/as alunos/as para aumentar o tempo de trabalho do exercício, talvez fosse importante abrir este enunciado para uma negociação, com os próprios executantes, desde que, fosse possível realizar tudo o que estava a previsto.

E assim foi. Após ler o seguinte enunciado:

Este animal é um verdadeiro enigma. Tem quatro patas e um bico com dentes quando é pequeno. É peludo, mas as patas traseiras são como asas. As patas traseiras têm esporões venenosos. As fêmeas põem ovos, porém, depois amamentam as crias. Estes animais vivem na Austrália e na Tasmânia nas margens dos rios. Têm patas palmadas e por isso são bons nadadores, capazes de ficar debaixo de água cerca de cinco minutos. O bico não é ósseo, mas é coberto por uma membrana sensível. Alimenta-se de girinos, crustáceos, vermes e peixinhos.

O esporão que os machos possuem nas patas traseiras com um orifício na extremidade, liberta um líquido venenoso por uma glândula situada ao longo da coxa quando o animal se sente ameaçado. O animal crava os esporões através de uma forte pancada com as patas, para trás,

*sendo que a sua função possivelmente será apenas defensiva. Este animal não é adequado para a caça.*²⁸

Houve logo uma desarrumação sonora, pelo pânico de não terem conseguido construir uma imagem deste animal. Isto porque, o enunciado só seria lido apenas uma vez. Durante esta leitura, deveriam ter realizado apontamentos, como palavras-chave, frases, desenhos rápidos, entre outras coisas. Por um lado, houve uma leitura que foi comum a todos, mas por outro houve um modo de criar e absorver dados, a partir da leitura do enunciado, totalmente diferentes. No final desta leitura, como foi referido, havia vários tipos de registos, mas houve quem não conseguisse registar quase nada. Apenas uma palavra por exemplo. Porém, a maioria conseguiu registar o que precisava e alguns registaram, mas não conseguiram compreender que animal se tratava. Por isso, tentaram procurar obter dados a partir dos colegas dos lados. No fundo, o que poderia ter acontecido, era algo semelhante ao jogo do telefone estragado. Porém, depois de alguns minutos a trabalhar sobre o desenho, alguém perguntou em voz alta, se este animal era um personagem de um desenho animado. De facto, o animal descrito, também é um personagem de um desenho animado. O que aconteceu é que automaticamente, a turma toda, ou quase toda recorreu à memória desse desenho animado, para juntar aos dados que tinha adquirido para realizar o exercício. Acabaram por descobrir o animal a partir de algo que foi inesperado. Apesar de antes do exercício ter-se dito que ninguém podia questionar o que era o animal, para que estas ocorrências não acontecessem, isso acabou por acontecer. Não foi por indisciplina que isso aconteceu, nem por vontade de contrariar. Acredito mais que tenha sido, por o/a jovem em questão, encontrar uma abertura para ser incluído/a dentro do critério da participação. Talvez ele/a tenha encontrado uma brecha naquele momento, que não encontrou noutros momentos para pode ser participativo/a. De qualquer forma não havia razão para chamar atenção, porque a intervenção do/a aluno/a em questão podia estar totalmente errada. Não foi o caso, o animal em questão era o ornitorrinco, e a maior parte conseguiu representar o que era pedido, mas se tivesse errado e todos tivessem falhado, também teria sido muito interessante perceber como é que os alunos iam lidar com o senso comum

O no final pareceram todos gostar dos exercícios, inclusive alguns pediram que realizasse outro mais difícil. No fundo, o exercício funcionou um pouco como um jogo, onde se puderam realizar algumas observações bastante importantes no que diz respeito ao modo como cada um recolhe dados para a construção de algo. Se por um lado houve pela parte de alguns uma preocupação com o adquirir apontamentos através de uma única leitura de um enunciado, por outro, mesmo sabendo que não se podia, alguns procuram outras formas de adquirir dados. No fundo,

²⁸ Texto da autoria do autor deste relatório, 2023.

talvez possamos dizer que é uma atitude por parte deles de interesse em investigar sobre a matéria em questão. E sem darem por isso, fizeram um belo trabalho de equipa.

6.1.3.3º tempo – 90 minutos

A última aula que estava prevista, foi dedicada ao Desenho Cego. Inicialmente não pôde haver o auxílio do projetor, devido a uma avaria que seria reparada a meio da aula por um técnico informático, contudo, até à data, já tínhamos refletido sobre vários slides que foram demonstrados na primeira sessão, relativos aos desenhos cegos. Por isso, na introdução da aula, no recapitular com todos sobre o que aconteceu durante as aulas passadas, falamos sobre o que era o desenho cego. Apesar ter sido importante ter havido no momento, um projetor, ultrapassou-se bem o problema. Havia uma alternativa, que era o meu computador. Não tão boa, mas mesmo que não houvesse computador, poderíamos sempre exemplificar desenhos cegos no quadro. E mesmo que não houvesse um quadro para a execução do exercício, era possível realizá-lo sem nenhum destes recursos.

Posto isto, passámos a explicação sobre o que era o desenho cego, sendo que existem imensas variantes. Neste caso, o transmitido foi que o desenho cego, consiste na representação de um ou vários objetos sem a possibilidade de poder ver o que se está a desenhar na folha de papel. Desta forma, cada jovem só pôde olhar para a folha no final do exercício, daí o nome desenho cego. Para além de nunca se poder olhar para a folha de papel, tiveram de traçar o desenho todo, tal como no desenho no ar, apenas com uma linha, ou seja, depois de colocarem a ponta do lápis ou caneta na folha, não puderam levantar mais o material riscador, até a realização completa do exercício. Estes desenhos foram realizados de forma lenta e o objetivo principal é copiar com a mão, o percurso que os olhos fazem ao percorrer o objeto todo em foco. Ou seja, não só a sua silhueta, mas também o seu interior. Perceber que formas e texturas é que existem no objeto, anulando a capacidade de ver o que está a ser realizado. O principal objetivo, não é que o desenho se assemelhe ao referente, mas sim, que haja um conhecimento aprofundado do que se está a observar. Nesse sentido, o desenho cego é um ótimo exercício para anteceder um desenho de análise ou de síntese, porque as alunas e os alunos, partem para esses exercícios com um conhecimento muito mais profundo do objeto em questão.

Na primeira parte da aula, os/as alunos/as realizaram três desenhos cegos das três naturezas já referidas anteriormente. Cada um pôde levantar-se para escolher o objeto e desenhá-lo. A turma na generalidade, achou que o exercício era parecido com o desenho no ar, porque os resultados eram semelhantes, porém o modo de realizar era totalmente diferente. Enquanto no desenho ar, o registo seria realizado através de um referente em movimento, sem saber o que era o elemento que estava a ser representado, no desenho cego, o referente estava estático e todos conheciam os objetos. O objetivo não é o de obter um desenho bonito ou feio, mas antes, perceber

que há formas de ler os objetos que podemos realizar, não só para os conhecermos melhor, mas também, para os representarmos se assim o entendermos.

Cada desenho teve a duração de cinco minutos, porém houve alguns minutos no final de cada desenho, para a turma se levantar e trocar de natureza de objeto. Talvez fosse pertinente que os objetos pudessem já estar todos em cima da mesa, ou até, que os três objetos pudessem ser selecionados ao mesmo tempo e deste modo, gerir melhor o tempo do exercício. Porém, a dinâmica de os/as alunos/as se poderem levantar, esticar as pernas, ter um campo de visão diferente do habitual, esperar que os colegas escolham um objeto, ou até ceder o seu lugar para passar alguém à frente, são momentos que de certo modo se aproximam mais do que é ou deveria ser a vida no dia a dia. Não passa por provocar nada em específico, mas antes que eles/as sozinhos/as se coloquem num lugar de empatia e descontração. A predisposição após cada microintervalo foi sempre boa e nunca mudou em nada a postura da turma. Nesse sentido no final dos desenhos, parámos algum tempo para observar os trabalhos em conjunto e falar um pouco sobre o que foi aquela experiência, que apesar de pequena, trouxe questões importantes. Os/as jovens acreditam que apesar dos desenhos não representarem fotograficamente uma imagem, a atenção que exercem sobre o objeto, fá-los desenhar pormenores que não os fariam se estivessem a realizar um mero desenho de observação. Houve quem dissesse que os desenhos eram *feios*, e houve quem dissesse que eram *bonitos*, mas o fundamental, é que perceberam que o exercício não tem a função de estabelecer critérios sobre estética. O objetivo é realmente poder conhecer melhor o objeto referente que estão a desenhar, através de um olhar diferente do que estão habituados.

Contudo, o segundo exercício, implicou que o desenho cego, fosse introduzido numa dimensão, em que a estética poderia eventualmente ser importante para a concretização do trabalho final. Trabalho esse que foi iniciado pelo professor cooperante, continuada pela colega de estágio e finalizada com a introdução do desenho cego. Deste modo, realizaram uma composição com um ou vários desenhos cegos, sobre o trabalho final, que deveria ter: o autorretrato e pormenores que foram apropriados da visita de estudo a Lisboa, conjugados com sistemas de padrões, de forma a criarem uma nova composição, com estas três linguagens distintas.

O exercício teve uma explicação a meio da aula, um pouco mais prolongada, visto que este exercício é realizado rapidamente e porque a presença dele no trabalho que estavam a realizar, tinha de alguma forma comunicar com a narrativa criada por cada um. Depois da explicação, os alunos tiveram 30 minutos para escolher um ou vários objetos, e realizar um desenho cego que poderia ser alvo pequenas modificações através da pintura por exemplo.

Como sempre, no final do exercício, houve uma reflexão relativamente ao que foi a aula e ao que foram estas três aulas sobre o desenho de memória. As intervenções realizadas pela turma incidiram sobre a consciência do que é ver e lembrar. Contudo, também referiram que a *consciência* de como vão realizar os desenhos no futuro, não voltaria a ser a mesma. Não podemos afirmar tal coisa, mas pelo menos, mais uma vez, houve a consciência momentânea de quê há modos de ver e formas de errar bastante

construtivas, que a partir de um lugar nos podem fazer viajar imenso, através das nossas capacidades sensoriais.

6.2. Avaliação

6.2.1. Critérios de avaliação

Relativamente à avaliação, esta foi realizada segundo os critérios específicos de avaliação do Departamento da disciplina de Desenho A, da Escola Secundária Francisco de Holanda. Desta forma, foram tidos em consideração, quatro parâmetros que achamos essenciais, sendo eles: a interpretação e comunicação (10%), a apropriação e reflexão (10%), a experimentação e criação (65%) e as atitudes e valores (15%).

6.2.2. Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação que foram considerados para cada exercício da proposta didática, recaem sobre a observação dos trabalhos, enquanto processo e enquanto concretização. No âmbito dessa observação, deveremos ter em conta a concretização de todos os desenhos propostos, assim como a participação ativa, cívica autónoma nas atividades, e os registos de assiduidade e pontualidade, no contexto dos critérios específicos de correção dos instrumentos sumativos nas suas diversas tipologias. Assim como: o domínio dos meios atuantes (materiais e instrumentos), a capacidade de análise e representação de objetos (práticas de ocupação da página, morfologia geral, proporções, volume, profundidade e claro/escuro, estudo do contexto e de formas) e a coerência formal e conceptual (adequação).

6.2.3. Processo de Avaliação

Sendo que a proposta didática, foi composta por um conjunto de seis exercícios, no qual o 6º, seria uma intervenção no trabalho final, que teve como resultado a junção de três unidades didáticas, durante os três tempos de 90 minutos, foram avaliados todos os exercícios, dentro dos parâmetros mencionados anteriormente. A nota final que cada um/a obteve, foi a média da avaliação de cada exercício.

Uma vez que as propostas apelaram à utilização dos sentidos, a preocupação estética, ao contrário do habitual foi a menos importante. Porém, durante a didática, houve uma grande preocupação, por parte da turma, com a beleza dos trabalhos. Mas o que foi realmente importante, foi perceber de que modo é que cumpriam com as regras que lhe eram apresentadas. Nesse sentido, no primeiro exercício, no desenho no ar, foi importante entender se no decurso da realização dos desenhos, continham apenas uma linha, quando era pedido que não levantassem a mão durante a realização do mesmo. Quem é que conseguiu realizar o desenho até ao fim e quem é que desistiu ou se perdeu durante esse percurso? Já no segundo exercício, foi importante perceber, se as noções

de composição e profundidade de campo, foram ou não aplicadas. Para além de tudo, dentro do que foi o desenho de memória e o que foi a proposta, analisar se os/as alunos/as recorreram à criatividade para preencher os espaços em que a memória não lhes fornecia uma imagem da composição criaram.

No terceiro exercício, foi relevante compreender se de facto os/as jovens não viram os objetos que lhe foram fornecidos, observando, se os objetos que tinham letras, palavras ou textos, sem relevo, eram ou não desenhados. Caso fossem, é porque tinham olhado para o objeto. Porém, também foi importante verificar quem é que conseguiu realizar o desenho até ao fim e quem é que desistiu. No quarto exercício, foi crucial perceber principalmente, se a partir dos dados que foram fornecidos, para a descrição de um animal, foram considerados nos seus registos.

No quinto e sexto exercício, à semelhança do desenho no ar, os critérios foram semelhantes, contudo, no último, o sentido de enquadramento, composição, dimensão e transformação, foram tidos em conta, uma vez que seria executado no trabalho final do segundo período, dentro dos parâmetros estabelecidos do professor cooperante.

6.2.4. Avaliação final

A avaliação final foi realizada com a supervisão do professor cooperante. Desta forma, apesar das grelhas terem sido fundamentais para ter uma perceção das coisas que correram bem e mal a cada aluno/a, no decorrer dos exercícios houve critérios que em alguns casos não foram considerados. No caso dos alunos que faltaram a uma aula, a média realizada, foi aplicada apenas sobre dois dias. Isto é, houve alunos/as que realizaram em três dias, seis exercícios e houve outros/as que realizaram quatro exercícios em dois dias. O professor cooperante, disse que os que faltaram, não poderiam ser prejudicados porque, toda a gente pode ter um imprevisto e ter de faltar. Nesse sentido, dever-se-ia dar uma oportunidade para realizar esta proposta noutro dia para quem não conseguiu comparecer. Uma vez que não era possível, o professor decidiu que quem faltasse, não teria avaliação negativa.

Inicialmente fiquei um pouco intrigado, porque não achei muito justo, mas realmente, uma vez que não havia espaço para realizar outras sessões para quem faltou, isso também não era justo. Então, a atitude do professor cooperante, acabou por me mostrar que o sentido de justiça que eu procurava, talvez não fosse tão justo assim.

De resto, as notas dos alunos, não fugiram muito ao panorama das restantes avaliações, sendo que, não houve muita preocupação com os critérios formais habituais dos desenhos, tais como a morfologia do desenho, ou a aplicação de sistemas de iluminação com claro escuro. Não houve uma autoavaliação, porque essa, foi tida em conta apenas na nota final do segundo período, mas todos/as os/as jovens se mostraram satisfeitos com os resultados.

6.2.5. Tabelas de avaliação

Escola Secundário Francisco de Holanda													
Desenho A - 10º AV2													
Unidade Didática - Desenho de memória													
Exercício : Desenho no ar													
Professor estagiário: Diogo Cardoso													
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores		Total	
A	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	
B	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	15	9,75	15%	16	2,4	15,55
C	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	15	9,75	15%	16	2,4	15,45
D	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	15	9,75	15%	16	2,4	15,45
E	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0
F	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	18	11,7	15%	17	2,5	17,7
G	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	15	9,75	15%	17	2,5	15,65
H	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,5	16,3
I	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	16	2,4	16,2
J	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	16	2,4	16,2
L	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	18	11,7	15%	17	2,5	17,7
M	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	18	11,7	15%	17	2,5	17,7
N	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,5	16,3
O	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,5	16,3
P	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,5	16,3
Q	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	15	9,75	15%	16	2,4	15,55
R	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	16	2,4	16,2

Escola Secundário Francisco de Holanda													
Desenho A - 10º AV2													
Unidade Didática - Desenho de memória													
Exercício: Desenho Tátil													
Professor estagiário: Diogo Cardoso													
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores		Total	
A	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,4
B	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0
C	10%	16	1,6	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,15
D	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,4
E	10%	19	1,9	10%	18	1,8	65%	17	11,5	15%	17	2,55	17,75
F	10%	19	1,9	10%	18	1,8	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,65
G	10%	16	1,6	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,15
H	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	17	2,55	17,45
I	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	17	2,55	17,45
J	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0
L	10%	16	1,6	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,15
M	10%	19	1,9	10%	19	1,9	65%	18	11,7	15%	17	2,55	18,05
N	10%	19	1,9	10%	19	1,9	65%	18	11,7	15%	17	2,55	18,05
O	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25
P	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25
Q	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	16	2,4	15,25
R	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,4

Escola Secundário Francisco de Holanda													
Desenho A - 10º AV2													
Unidade Didática - Desenho de memória													
Exercício : Desenho de memória													
Professor estagiário: Diogo Cardoso													
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores		Total	
A	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0
B	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,4
C	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35
D	10%	15	1,5	10%	14	1,4	65%	14	9,1	15%	16	2,4	14,4
E	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0
F	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35
G	10%	16	1,6	10%	16	1,6	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,5
H	10%	15	1,5	10%	16	1,5	65%	14	9,1	15%	17	2,55	14,65
I	10%	17	1,7	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,5
J	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	16	2,4	15,2
L	10%	19	1,9	10%	18	1,8	65%	17	11,05	15%	17	2,55	17,3
M	10%	19	1,9	10%	18	1,8	65%	18	11,7	15%	17	2,55	17,95
N	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,45
O	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,45
P	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	17	11,05	15%	17	2,55	17,1
Q	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25
R	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,45

Escola Secundário Francisco de Holanda														
Desenho A - 10º AV2														
Unidade Didática - Desenho de memória														
Exercício: Desenho de Relato														
Professor estagiário: Diogo Cardoso														
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores			Total	
A	10%	12	1,2	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	16	2,4	12,6	
B	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0	
C	10%	14	1,4	10%	13	1,3	65%	13	8,45	15%	17	2,55	13,65	
D	10%	11	1,1	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	16	2,4	12,5	
E	10%	18	1,8	10%	18	1,8	65%	18	11,7	15%	17	2,55	17,85	
F	10%	15	1,5	10%	14	1,4	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,2	
G	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,05	
H	10%	14	1,4	10%	14	1,4	65%	15	9,75	15%	16	2,4	14,95	
I	10%	15	1,5	10%	14	1,4	65%	16	10,4	15%	17	2,55	15,85	
J	10%	0	0	10%	0	0	65%	0	0	15%	0	0	0	
L	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	15,4	
M	10%	18	1,8	10%	18	1,8	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,55	
N	10%	18	1,8	10%	18	1,8	65%	18	11,7	15%	17	2,55	17,85	
O	10%	12	1,2	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	17	2,55	12,75	
P	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	17	2,55	11,55	
Q	10%	12	1,3	10%	13	1,3	65%	12	7,8	15%	16	2,4	12,7	
R	10%	16	1,6	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	17	2,55	15,65	

Escola Secundário Francisco de Holanda														
Desenho A - 10º AV2														
Unidade Didática - Desenho de memória														
Exercício: Desenho Cego														
Professor estagiário: Diogo Cardoso														
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores			Total	
A	10%	12	1,2	10%	14	1,4	65%	12	7,8	15%	16	2,4	12,8	
B	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	15	2,25	17,15	
C	10%	12	1,2	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	17	2,55	12,75	
D	10%	14	1,4	10%	14	1,4	65%	12	7,8	15%	16	2,4	13	
E	10%	18	1,8	10%	18	1,8	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,55	
F	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35	
G	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	14,4	
H	10%	14	1,4	10%	13	1,3	65%	14	9,1	15%	16	2,4	14,2	
I	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25	
L	10%	11	1,1	10%	11	1,1	65%	12	7,8	15%	15	2,25	12,25	
L	10%	19	1,9	10%	18	1,8	65%	18	11,7	15%	17	2,7	18,1	
M	10%	19	1,9	10%	19	1,9	65%	19	12,35	15%	18	2,7	18,85	
N	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35	
O	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25	
P	10%	11	1,1	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	17	2,55	12,65	
Q	10%	12	1,3	10%	13	1,3	65%	12	7,8	15%	15	2,25	12,55	
R	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35	

Escola Secundário Francisco de Holanda														
Desenho A - 10º AV2														
Unidade Didática - Desenho de memória														
Exercício: Desenho Cego/trabalho final														
Professor estagiário: Diogo Cardoso														
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores			Total	
A	10%	12	1,2	10%	14	1,4	65%	12	7,8	15%	16	2,4	12,8	
B	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	15	2,25	17,15	
C	10%	12	1,2	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	17	2,55	12,75	
D	10%	14	1,4	10%	14	1,4	65%	12	7,8	15%	16	2,4	13	
E	10%	18	1,8	10%	18	1,8	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,55	
F	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35	
G	10%	16	1,6	10%	15	1,5	65%	15	9,75	15%	17	2,55	14,4	
H	10%	14	1,4	10%	13	1,3	65%	14	9,1	15%	16	2,4	14,2	
I	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25	
J	10%	11	1,1	10%	11	1,1	65%	12	7,8	15%	15	2,25	12,25	
L	10%	19	1,9	10%	18	1,8	65%	18	11,7	15%	17	2,7	18,1	
M	10%	19	1,9	10%	19	1,9	65%	19	12,35	15%	18	2,7	18,85	
N	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35	
O	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25	
P	10%	11	1,1	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	17	2,55	12,65	
Q	10%	12	1,3	10%	13	1,3	65%	12	7,8	15%	15	2,25	12,55	
R	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,35	

Escola Secundário Francisco de Holanda														
Desenho A - 10º AV2														
Unidade Didática - Desenho de memória														
Exercício: Avaliação do exercício Final das três unidade didáticas														
Professor estagiário: Diogo Cardoso														
Alunos/as	Interpretação e comunicação			Apropriação e Reflexão			Experimentação e criação			Atitudes e valores			Total	Final
A	10%	13	1,3	10%	12	1,2	65%	13	8,45	15%	17	2,55	13,5	14
B	10%	11	1,1	10%	11	1,1	65%	11	7,15	15%	16	2,4	11,75	12
C	10%	12	1,2	10%	13	1,3	65%	11	7,15	15%	17	2,55	12,2	12
D	10%	13	1,3	10%	12	1,2	65%	12	7,8	15%	17	2,55	12,8	13
E	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	18	2,7	17,6	18
F	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	17	11,15	15%	17	2,55	17,35	17
G	10%	13	1,3	10%	12	1,2	65%	14	9,1	15%	17	2,55	13,15	13
H	10%	16	1,6	10%	14	1,4	65%	16	10,4	15%	17	2,55	15,55	16
I	10%	17	1,7	10%	16	1,6	65%	16	10,4	15%	17	2,55	16,25	17
J	10%	12	1,2	10%	11	1,1	65%	12	7,8	15%	15	2,25	12,35	12
L	10%	17	1,7	10%	18	1,8	65%	17	11,5	15%	18	2,7	17,7	18
M	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	18	11,7	15%	18	2,7	17,8	18
N	10%	18	1,8	10%	16	1,6	65%	17	11,5	15%	18	2,7	17,6	18
O	10%	16	1,6	10%	12	1,2	65%	13	8,45	15%	17	2,55	13,8	14
P	10%	18	1,8	10%	17	1,7	65%	17	11,5	15%	18	2,7	17,7	18
Q	10%	17	1,7	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	16	2,4	16,2	16
R	10%	16	1,6	10%	17	1,7	65%	16	10,4	15%	16	2,4	16,1	16

7. Questionários

No término do final do estágio, depois de todas as observações registadas ao longo do ano, surgiu a necessidade e curiosidade em perceber por um lado, se a proposta didática teve algum efeito transformador nos/as jovens da disciplina de Desenho A, e por outro, procurar entender qual é a visão dentro e fora da comunidade escolar, dos conceitos relativos à arte e às artes da educação. Nesse sentido, foram realizados dois questionários. O primeiro dirigido às alunas e alunos do 10º AV2, onde o objetivo foi tentar compreender se sentiram algum tipo de transformação ao tomarem consciência de novos modos de ver e de registar, durante a unidade didática relativa ao desenho de memória, através de questões de resposta curta *sim* ou *não*, ou texto, sendo que, nestes questionários não seriam solicitadas informações pessoais tais como: nome, idade e género. No segundo questionário, mais abrangente, realizou-se a todos os voluntários que fazem parte do corpo escolar, tais como: docentes, não docentes e alunos/as, para comparar a visão que há relativamente às artes e o que é elas propõem profissionalmente à sociedade, com a comunidade fora da escola. Porém dentro da escola os questionários foram realizados presencialmente no suporte de papel, e fora da escola, o mesmo questionário foi realizado na rede social *Instagram*. Todas as questões apresentadas nos dois questionários foram engendradas por mim. O objetivo em realizar este questionário nas redes sociais, foi pelo facto de que talvez fosse possível abranger um público mais diversificado a nível de idades e a nível cultural. De outra forma, não teria tido tempo, devido aos prazos com os compromissos académicos, de realizar presencialmente estes questionários em vários lugares. Por isso, pareceu pertinente abrir o questionário (para fora do contexto escolar) a possíveis intervenientes até de outras nacionalidades. Assim, talvez fosse possível trazer para o campo de reflexão novas formas de ver. Deste modo, a proposta da autora Cláudia Pereira Ferraz aparenta ser adequada, ainda que estes questionários, não tenham um rigor macroscópico, porque a intensão neste momento, devido aos vários condicionalismos seria apenas de tentar perceber, se as comunidades dentro e fora da escola, partilham as mesmas visões. Portanto, a autora diz-nos que:

A Etnografia como método, quando associada ao campo on-line, tem sido reapropriada por muitas áreas que vão além da Antropologia. Fato que, para os defensores das premissas clássicas da etnografia vinculada ao método antropológico, pode corresponder para alguns, corromper a tradição metodológica no exercício etnográfico desenvolvido no campo da cultura analisada localizada em terra firme. No entanto, desprezar a condição digital no contexto da cultura contemporânea, a qual alastra-se em múltiplas esferas das relações sociais (se apresentando também como campo e/ou objeto de pesquisa) é ignorar o fenómeno social da nossa era e tornar perecíveis os métodos antropológicos tradicionais por supostamente não darem conta de explicar as culturas intoxicadas pelas tecnologias nas relações sociais e materiais. (Ferraz, 2019: 48)

Por isso, ainda que não haja um debruçar macro deste questionário, desde o modo como as questões foram elaboradas até à forma como foram aplicadas, o trabalho

em campo foi realizado, mas, houve a necessidade de ter outras percepções que a via digital poderia ajudar a entender.

Foi por causa da digitalização que a comunidade científica e as equipas de investigação se reconfiguraram, quer no sentido do alargamento numérico, quer no de procura de maior afinidade e especificidade dos temas de investigação. Para isso, foram decisivas as redes sociais. Estarão ainda por estudar, os efeitos que a inclusão das redes nos processos de comunicação e disseminação do conhecimento científico produzido, têm sobre a imagem pública da ciência. (Duarte, Mouraz & Nobre, 2021: 8)

Nesse sentido, a grande dificuldade em realizar estes questionários teve haver em primeiro lugar com o tempo. Os questionários realizados pela comunidade escolar dentro da escola, foram realizados dentro de salas de aula em tempo escolar onde não podemos desconsiderar a pressão dos docentes em relação aos alunos e às alunas, no sentido em que o tempo da aula não poderia ser utilizado apenas na reflexão deste estudo. Ao passo que na internet, os participantes tiveram à disposição 24 horas para responder ao questionário. O que lhes retira menos pressão no momento de responder às questões. Em segundo lugar, a outra grande dificuldade depara-se com momento de análise dos dados. Enquanto as respostas curtas de sim e não, fornecem uma visão clara do que cada um/a pensa; as respostas de texto, foram muitas vezes mal interpretadas e abriram espaço para outras reflexões que tornaram a interpretação dos dados mais subjetiva.

Porém, em ambas as situações, as ferramentas digitais nunca foram postas em causa. Houve antes, uma percepção, que poderiam eventualmente ter uma aplicação maior e melhor. Para além disso, também percebi, que o digital ajudou a avaliar o modo como os questionários podem ser elaborados e, ter a percepção de que também pode influenciar a forma como são aplicados. Ainda que estes questionários não tenham, como referi anteriormente, um objetivo de interpretação macro, acredito que apesar das controvérsias que um questionário numa rede social possa levantar, este ajudou a construir uma perspetiva importante.

Sendo uma abordagem cada vez mais popular em vários domínios de investigação e campos científicos, reconhece-se, não sem controvérsia, os contributos desta ligação e, sobretudo, a capacidade do método em reafirmar o seu potencial hermenêutico e dialógico, com perdas e ajustes, mas com novas potencialidades (murthy,2008; Pink et al.,2016; Webster & Silva, 2013). Contudo, esta ligação não é meramente instrumental ou contextual, pois a experiência humana é cada vez mais influenciada por aquilo que Murray (2008) designou de “circuitos de digitalidade” através e nos quais são organizados os nossos quotidianos. Na verdade, o digital tem um discurso próprio, objetos situados (digitalmente), alguns dos quais apenas visíveis de forma mais clara pela utilização de ferramentas digitais, através da observação participante de contextos digitais ou através de experiência vivida desses contextos. O que se quer dizer é que a relação entre a etnografia e o digital não assenta apenas numa mediação técnica que acontece num vazio social, mas resulta de uma interligação com práticas culturais relevantes que são produzidas num ecossistema específico. Para além disso, o digital, mesmo na sua vertente mais técnica, existe num contexto social, político, económico e cultural. (da Silva, 2021: 177)

Um dos principais cuidados a ter com o questionário realizado no *Instagram*, foi o facto de cada pessoa poder ter mais que um perfil, e responder mais do que uma vez

ao questionário, podendo influenciar os resultados. Porém, como o estudo foi realizado na minha conta pessoal e sendo que conheço todos os participantes, houve o cuidado de verificar mais facilmente se houve ou não essa travessura. Desta forma, ficou bem claro, que para fazer um estudo numa rede social numa escala maior, é muito difícil controlar este tipo de problemas. No entanto, também ficou perceptível que há imensas maneiras de contornar estas situações, ainda que possam ser complexas.

Em suma, talvez os questionários devessem ser, neste caso específico, apenas de resposta curta de sim e não, e com outras possibilidades narrativas de escolha múltipla. Claro que dessa forma, também estaríamos a confinar as possibilidades de resposta dos/das participantes, mas certamente iríamos anular algumas intervenções que não interessam para este estudo.

7.1 Questionário I

Por conseguinte, relativamente ao questionário realizado à turma 10^o AV2 na disciplina de Desenho A, como já foi referido, o objetivo era perceber se os/as jovens sentiram alguma transformação depois da proposta didática. É importante salientar que estes questionários foram realizados no 3^o período no mês de maio. Nesse sentido, houve um período de mais de um mês em que se distanciaram da unidade didática e, entretanto, foram realizando outros trabalhos. O questionário foi realizado a 17 jovens. Sendo que o Desenho de Memória foi tema da unidade didática, começamos por perguntar se consideravam que a memória é importante durante a elaboração de um desenho, e em caso afirmativo deveriam explicar porquê. Todos/as jovens responderam afirmativamente que *sim*. No entanto uma das respostas foi considerada ilegível e outras duas pessoas não responderam. Nesse sentido, obtivemos 17 respostas com *sim*, mas só 14 é que souberam explicar o porquê de a memória ser importante. Na maioria das respostas, os/as participantes, explicam que *a memória ajuda a conhecer melhor os objetos*, ou que *a memória nos ajuda a desenhar*, ou então porque é *através dela que a criatividade se manifesta*. Parece haver uma consciência de que a memória é importante, mas ao mesmo tempo é um assunto difícil de desenvolver. Porém, gostaria de destacar as seguintes respostas:

“Na minha opinião, a memória é importante durante a elaboração de um desenho porque, quando fazemos um desenho sem nenhuma referência, sem dar conta, desenhamos algumas formas ou objetos que já vimos. Podemos não nos lembrar, mas essa informação está guardada algures na nossa memória. Por outro lado, uma pessoa sem memória, com Alzheimer ou outra doença, conseguiria fazer um trabalho incrível, pois, quando criamos a sentir o desenho, cada movimento e cada traço.”

“Porque a partir dela podemos recorrer à imaginação e elaborar qualquer coisa.” (nota de rodapé?)

Ainda que todos concordem com o facto de a memória ser importante, estas duas respostas talvez reflitam uma consciência dessa importância mais clara.

A segunda questão foi relativa aos sentidos. Foi perguntado se eles/as consideravam que os desenhos sensoriais ajudavam a conhecer melhor as formas dos objetos. Mais uma vez, todos/as 17 participantes responderam que *sim*, o que nos leva a concluir que os/as jovens consideram que os desenhos cegos e os desenhos táteis, foram importantes para a resolução dos exercícios que lhes foram propostos.

Depois, foi perguntado se acharam as propostas relativas ao desenho de memória divertidas e mais uma vez, os/as 17 inquiridos/as responderam que *sim*. Consequentemente, acredito que se por um lado através dos desenhos sensoriais os/as jovens tiveram uma maior percepção dos objetos, por outro, o modo como o realizaram foi de uma forma divertida. E a verdade, é que em nenhuma altura da proposta didática, houve manifestações que transmitissem o contrário.

Porém, seria necessário perceber se estes exercícios provocaram alguma transformação, e nesse sentido, foi-lhes questionado se depois da experiência que tiveram ao realizar aquele tipo de exercícios (desenhos no ar, desenhos de memória, desenhos táteis e desenhos cegos), consideravam que alguma coisa mudou no modo de trabalharem o desenho. Esta questão não foi consensual. Dos 17 participantes, nove responderam que *sim*, sete responderam que *não* e um não respondeu. Portanto, talvez possamos dizer que neste caso específico, quase metade da turma, apesar de achar a memória e os desenhos sensoriais importantes e que estes foram realizados de uma forma divertida, não sentiram nenhuma transformação no modo de trabalhar. Porém, os/as nove que responderam que *sim*, reconhecem que *passaram a ter mais atenção no modo de observar os objetos* e que isso, *influência na prática*. Por exemplo sentem-se *mais soltos* ou deixam de olhar tanto para a folha do papel onde estão a desenhar. Não sei se podemos considerar que realmente tenha havido transformações, mas se realmente metade da turma mudou a postura no modo de observar, talvez tenham percebido a importância dos sentidos na maneira de interpretar o mundo à nossa volta.

Por fim, a última pergunta serviu por um lado para reforçar a questão anterior, e por outro, para dar a oportunidade a alguém de expor algum assunto que fosse pertinente. Nesse sentido, perguntou-se se havia algum assunto ou comentário relativo à proposta didática do desenho de memória que achassem pertinente transmitir. Em caso afirmativo, deveriam dizer o quê. Neste caso 13 dos/as jovens, responderam que *não* e apenas quatro que *sim*. Eles/as acharam que a proposta foi *interessante e educativa e que futuramente, gostariam de praticar atividades semelhantes*. Também disseram que *ao trabalhar a memória estavam a desenvolver o improviso*. Similarmente disseram que *foi importante porque conheceram um novo método de trabalho* e por fim, que a *proposta didática demonstrou que não é preciso observar um objeto para o poder representar. Podemos desenhar através do tato por exemplo*.

Em síntese, acredito possamos dizer que a proposta didática foi importante e divertida para os jovens, mas poucos foram os que demonstraram ter tido uma consciência relativa aos sentidos, que influenciasse o seu modo de trabalhar.

7.2 Questionário II

A pertinência do segundo questionário deveu-se ao facto de por um lado, tentar procurar dentro e fora da escola qual é a visão das pessoas relativamente à arte e às artes na educação e por outro, tentar procurar perceber de que forma é que a retórica dos efeitos (Gaztambide, 2013), entra nos discursos dos/as participantes.

A primeira questão que se colocou, foi, o que era a Arte para si. Dentro da comunidade escolar, responderam a esta questão 39 em 42 participantes, sendo que, quase todas as respostas foram diferentes. Parafraseando, alguns disseram que a arte era: *vida, um estado de espírito, uma sensação, crenças ou emoções, formas de exprimir sentidos, maneiras de observar, formas de expressão, formas de comunicação, tudo que está à nossa volta*; entre muitas outras definições, das quais gostaria de destacar:

“O que é feito com a intensão de ser arte e der ser apreciado pelos outros.”

“A arte é significativa.”

“Representação da criatividade humana.”

“Forma de transmitir uma ideia ou sentimento por imagem.”

Na rede social *Instagram* responderam 25 pessoas. As respostas mais uma vez foram todas muito diferentes. As pessoas dizem que a arte é: *paixão e criação, liberdade, uma forma transversal de comunicar com o mundo, inspiração, qualquer coisa bem feita entre outras coisas*.

Neste caso, o primeiro ponto a analisar, é que realmente cada pessoa guarda uma definição de arte para si muito pessoal. Mas será que a arte pode ser estas coisas todas? Como é que uma palavra pode significar tantas coisas diferentes? Será que podemos dizer que a arte é alguma coisa para nós? Não serão estas indefinições que colocam a subjetividade na palavra arte e em tudo que a envolve, e que por sua vez, refutam a ideia de Gaztambide? Se partirmos do princípio de que arte não poderia ser nada de todas as respostas que foram dadas, talvez chegássemos à conclusão de que a arte é tudo aquilo que é classificado como tal. É tudo o que as instituições de poder acham pertinente classificar. Como é que sabemos se o que criámos é arte ou não? Como já foi referido, quando criamos um objeto, não podemos simplesmente colocá-lo num museu. Há um processo de avaliação que o/os objetos tem de ser submetidos para serem considerados arte. Nesse sentido, quando realizo uma pintura ela não é arte. Só é arte depois de ser classificada por uma entidade. Até lá talvez possamos afirmar que a pintura é um objeto de produção cultural. E isso tanto vale para a pintura como para a música ou outra linguagem. Não podemos criar uma música neste momento e colocá-la nas rádios. Há imensos processos pelos quais a música tem de passar, tais como o registo da letra, da melodia e depois, no caso de Portugal, ainda há questões relacionadas com a sociedade portuguesa de direitos de autor, que podem colocar

eventuais entraves na divulgação da música. Talvez não estejamos habituados em chamar arte à música, mas pelo menos podemos tentar perceber que a música que consumimos também passa por processos parecidos com os da pintura, do cinema, arquitetura e de todas as outras linguagens existentes. Até para “existir” é preciso ter cartão de cidadão e número de contribuinte.

A seguinte questão teve o objetivo de procurar perceber se as pessoas acham que a arte tem critérios. Depois dos discursos sobre arte que ao longo da vida tenho ouvido e que dei em especial atenção durante este ano letivo (2022/2023), uma vez que a abordagem do Gaztambide relativa à retórica dos efeitos, parece fazer todo o sentido, foi pertinente tentar entender o que os participantes achavam numa resposta curta de sim ou não. Nesse sentido, dentro da comunidade escolar, em 42 participantes, 13 responderam que *sim*, 25 que *não* e quatro não responderam nem sim nem não e por isso foram considerados nulos. Na rede social Instagram, em 35 participantes, 14 responderam que *sim* e 21 responderam que *não*. No total, em 73 respostas consumadas, 27 acreditam que a arte tem critérios, mas 46 acreditam que não. Apesar de não estabelecermos relações com o histórico de respostas dos intervenientes (porque é um questionário anónimo), é possível perceber o porquê de mais pessoas acharem que a arte não tem critérios, uma vez que mais pessoas acreditam que a arte pode ser muitas coisas, ou até tudo o que está à nossa volta. Contudo, ao dizermos que este ou aquele objeto, é arte contemporânea, não estamos a colocá-lo dentro de um conjunto de regras a que ele obedece para ser considerado tal coisa? Se arte tem categorias, podemos dizer que não tem critérios? Qualquer entidade ligada às artes, tem de ter critérios de seleção para a exibição de obras em museus, galerias, feiras, festivais entre outros. De outra maneira, talvez estas instituições nem existissem.

A pergunta seguinte, talvez nos ajude a compreender o porquê de mais pessoas acharem que a arte não tem critérios. Nesse sentido, foi perguntado o que é que define a arte. Dentro da comunidade escolar, em 42 participantes, 13 *não* responderam, quatro não responderam à questão e uma das respostas foi inelegível. Nesse sentido apenas 24 respostas foram consideradas. Como já foi referido, talvez estas questões de resposta aberta tornem o assunto mais subjetivo e de facto, esta questão poderia ser colocada de muitas outras maneiras, porque talvez houvesse uma grande confusão com a primeira pergunta *o que é a arte para si?* Ainda assim, as repostas foram semelhantes à definição de arte. Disseram por um lado, que o que define a arte é a *criatividade e a liberdade* por exemplo, e por outro, que o que define a arte *são os artistas*. Outros disseram que a arte não se define ou que é definida pelos nossos ideais. Houve quem dissesse que a arte é definida pela beleza e expressão, mas houve apenas uma resposta que se distingue de todas as outras.

“Ridiculamente é uma instituição que define o que é arte.”

Talvez não concorde com o facto de ser ridículo, porque só nos envolvemos com a arte se quisermos. Talvez o problema esteja em perceber, o que é que cada objeto de criação é, se não for definido por uma instituição. Na rede social *Instagram*, participaram 21 pessoas. As respostas foram uma continuidade dos questionários realizados dentro da comunidade escolar. Alguns responderam que o que definia a arte era a *liberdade, a expressão e o pensamento*; outros, que se define pelos *pormenores, pela criatividade, linguagem* entre *variadíssimas* coisas. Em particular, umas das definições mereceu destaque, a: “Magia” (BS²⁹,20239). Esta última, vai realmente ao encontro da perspetiva de Ruben Gaztambide Fernández, uma vez que estamos a colocar uma espécie de poderes sobrenaturais numa palavra ou conceito, que na vida real se torna bastante subjetiva. Isto porque o conceito de magia não parece estar dentro desta esfera. E talvez a partir destas respostas, possamos dizer que estes discursos são utilizados dentro e fora da escola de uma forma naturalizada. Parece que se naturalizou que a arte pode ser aquilo que as pessoas querem. E também parece haver a ideia de que num outro tempo, a arte foi outra coisa, mas que agora, com o passar dos tempos, é natural que as palavras tomem novos sentidos e por isso, é legítimo dizer que a arte é isto ou aquilo. No entanto, para as instituições ligadas à arte, isso não é uma possibilidade. A questão mais difícil de responder aqui, é porquê que as pessoas pensam deste modo. E talvez este pensamento subjetivo se repercuta no ensino artístico e o torne também subjetivo.

Voltando à comunidade escolar, na questão *os alunos de artes produzem obras arte*, 36 dos/as participantes responderam que *sim*, cinco que *não* e um/a não respondeu. No *Instagram*, 33 dos participantes responderam que *sim* e quatro que *não*. De um modo geral, dentro e fora da comunidade escolar, as pessoas acreditam que os alunos de artes criam obras de arte. Mas se formos procurar por estas obras, onde é que as podemos encontrar? O que leva a maioria das pessoas a pensar, que o que os alunos de artes produzem são obras de artes?

A questão seguinte foi uma surpresa, visto que através dos registos que fui assinalando no diário de bordo acerca das saídas profissionais, através dos cursos artísticos, transmitirem a ideia de que há poucas oportunidades. Porém, ao perguntar se os cursos artísticos têm poucas saídas, dentro da comunidade escolar, nove responderam que *sim*, 29 responderam que *não*, e apenas quatro não responderam a esta questão. Dos 35 participantes do *Instagram*, oito responderam que *sim* e 27 responderam que *não*. Tanto num lugar como noutro, as respostas foram muito similares. Neste caso específico, mais pessoas acreditam que os cursos artísticos oferecem oportunidades profissionais. Porém, agora seria preciso perceber, porquê que há imensas escolas apenas com uma turma por ano, dos cursos de artes visuais, outras com meias turmas³⁰ e outras sem o curso. Porque quando perguntamos se o ensino artístico é importante, dentro da comunidade escolar, 40 pessoas dizem que *sim*, um

²⁹ O termo BS está associado ao código de cada pessoa que respondeu nas redes sociais. Embora os questionários sejam anónimos, o *Instagram* identifica os autores de todos/as os/as participantes. Assim, a cada pessoa é atribuído duas letras diferente para que o anonimato seja garantido. Já nos questionários que foram escritos em suporte de papel não houve acesso a quem os preencheu.

³⁰ Por vezes juntam-se duas turmas para se criar uma, por não haver alunos suficientes. As disciplinas comuns, os/as alunos/as têm em conjunto, e as práticas e têm separado.

que não e uma não respondeu. Já no *Instagram* dos 36 participantes, todos disseram que *sim*. Quando perguntamos o porquê de o ensino artístico ser importante, dentro da comunidade escolar as pessoas dizem-nos que: este ensino *ajuda a desenvolver capacidade de memória, abre portas para enveredar por uma carreira artística, ajuda aprender expressar através da arte, liberta os alunos do medo de se expressarem, porque traz-nos muito conhecimento à cerca dos materiais, ajuda a trabalhar a técnica, porque nos ensina a ver*, entre muitas outras coisas muito diferentes. Porém destacaria duas das respostas:

“Promove a exploração criativa e cultiva a cultura e o conhecimento, um exercício essencial para a formação do indivíduo.”

“Porque ajuda os alunos da área a seguir o que querem e aprender mais sobre o mesmo.”

Na rede social *Instagram*, dizem-nos que o ensino artístico é importante porque: possibilita o *desenvolvimento criativo, mostra-nos novos modos de ver o mundo, faz parte do conhecimento da humanidade, ajuda-nos a desenvolver críticas construtivas, porque é onde os jovens podem ter liberdade para se expressar*, entre outras coisas. Parece haver nesta questão um misto de respostas, que realmente têm a ver com aquilo que cada um pode retirar de construtivo e objetivo dentro da área, mas também de subjetivo porque não nos dizem realmente porque é que é importante, por exemplo:

“Porque todos devemos estar em contacto com o nosso artista interior.” (DD, 2023)

“Apesar de achar que é uma coisa que não se ensina acho importante haver um espaço.”(DE, 2023)

“Porque exploramos mais e conhecemos mais arte.” (DC, 2023)

Talvez o sensato aqui, fosse questionar se todos devemos ou não ter a oportunidade de sermos o que quisermos. E nesse sentido, será que é justo a escola, uma vez que é obrigatória, não proporcionar oportunidades para os vários interesses dos jovens?

Por fim, a última questão teve o objetivo de perceber se realmente as pessoas acham que os cursos de artes, só têm as saídas de: arquitetura e design. Surpreendentemente, os participantes mostram que existe um grande leque de profissões associadas aos cursos de artes. Dentro da comunidade escolar, quando perguntamos, *que profissões conheces no âmbito das artes*, obtivemos respostas como: *design, arquitetura, docência, escultura, pintor, dançarino, músico, artista plástico, arquitetura paisagista, design de produto, design de moda, design de interiores, marketing, design de comunicação, design gráfico, design industrial, cinema, ator, design de ambientes, multimédia, fotografia, teatro, desenho 3D, gravurista, ilustração, arte digital, webdesign, design de jogos, animação, património cultural, curadoria*,

escritor, cantor, lutador de artes marciais, tatuador, costureiro, realizador, ceramista, restauro, decorador, compositor, têxtil entre outros. No *Instagram* dizem-nos:

“artista plástico, curador de museu, designers.” (DO, 2023)

“pintor, dançarino, fotografo, artesão, escultor, etc.” (DP,2023)

“...artes performativas, teatro...” (DR,2023)

“...arquiteto, pintor, ilustrador... cenógrafo, encenador, estilista, cantor, pianista, escritor...”
(DS,2023)

“...produtor, programador...” (DU,2023)

Talvez possamos concluir que neste caso específico tanto as pessoas dentro da comunidade escolar, como fora, acham que existe uma grande diversidade de profissões no âmbito das artes. Porém, questionaria se todas estas profissões são do âmbito das artes ou do âmbito da cultura. E nesse sentido, questionaria se os cursos de artes deveriam incorporar a palavra arte ou artes ou artístico. Contudo, foi interessante perceber que há uma noção por parte destes participantes, que realmente há uma grande panóplia de possibilidades profissionais dentro destas áreas.

7.1. Análise global

No final da análise dos questionários do 10º AV2, ainda que só se possa falar dentro da esfera de quem participou, talvez seja possível dizer, que há uma grande percentagem de pessoas que percebe que a memória é uma capacidade que o ser humano tem, fulcral para o entendimento do mundo. Sem ela, não teríamos a percepção de nada, incluindo nós mesmos. Nesse sentido, percebe-se que quem realizou os exercícios propostos na unidade didática, recorreu aos sentidos, para os conseguir resolver de uma forma divertida. No entanto, não é consensual que estas experiências tenham tido efeitos transformadores no modo de trabalhar o desenho. Para alguns sim e para outros não. Contudo, é interessante saber que apesar de poucos, há quem sinta que a consciência dos sentidos, pode fazer parte do seu processo de trabalho.

Nos questionários realizados à comunidade escolar e na rede social *Instagram*, de facto, aquilo que observamos é que as repostas dos dois lados têm de modo geral, perspetivas semelhantes. Para todos/as os/as participantes, a arte é realmente algo muito pessoal, cada um tem uma definição desse conceito. Se houvesse um diálogo aberto, talvez todos/as discutissem as suas definições. E talvez por isso, a grande maioria ache que a arte não tem critérios. No que diz respeito à escola, acreditam que os/as alunos/alunas produzem obras de arte. Talvez possam produzir um trabalho que pode vir a ser uma obra de arte, no âmbito de um concurso ou bienal proposto por um museu por exemplo, a uma escola. Como é o caso por exemplo, da Bienal de Santa Catarina em Leiria, que tem uma categoria que é dirigida aos/às alunos/alunas das escolas secundárias. Porém, os exercícios propostos nas aulas, não são classificados por

entidades artísticas, mas sim, avaliados por professores. Nota-se que de maneira geral, que o ensino artístico é importante, mas os números que as escolas apresentam relativamente ao número de alunos/as, nos cursos artísticos, talvez não demonstrem essa importância. No entanto, dos dois lados, parece haver uma noção de que há várias possibilidades profissionais dentro da esfera das artes.

8.Considerações finais

“Memória” significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. (Izquierdo, 2018)³¹

A memória é algo que a humanidade vai construindo ao longo da vida, não porque lhe apetece, mas porque não pode deixar de ser construída. A memória, provavelmente é o resultado da nossa vida em imagens que o nosso cérebro constrói, desconstrói, cria, recria, transforma, organiza, desorganiza; e ter consciência deste conceito no dia a dia, pode ser uma prática relevante para decifrar quer o que mundo nos apresenta, quer o que este mundo nos permite construir. Essas imagens, são os desenhos mentais que resultam do que vemos, ouvimos, sentimos, saboreamos e cheiramos, que numa dimensão educacional, se for levada em consideração, é possível que no caso da disciplina de Desenho A, os/as jovens e docentes, se lembrem que nós sempre desenhamos (Beuys; 1979) e que se tivermos em consideração toda essa experiência que resulta de uma dimensão sensorial, talvez possamos partir do lugar que a disciplina nos apresenta, para uma experiência muito mais rica e completa do saber.

Ao longo desta experiência de estágio, percebi que apesar dos programas que a disciplina tem de cumprir, e das pressões que a docência tem para atingir as metas propostas pela escola, é possível alterar os modos de ver a educação através dos coletivos de docentes e turmas, que podem transformar o bioma da escola, num conjunto de ecossistemas onde a pluralidade multidisciplinar pode e bem apresentar à comunidade escolar formas diferentes de participar.

O ano letivo 2022 e 2023, foi a prova disso mesmo. Independentemente dos compromissos inerentes aos programas e à preparação dos/as jovens para os exames nacionais, a Escola Secundária Francisco de Holanda, proporcionou inúmeras mostras de trabalhos de todas as áreas disciplinares, ao qual eu tive a oportunidade de participar e observar de perto, que necessitaram das horas das aulas, para poderem ser concretizadas e debatidas. Essas mostras, ainda que não sejam os resultados de um reflexo de curadoria, estão mais próximas de o alcançar. Não só pelo facto de gerarem debates e reflexões, mas também, porque não estão inseridas num plano de atividades isoladas. Existem imensas visitas de estudos, apresentações de livros,

³¹ Citação retirada do livro *Memória* do autor Ivan Izquierdo consultado no *google scholar* em: https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=nIJXDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=mem%C3%B3ria&ots=uWaB1w4koR&sig=slemrgH-S1JVfeC1XMTq9M8_Px8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

palestras sobre diversas temáticas, que muitas vezes, geram campanhas, onde os clubes da escola muitas vezes se encarregam, cada um com a sua função, de interromper as aulas de todas as turmas, para anunciar campanhas ou eventos a realizar sobre a pertinência que a participação em cidadania requer.

Desta forma, a experiência que tive foi altamente transformadora, por me proporcionarem um conjunto de saberes que só seriam possíveis se os pudesse viver. Houve uma partilha muito grande entre docentes e jovens que foram sem dúvida preponderantes para tudo o que considere ser pertinente para ser exposto neste relatório. Sendo o desenho de memória, a unidade didática que me foi conferida a desenvolver, o meu objetivo foi que as experiências sensoriais, se pudessem tornar numa consciência coletiva que aquele conjunto de jovens, no ato de desenhar, possam refletir uma experiência muito mais rica, do ponto de vista dos saberes que cada um invisibiliza. Assim, acredito que depois de todo o contacto que fui tendo, ao longo do ano, com os alunos e as alunas, os discursos que fomos tendo sobre os sentidos e sobre a memória, transformaram-se num conjunto de exercícios, que fornecem ferramentas que possibilitam tomar novas consciência nos modos de agir. Por isso, havendo formas de ver, no sentido em que a memória pode influenciar as visões interiores de cada um/a, há modos de errar, uma vez que as construções imagéticas podem não corresponder à realidade, mas podem ajudar a construí-la. É no processo de aprender os vários modos de sentir, que ampliamos as nossas formas de ver o mundo à nossa volta. Se de alguma forma, estas experiências puderem vir a constituir uma prática, não digo diária, mas consistente, então acredito que estes jovens podem fazer um uso do desenho diferente, e não apenas para responder às exigências que a disciplina de Desenho A propõe. O desenho pode tornar-se uma ferramenta que une a multidisciplinariedade existente dentro e fora da escola, para construir um arquivo onde podem ter acesso para responder às propostas que o mundo apresenta.

Porque as pessoas não têm qualquer visão da imagem originária, isto é, do estado de boa saúde de um organismo social ao longo da linha temporal da evolução: porque hoje o organismo social é, como não podia deixar de ser, diferente daquilo que era há mil anos. E os homens têm muitas vezes dificuldade em perceber este conjunto muitíssimo dinâmico de questões, e é por isso que não podem, digamos assim, apreender critérios aplicáveis à necessidade de dispositivos, de medidas que têm de ser tomadas para que seja alcançado o estado de saúde. (beuys, 1979:56)

Agora, posto tudo isto, acredito que o desenho deste relatório, se iniciou no momento de uma entrevista, que me fez refletir ao longo do exercício da minha vida profissional e académica, a paixão pela docência. Dediquei-me de corpo e alma durante estes dois anos do MEAV, onde conjugar trabalhos profissionais, família e faculdade; por vezes pareceram miragens. Felizmente, o bonito da cultura, é que nos fornece possibilidades. E hoje felizmente, sinto que todos os sacrifícios não foram vão. Não só cumpri com os deveres e obrigações, como por amor à missão da docência fiz, faço e farei, mais. Não pelo reconhecimento, mas porque é necessário fazê-lo. Por isso, toda a intensa experiência vivida neste mestrado, desde o primeiro dia até ao último, constituiu na minha consciência uma curiosidade por este universo, que não quero abandonar.

9. Referências

Agamben, Giorgio. (2017). Gosto. Autêntica Editora, São Paulo. ISBN: 978-85-513-02132

Augé, Marc. (2021). Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade, Letra Livre, Lisboa. ISBN: 978-989.8268-14-4

AEFH. (2022). Projeto Educativo (2022). Disponível em: http://www.aefh.pt/DOCS_IDENTIDADE/Projeto%20Educativo.pdf

7GRAUS. (2022). Dicionário Etimológico. consultado em 17, junho de 2023 em, <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>

Carvalho, Rios. Aquino, Jonas & Carvalho, Palmela. (2020). Teoria da Justiça por Arístocles, 2ª Edição Especial Direito – JAN/JUN 2020. ISSN: 1809-046X

Camnitzer, Luís. (2013). *The source of our nobility and our path to the highest things. The curatorial conundrum: what to study? what to research? what to practice?* Pp 107-117

Cláudia, Luísa., & BORGES, Maria. (2016). *Construindo A Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. Papa-Letras, Lisboa. ISBN 978-989-8214-72-0

Crary, Jonathan. (2017). Técnicas do observador, Orfeu Negro, Lisboa. ISBN: 978-989-8327-84-0

Debord, Guy. (2021). A Sociedade do Espetáculo. Antígona 2021, São Paulo. ISBN: 978-972-608-222-4

Decreto Lei no 54/2018 de 6 de junho do Ministério da Educação, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943, consultado em 2 de junho de 2023 em, www.dre.pt

Decreto Lei no 51/2012 de 5 de setembro do Ministério da Educação, Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, páginas 5103 - 5119, consultado em 2 de junho de 2023 em, www.dre.pt

Decreto Lei no 54/2018 de 6 de junho do Ministério da Educação, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943, consultado em, 2 de 2023Junho em, www.dre.pt

DGE. (2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: [e/perfil_dos_alunos.pdf](http://www.dge.gov.pt/perfil_dos_alunos.pdf)

DIRECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, (2018). Aprendizagens Essenciais – Secundário. Desenho A, 10º ano 11º ano 12º ano de escolaridade

Editora, Porto.(2022).Infopédia. consultado em 15, Agosto de 2023 em, <https://www.infopedia.pt/>

Ferraz, Cláudia. (2019). A etnologia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em Redes On-line, *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, V.12 , n.35 p.46-69.

FOUCAULT, Michel (1975), *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*, Petrópolis, Vozes (1987). ISBN 85.326.0508-7

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Ruben. (2013). *Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education*. Ontario Institute for Studies in Education. Pp 211-236

Halbwachs, Maurice. (1968). *A memória colética*, Edições Vértice, São Paulo. ISBN: 85-7115-038-9

Harlan, Volker (2021), *O que é arte? Uma conversa com Joseph Beuys*, Orfeu Negro Lisboa. ISBN: 978-989-9071-06-3

Sara Matos, Pedro Faro & Hugo Dinis. (2019). *Luisa Cunha, O material não aguenta*, Documenta, Lisboa. ISBN: 9789898902528

MARTINS, Catarina (2017); *E agora, vai coltar tudo a ser como era? – Por uma crítica às artes na Educação*. In: Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. O. (Eds). (2017). *10 x 10: Ensaios entre Arte e Educação* (pp. 13-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Martins, Lúcia & Oliveira, Alexandre (2013). *Memória, Objeto e Lugar: Descobrir-se e Desdobrar-se na Arte, da Educação e na Vida*. “Revista Matéria-Prima, Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário. ISSN 2182-8756 e ISSSN 2182-9829

MARX, karl. (2017). *O capital: Edição popular*. Edições 70, Lisboa. ISBN978-972-44-1998-5

Melo, Alexandre (2001). *O que é Arte*, Quimera Editores lda, Lisboa. ISBN: 972-589-069-8

META. (2022). Youtube, *Conversas Vadias* (Maria Elisa e Agostinho da Silva), Ep.1. consultado em 10 de Junho de 2022 em <https://www.youtube.com/watch?v=g7JmgJ6wQKk>

META. (2022). Youtube, *Aprender em comunidade* | José Pacheco | TEDx Praça Santos Andrade ED. Consultado em 15 de junho e 2022 em <https://www.youtube.com/watch?v=a5Ua7Xq9I6Y>

META. (2022). Youtube, *METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS PARA A CRIAÇÃO E PESQUISA EM ARTE -VII Simpósio internacional* (Marília Velardi). consultado em 15 de junho de 2022 em <https://www.youtube.com/watch?v=oOBMECOaXog>

META. (2022). Facebook, consultado em 15 de agosto de 2023 em, www.facebook.com

META. (2022). Instagram, consultado em 15 de agosto de 2023

Mesquita, Isabel. (2005). A pedagogia do treino, A formação em jogos desportivos coletivos, Livros Horizonte, Lisboa. ISBN: 972-24-1008-3

Mesquita, Guerra & Araújo. (2002). Processo de formação do jovem jogador de voleibol, Centro de Estudos e Formação Desportiva, Lisboa

Ministério da Educação (2018). Decreto Lei no 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018- 07-06, páginas 2918 - 2928, consultado em 15 de junho de 2023 em, www.dre.pt

Pereira, Fernando. (2007). “«MONO» — Fragmentos dissonantes. Sobre as práticas artísticas em tempos de dispersão.”

Pereira, Fernando. (2007). “«desanestesia» — chamar a atenção para a atenção à chamada” (I-VIII).

Lopes, José. Duarte, Miguel & Silva, Vítor. (2013). PSIAX Estudos e reflexões sobre Desenho e Imagem, nº2, 2013, Edição FAUP FBAUP EAUM. ISSN: 1647-8045

Duarte, Marina. Nobre Ana & Mouraz Ana. (2021). Truz, truz: o digital bate à porta da investigação em educação, Universidade Aberta. ISBN: 978-972-674-904-2

Silva, Sofia Marque da. (2021). Etnografia digital multissituada: experiências de mobilidade de jovens a crescer em regiões de fronteira, Universidade Aberta. ISBN: 978-972-674-904-2

YOUNG, Michael (1972). Knowledge and control: New directions for sociology of education. London: Collier-MacMillan (2ª edição) em <https://www.instagram.com/>

WACQUANT, Loic. Esclarecer o Habitus, p. 35-41. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/255.pdf>