

MESTRADO

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO

Da Linha e da Trama: A produção do sujeito autónomo, o projeto e a economia dos sentidos nos grupos de artes da Escola da Ponte

Diogo Ludgero Almeida Faria

M
2019



Diogo Ludgero Almeida Faria

Da linha e da Trama: A produção do sujeito autónomo, o projeto e a economia dos sentidos nos grupos de artes da Escola da Ponte



M.FPCEUP 2019

Da linha e da trama: A produção do sujeito autónomo, o projeto e a economia dos sentidos nos grupos de artes da Escola da Ponte

Diogo Ludgero Almeida Faria



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Faculdade de Belas Artes

DA LINHA E DA TRAMA:
A produção do sujeito autónomo, o projeto e a economia
dos sentidos nos grupos de artes da Escola da Ponte

Diogo Ludgero Almeida Faria

Orientador: Tiago Barbebo Assis
Professor cooperante: Ana Moreira

Estágio desenvolvido na ESCOLA DA PONTE

Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
2019

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

RESUMO

Este relatório respalda-se nas observações e estudos que efetuei no decorrer do estágio desenvolvido na Escola da Ponte entre o ano letivo de 2018/2019 aos vários grupos de arte. Inscreve-se essencialmente como uma reflexão crítica sobre a formação do sujeito autónomo e criativo auferido como perfil do aluno a formar nesta organização e sobre os métodos de subjetivação, tecnologias e conceções que, mais ou menos evidentemente, são para ele modeladores.

Almeja explicitar, por um lado, como determinados mecanismos de autogovernança, autorregulação e autonarração, se associam ao conceito de autonomia, e por outro, como a prática e educação artística por via do projeto e alguns discursos naturalizados sobre o que é válido enquanto arte, custeiam tipos de produções simbólicas específicas e modos de perceber o real e a própria subjetividade.

Pretendo discutir uma certa visão imaculada sobre os sujeitos no interior do aparelho escolar, o predomínio de procedimentos e posturas educativas, não como forma de as desqualificar, mas de as problematizar naquilo que são as complexidades e paradoxos de toda a pedagogia.

Palavras chave: Sujeito, subjetivação, autonomia, autogoverno, autorregulação, autoconhecimento, projeto, artes.

RÉSUMÉ

Ce rapport est établi sur la base de mes observations et de mes études, effectuées lors de mon stage développé à 'Escola da Ponte', sur plusieurs groupes artistiques de cette école durant l'année scolaire 2018/2019. Il s'inscrit essentiellement comme une réflexion critique sur la formation du sujet autonome et créatif déterminé comme profil d'étudiant à former dans cette organisation, ainsi que sur les méthodes de subjectivation, les technologies et les conceptions qui, plus ou moins sont, pour eux, des modulateurs.

Il s'agit ici de démontrer, d'une part, comment certains processus d'autogouvernance, d'autorégulation et d'autonarration s'associent aux idées d'autonomie, et d'autre part, la pratique et éducation artistique à travers le projet ainsi que certaines concessions et discours naturalisés à propos de ce qui est valable en tant qu'art, soutiennent types de productions symboliques et manières particulières de percevoir la réalité et la subjectivité elle-même.

Le résultat permet de débattre l'idée immaculée du sujet à l'intérieur de l'appareil scolaire, la prédominance de certaines procédures et postures éducatives, non pas pour les disqualifier, mais plutôt afin de les problématiser dans le cadre de leurs complexités et paradoxes qui existent dans toutes pédagogies.

Mots clés: Sujet, subjectivation, autonomie, autorégulation, autoconnaissance, projet, arts.

ABSTRACT

This report is supported by the observations and studies I made during the internship developed at Escola da Ponte between the 2018/2019 school year for the various art groups. It is essentially inscribed as a critical reflection on the formation of the autonomous and creative subject gained as a student profile to form in this organization and on the methods of subjectivation, technologies and conceptions that, more or less clearly, are for him / her modelers.

It aims to explain, on the one hand, how certain mechanisms of self-governance, self-regulation and self-narration, are associated with the concept of autonomy, and on the other, as the practice and artistic education through the project and certain naturalized conceptions and discourses about what is valid as art, cost specific types of symbolic productions and ways of perceiving reality and subjectivity itself.

I intend to discuss a certain immaculate view about the subjects within the school apparatus, the predominance of some educational procedures and attitudes, not as a way to disqualify them, but to problematize them in what are the complexities and paradoxes of all pedagogy.

Keywords: Subject, subjectivation, autonomy, self - government, self - regulation, self - knowledge, project, arts.

AGRADECIMENTOS

Registra-se aqui um pedaço daquilo que foi um período transformativo e experiencial. Transpor para a realidade da escrita e da linguagem a dimensão do vivido é, de certo modo, reinterpretar e encriptar para o outro aquilo que, na sua amplitude, dificilmente poderá ser comunicável. Todos somos uma espécie de universos insulares, tal como dito por Aldous Huxley “Podemos partilhar informação sobre experiências, mas nunca as próprias experiências” (Huxley, 2008, p. 35). Ao mesmo tempo, é no outro, no espelho, no leitor, na nossa escrita, que concebemos também um olhar, menos imediato, mais ponderado e exposto, sobre as práticas. Narrar uma experiência para o outro ou para si mesmo é por si só, e como veremos no decorrer deste relatório, imaginar a própria identidade.

Fomos muitos os que partilhámos destas linhas escritas, de modos distintos, mais ou menos sistematicamente, formal ou informalmente, debatendo as minhas indagações e desejos, ajudando a repensar opiniões prefabricadas, a corrigir erros ou fragilidades epistemológicas, a dar riqueza, polimento, a atribuir ritmos, a revelar, a acrescentar, a redesenhar, a hesitar, a radicalizar ou a moderar, de maneira que cada um acaba por ter também aqui seu reflexo.

Não haverá espaço para todos, sabendo da importância que cada gesto, solicitude e presença significaram e a influência que tiveram ao longo deste transito. Reservo as minhas palavras de agradecimento:

À Midori por todos os dias. Pelo amor, carinho, paciência, cuidado e pensamento.

Ao Tiago Assis, meu orientador, pela compreensão, capacidade crítica e por desafiar-me na procura de um pensamento complexo, contestador e interrogador.

À Ana Moreira, minha coordenadora de estágio, pelo acolhimento, desvelo e aprendizagem propiciada e à Escola da Ponte pela amabilidade daqueles/as que me receberam.

INDÍCE GERAL

RESUMO	4
RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	6
AGRADECIMENTOS	7
INTRODUÇÃO	
Das Margens e dos Atravessamentos: chegada ao estágio	12
METODOLOGIA	
Do Saber-sobre ao Saber-com: Uma postura investigativa	19
DESENVOLVIMENTO	
A Escola da Ponte: Entre a linha e a trama	24
A produção do sujeito autónomo	40
A narração, o espelho e a expressão de si mesmo	49
O trabalho de projeto enquanto economia dos sentidos e das perceções	58
Traços gerais de uma economia dos sentidos e das perceções pelas artes	65
CONCLUSÃO	
Quiasma dos corpos – O sujeito e o meio como uma ontologia mútua	79
BIBLIOGRAFIA	85



Fig.1. Entre a linha e trama. Pormenor de trabalho desenvolvido por algumas crianças dos grupos de arte.

INTRODUÇÃO

Das margens e dos atravessamentos: chegada ao estágio

“Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso?” (Rosa, 1986, p. 33).

A minha intenção de formalizar um estágio na Escola da Ponte adveio de uma vontade de conhecer e de me relacionar com o que julgava (ou julgo?) ser a representação de um modelo e caminho possível para a minha atuação na área da educação formal ou informal. Para o meu ingresso, tive de elaborar um projeto a ser avaliado pela escola, por ser esse um requisito aplicável a todos que pretendem lá desenvolver pesquisa, baseando-se essa necessidade na suposição de que não faz sentido que a Escola da Ponte (com todas as solicitações de que é alvo) consinta o desenvolvimento de estágios nos moldes tradicionais e sem um interesse particular de pesquisa que se associe e contribua para a própria organização.

A convicção que me fez desenvolver este projeto, acredito, foi formulada a partir da minha aproximação ao campo educativo iniciada em experiências não-formais em 2015 durante a minha estância em São Paulo¹, que vieram desviar-me da minha atuação centrada, quase exclusivamente, na prática e produção artística. Foram algumas dessas experiências (pelos melhores ou piores motivos) que me sugeriram iniciar o Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário em Portugal em finais de 2017 e a inquietar-me com os temas

¹ Destaca-se dessas experiências a que fiz enquanto educador no projeto “URBE: Mostra de Arte Pública” em 2016 no bairro do Bom Retiro em São Paulo e que consistia numa mediação entre um conjunto de intervenções artísticas no espaço público, a comunidade e transeuntes desse bairro. Acontece que parte das obras se encontravam a menos de 200 metros da Cracolândia (zona de intenso tráfico de drogas e armas, com um gravíssimo problema de saúde pública), o que fez com que me tivesse de despreocupar em “transmitir” dados e informações referentes às obras artísticas e me centrasse fundamentalmente em estabelecer conversas junto das pessoas dando importância às suas histórias de vida, algumas extremamente violentas e trágicas. Foi a partir de experiências como esta que me fui interessando pela educação (num sentido mais lato) e pela prática da etnografia. Algumas das histórias dessas pessoas foram registradas num diário, podendo lá ler-se a narração de um sobrevivente do Carandiru, a história de uma prostituta chilena ou de uma senhora fugida do sertão nordestino.

associados às ciências da educação. As discussões críticas propiciadas no decorrer do primeiro ano de mestrado, onde se debateu modelos educativos e concepções sobre educação e arte sob uma lente indagadora, as conversações entre amigos e especialmente com a Amanda Midori² que tinha já uma pesquisa desenvolvida na Escola da Ponte em 2011, assim como a minha inclinação para estudar autores como Lev Vygotski, Paulo Freire e Célestin Freinet (que são uma clara influência da Escola da Ponte) foram algumas das motivações mapeáveis para o ingresso nesta escola.

Além disso, os trabalhos apresentados no primeiro ano de formação do mestrado, que se incluíam nas disciplinas de “Investigação e Docência em Artes Visuais” e “Psicossociologia das Instituições Educativas”, onde elaborei duas investigações, a primeira designada “Coexistência dos multiversos: Sobre as dinâmicas coletivas e cooperativas” e a segunda “Das atomizações do poder: Breve ensaio sobre as participações na escola” desencadearam o meu interesse pelas questões da cooperação e da participação enquanto ferramentas estruturais para o exercício de uma prática educativa democratizada e horizontal, orientada para as demandas dos diferentes intervenientes da aprendizagem.

O primeiro trabalho, realizado em grupo, consistia numa breve pesquisa teórica embasada nas dinâmicas de cooperação partindo de um olhar da biologia cultural de Humberto Maturana e Ximena Dávila e especialmente das ideias de autopoiese³ e da biologia do amar⁴ de Humberto Maturana e Francisco Varela – que

² A Amanda Midori desenvolveu em 2011 um estágio de observação na Escola da Ponte durante cerca de 1 mês dando origem à sua monografia de licenciatura com o título “Circungestar: o encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia” (2011). A sua influência foi significativa para a minha entrada na Escola da Ponte e para o estudo de alguns dos temas desenvolvidos no primeiro ano de formação no mestrado.

³ Autopoiese é um conceito que parte da biologia para definir a qualidade que determina um ser vivo como “ser vivo”. Se os seres vivos formam uma classe particular é porque são capazes de se autoproduzirem, o que é feito com um conjunto de interações com o meio. “A teoria da autopoiese diz-nos que entre ‘o ser e o fazer’ de uma unidade autopoietica não existe diferenciação, pois, os seres criam o seu mundo na medida em que vivem, dialogam e interagem com o meio (Maturana; Varela; 2007, p. 57).

⁴ Biologia do amar é entendido como a aceitação legítima do outro na convivência e segundo Maturana, “constitui o fundamento do bem-estar no viver e conviver como dinâmica relacional no fato de que o amar consiste nas condutas relacionais através das quais o outro, a outra, o próprio ou o outro surge como legítimo outro na convivência com a gente, e é o fundamento do mútuo respeito. Assim o amar é a única emoção que amplia o olhar e expande o ver, o ouvir, o tocar, o sentir e faz isto porque é o único olhar que não antepõe um preconceito, uma expectativa, uma exigência ou um desejo como guia do ouvir e do olhar na conduta relacional que se vive” (Maturana; Varela; 2001, p. 69)

voltarei a resgatar no último capítulo deste relatório – , assim como da ecopedagogia de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, incidindo na questão de como a cooperação pode criar espaços de heterogeneidades trazendo benefícios às diferentes unidades vivas. A cooperação foi pensada como um lugar aberto para o encontro, para o diálogo horizontal, para o respeito, tolerância e reconhecimento das ideias e contribuições do outro, implicando os lugares de escuta e de fala e uma centralidade na experiência dos interlocutores. O grupo centrou-se depois na questão de como o novo regime de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” definido pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, aplicado a partir do ano letivo de 2017/2018 para o 2º e 3º ciclo, referentes ao 5º e 7º anos, se tem empregado no sistema formal de ensino e como ele contrasta com práticas nascidas no seio das comunidades educativas. Para tal, elaborámos duas entrevistas, a primeira realizada a uma docente do agrupamento 600 de uma escola sob esse mesmo regime de Autonomia e Flexibilidade Curricular e a segunda à gestora e à coordenadora da Escola da Ponte, respetivamente a Eugénia Tavares e a Ana Moreira, onde destacámos o tipo de autonomia construída dessa escola, aparentemente menos afeta às imposições do poder tutelar.

Já a segunda investigação, feita individualmente, centrava-se nas gestões escolares baseadas na participação dos múltiplos intervenientes — os docentes e não-docentes, os alunos e os encarregados de educação — e como ela tem sido cada vez mais requerida na construção de uma escola democrática e voltada a lidar com os paradigmas pós-modernos, que exigem a combinação de administrações que levem em conta os processos de globalização – e por isso as diretrizes nacionais e transnacionais – e ao mesmo tempo as necessidades de relocalização em tudo que isso pressupõe – a autonomia, as distribuições de poder, a participação, a responsabilização dos diferentes agentes. Trouxe para o debate a ideia de ‘cultura da participação’ como forma de a distinguir de uma ‘participação decretada’, evidenciando o seu carácter coletivo e baseado na convivência, na permuta e na negociação entre os pares, destacando os trabalhos em grupo e o entendimento da gestão como o próprio ato educativo, no qual professores, alunos, pais e funcionários se veem como corresponsáveis e autores da aprendizagem.

Estes dois trabalhos desenvolvidos no primeiro ano motivaram-me a tratar estes temas com maior relevo, pelo que acabaram por ser fulcrais na apresentação do

projeto à Escola da Ponte, fazendo-me acreditar que a mesma, por ser uma escola reconhecida pela pedagogia sustentada em noções de participação, autonomia, cooperação e colaboração, me poderia abrir um espaço apropriado para um estudo mais contextual e experiencial, baseado na observação e na prática, contribuindo para a geração de uma visão analítica e mais detalhada.

Nessa fase, preocupava-me entender como os mecanismos de projeto, cooperação e colaboração tinham implicações na definição de uma cultura escolar específica. Mais tarde porém, a minha pesquisa converteu-se, decompondo-se em partes, passou a testemunhar outras evidências que se foram aglomerando, o que me levou a trabalhar num terreno pantanoso e sem uma problemática central, mas com muitas pontas soltas, intermitentes, e às vezes antagónicas.

Do primeiro tema norteador, passei a centrar-me no conjunto de conflitos percebidos na prática docente ao longo do estágio – conflitos éticos, morais, pedagógicos e ideológicos –, interessei-me em como as pedagogias com centralidade no aprendente, baseadas na construção de uma identidade pessoal e subjetiva e nas “singularidades dos percursos” se conciliavam ou não com a construção de uma identidade coletiva e comunitária, nascida do meio escolar e quais as fricções que daí eram produzidas.

Subsequentemente, já numa fase tardia do estágio, chamaram-me atenção os sujeitos autónomos e criativos reclamados no seio da Escola da Ponte e os processos de subjetivação daí decorrentes – manifestos tanto nos conceitos estruturais destacados no projeto educativo “*Fazer a Ponte*”, nos “*Perfis de Transição e de saída*” e nos “*Planos do Dia ou quinzenais*”⁵, como também na forma de narrar a si mesmo, de se desenhar, de implementar projetos nos “*grupos heterogéneos*”⁶ de arte – instigando-me

⁵ No seguimento deste relatório irei-me referir às terminologias específicas da Escola da Ponte utilizando do itálico e das aspas como modo de as distinguir de outras ideias e de estrangeirismos. O projeto educativo “*Fazer a Ponte*” é o documento talvez mais importante da organização escolar, pois nele estão definidos todos os direcionamentos da Escola e a sua visão educativa, de forma que ele se constitui como o *thelos* de todas as práticas. Os “*Perfis de Transição e saída*” são documentos onde se identificam os requisitos e aptidões das crianças para transitarem entre os diferentes núcleos (divisão dada a grupos de crianças de diferentes idades mas com níveis de desenvolvimento próximo, distinguindo-se por núcleo de iniciação, consolidação e aprofundamento). Os “*Planos do dia ou quinzenais*” são documentos de registro dos próprios estudantes onde eles determinam o conjunto das tarefas por fazer, as tarefas concluídas e o conseqüente sucesso das mesmas.

⁶ Os “*Grupos Heterogéneos*” são grupos de trabalho cooperativo mas onde se supõe que cada criança desenvolva um trajeto único de aprendizagem.

a realizar uma pesquisa sobre as implicações que as engenharias de governo e autogoverno, os formatos de trabalho e as concepções cristalizadas sobre a arte, têm sobre as subjetividades, as suas identidades e das do coletivo.

É de resto este último tema que trago em relatório como um produto final, pois foi nele que me absorvi com mais relevo, embora não tenha descartado a pesquisa antecedente e ela acabe por reemergir pontualmente, dando origem aos capítulos “O trabalho de projeto enquanto economia dos sentidos e das percepções” onde abordarei a influência do trabalho em projeto nos sujeitos e numa cultura escolar e o “Quiasma dos corpos – O sujeito e o social como uma ontologia mútua” onde me situarei face às tensões e interdependências entre sujeito e o meio retomando algumas das noções trabalhadas no primeiro ano do mestrado.

A leitura de autores como Jorge Larrosa Bondía, Jorge Ramos do Ó, Boaventura de Sousa Santos, Tim Ingold ou Dennis Atkinson foram marcantes na redefinição da minha pesquisa, já que incitaram um colossal embate crítico e construtivo com algumas das noções que havia trazido como uma bagagem irrevogável para este estágio, aportando à minha visão sobre a educação um deslocamento permanente. Contudo, antes de me debruçar sobre a análise potenciada por estes, é fundamental demarcar o meu posicionamento de investigador, vinculando-me a algumas premissas metodológicas e familiarizar o leitor acerca da Escola da Ponte, fazendo-a localizar sucintamente num contexto mais abrangente, temporal e histórico e descrevendo-a segundo os formatos de trabalho, para que se criem assim bases suficientes para nos aprofundarmos nas questões principais.

Por conseguinte, este relatório divide-se em sete capítulos. O primeiro, correspondente à metodologia e designado ‘Do saber-sobre ao saber-com: Uma postura investigativa’ aborda a postura e metodologia que adotei no estágio da Escola da Ponte, relacionando-me com algumas ideias básicas da etnografia aplicada na escola, levando em conta a necessidade da pesquisa se basear na experiência, nos eventos concretos e quotidianos, mas também na teoria, permitindo olhar o particular e o geral do objeto de estudo. O segundo, já inserido dentro do desenvolvimento, com o nome ‘A Escola da Ponte: Entre a linha e a trama’ situo a Escola da Ponte temporalmente e historicamente no quadro pós 25 de abril de 1974 e em relação com algumas das tensões com o poder central e com a comunidade onde se insere, fazendo

uma breve descrição do funcionamento da mesma. No terceiro ‘A produção do sujeito autónomo’ faço uma análise do projeto educativo “*Fazer a Ponte*”, dos “*Perfis de Transição*” e alguns conceitos estruturais da escola em conexão aos processos de subjetivação. No quarto capítulo ‘A narração, o espelho e a expressão de si mesmo’ examino casos práticos observados por mim onde se constata a presença desses processos de subjetivação, por via da narração ou expressão de si mesmo. No quinto, ‘O trabalho de projeto enquanto economia dos sentidos e das perceções’ foco-me no predomínio do projeto no âmbito dos grupos de arte e como ele molda, configura e regula o que é feito e como é feito ao informar-se por uma racionalidade que pode, em certos casos, influir e apoderar-se de práticas mais relacionadas ao sensível e às produções simbólicas. O sexto capítulo, ‘Traços gerais de uma economia dos sentidos e das perceções nas artes’, começa por uma reflexão sobre a tendência de desvalorar os sentidos e as perceções enquanto conhecimento válido e da apropriação que a arte faz do campo do sensível para se legitimar enquanto prática, imbuindo-se de um carácter salvacionista, passando depois a analisar como algumas conceções sobre o que é a arte e seus efeitos têm sobre a produção das individualidades, configurando, modificando e sintetizando experiências do real e de si mesmo. Por último, no sétimo capítulo ‘Quiasma dos corpos – O sujeito e o social como uma ontologia mútua’ irei resgatar as ideias de ‘autopoiese’ e ‘biologia do amar’ para repensar a autonomia e a produção dos sujeitos considerada do decorrer dos capítulos anteriores.

Interessa, talvez, antes de adentrar-mos no cerne do relatório, explicitar que esta não é uma pesquisa que visa uma explicitação minuciosa acerca da organização da Escola da Ponte, de como procede a articulação curricular, as tutorias ou assembleias ou para que serve cada um dos dispositivos utilizados. Ao fazer o levantamento desse material, apercebi-me da sua extensão e da inclinação, por parte dos estudos e da literatura associada à Escola da Ponte, de descrever esses dispositivos e métodos⁷ extensissimamente, assim que julgo que tais dados gerariam, na minha

⁷ Esses dados têm ampla descrição numa grande parte das teses e literatura que se debruça na escola, em livros como ‘A escola da Ponte sob Múltiplos Olhares: Palavras de educadores, alunos e pais’ (2013) de José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco que faz uma série de entrevistas a orientadores, pais e alunos, “A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte” (2012) também de José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco e que trata especialmente da avaliação por meio de várias entrevistas e onde também fica descrito o projeto educativo, os dispositivos, o regulamento interno, etc. Além disso esses documentos como o projeto educativo “*Fazer a Ponte*”, os “*Regulamentos Internos*”, o “*Contrato de Autonomia*”, os “*Planos de Melhoria*”, os “*Mapa de Dispositivos*” estão todos disponíveis em:

pesquisa, uma redundância informacional que não vem acrescentar nada em particular ao âmbito da discussão.

O contributo que tenciono trazer, tanto para a Escola da Ponte quanto para futuras investigações é, portanto, o de estimular um olhar crítico que a entenda como um tecido vivo, um organismo cheio de tensões mas também de possibilidades e de mudanças, um lugar que, por muita coesão que transpareça nunca chega a ser um bloco estatuário, inteiriço e imutável.

<http://www.escoladaponte.pt/novo/wpcontent/uploads/2016/11/Dispositivos_descricao....pdf
> Acedido em: 10/06/2019.

METODOLOGIA

Do saber-sobre ao saber-com: uma postura investigativa

A minha condição de investigador e novo residente na Escola da Ponte exigiu que repensasse um conjunto de posturas de pesquisa que se amparassem nas vivências das práticas quotidianas. Para tal, foi necessário adquirir previamente e ao longo do tempo ferramentas e técnicas de interlocução que fui procurar à etnografia, mas sobretudo alguma fundamentação teórica que me ajudaram a demarcar um posicionamento dentro da escola.⁸

É essencial esclarecer antes de mais que cedo me quis afastar de uma prática elencada ao desenvolvimento de atividades e à verificação das suas eficácias ou aplicabilidades, situando os alunos num tubo de ensaios de técnicas operativas. Aliás, tal jamais me seria consentido pelos formatos da Escola da Ponte, onde se pressupõe que as direções sejam dadas pelos alunos e onde os “*orientadores educativos*” têm um papel moderador. O “*orientador educativo*” é nesta perspetiva, tal como descrito no “*Contrato de Autonomia*” (2013) da Escola da Ponte, “[...] todo o profissional que trabalha diretamente com os alunos e que contribui para a promoção do seu desenvolvimento educativo [podendo] ser docentes, psicólogos, sociólogos, terapeutas e outros licenciados”(Contrato de autonomia, 2013, p. 2), não existindo professores no *strito senso* mas orientadores de várias áreas de trabalho, profissionais que moderam e ajudam a prover ferramentas necessárias aos sujeitos aprendentes afastando-se das lógicas instrutivas de docência centradas em práticas tradicionais (Projeto educativo, s.d., p. 5).

Portanto, o meu trabalho aproximou-se o mais possível das práticas educativas da escola, fazendo com que o estágio se propiciasse como um contexto favorável para

⁸ Como já referido anteriormente interessei-me pela etnografia a partir de algumas experiências educativas levadas a cabo no Brasil, mas também pela minha vontade de desenvolver alguns projetos orientados para as culturas populares e tradicionais (junto das comunidades indígenas particularmente). Esse interesse levou-me não só a pesquisar com mais profundidade uma série de autores, como Bronislaw Malinowski ou Claude Lévi-Strauss, mas também a desenvolver, sobretudo no ano de 2016, um conjunto de cursos no SESC Pesquisa e Formação em São Paulo dedicados à antropologia, etnografia, sociologia, dos quais posso nomear aqui como exemplo o curso de “Gestão cultural em contextos tradicionais” com pesquisadores como Carlos Rodrigues Brandão, Alberto Ikeda e Ivan Vilela, o curso “Olhar o mundo com um olhar antropológico” com Renzo Taddei ou o curso “Culturas populares e políticas públicas” com Américo Córdoba.

habitar e me envolver estreitamente com a pedagogia aí aplicada, concretizando um pensamento sobre ela, pelo que se definiu, na minha pessoa, um atravessamento de duas figuras: a primeira, originada no papel de investigador enquanto leitor de enunciados; e a segunda, do “*orientador educativo*” enquanto mediador de práticas. Foi entre esses dois papéis que me tive de mover, havendo no entanto a necessidade de, pontualmente, optar por uma não interferência nos andamentos dos projetos, por julgar que tal poderia influenciar aquilo que observava.

Neste cruzamento, depois de já me encontrar suficientemente envolvido com as práticas da escola, tentei escapar de teorias antecipadas e externas à realidade de campo que tendem a moldar aquilo que se vê. Como vimos, entrei na Escola da Ponte com um projeto já delineado e houve a necessidade de o alterar significativamente. Esta situação demonstra que o meu estágio e a minha atuação foi maleável o bastante para ser intercetada pela prática e pelas evidências menos previsíveis, resultando no redireccionamento da problemática a ser investigada através do estágio.

Se tal como enunciado por Nicolas de Condorcet, referenciado no livro “História do pensamento antropológico” de E.E. Evans-Pritchard (1989), existe uma clara distinção entre a lei e a sua execução, os princípios de governo e as suas realidades, as instituições tal como imaginadas e os modos como as mesmas funcionam, uma teoria só fará sentido emergir de acordo com uma observação localizada e atenta às relações das partes na constituição de dado sistema social – o que faz o antropólogo descer de seu varandim teórico e abstrato para o terreno objetivo e concreto⁹. Embora grande parte da história da antropologia demonstre que o estudo das culturas humanas se manteve quase sempre longínquo e apartado daquilo que estudava, já na nascente da antropologia, se evidenciava a necessidade do “estudo dos factos sociais [...] ser feito por meio da observação das relações reais” (1989, p. 80). Acredito pois que seja esse também o pretexto para um estágio na escola, pois é no compartilhamento dos espaços físicos e simbólicos, na vivência concreta e

⁹ Malinowski foi o grande pioneiro da observação participante. No seu livro “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” (2018), ele relata o seu trabalho de campo desenvolvido nas Ilhas Trobriand entre 1914 e 1918, no qual, literalmente, teve de descer da varanda de sua casa para conviver com as tribos locais, aprendendo a sua língua e partilhando das atividades quotidianas. O episódio 4 com o título “Off the verandah” da série televisiva “Strangers aboard” (1985) dirigida por André Singer explicita a incursão e os métodos de Malinowski. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qn_gLroH3bQ>. Acedido em: 08/05/2019.

interativa que o investigador em educação se poderá munir das ferramentas e experiências necessárias para entender, analisar com pormenor e dar significados mais enquadrados e pormenorizados às dinâmicas lá procedidas.

Se considerarmos a cultura como um sistema comum de significados que são reproduzidos e produzidos pelos membros de um dado grupo de indivíduos, pode-se falar de uma cultura escolar como um espaço simbólico dotado de leis próprias e onde se estabelecem uma teia de compartilhamentos e de interlocuções significativas para um modo de operar particular. O campo educacional, tal como aponta João Amado e Luciano Campo Silva (2013), é um campo cultural e a escola é espaço para a localização de um grupo característico, donde se reconhecem significados próprios passíveis de serem observados, descritos, monitorados, fazendo dela um possível objeto da etnografia. O espaço da educação formal e informal é, para João Amado e Luciano Campo Silva, o local onde as relações sociais estão estritamente “reguladas pelos costumes e padrões culturais” (Amado & Silva, 2013, p. 147).

Tal como dito pelos autores, a etnografia serve, “[...] a) para nomear um conjunto de técnicas empregadas para coletar dados acerca dos hábitos, valores, crenças e condutas de um dado grupo social; e b) para designar o relato escrito resultante do uso dessas técnicas” (2013, p. 145), de maneira que busca perceber e interpretar uma dada comunidade segundo “[...] as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra” (Woods, cit. in Amado & Silva, 2013, p. 145).

O saber adquirido através da etnografia, como ferramenta privilegiada para ocupar-se do reconhecimento e da descrição de uma dada cultura, através do conceito do “observador participante”, veio complexificar a minha pesquisa e o tipo de relação que estabeleci com a Escola da Ponte, ao trazer a evidência de que para entender o território dela precisava situar-me e imiscuir-me o mais possível, predispondo-me a lidar com os acontecimentos espontâneos e quotidianos. Nesse sentido, tive de capacitar a minha atenção, paciência e espera, de modo a capturar por meio da experiência o universo de acontecimentos instantâneos e repentinos que nos tendem a escapar, e que só participando deles se tornam visíveis.

Através disso ganhei consciência de que o evento em si mesmo é um recorte passível de ser analisado não só na sua aparência e urgência, mas também pelo

simbólico que revela e pela estrutura que lhe subjaz, como se fosse um sintoma de um emaranhado de interceções.

Apercebi-me por outro lado, o risco latente da minha pesquisa ser abduzida por uma tendência quase governativa da etnografia de se utilizar da generalização, de atribuir a um particular a dimensão de um geral. Tal como dito por Tim Ingold,

“[...] nenhum particular – coisa alguma ou acontecimento – pode ter valor e sentido em si mesmo, apartado do contexto mais amplo de sua ocorrência. Cada um deve ser entendido pelo modo de seu posicionamento dentro da totalidade à qual pertence [...]. Como tal, é oposto a uma ontologia das partículas que imagina um mundo de entidades e eventos individuais, cada qual está ligado através de um contato externo – quer de contiguidade espacial, quer de sucessão temporal – que deixa intacta a sua natureza básica [...] qualquer fenômeno em particular no qual devemos escolher focar nossa atenção envolve em sua constituição a totalidade das relações em que, em seu desdobramento, é o resultado momentâneo. Se estivéssemos por cortar essas relações e a buscar recobrir o todo a partir de seus, agora, fragmentos isolados, algo poderia ser perdido que nunca mais pudesse ser recuperado.” (Ingold, 2015, p. 232)

Levando em conta estas constatações de Tim Ingold, foi-me útil pensar que a dimensão do trabalho etnográfico na Escola da Ponte, só poderia ser realmente configurada com uma ferramenta de redimensionamento, pela qual se pudesse entender o particular inserido num geral, e um geral constituído de fragmentos por si só imensamente complexos. Percebi ao longo deste trajeto que uma pesquisa que descreva passivamente os objetos de estudo em termos de uma totalidade ou que se baseie numa decomposição analítica dos enunciados, sem ter a capacidade de fazer eclodir uma hibridação destas duas dimensionalidades, dificilmente poderá apurar as causas, os efeitos e as naturezas das coisas que examina.

Perante isto, a minha análise trazida por meio deste relatório, arriscou atentar para ambas as escalas assinaladas, a um conjunto de fenómenos em si mas também procurando as suas estruturas, mantendo um nexos e coerência, ainda que numa inconstante e oscilante linha de pensamento.

Para tal, a concomitância de procedimentos de pesquisa, passou pela leitura e levantamento relativo à Escola da Ponte, livros de autores referenciais, teses, artigos, decretos-lei, regulamentações normativas, diretrizes da administração central, do contrato de autonomia, projeto educativo, estudo do currículo objetivo, estudo das planificações, pelo acompanhamento dos grupos de artes de iniciação, consolidação

e aprofundamento, pela coleta de dados por meio de um diário de estágio¹⁰, verificação dos planejamentos feitos por alunos e orientadores e das estratégias desenvolvidas pelos diferentes grupos, recolha de imagens, depoimentos e conversas casuais com alunos e orientadores, análise das produções dos estudantes - desenhos, esculturas, máscaras, peças de teatro e por uma participação direta nas atividades educativas junto dos orientadores, criando uma dialogia com os intervenientes da aprendizagem, auxiliando os estudantes nas suas dificuldades e propondo estratégias.

¹⁰ Só a título de curiosidade coloquei no Anexo 1 algumas páginas do diário de estágio onde ficam patentes registros escritos e desenhados.

DESENVOLVIMENTO

A Escola da Ponte: Entre a linha e a trama

No cenário pós 25 de Abril verificavam-se várias mobilizações por parte de agentes e atores escolares que se associavam e reivindicavam, por meio de “assembleias de professores e alunos [...] alternativas de governo das escolas [...] à margem de qualquer autorização superior ou orientação oficial” (Lima, 2014, p. 141). Estas iniciativas extrajurídicas que buscavam uma “participação ativa e direta no processo de tomada de decisões” (Lima, 2014, p. 142) só foi permitida no desregulamento causado pelo processo revolucionário que abriu brechas para a eclosão deste tipo de fenómenos. Havia a nível nacional uma efervescência no campo educativo e buscava-se apresentar alternativas pedagógicas, experiências curriculares e novos modelos de gestão e administração que contrastassem com os modelos instituídos (Lima, 2014).

É a partir de uma desilusão de alguns professores, particularmente de José Pacheco, em relação ao tipo de pedagogias aplicadas no sistema formal de ensino, tendencialmente assentes na monodocência e num bancarismo exacerbado que contaminava (e contamina de algum modo) a educação pública portuguesa com resquícios flagrantes do autoritarismo e puritanismo da ditadura, que se organizou em Vila das Aves no ano de 1976, numa escola de pequeno formato e dedicada apenas à educação primária e pré-escolar, um projeto educativo singular designado “*Fazer a Ponte*” e que segundo José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco,

“[...] orienta-se por dois princípios básicos: 1. o desenvolvimento de uma organização de escola que tem por referências uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e a promoção, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, de uma solidariedade ativa e participativa responsável; 2. o desenvolvimento de relações estabelecidas entre a escola e a comunidade de contexto através da libertação e criação de redes de comunicação. (Pacheco & Pacheco, 2018, p. 11)

Essencialmente, a Escola da Ponte teve e tem como preocupação central, por um lado, aquilo que é o sujeito da aprendizagem, através de um reconhecimento dos seus trajetos pessoais e por outro a sua integração numa comunidade baseada em

valores de democraticidade e de entreaajuda, propósitos esses expressos enquanto valores matriciais no projeto educativo “*Fazer a Ponte*” e que determinam o ponto nevrálgico pelo qual se organizam todos os fazeres, particularmente baseados nas produções via projeto, utilizando mecanismos de cooperação e colaboração.

A necessidade de combater “o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores, a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projeto e de uma reflexão crítica das práticas” (Pacheco, 2008, p. 12), as desigualdades nas aprendizagens e a necessidade de integrar os estudantes no mundo escolar fez com que desde os primeiros anos de existência do projeto educativo fossem aplicados nessa escola procedimentos e métodos pedagógicos com alguma proximidade aos paradigmas da Educação Nova que desenvolveram “renovações pedagógicas na Europa e nas Américas alicerçando-se no conhecimento detalhado da diferença de cada criança” (Ó, 2009, p. 114) e que em Portugal, teve desdobramentos no Movimento da Escola Moderna que antecederam a Escola da Ponte em mais de dez anos e que vinham atuando sob uma lógica freinetiana que enuncia a “necessidade de aspirar a uma atualização da escola, a uma aproximação da mesma à realidade da vida” (Freinet, 1973, p. 23), ou seja, pretendia por via do trabalho fugir a uma pedagogia baseada na assimilação de conhecimentos teóricos inúteis, sem nenhum fundamento nem aplicabilidade.

Assim, tal como enunciado por Celéstin Freinet, também os promotores da Escola da Ponte visavam superar o atraso da escola, “o seu verbalismo, os seus manuais, os seus manuscritos, o balbuciamiento das suas lições, a recitação de resumos, a caligrafia dos seus modelos” (Freinet, 1973, p. 28). A Escola da Ponte baseia-se então no pressuposto de que o conhecimento adquire-se pelo fazer e pela utilidade dada à prática, facilitando proximidades às necessidades individuais e possibilitando que a criança construa os seus próprios significados, baseados nos seus interesses, capacidades e no seu trajeto único de aprendizagem.

Hoje, após uma mudança de recinto que aconteceu no ano letivo de 2012/2013 — que trataremos adiante — a Escola da Ponte passou a localizar-se em São Tomé de Negrelos, partilhando espaço com a Escola Básica de São Tomé de Negrelos pertencendo ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques e alberga,

por meio de uma composição alternativa não baseada em anos de escolaridade aquilo que é traduzido pelo Ministério da Educação como sendo o ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo. Divide-se em “*núcleos de projeto*” com a designação de “*iniciação, consolidação e aprofundamento*”, sendo eles correspondentes a níveis de desenvolvimento cognitivo e social da criança, expressos nos “*perfis de transição e saída dos alunos*” – onde se estabelecem os parâmetros para a transição entre os núcleos que foram colocados no Anexo 2 – e avaliados e acompanhados conjuntamente pelos “*orientadores educativos*” e “*tutores*” que são os responsáveis mais diretos pela aprendizagem dos estudantes, ajudando-os a delinear o seu trajeto de aprendizagem, a superar as dificuldades, supervisionando o andamento dos seus projetos e assumindo-se como a figura intermediária entre a escola e os encarregados de educação.

Como forma de promover uma maior heterogeneidade nos espaços, as crianças organizam-se segundo aquilo que o “*mapa de dispositivos*” – documento onde se resume os conceitos e o funcionamento da escola –, designa por “*grupos heterogêneos*” onde coabitam crianças de várias idades e nos quais “cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autónoma e responsável, sem prescindir da organização em “*grupos de trabalho*” cooperativo”. Uma criança pode além disso participar de vários grupos que trabalham nas responsabilidades – grupos que tentam resolver problemas do quotidiano da escola e que podem trabalhar por exemplo na produção do jornal escolar, na organização das visitas, na rádio ou algum outro projeto paralelo.

Nos “*grupos de arte*” que acompanhei com maior regularidade, as crianças distribuem-se por mesas, tendo cada uma entre 3 a 4 elementos de várias idades e níveis de desenvolvimento, primando-se que cada uma das mesas consiga integrar crianças com maior ou menor dificuldade, facilitando as entreajudas que umas possam dar às outras, algo que sucedeu várias vezes durante o estágio, fazendo com que exista um compromisso da totalidade do grupo pelos comportamentos, pela disciplina e pelo trabalho coletivo, mas também pela aprendizagem potenciada, algo que tem a sua influência clara no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky que define “a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto” (Coelho, 2010, p. 32) ou com outros pares que com ele colaborem nas resoluções dos problemas.

Fundamentalmente os procedimentos de projeto – que nos serão úteis para tratar das questões primordiais deste relatório – como mecanismo estruturante do fazer pedagógico expresso nos diversos “*núcleos de aprendizagem*”, visam atingir objetivos que advogam a criação de ambientes democráticos de participação cooperativa, de entreaajuda e partilha que se crê fomentar o interesse dos aprendentes, a resolução de problemáticas individuais e coletivas. Os procedimentos de projeto na Escola da Ponte determinam uma tessitura basilar na ativação dos “*grupos heterogêneos*” já que viabilizam o entrosamento de várias práticas, ajudam a planificar, a conduzir, a dar sentido à experiência, potenciando a autogestão (poder-se-ia dizer autorregulação?) dos estudantes e uma envolvimento criativa em torno de objetivos comuns – determinados por eles através de decisões democráticas – o que facilita concomitâncias entre interesses objetivos e subjetivos.

No decorrer do estágio apercebi-me e mapeei algumas das vantagens da pedagogia de projeto que iremos posteriormente discutir no capítulo: 1) Permite que sejam desenvolvidas em paralelo várias atividades, viabilizando grande transversalidade e interdisciplinaridade, já que promove que os alunos se utilizem de conhecimentos de matemática, português, música, desenho, pintura, dramatização, entre outros; 2) O conhecimento surge da prática, das necessidades e problemáticas evocadas pelos grupos, facilitando uma aprendizagem significativa para os aprendentes; 3) Os procedimentos de projeto exigem autonomia, compromisso e responsabilidade nas tomadas de decisões, assim como desenvolve as suas capacidades de argumentação e participação ativa; 4) Os procedimentos de projeto capacitam os alunos para a convivência, a participação democrática, participação responsável, consciência coletiva, colaboração, comunicação horizontal; 5) O trabalho de projeto acontece enquanto processo dialógico, uma negociação permanente entre os orientadores e os alunos, entre os interesses objetivos e subjetivos; 6) Estrutura lógica, racional e sequencial de funcionamento que permite que os estudantes compreendam e consigam prever os desenrolamentos dos trabalhos.

Segundo Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), “a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os

diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (Hernández & Ventura, 1998, p. 61). Já para Marc Bru e Louis Not, o projeto cumpre ou pode cumprir com uma função económica e de produção – relacionada à produção coletiva de uma obra ou à realização de uma tarefa pessoal; uma função terapêutica – “permite aos alunos empenharem-se numa atividade duplamente significativa [...] a tomada de consciência necessária ao empenhamento social e profissional”; uma função didática – através do “tratamento e organização dos novos conhecimentos, tocando, conforme os casos, os domínios mais diversos e, entre outros, as disciplinas escolares”; uma função social e de mediação – pois é “o meio de reconhecer os outros e de ser reconhecido por eles”; uma função política – quando permite “desenvolver atitudes de negociação e de cooperação, constituindo um terreno de exercício da responsabilidade individual e coletiva”¹¹ (Bru & Not cit. in Leite; Malpique; Santos, 1990, p. 196).

Esta organização escolar rapidamente apresentada aqui, demonstra uma distinção pedagógica e o carácter precursor da Escola da Ponte no cenário português, cujo valimento e reconhecimento enfrentou um muro de desconfianças, suspeitas e cerceamentos. O aparecimento da Escola da Ponte enquanto projeto pioneiro e contrastante à política educativa centralizada, homogeneizante e tradicional, não surgiu então em terreno pacificado, mas num conflito aberto e permanente com a tutela e que se tem prolongado, de forma mais ou menos severa, colocando por vezes em prejuízo o prosseguimento ou os moldes do projeto educativo, constringendo a sua aplicação e/ou mitigando-a através de uma controlada delegação de liberdades que, além de obrigar a uma série de negociações e cedências, tem vindo a impor um conjunto de certificações burocráticas com peso significativo sobre a operacionalidade da escola.

A tendência para legislar e centralizar a administração das escolas no pós 25 de abril de 1974 é verificada, tal como aponta Licínio Lima (2009), desde finais desse

¹¹ O projeto será debatido especificamente neste relatório no capítulo “O trabalho por projeto como Economia dos Sentidos e das Perceções”, onde poderemos verificar algumas problemáticas relacionadas ao seu uso.

mesmo ano através do Decreto-Lei nº 735-A/74 de Dezembro¹² e foi sendo intensificada desde então, normalizando-se práticas e impedindo-se a emergência de projetos educativos autónomos e de maior diversidade.

Tal como apontado pelo autor,

“Esta espécie de ‘aceleração revolucionária’ nas escolas viria, contudo, mais cedo do que na generalidade dos sectores, a ser objecto de um movimento de retracção por parte dos governos provisórios, que procuraram conter as lógicas autogestionárias e estancar a influência de certas vanguardas típicas do ‘poder popular’”. (Lima, 2009, p. 229)

Além disso, a luta da Escola da Ponte tem-se dado no terreno e sofreu ao longo dos anos um grande desgaste¹³, havendo várias tentativas do poder mais local, de outras escolas e da própria comunidade de impedir a sua continuidade, tal como descreve José Pacheco numa curta entrevista dada ao CanalC:

“Da destruição da nossa horta à destruição do hospital de animais, que as crianças cuidavam com tanto desvelo, ações levadas a cabo por criminosos a soldo de políticos locais, que pintaram com o sangue das vítimas na parede da escola: «Morte ao professor». Do lançamento de panfletos, na calada da noite, contendo acusações falsas, até à publicação de boatos em jornais. Do terrorismo verbal, via telefone, até à agressão física. O sofrimento maior foi termos descoberto que muitos desses ataques eram provenientes de escolas próximas”. (Entrevista de José Pacheco ao CanalC, s.d.)

¹² O Decreto-Lei nº 735-A/74 de Dezembro “regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário”. O mesmo define as estruturas normativas a ser aplicadas ao contexto nacional de uma forma homogénea salvaguardando a “seriedade do próprio processo democrático” e garantindo “as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas”. O mesmo delimita as funções do Conselho Diretivo; Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo e determina também as participações ou não participações dos agentes educativos nos respetivos órgãos de gestão.

¹³ Vários foram os comentários feitos por parte de alguns “orientadores/as educativos/as” acerca dos atritos com o poder público central ou local, mas também com a comunidade, com outras escolas, com professores e com encarregados de educação.

Deste modo, a Escola da Ponte tem vindo a ser posta, desde a sua origem, no centro de uma batalha entre quem a defende e entre quem desvaloriza, prejudica ou visa utilizá-la como bandeira política para governos progressistas (Canário, Matos & Trindade, 2004). Hoje, passados mais de 40 anos, amparar a dissolução da Escola da Ponte é algo incabível para a maioria das pessoas, e no entanto, um conjunto de imposições têm vindo a amainar o terreno político da escola que foi visto durante anos como selvático, sendo algumas destas políticas relativamente recentes.¹⁴

Esta afrontação histórica à Escola da Ponte, pressupôs uma resistência por parte dos intervenientes diretos da escola que é importante de ser destacada e que nos pode ajudar a entender as motivações que fizeram com que ela fosse ganhando destaque e estatuto no âmbito nacional e internacional, provocando “sentimentos de perplexidade e de indignação que se traduziram num amplo movimento de solidariedade” (Canário, Matos & Trindade, 2004, p. 3). Esta reação, passou muitas vezes pela desobediência, pelo diálogo e negociação tensa com os ministérios e com a população local, sendo possível apenas com o contributo, participação e iniciativa de diretores/as, orientadores/as, alunos/as, encarregados/as de educação, funcionários/as, investigadores, amigos/as, numa coordenação de grande mutualidade.

O livro intitulado “Escola da Ponte: Defender a Escola Pública” (2004) organizado por Rui Canário, Filomena Matos e Rui Trindade lembra uma espécie de manifesto onde vários autores, incluindo a figura de José Pacheco e outros nomes relevantes da pedagogia e das ciências da educação, defendem a Escola da Ponte apontando as suas valias frente à sordidez de um poder estatal e dos meios de comunicação social que tanto se associam à alçada de um estado centralizador, burocrático e conservador quanto aos paradigmas, métodos e valores do mercado neoliberal, criando aquilo que João Barroso considera ser uma “redução do debate acerca dos modelos de governação da educação” (Barroso, 2004, p. 10), a amplificação da imagem de uma suposta falência da escola pública portuguesa e por consequência, a ruína dos projetos voltados à democraticidade, envolvência comunitária, “igualdade de oportunidades [...] atendimento preferencial a populações desfavorecidas e em

¹⁴ Entre elas podem-se falar em cortes orçamentais, despedimentos de professores e de assistentes, as dificuldades nas negociações para a ampliação do ensino até ao 12ºano de escolaridade, etc.

práticas pedagógicas visando a autonomia dos professores e dos alunos” (Barroso, 2004, p. 7).

Já no corolário do primeiro Relatório da Comissão de Avaliação Externa desenvolvida em Portugal e que decorreu na Escola da Ponte em 2003, possibilitou-se a celebração do primeiro Contrato de Autonomia com uma escola pública em 14 de fevereiro de 2005, conduzindo a um aparente reconhecimento da pertinência da Escola da Ponte, algo desejado pelos representantes e agentes da escola e que foi uma luta de anos. Entretanto esse reconhecimento não pode deixar de ser questionado pois define uma assimilação por parte da tutela, uma espécie de certificação que ao ‘corrigir’ o entendimento que o estado têm das políticas autónomas de gestão e participação, podem-se apropriar do que seria uma autonomia de resistência, monitorando e normalizando no tempo práticas que são constituídas no terreno e de acordo com as circunstâncias distintivas da escola e da comunidade educativa.

Se o contrato de autonomia, entretanto reformulado¹⁵, assinala a bênção do poder central a um tipo de práticas já preexistentes, um conjunto de obrigações e/ou mudanças põem em causa a própria viabilidade deste contrato de autonomia assim como o projeto “*Fazer a Ponte*” que é o grande norteador pedagógico e organizacional da escola. Exemplo disso são as escolhas de professores determinados pelos quadros¹⁶ que não se coadunam com a filosofia da escola, algo que têm provocado dificuldades internas, nomeadamente no uso dos mecanismos e ferramentas pedagógicas instauradas, ou a mudança de instalações da Escola da Ponte de Vila das Aves para S.

¹⁵ O contrato de autonomia foi reformulado no ano de 2013 por imposição do Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho e pela Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto. Uma das orientadoras que se encontra há mais tempo na escola referiu-se a este contrato como sendo “o contrato possível de ser feito” o que demonstra que, para ela, este contrato não é o ideal.

¹⁶ Segundo o artigo “Escola da Ponte: Um Projeto Educativo de Referência” de Carlos Manique da Silva e Cláudia Pinto Ribeiro inserido no projeto de investigação “Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX” (2019), a Escola da Ponte, sustentando-se no artigo 45º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 “relativo á administração e gestão de estabelecimentos de educação e ensino”, no Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro de 1989 “que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário” e na Lei de Autonomia de 2 de novembro de 1996 (Decreto-Lei nº 207/96) que “reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino” (p. 489), teve a possibilidade de escolher os docentes autonomamente tendo em conta a especificidade do seu projeto, algo que decorreu entre os anos de 1996 a 2001. Entretanto, os professores passaram a ser destacados pelo Ministério da Educação o que têm trazido conflitos de difícil gestão, algo que a Escola da Ponte tenta colmatar com a formação desses professores e com um acompanhamento mais proximal aquando das suas integrações.

Tomé de Negrelos no ano letivo de 2012/2013, colocando-a em partilha de recinto com a Escola Básica de S. Tomé de Negrelos, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, decisão essa que foi contrária aos interesses da gestão e administração da Escola da Ponte.

Fundamentalmente esta mudança de edifício é paradigmática, visto ter implicação direta com os formatos de trabalho desenvolvidos na anterior escola, adequados a um espaço aberto e sem barreiras. Não se pode mais dizer, tal como referido por José Pacheco, que a Escola da Ponte seja hoje “uma escola de área aberta construída por vontade dos professores, onde não foram erguidos muros nos lugares em que os arquitectos derrubaram as paredes” (Pacheco, 2004, p. 62), visto ela se localizar em local confinado, com paredes, muros e divisões, particularmente em relação à escola que lhe é adjacente e a arquitetura que assumia “um importante papel na concretização dos objectivos do projecto” na lógica de uma “oficina de trabalho” freinetiana ou de uma “escola laboratorial” deweniana (Pacheco, 2004, p. 62) parece estar agora reajustada à realidade de um edifício que, na sua génese, não teve como preocupação o bem-estar daquilo que viria a albergar – uma comunidade com necessidades e expectativas próprias.

Se o espaço aberto da anterior escola permitia um convívio menos condicionado pelas paredes de betão – que compartimentam e seccionam grupos de pessoas – concedendo uma participação e uma intervenção mais imediata de todos os intervenientes, essencial para a execução partilhada e uma aprendizagem horizontal – este novo edificado, moderno, limpo e esbranquiçado, mesmo reunindo aquilo que no geral se consideram boas condições técnicas e espaciais, não deixa de nos asseverar a metáfora de uma Escola da Ponte que está entre muros, onde a ‘ponte’ entre os olhares está quebrada por fronteiras, havendo a necessidade de abstrair e testar diariamente os limites espaciais e humanos.

Após 14 anos do primeiro contrato de autonomia e dos atritos mais evidentes, diretos e austeros com o poder público, com políticas de efeitos perniciosos e ocultos que visavam a rutura do sistema público de ensino privilegiando as privatizações, a “criação de uma escola elitista e segregacionista [e a] substituição dos interesses colectivos pelos interesses privados” (Barroso, 2004, p. 14), a Escola da Ponte depara-se agora com uma dificuldade acrescida, ainda não delineada com clarividência, que é

o facto de ver algumas das conveniências destrutivas, com cada vez mais constância, se aproximarem da linguagem da Escola da Ponte, a serem rerepresentadas com novas retóricas e aparentes similitudes.

Isso acaba por ser patente quando olhámos com algum pormenor para os processos de transnacionalização das políticas públicas para a educação, especialmente representados pela OCDE (The Organisation for Economic Co-operation and Development) e os seus instrumentos de “exames nacionais de política”, “exames temáticos” e a “produção de indicadores” que se orientam para a “génese ou produção de ideias”, “avaliação de políticas”, “produção de dados”, que parecem cada vez mais ter um impacto nas decisões governamentais, na regulação e na substituição e apresentação de “manuais de boas práticas e recomendações” (Lemos, 2014, p. 4). A assimilação destes indicadores, dos quais se destacam o PISA (*Programme for International Student Assessment*), têm resultado numa “crescente semelhança entre países, em áreas específicas resultantes de uma convergência de políticas” (Lemos, 2014, p. 6).

No documento designado “*The future of education and skills: Education 2030*” (OECD, 2018) por exemplo, pode ler-se logo na introdução uma preocupação com a incapacidade das escolas prepararem os cidadãos do futuro e de inseri-los num mercado de trabalho em constante mutação:

“We are facing unprecedented challenges – social, economic and environmental – driven by accelerating globalization and a faster rate of technological developments. At the same time, those forces are providing us with myriad new opportunities for human advancement. The future is uncertain and we cannot predict it; but we need to be open and ready for it. The children entering education in 2018 will be young adults in 2030. Schools can prepare them for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. It will be a shared responsibility to seize opportunities and find solutions.” (OECD, 2018, p. 2)

Logo de seguida, o mesmo documento parece ser categórico quanto às fórmulas para solucionar esta inadequação das escolas para o futuro do mercado de trabalho:

“To navigate through such uncertainty, students will need to develop curiosity, imagination, resilience and self regulation; they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to cope with failure

and rejection, and to move forward in the face of adversity. Their motivation will be more than getting a good job and a high income; they will also need to care about the well-being of their friends and families, their communities and the planet. Education can equip learners with agency and a sense of purpose, and the competencies they need, to shape their own lives and contribute to the lives of others.” (OECD, 2018, p. 2)

No enquadramento de delineações como estas, vindas de acordos internacionais e aplicadas em âmbitos nacionais, percebe-se a cedência da linguagem a modelos e valores que confusamente se aproximam aos da Escola da Ponte, no que diz respeito às ideias apresentadas no documento anterior, como o “desenvolvimento da curiosidade”, “imaginação”, “resiliência e autoregulação”, mas que se ampliam às ideias de uma gestão e administração escolar cada vez mais flexível e atomizada em relação aos poderes centrais dando importância ao local, à valorização de pedagogias mais inclusivas, recetivas à diferença, centradas no aprendiz, baseadas nas coparticipações e cooperações, na autonomia e na interdisciplinaridade.

Esta adaptação discursiva por parte dos poderes públicos e privados, fazem circular sobre si um universo vasto de inventariações que se dizem adaptar à eminência do cidadão do futuro e a um mercado em constante mudança, assim como a novas racionalidades e eficácias gestionárias que transparecem um falso consenso com as práticas da Escola da Ponte, visto terem objetivos e naturezas muito distintas.

O discurso torna-se praticamente análogo e constata-se um alinhamento generalizado acerca das benesses destes novos paradigmas, enunciados como projeto unidirecional. As vogas do novo século, como algumas das ideias apresentadas, entre outras, evocadas indiscriminadamente, parecem eterizar os maiores desejos para a educação, já que, estando evidentes no léxico, num dialetismo exacerbado, nem sempre estão expressas na prática, compondo uma *novilíngua* incompreensível que neutraliza uma verdadeira rotura e um reconhecimento das fragilidades da educação. Atrás deste jogo de palavras, desta dissimulação, parece omitir-se a instauração de um projeto hegemónico, totalizador e unânime, não explicitado e de propósitos subalternos.

Estes delineamentos, cada vez mais híper-idealizados e por vezes moralizantes, surgidos na construção de uma escola para o futuro, parecem não ganhar qualquer representação autêntica na vida das escolas, dos estudantes e professores, a não ser

de uma forma superficial ou declinando para uma certa anomia, inibindo uma reconversão estrutural dos objetivos que a isto subjazem, associados à satisfação da fugacidade do mercado de trabalho.

Tal como dito por István Mészáros,

“Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental” (Mészáros, 2012, p. 45).

Nesta perspectiva não tem havido, ainda, na generalidade, um verdadeiro empenho para uma melhoria fundacional da aprendizagem, nunca se extraviando a escola de uma dominância de uma máquina produtiva, refletindo interesses alheios à própria pedagogia. Face a estes objetivos impregnados na escola, é necessário uma clareza e discernimento críticos que os entendam como eixos dentro do processo de desenvolvimento do capitalismo, nos moldes do mercado neoliberal, atentando à forma como os mesmos são rececionados e aplicados no seio das comunidades, onde nem sempre se abre a possibilidade de um dissenso construtivo e o aparecimento de seus sujeitos políticos.

As boas práticas para a educação, agora inovadas, aglutinadas e masterizadas sobre a escola, têm surgido, demasiadas vezes, sob a forma de imposições que negligenciam um caminhar verdadeiramente autónomo dos intervenientes diretos nas escolas.

Por outro lado, devido à atomização do poder central e de uma decretada autonomia dada às escolas o estado demite-se e desresponsabiliza-se constantemente dos resultados, das melhorias e das estratégias para a educação, dando um livre arbítrio embrutecedor às escolas e aos seus dirigentes, não oferecendo qualquer respaldo, acentuando desigualdades e desamparando a concretização de projetos renovadores.

No que diz respeito à autonomia em particular – que agora tem surgido novamente no debate público devido ao novo Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular aplicado no ano letivo de 2017/2018 – João Barroso assinalava já em 1996 no “Estudo de Autonomia da Escola” as diferenças entre aquilo

que é uma “autonomia decretada” e uma “autonomia construída”. A primeira relacionando-se às imposições externas que pressionam as escolas a se inovarem e se adaptarem a uma atomização do poder público – introduzindo políticas neoliberais de gestão de recursos próximas a técnicas da gestão empresarial baseadas em leis de mercado e concorrência entre escolas.¹⁷ A segunda, uma autonomia construída, que nasce no próprio seio das escolas e que segundo o autor, “é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 1996, p. 10).

A Escola da Ponte aparenta ter a sua origem num tipo de autonomia construída e a tem reclamado até agora. No entanto, cada vez mais, com o nivelamento dos discursos relativos à educação, gestão e administração, ela incorre no sério risco de ser abduzida e utilizada como estandarte. Uma possível absorção, replicação ou readaptação dos formatos de trabalho da Escola da Ponte a nível nacional tem de ser sempre olhada com desconfiança e percebida dentro do colete de forças que a escola pública portuguesa atravessa.

Além disso, a Escola da Ponte surge na atualidade vinda de um caminho tortuoso que já vimos resumidamente e que exige olhar para ela com um cuidado redobrado e atento às suas transmutações, o que nem sempre é possível face à proliferação de enaltecimentos à escola que acabam por desvelar as suas arduidades e constrangimentos.

Não somos imunes a chegar ao seu portão sem expectativas elevadíssimas e isso é perceptível nas fileiras de visitantes que esperam por uma fugaz entrada guiada pelos estudantes parecendo sair satisfeitas com o que experienciaram¹⁸. Estes

¹⁷ Neste texto, embora João Barroso não fale particularmente do caso português, centrando-se mais nas políticas educativas anglo-saxónicas, é de notar a proximidade entre o “School Based Management” introduzida nos Estados Unidos a partir dos anos 1980 e o tipo de políticas educativas que têm prevalecido até aos dias de hoje em Portugal – ligadas a autonomias decretadas cuja única preocupação é a eficiência na forma como se gere as escolas, por vezes desagregando gravemente o monopólio público de educação.

¹⁸ O número de visitantes parece aumentar cada vez mais. Para se ter uma ideia podemos olhar para os números relatados no documento “Grupo de trabalho dos Currículos do Ensino Básico e Secundário” (2012): de 2002 a 2005 foram cerca de 200 visitantes; de 2006 a 2009 foram 450; e de 2009 a 2012 foram 900. Embora não tenha obtido dados relativos ao número de visitantes desde 2012, parece-me que só no ano de 2018/2019, que foi o ano em que desenvolvi o estágio, o número estará entre 20 a 40 visitantes por semana.

visitantes vindos de vários países, sobretudo do Brasil, tiram apontamentos sobre os formatos de trabalho por via do projeto, utilização de processos de cooperação e de colaboração na aprendizagem e sobre a ênfase dada aos sujeitos aprendentes e a sua vontade é, em certos casos, replicar estes formatos noutras lugares ou pelo menos readaptar algumas das práticas na renovação estratégica das escolas onde trabalham. Visitantes às dezenas, estágios de observação, livros, palestras ou conferências, parecem ser unânimes quanto às benesses deste modelo da Escola da Ponte e todos eles se tornam portadores, emissários que o disseminam.

Também eu me reconheci inicialmente nessa peregrinação. A minha entrada na escola tem um traslado no relato feito por Ruben Alves que em 2001 visitou a Escola da Ponte e escreveu o livro “A Escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir” (2008), onde exaltou com maravilhamento as virtudes da Escola dizendo que “[...] a descoberta da Escola da Ponte representou também para mim (para quem não representará?) uma extraordinária e fulgurante ‘experiência de iluminação’. Estava ali, de fato, ‘a escola com que sempre sonhara, sem imaginar que pudesse existir’” (Alves, 2008, p. 12).

É essa de facto a primeira impressão que tive – ainda para mais conhecendo minimamente o contexto da escola pública portuguesa. A “entreatajuda” e a “solidariedade”, os “olhares e os gestos meigos”, a “cumplicidade” (Alves, 2008, p. 13), entre outros descritivos e adjetivos possíveis que poderiam ser nomeados, contrastam em demasia e em rigor com a cultura competitiva das escolas a que nos habituámos e talvez por isso, esse estranhamento, esse impacto, gere em nós o estímulo de uma novidade.

Não obstante, se parte do senso comum, da comunidade envolvente, do professorado de outras escolas, dos políticos e outros agentes continuam, por vezes, a ser resistentes à presença da Escola da Ponte e à sua filosofia – posição essa desvalorizadora e desprestigiadora do papel central e referencial da Escola da Ponte na conjuntura da escola pública em Portugal –, apercebi-me ao longo do estágio que, a visão partilhada por mim, que via na Escola da Ponte uma espécie de refúgio utópico e cristalizado no tempo, alimenta também ela um conjunto de ilusões, igualmente feita de lugares comuns, que não se empenham o suficiente em lidar com as contradições

e as dificuldades da escola, criando-lhe uma penumbra e subtraindo parte expressiva das suas complexidades.

Esse olhar mais seduzido, não aclara as alterações operadas ao longo dos 40 anos da sua existência, a sua atualidade, a diversidade das posturas educativas, as tensões, incongruências, externalidades que têm impacto direto nas vivências educativas, a existência de crianças com défices cognitivos, perturbações de comportamento ou défice de atenção, circunstâncias familiares por vezes complicadas, problemáticas quotidianas tão diferentes e as estruturais de difícil resolução que não dependem da escola.

Além disso, não tem como separar a Escola da Ponte como projeto – uma essência –, dos problemas interiores que põem em causa o mesmo, pois eles são formadores da escola tal como ela é hoje percebida na prática. Não há uma escola benigna e intangível separada das tensões e pressões, das diferentes condutas e práticas que se alternam e por muito que se percebam distinções entre o que deve ser a escola e o que se produz dentro dela, não se pode dizer que isto é e aquilo não é a Escola da Ponte. Ela existe apesar desse aglomerado de paradoxos e daí a importância já delineada no capítulo anterior dedicado à postura investigativa, de atentar para os espaços simbólicos produzidos na cultura escolar, no quotidiano dos diferentes agentes, pois essa copresença trará necessariamente à superfície as peculiaridades que, num primeiro instante, estão latentes ou são desconsideradas.

Existem por exemplo práticas muito diferenciadas nos “*orientadores educativos*” e muito embora no artigo 44º do Regulamento Interno referente aos “Direitos e Deveres dos Orientadores Educativos” seja suposto que eles se comprometam com o cumprimento do Projeto Educativo e com o Regulamento Interno da Escola da Ponte pressupondo-se uma coerência e conformidade entre as práticas, a verdade é que elas se distinguem largamente entre si e, havendo umas que se aproximam mais e melhor dos estatutos e delineamentos da escola, não significa que as outras posturas não sejam representativas daquilo que é a escola no presente. As contradições pertencem e devem ser reconhecidas, não como um combinado de práticas que oscilam fora de órbita, mas como sendo parte efetiva dentro do múltiplo de antinomias que a escola é.

Também nós, visitantes, investigadores, professores que nos enfileirámos frente à Escola da Ponte, não podemos ser seletivos na forma como a olhámos e a abordámos, muitas das vezes, sob uma perspectiva dos seus encantos, pois essa posição ajuda em muito pouco a entender os atritos internos e as transfigurações sucedidas ao longo do tempo. Não podemos negligenciar e relativizar os contrassensos que encontramos na escola – sobretudo quando a vivemos com maior intensidade –, pois é no reconhecimento das defasagens entre teoria e prática, e na consciência de que este local foi construído com conquistas e perdas, que podemos traçar uma crítica menos leviana e mais valiosa para o reconhecimento dos riscos e dificuldades e por consequência, traçar estratégias para as suas superações.

Sob este prisma, na continuidade deste relatório, tentarei comprometer-me com uma visão crítica acerca da Escola da Ponte e das suas práticas, esperando em todo o caso que ela não se confunda com um questionar da sua legitimidade nem as suas qualidades óbvias, as quais continuam a reverberar na minha pessoa e que me aportaram um conhecimento valioso para o futuro da minha prática pedagógica.

A produção do sujeito autônomo

Depois de olhar de forma sucinta e generalizada para a história e composição da Escola da Ponte, do ponto de vista dos seus fundamentos, deixando já o leitor minimamente familiarizado com a pedagogia que é aqui perfilhada, é relevante indagarmo-nos acerca de algumas das problemáticas que podem estar omissas no vocabulário escolar, fundamentalmente no que diz respeito aos princípios matriciais relacionados à evocação do sujeito como centro da aprendizagem. Deste modo, avaliaremos como, sob a premissa da natureza “única e irrepetível” do sujeito e da singularidade da aprendizagem, se demarcam por um lado tipos específicos de sujeitos a serem produzidos, e por outro lado se estabelecem processos regulatórios e autorregulatórios que têm grande peso na subjetivação.

Seremos levados a entender, do ponto de vista teórico e depois do ponto de vista prático, que a excecionalidade do sujeito depende de experiências particulares do “eu” que pouco ou nada têm de naturais ou neutras, mas que são produzidas em contexto, são normativas e históricas.

Começemos por olhar para o projeto educativo “*Fazer a Ponte*”, fundamentalmente para o ponto “II – Sobre os alunos e currículo” e para o ponto “III – Sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens” onde podemos verificar a forma como o sujeito é designado:

“II – Sobre os alunos e currículo

- 7- [...] cada ser humano é único e irrepetível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepetíveis.
- 8 - [...] deve ser valorizada a construção da identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.
- 9 - [...] As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente [...]
- 10 - Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível [...]
- 11 - [...] o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio [...]
- 12 - A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjetiva) do currículo [...]

III – Sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens

- 18 - Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento [...]

20 - É indispensável a concretização de um ensino individual [...] pois todos os alunos são diferentes [...].

24 - Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem [...].” (Projeto educativo, s.d., pp. 2-4)

Como vemos, o discurso sobre o indivíduo como centro fundamental da aprendizagem toma um lugar de destaque na Escola da Ponte. Estes pontos assinalados podem ser resumidos da seguinte forma: o indivíduo é único e irrepetível; deve se autoconhecer; deve ser um sujeito com iniciativa, criativo e responsável; e a pedagogia deve adaptar-se à subjetividade do estudante.

Há uma certa imaculabilidade relativa à ideia do sujeito e uma orientação retórica de uma não interferência naquilo que é a criança, a sua exclusividade, individualidade e desenvolvimento. Posto isto, a especificidade de cada um, a sua natureza inata, física e psicológica, apela para uma pedagogia maleável e ergonómica, adequada aos percursos pessoais, pelo que se organiza uma ‘ciência do singular’ voltada a entender os particularismos de cada um. O autoconhecimento acaba por ser um meio pelo qual se põe em evidência desejos e vontades, que definham quase sempre por ser anexas ao proativismo dos valores da iniciativa, dos critérios de uma criatividade e aos padrões outorgados de responsabilidade.

Estas características pedagógicas, como já vimos, encontram-se com facilidade descritas na Educação Nova que se alicerçam no conhecimento detalhado da diferença de cada criança (Ó, 2009, p. 114) e dependem de um conjunto de técnicas aplicadas sobre as práticas que vêm disciplinar e instruir para um tipo de autonomia, donde se conjectura que ecloda o sujeito democrático e socialmente integrado. Do ponto de vista gestor, isso traduz-se numa maior eficiência, expressa claramente em Celéstin Freinet (1973) – um dos grandes expoentes teóricos deste movimento que dá origem em Portugal à Escola Moderna e que acaba por influenciar largamente a metodologia da Escola da Ponte –, quando ao falar de uma escola para o futuro diz que “a escola do futuro não pode ser de forma alguma, como o afirmam muitas vezes os detractores de qualquer novidade, uma escola anárquica na qual o professor nem sempre conseguirá manter a sua necessária autoridade. Pelo contrário, será a mais disciplinada, porque superiormente organizada” (Freinet, 1973, p. 27).

Para Celéstin Freinet a liberdade não se dá em detrimento de uma indisciplina, visto ela ser controlada, não pela autoridade unidirecional do professor, mas pela distribuição do poder aos sujeitos da aprendizagem que pondo em ação determinados maquinismos, se acabam por autogovernar e auto-organizar.

Segundo Jorge Ramos do Ó, o pensamento de Michel Foucault relativo às ideias de ‘poder’ e ‘governo’ pode elucidar-nos em grande medida acerca de uma passagem de um poder exercido desde fora para um poder internalizado, visto que o poder para Michel Foucault, segundo Jorge Ramos do Ó¹⁹, não surge como “sistema unitário, organizado à volta de um centro”, mas é antes “percepcionado como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos e grupos que entre si tecem jogos de conduta que decorrem segundo a regra invariante da governamentalidade” (Ó, 2009, p. 103). Para Foucault, o poder distribui-se de maneira capilar e por isso ele é descentralizado e fragmentado, não imanando exclusivamente de um lugar localizável – como a instituição escolar – mas possui uma natureza desmanchada e fluída que permeia todos os corpos, ou seja, para o autor,

“[...] Não se pode tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras [...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer a sua acção, nunca são alvos inertes e consentidos do poder, são sempre centros de transmissão.” (Foucault, 1979, p. 183)

¹⁹ Jorge Ramos do Ó e Jorge Larrosa Bondía que trarei para o debate de seguida desenvolvem o seu pensamento partindo essencialmente da obra extensíssima de Michel Foucault, apropriando-se de termos como ‘governo’ e ‘autogoverno’, ‘subjetivação’, ‘poder’, entre outros conceitos. Ao longo da leitura destes autores apercebi-me da importância fundamental de Michel Foucault para o debate sobre a produção dos sujeitos autónomos e embora não me debruce com profundidade sobre ele, pela complexidade que isso exigiria e pelo aprofundamento da pesquisa necessário, acredito que através do diálogo com estes dois autores se pode pelo menos vagamente ter acesso a uma transposição dos conceitos foucaultianos para o campo educativo. Obviamente que esta minha opção de não incorporar para já as leituras de Michel Foucault na minha pesquisa, pelo menos detalhadamente, incorrem no risco de me prender às interpretações de terceiros e portanto, estou consciente de que uma leitura direta do autor traria não só muita mais riqueza como também me poderia levar a caminhos distintos destes traçados por Jorge Ramos do Ó e Jorge Larrosa Bondía. Em todo o caso, essa maior minúcia não foi possível de momento e terá de ter lugar na continuidade desta pesquisa.

Pensar a crescente legitimidade do sujeito autónomo na escola não deve por isso prescindir de uma análise sobre o modo como os mecanismos de poder e as tecnologias de governação produzem essas mesmas subjetividades por meio de uma regulação de condutas, nas quais “os próprios sujeitos passam a intervenientes nas operações de poder e de construção da verdade” (Ó, 2009, p. 100).

Em vista disso, Jorge Ramos do Ó acrescenta que,

“A ênfase passa a ser fundamentalmente colocada na regulação das escolhas dos cidadãos. A responsabilização pessoal e a autonomia, essenciais para o reiterado princípio de que o sujeito se constrói a si mesmo, são os invariantes maiores da vida política, social e económica da época contemporânea. O quadro geral criado pela mentalidade de governo mostra como a história das práticas disciplinares é de facto a chave da subjectivação política.” (Ó, 2009, p. 106)

Essa dimensão do sujeito autogovernado pode-se verificar na Escola da Ponte, ao mesmo tempo que se detetam engenharias, procedimentos, dispositivos e mecanismos especialmente estabelecidos, regulados e planeados, pelo que a ideia de uma ordem constitutiva pode ser reconhecida não só na teoria como também nas práticas, que embora sejam variáveis e até certo ponto flexíveis, não deixam de responder a tais modelos enunciados, a paradigmas e a hábitos.

Assinala-se por isso, no geral, um esforço na normalização e na homogeneidade de procedimentos, um cumprimento de tarefas associadas ao funcionamento da escola e uma participação que põe em acionamento os dispositivos pedagógicos. Há portanto, excetuando certos casos, uma correlação entre as dinâmicas escolares e uma racionalidade transversal que orienta e monitoriza as práticas.

Os “*perfis de transição e de saída*” que são parte destes dispositivos interessam-me especialmente trazer ao debate. São eles que estão diretamente envolvidos na determinação dos “*grupos heterogêneos*” ao delimitarem qual deve ser o desenvolvimento cognitivo e social da criança e os níveis de aperfeiçoamento nos múltiplos âmbitos, relacionados à “responsabilidade, relação positiva e de entreaajuda, persistência e concentração nas tarefas, autonomia, criatividade, participação e pertinência nas intervenções, autoplanificação, autoavaliação, autodisciplina, pesquisa, resolução de conflitos, senso crítico e decisão fundamentada, conceção e desenvolvimento de projetos; análise e síntese e comunicação” (Anexo 2), fazendo os alunos transitarem

dos níveis de “*Iniciação*” – para alunos recém chegados e que estão ainda num desenvolvimento primário destas apetências; “*Consolidação*” – para todos aqueles que já dominam a maior parte destas apetências e que estão em desenvolvimento; “*Aprofundamento*” – para aqueles que já estão numa fase mais avançada, já dominam estes quesitos e precisam de aprofundá-los.

Se a Escola da Ponte tenta por um lado escapar a uma mensuração tradicional das valências e capacidades dos alunos, por meio da quantidade de conhecimento que absorvem, fundamentalmente através dos testes e dispositivos técnicos que definem a passagem de um ano para o outro por meio de uma monitorização persistente, esta proposta de se basear nestes perfis não escapa à aplicação de modelos e parâmetros que são modelares daquilo que é um cidadão por formar, um indivíduo específico que deve estar de acordo com os “paradigmas de racionalidade emancipatórios” (Contrato de autonomia, 2013, p. 2) propostos e descritos pela escola.

A apresentação deste paradigma de “racionalidade emancipadora” está pautada por ideias de consciencialização e de libertação do sistema bancário de ensino e orientam-se para propostas que visam redefinir o contato que os estudantes têm com a aprendizagem e com o conhecimento, com implicações naquilo que é a relação que os próprios estabelecem consigo mesmo e com a comunidade educativa onde se inserem, mas enquanto ambicionam a emergência do sujeito tal como ele é, elas autonomizam-no naquilo que ele deve ser.

Estes “*perfis de transição e de saída*” são parte dos mecanismos incorporados e operados estruturalmente e têm um carácter regulatório dos valores a serem internalizados. Os estudantes passam a ser sujeitos autónomos na medida em que já não necessitam de ser monitorados desde fora, mas por eles mesmos por meio da autorregulação.

O primeiro passo para a obtenção da tão desejada autonomia e subjetividade do sujeito é o de integrar a lógica da autodisciplina, da autoavaliação e da autoplanificação – tão relevados nos “*perfis de transição e saída*” – na vida e nos hábitos do estudante a partir de um compromisso ético.

Como suporte à produção e avaliação destes perfis, está um conjunto de elementos de monitorização, como os “*planos do dia*”, onde as crianças organizam o seu dia e registram o que fizeram e os “*planos quinzenais*” que seguindo a lógica dos

planos do dia servem para projetar as quinzenas de trabalho – Anexo 3; o “*preciso de ajuda*” ou o “*sinto que já sei*”, que são dispositivos para o registro das dificuldades e dos progressos nas aprendizagens, que pese embora sejam determinados externamente por orientadores e tutores, são acionados voluntariamente, depois de entendidos e incorporados, pelos próprios sujeitos da aprendizagem, o que nos transporta para aquilo que é um refinamento dos mecanismos de controle, de governo e consequentemente de autogoverno.

Percebe-se então como na Escola da Ponte esse processo de subjetivação tem lugar, já que o próprio aluno é capacitado a efetuar uma avaliação sobre o seu próprio trajeto e compromisso com a aprendizagem, a se supervisionar, a definir e redefinir o andamento dos seus projetos mediante dificuldades apontadas por ele e por seus orientadores e tutores.

Não é por acaso que o aluno é avaliado pela capacidade de se autoavaliar, e os perfis que o fazem centram-se fundamentalmente no prefixo “auto”, pois são sempre autodirigidos. A autonomia, a autoplanificação, a autodisciplina, autoavaliação, patenteiam uma política de subjetivação, onde os “*planos do dia*” e os “*quinzenais*”, desenvolvidos pelas crianças com regularidade, acompanhados e assinados pelos “*orientadores educativos*”, avocam uma grande importância. São neles que os alunos determinam as tarefas diárias, o cumprimento ou não cumprimento das mesmas, a autoavaliação e a pontualidade.

O texto “Tecnologias do Eu e Educação” (1994) de Jorge Larrosa Bondía pode-nos transportar para uma boa reflexão sobre como esta centralidade no sujeito e sua autoregulação estão implicadas com formas de subjetivação. Assim, notei um paralelismo entre estes procedimentos e o “projeto de Filosofia para Crianças” apresentado pelo autor que o descreve da seguinte maneira:

“Seu trabalho consistia em adaptar o material pedagógico disponível e construir um material novo em função das características de seus alunos, controlar a realização das atividades através de um conjunto de mecanismos de observação e registro e, sobretudo, explicitar, revisar e transformar seu próprio comportamento na prática em função de certos parâmetros de dialogismo, aprendizagem significativa, não-diretividade e atenção à lógica de pensamento e à experiência dos alunos. O que os professores faziam com a introdução de uma pedagogia nova era, fundamentalmente, modificar as ideias implícitas dos alunos a propósito do que é aprender (na medida em que essas ideias implicam certas atitudes com relação ao conhecimento, em relação a si mesmos e aos demais que se refletem em suas

próprias condutas na sala de aula) e modificar suas próprias idéias sobre o ensino na medida em que essas idéias implicam também atitudes, formas de atenção, aspectos emocionais, valorativos, etc.” (Larrosa, 1994, pp. 14 -15)

Para Jorge Larrosa Bondía, os mecanismos que compõem este autogoverno dos sujeitos da aprendizagem está sempre capturado pelo “objetivo explícito da sua transformação” (Larrosa, 1994, p. 15), sendo que eles participam, não como “objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes” (Larrosa, 1994, p. 18), que ao produzirem a sua subjetividade e identidade não deixam de estar alicerçados a uma participação característica e que é requerida.

Tal como aponta o autor, este tipo de pedagogia não se fundamenta nos paradigmas de uma “objetivação” que estariam mais associados à pedagogia tradicional nos quais os aprendentes têm uma postura passiva relativamente aos enunciados, mas canaliza-se também para os da “subjetivação” (Larrosa, 1994, p. 18) , sendo que a subjetivação, nunca é dada como um processo neutro e independente, mas é constituído e articulado com noções enraizadas da “experiência de si” que são “históricas, particulares e contingentes” (Larrosa, 1994, p. 19).

Os dispositivos pedagógicos – como são caso aqui os “*perfis de transição e saída*” ou os “*planos do dia*” e “*quinzenais*” –, definem para Jorge Larrosa Bondía, uma interdependência de “domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação” (Larrosa, 1994, p. 20) que prescrevem recortes para a constituição do próprio sujeito. A produção dele, enquanto ente autónomo, é neste enquadramento, a produção de um sujeito autopoliciado e autovigiado. Entre muitos sujeitos possíveis, ele passa a um legislador de si próprio ao relatar-se consoante determinados dispositivos, tornando-os instituintes daquilo que o sujeito é ou passa a ser.

Para Jorge Ramos do Ó, esta narração de si que se relaciona a um culto do ‘eu’ afirma,

“[...] a existência de uma verdade única – definida pela razão ou pela lei –, mas que deve ser decifrada por cada sujeito particular e confundida mesmo com o que ele faz [...] o indivíduo deve recorrer à memória para circunscrever o seu campo próprio de acção: examina-se a si mesmo, infere quais os princípios que devem governar a sua vida e, é claro, sempre que disso se tratar, transforma-se no seu primeiro censor.” (Ó, 1994, p. 109)

A produção das identidades dos estudantes está por isso em conformidade com o modo como elas próprias são levadas a olhar para si próprias, como percebem o seu reflexo e como se vêm retratadas nele. Para Jorge Larrosa Bondía, a “relação reflexiva consigo mesmo” é “resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia”, ou seja, os mecanismos pelos quais “se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina” (Larrosa, 1994, p. 20). Qualquer pedagogia incide então na inculcação de modos de redirecionar o olhar para si e de se ver de um determinado modo nas ligações estabelecidas com as dinâmicas das comunidades educativas. A prevalência discursiva de que as subjetividades existem como algo adquirido e intocável, sonega os processos de personalização, discretos mas existentes, cuja pedagogia aplica ao influenciar, dominar e afetar o que é feito e como é feito.

O que está aqui em causa não é entretanto a utilização ou não destes modelos de aprendizagem numa tentativa de os substituir por outros, pelo contrário, trata-se de trazer à visibilidade e de reconhecer a implicação que eles têm sobre a aprendizagem e na construção das subjetividades. O espaço escolar, ainda que retratado sob novas visões, atualizações e inovações pedagógicas, fortificando-se e munindo-se dos paradigmas do novo século, não deixa nunca de ser um espaço de governação do outro e de si mesmo, algo que não nos pode levar a um pessimismo exacerbado e incapacitante, mas a uma consciência que a ação pedagógica, longe de ser neutra e isenta – como parece que tem vindo a ser difundido em muitos casos²⁰ –, juntamente com as tecnologias utilizadas, mesmo as mais inocentes, têm um impacto capital sobre o crescimento de cada aprendente, a sua subjetividade, a maneira de se ver e ver o outro.

De seguida iremos, por meio do relato do estágio nos “*grupos de artes*”, situar-nos frente a alguns casos onde pude averiguar esta centralidade no sujeito e como o mesmo se retrata por meio das atividades integradas no âmbito das artes. Estes casos claro, não correspondem à totalidade do fazer educativo da Escola da Ponte e por

²⁰ Recordo-me do caso da “Escola Sem Partido” que tem vindo a ser falada no contexto brasileiro e que ao requerer uma neutralidade dentro da escola acaba por beneficiar o adentramento da religião no nas escolas públicas.

isso têm de ser vistos contextualmente e como atividades incluídas dentro de uma heterogeneidade de práticas.

A narração, o espelho e a expressão de si mesmo



Fig. 2. O robot, o investigador e o aluno. Desenho feito por criança dos grupos de arte 2019.

Como vimos no capítulo antecedente, o autoconhecimento depende de mecanismos de descrição voltados e executados pelo próprio sujeito da aprendizagem em que ele “se objectiva a si mesmo como visto por si mesmo” (Larrosa, 1994, p. 25). Diríamos, que se observa ao se externalizar do seu corpo, como se tivesse a possibilidade de se repartir em dois bocados, um que é o binóculo que se volta para o outro, uma parte isolada, estática e medível. Olhar-se ganha a dimensão de uma contemplação, mas não a contemplação de si mesmo, mas do seu duplo, um retrato de um ‘eu’ expectável.

A narração do ‘eu’ através da memória, ou seja, do arquivo, do registo, do apontamento diário, dos protocolos de descrição verbal, nomeada no capítulo anterior e que fazem o sujeito ver-se a si mesmo no tempo, acaba por ir mais além quando se percebe que o culto do ‘eu’, do sujeito e sua unicidade, está retratada nas histórias de vida que cria sobre si próprio, está arquitetada nos modos de realizar

narrativas, de participar nos projetos artísticos, de fazer os seus próprios desenhos e de evocar os seus sentidos.

Voltando ao projeto educativo ‘Fazer a Ponte’ podemos assinalar novamente este ponto:

“[...] o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio [...]” (Projeto educativo, s.d., p. 11)

O conhecimento de si, o autoconhecimento, lido assim, lembra uma experiência ascética, um voltar-se para dentro, para uma meditação de si, para uma experiência íntima, mas a verdade é que o movimento mostra ser inverso, o de uma externalização, o de pôr fora do sujeito uma representação. O conhecimento de si, parece colocar-se fora do corpo e transpor-se nas narrações espelhadas das suas figuras.

Para Jorge Larrosa Bondía, a autoconsciência – e eu acrescentaria o autoconhecimento –, não se dá “com um processo de progressivo descobrimento de si” na qual se atinge uma “transparência”, mas é algo “que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (Larrosa, 1994, p. 32).

Olhemos para este primeiro exemplo que é uma descrição feita por mim no decorrer do acompanhamento do “*grupo de artes*”:

“É perceptível uma grande inclinação dos grupos de arte de se centrarem em temas relacionados à natureza, como os ‘mares e oceanos’, desenvolvendo mais propriamente projetos relacionados à ecologia, preservação ambiental e à poluição. Os estudantes optam por estes temas autonomamente e através de decisões democráticas determinam quais os que agradam à maioria do grupo. Contudo, questiono-me se estas opções não estão já predeterminadas de alguma forma nas configurações e nos temas tratados na escola, visto ser ela uma ‘Eco-Escola’, o que pressuporia que estas decisões dependem de algumas recomendações e preocupações já despercebidamente geradas. Como tal destaco o trabalho desenvolvido pelo grupo de Iniciação III que decidiu trabalhar a poluição das florestas dando o nome ao projeto de ‘Missão salvar o planeta’. Com intervenção das várias crianças e com mediação das orientadoras foi-se criando uma narrativa e uma música (Anexo 4) que daria posteriormente origem a uma peça de teatro. Resumidamente, a história fala de um grupo de alunos que fazem uma visita a um parque florestal. Nele são acompanhados por dois guias que lhes falam que a floresta está em perigo e que existem vários animais em vias de extinção, isto porque os humanos provocaram vários incêndios e contaminaram a atmosfera com gases

tóxicos. Frente a isto, os alunos têm a ideia de alertar as pessoas para proteger a floresta e juntamente com os professores decidem criar grupos de trabalho para distribuir cartazes e ‘alertar as pessoas sobre os perigos da poluição’, ‘colocar caixotes na escola para fazer reciclagem’ e ‘criar uma patrulha vigilante [...] para controlar o desperdício da água’. Os pais também participam sugerindo que a escola use energia solar e todos se comprometem a angariar dinheiro para comprar painéis solares. Depois disso foram entrevistados por uma jornalista e terminam cantando todos uma canção.” (Diário de estágio, 14/03/2019)

Este relato começa por mencionar a propensão dos estudantes abordarem determinados temas, neste caso os que se relacionam à ecologia. Perceber as origens dessas decisões levar-nos-ia casualmente a colocar em causa a proveniência autónoma das opções dos estudantes, visto ela ser antecedida por uma cultura escolar vocacionada a tratar estes temas sendo os mesmos pautados com regularidade – talvez o facto da Escola da Ponte ser considerada uma Eco-Escola²¹ tenha influência nisso –, podendo-se reconhecer o peso indutivo e persuasivo que ela tem sobre os estudantes. Tal como referido por Jorge Larrosa Bondía, as histórias que são construídas relacionam-se com aquilo que “escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas” (Larrosa, 1994, p. 13).

Isso fica plasmado nesta narrativa, cujas figuras principais são estudantes que se juntam em “*grupos de trabalho*” com professores e com os pais no sentido de resolver um problema particular. Trata-se de uma imagem, uma menecma dos “*grupos de trabalho*” da Escola da Ponte, onde também participam “*orientadores educativos*” e encarregados de educação. É uma autonarração coletiva onde se tornam visíveis os tipos de organização em cooperação e colaboração, assim como os trabalhos via projeto, presentes na Escola da Ponte e onde os sujeitos estão figurados quase arquetipicamente e exemplarmente. Esta história simples e cocriada permite aos

²¹ Segundo o site da ABAE (Associação Bandeira Azul da Europa) a “Eco-Escolas é um programa internacional da ‘Foundation for Environmental Education’, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela ABAE. “Pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade. O programa é coordenado a nível internacional, nacional, regional e de escola. Esta coordenação multinível permite a confluência para objetivos, metodologias e critérios comuns que respeitam a especificidade de cada escola relativamente aos seus alunos e características do meio envolvente.” Disponível em: <<https://ecoescolas.abae.pt/sobre/>>. Acesso: 12/06/2019.

estudantes se projetarem em seus duplos, como também os inscreve dentro de uma problemática escolar específica e compartilhada²².

Em conversa com alguns “orientadores educativos” falei-me de projetos realizados pelas crianças que tinham moldes semelhantes ao relato desta história, onde as mesmas se organizavam para ‘preservar a natureza’, fazendo grupos de trabalho de limpeza da escola ou campanhas de sensibilização para a preservação do ambiente, como foi o caso de uma “caminhada solidária” (Anexo 5) feita pelas crianças no final de maio e na qual, para assinalar o dia Eco-Escolas, os participantes deveriam recolher os resíduos que fossem encontrando pelo percurso distribuindo ao mesmo tempo mensagens de consciencialização.

A resolução de uma história como esta remete-me novamente para Jorge Larrosa Bondía quando diz que,

“O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (Larrosa, 1994, p. 13). [...] a narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem).” (Larrosa, 1994, p. 31)

No livro ‘Art in Education: Identity and Practice’ (2002) de Dennis Atkinson, mais precisamente no capítulo designado por ‘*The construction of identity: Theorising subjectivity and Identity*’, o autor inicia a sua fala levando-nos ao filme do ‘*Truman Show*’²³ de 1998 donde parte para teorizar acerca dessas estruturas. Não nos interessa aqui tanto o filme, mas as conclusões tiradas por Dennis Atkinson. Para ele, “nós

²² Na festa final de ano no dia 14 de junho de 2019 as crianças apresentaram a peça referente a esta narrativa. Foi curioso analisar como se comportaram de forma muito semelhante a como interagem nos grupos de trabalho. Na apresentação, a voz de cada ator/atriz era dada pelo levantar do dedo no ar, algo que é para mim muito representativo desta transposição do conhecido (suas vivências) para o fictício (a peça teatral e a narração).

²³ O filme ‘*Truman Show*’ é um filme de 1998 dirigido por Peter Weir que conta a história de Truman Burbank um vendedor de seguros. Após certos factos estranhos ele descobre que vivia num reality show no qual toda a sua vida era monitorada.

acreditamos na realidade com que somos apresentados” (Atkinson, 2002, p. 95, tradução nossa) e essas estruturas discursivas e narrativas, tal como os cenários do filme trazido nesse capítulo, são preceptoras do nosso contar a nós mesmos, são “construções que nos parecem naturais” (Atkinson, 2002: 95, tradução nossa).

Também no exemplo trazido isso parece evidente. Aquilo que as crianças contam e como contam está mediado por discursos e práticas que revelam normalizações já configuradas. Pode-se então falar de uma fabricação do eu que problematiza a própria ideia de um sujeito que nos é apresentado como algo inato e independente, e a experiência do mesmo, tal como apontado por Jorge Larrosa Bondía, não é algo que se “produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (Larrosa, 1994, p. 32).

O facto de esta história ser coletiva e cocriada, tem ainda implicação na pertença e na definição de uma identidade de grupo, regida por uma problemática partilhada e por um objetivo comum. Ela guia-se por uma moralidade ecológica baseada na premissa de que a destruição da floresta deve ser responsabilidade de todos. Este último aspeto atua no domínio dos “actos jurídicos da consciência” sob a “forma geral do julgar-se” (Larrosa, 1994, p. 35), sendo que é pela história em si mesma, que as crianças auferem aos valores e aos efeitos das suas ações. Através dela, adquirem “formas de conduta através de regras interiores que resultam das suas experiências pessoais, quer dizer, de uma adaptação espontânea à vida escolar. Tudo se passa como se cada um devesse aprender a instituir um lugar social no lugar que ele próprio ocupa” (Ó, 2009, p. 115). A autonarração e a narração coletiva expressas neste exemplo, não são portanto uma aleatoriedade nem uma emanção interna dos vários sujeitos, mas a aplicação dos valores adquiridos e internalizados na consumação de si próprio.

A ideia de projeto associada a esta narração – o projeto de salvar a natureza – , cruza-se aqui com a ideia do projeto inserido no “*grupo de artes*”, mas também com a ideia de projeto de si mesmo. A estrutura lógica, racional e sequencial de que é provido o projeto dentro dos “*grupos de artes*” fica expressa no modo como esta história é criada e como é solucionada pela intervenção de todos.

Estes modos específicos de nos olharmos e de nos expormos ao outro, de narrar a nós mesmos por meio da escrita ou da fala, acabam por influir na nossa identidade e individualidade. Ora, concordando com Jorge Larrosa Bondía quanto ao efeito destas ‘estruturas narrativas’ pré-existentes ao sujeito que conta, não significa que elas limitem ou prescrevam absolutamente uma mesmidade ou histórias específicas a serem contadas, já que tal desconsideraria o próprio sujeito que aciona e intervém na narração. É, portanto, na relação com as técnicas de se contar que o sujeito estabelece as transformações particulares de si próprio, pelo que cada um terá tido, no limite, experiências singulares sobre um mesmo evento.

Ou seja, se por um lado não existe um sujeito essencial e intangível apartado destas arquiteturas de narração, dos aparatos e das modos de se autorreconhecer, também não existe um sujeito absolutamente circunscrito a elas, mas que ele se autoproduz nesta interação permanente entre si e os processos de se contar e descrever.

Por último, trago um exemplo que diz respeito à forma de se ver a si mesmo por meio do desenho:

“O autorretrato e o retrato do outro foram utilizados pelo menos num dos grupos. Nesses desenhos as crianças foram levadas a se ‘expressarem’ de livremente, embora tivesse ocorrido, da sua parte, a tentativa inconsciente de chegarem a um desenho fiel. O aluno que desenha melhor, segundo eles, é aquele que se consegue aproximar mais da ‘realidade’. É curioso notar como cada uma das crianças se vê a si mesma, como posiciona o seu corpo na folha, como se veste, como as suas representações estão associadas a um imaginário próprio mas também coletivo. Chamou-me a atenção o caso de uma menina com Síndrome de Down que olhava uma revista de moda. Nas múltiplas imagens fotográficas viam-se modelos mostrarem os seus corpos e as suas roupas – passou-me pela cabeça o que pensava a criança ao olhar estas imagens. Foi com os recortes desses corpos, dos seus trajes e suas joias que foi construindo o desenho de si mesma.” (Diário de estágio, 08/04/2019)

Também aqui a figura de si mesmo e a figura do outro ganham centralidade e espera-se, por meio do desenho, encontrar o rastro e os indícios da individualidade de cada um por meio da expressão de si mesmo. A expressividade conecta-se com a espontaneidade do que é produzido, como se o gesto fosse subsidiário de uma alma interna, uma transposição, um transbordamento da mesma. A criança, tal como referido por Jorge Larrosa Bondía, leva à linguagem – no caso, ao desenho – e ao signo o seu âmago (Larrosa, 1994, p. 26). Segundo ele,

“Apesar do fato de as atividades pedagógicas para o desenvolvimento do autoconhecimento costumarem metaforizar-se oticamente com títulos do tipo ‘como me vejo?’, o que as crianças têm que fazer aí é, basicamente, falar e escrever. Entretanto, esse deslizamento do ‘falar’ para o ‘ver’ está sancionado por uma certa ideia da linguagem constituída pela superposição de duas imagens: uma imagem referencial, aquela segundo a qual as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a exteriorização de estados subjetivos, algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores”.

(Larrosa, 1994, p. 25).

É justo dizer que nos casos sinalizados, vemos que os alunos se expõem segundo certos padrões e aplicações do desenho, de normas, gramáticas definidas e critérios de sujeição que confinam versões possíveis das subjetividades ao mesmo tempo que são estas premissas que permitem as suas existências. Não significa que os desenhos sejam reproduzidos entre si, mas que se repetem ferramentas, métodos, códigos de construção, materiais, atividades, partilham-se espaços simbólicos, fazendo com que os desenhos e a prática do desenho sejam carregados de juízos e normalizações constituintes de modos de se ver próprios.

Não está em causa a criatividade e a agência dos sujeitos, que em cada desenho imprimiu de algum modo a sua alteridade, mas é inteligível que mesmo quando se tenta escapar de um adestramento e de um domínio da mão, em atividades suficientemente ‘livres’ visando a ‘autonomia’ ou ‘expressão’ do estudante, nunca se pode falar de um gesto estritamente independente, único e pessoal, já que existem processos de personalização latentes que nomeiam os sujeitos, que têm impacto nos seus gostos e naquilo que ambicionam.

Além disso, o caso da menina que se representa através das colagens parece-me simbólico da referencialidade impelida no ato de se retratar a si mesma. A sua imagem é construída com colagens de outros corpos, com roupas e adereços que não lhe pertencem, o que me leva a novamente a Dennis Atkinson quando diz que o ‘eu’, de certo modo, constitui-se “por um processo semiótico” com esse outro, na distinção ou equivalência que tem para com ele, e nesse sentido, “não pode mais ser concebido como natural e uma entidade unificada, mas um projecto construído” (Atkinson, 2002, p. 115, tradução nossa) e imaginado em relação a alguém e em relação a um projeto de si mesmo.

É interessante lembrar o texto do livro ‘Profanações’ (2017) de Giorgio Agamben quando fala do espelho. Segundo ele,

“O espelho é o lugar em que descobrimos que temos uma imagem e, ao mesmo tempo, que ela pode ser separada de nós, que a nossa ‘espécie’ ou imago não nos pertence. Entre a percepção da imagem e o reconhecer-se nela há um intervalo que os poetas medievais denominam amor. O espelho de Narciso é, nesse sentido, a fonte de amor, a experiência inaudita e feroz de que a imagem é e não é a nossa imagem”. (Agamben, 2017, p. 53)

Ver-se no espelho não significa ver a sua integralidade. É direcionar o olhar não exatamente para o que somos, mas para um enquadramento, uma bidimensionalidade, que se baseia em estereótipos do ‘eu’ – o ‘eu’ que se torna imaginado é um modelo regido por critérios e ideias, como as de sucesso, de génio, de mérito, entre outras.

Assim, enquanto este tipo de atividades buscam satisfazer a vontade de tornar visível o sujeito pendente de cada um, o gosto, a idiossincrasia, a afirmação da sua excecionalidade, acabam por refletir padrões de comportamentos e não aquilo que poderíamos imaginar como sendo uma experiência fundamental de si mesmo, se é que isso existe. O desenho orientado para o autorretrato, é um bom exemplo de como a criança identifica-se a si mesma na relação estabelecida com o desenho de si, de maneira que entendo que, tanto por meio do desenho quanto pela escrita – através das narrativas que produzem – existe um pendor em produzir elementos que se orientam para a definição da individualidade e da coletividade.

Podemos concluir no encadeamento destes dois exemplos que existem modalidades e técnicas de expressão de si, ora por meio da narração ora por meio do desenho, que têm consequências nos sujeitos e no reconhecimento que fazem de si próprios. Tal como aponta Jorge Larrosa Bondía,

“Poderíamos resumir a estrutura e o funcionamento dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a experiência de si como um conjunto de operações de divisão orientadas à construção de um duplo e como um conjunto de operações de relação orientadas à captura desse eu duplicado. Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo.” (Larrosa, 1994, p. 40)

Assim, ele distingue cinco dimensões que estabelecem os processos de subjetivação, que podemos ver nestes dois exemplos. A primeira é uma dimensão ótica que determina “o que é visível dentro do sujeito para si mesmo”. A segunda “uma dimensão discursiva” na qual se define “aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo”. A terceira, uma “dimensão jurídica” onde “o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores”. A quarta que inclui “componentes discursivos e jurídicos” que diz respeito à experiência de si por meio de uma trama, de uma narração e por fim uma “dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 21). Estas dimensões relacionam-se com procedimentos de “auto-observação, autoexpressão e autonarração” que estão profundamente enleados com as capacidades de “julgar-se e governar-se a si mesmos” (Larrosa, 1994, p. 36) permitindo uma eficácia na produção de sujeitos específicos.

Existe, pois, um pendor de, ora por meio da escrita – por exemplo através dos “*planos do dia e os quinzenais*” - ora por meio do desenho ou da narrativa– desenhando a si próprios ou escrevendo histórias de si próprios – de promover a produção de elementos e materiais acessórios que fazem o sujeito ver-se e monitorar-se. A pedagogia, mesmo a mais libertária, incide em gestões e administrações dos sujeitos, naturalizando e otimizando técnicas que os modelam e fazem com que eles se produzam e narrem usando determinadas ferramentas.

Concluo através dos capítulos “A produção do sujeito autónomo” e “A narração, o espelho e a expressão de si mesmo” que, por um lado, o projeto educativo “*Fazer a Ponte*” e os “*perfis de transição e saída*” estão implicados com uma ideia de um sujeito particular a instruir e por outro, que certos dispositivos de descrição, de narração ou de expressão de si mesmo estão comprometidos com a produção desses sujeitos que se almejam. Os mesmos, serviram para entender que a manifestação do sujeito no contexto escolar, não prescinde de engenharias, de linguagens, de técnicas de autonarração que ao serem aplicadas de determinado modo interferem com as possibilidades de se ver, de se perceber e também de sentir.

O trabalho por projeto enquanto economia dos sentidos e das percepções

Notemos que na Escola da Ponte existe uma preocupação em definir uma pedagogia que contraste com a cientificidade do pensamento e que visa reconhecer, nos formatos de trabalho e na diversidade que é dada às produções, um valor ao uso dos sentidos e das percepções – atentando para como os sujeitos da aprendizagem leem e interpretam o mundo à sua volta – princípios esses, declarados por parte da gestão da Escola da Ponte e explicitados no projeto educativo, constatando-se no geral um esforço de contornar um uso instrumentalizado das artes e de suscitar o conhecimento perceptivo diverso às crianças, podendo ler-se algumas passagens em seus princípios fundadores que revelam essa inquietação:

“17 - Não pode [...] ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos [...].

18 - Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência.

19 - Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspetiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção [...].
(Projeto educativo, s.d., pp. 3-4)

Além disso, parte expressiva dos “*orientadores educativos*” – como se tornou claro ao longo das múltiplas conversas que fui tendo e em algumas práticas e intervenções nos “*grupos de arte*” – procuram destacar o uso dos sentidos e das emoções, pois consideram que é através deles que se pode desenvolver um tipo de sujeito completo que, embora considerem único e dinâmico, há-de “consubstanciar o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado” (Projeto educativo, s.d., p. 4) no projeto educativo.

Contudo, ao analisar mais atentadamente esta valorização do sujeito aprendente em relação aos sentidos e às formas de perceber o mundo, ou seja, que visam substituir um certo racionalismo pelo plano do sensorial, tornou-se óbvio que certos mecanismos já delineados anteriormente, assim como os mecanismos de projeto utilizados que abordaremos adiante, podem internalizar modos de perceber o mundo e a si mesmo, ou seja, que longe de representarem uma real rotura com as racionalidades do pensamento, os “*planos do dia e quinzenais*”, os “*perfis de transição e saída*”, o projeto educativo “*Fazer a Ponte*”, os processos de narração e autonarração,

o próprio autorretrato, aplicam lógicas que inferem nas experiências de cada um. Partilhar destes elementos de descrição é por isso aplicar as lógicas do governo na interioridade, o que é paradoxal, já que também é na interioridade que os sujeitos se reconhecem, aceitam ou não a legitimidade desses mesmos governos.

A questão não se centra no uso ou não destas práticas relacionadas aos sentidos, às emoções e percepções – que me parecem essenciais de serem trabalhadas –, mas como elas são trabalhadas, quais os formatos e quais os objetivos explícitos e implícitos, pois é o ‘como’ e o ‘porquê’ que são definidores de qualquer pedagogia. É por isso necessário entender de um ponto de vista crítico como esses objetivos são custeados na Escola da Ponte, percebendo algumas incongruências nos dispositivos e técnicas pedagógicas operacionalizados, pois se uns permitem vantagens e estão atilados com as intencionalidades formadoras do sujeito emancipado e sensível que é previsto, outras são desfavoráveis ao tal sujeito a produzir e mesmo o sujeito a produzir, por si só, pode e deve ser questionado.

O trabalho por via do projeto que é utilizado nos “*grupos de artes*” é, em particular, um mecanismo racional e ordenado de instrução que aplica no sujeito sistemas específicos de produção e que portanto, não sendo absolutamente antagónico com o carácter de uma aprendizagem que posso designar de sensível ou sensorial, tendo até alguma flexibilidade e pressupondo um grau de imprevisibilidade, pareceu-me, segundo a minha análise, que este procedimento transversal às práticas escolares pode, num limite, caso seja para isso conduzido, ater-se à consistência da planificação e à rigidez processual manifesta na maneira com que se utilizam de procedimentos predefinidos.

Isso tornou-se para mim notório quando ao acompanhar os grupos de artes verifiquei quase sempre os mesmos procedimentos de trabalho que começam: 1) Por uma pesquisa individual; 2) Pela definição de temas subjetivos partindo dos interesses de cada estudante para depois organizar temas gerais; 3) Faz-se uma votação e determina-se qual o tema a ser tratado e a problemática central; 4) Definem-se estratégias para as suas resoluções, os métodos e ações a levar a cabo pelo grupo; 5) Executam-se todos os procedimentos materializando-se depois numa produção final. Todas estas atuações podem ter paralelos nos princípios e raciocínios de uma maximização produtiva, típicas dos novos moldes de trabalho contemporâneo.

Este aspeto aparentemente contraditório que opõe uma maleabilidade – reconhecida na diversidade das propostas ou no tempo alongado dado às tarefas²⁴ – e a rigidez estrutural de procedimentos – visível na sequencialidade de decursos quase transversal a todos os “*grupos de artes*” – põe em evidência a tentativa de por um lado, abrir espaço para a variedade e para um acontecer espontâneo das aulas, no que configura como um aprendizado rizomático, aberto à descoberta e ao acaso e, por outro, a necessidade de controlar e monitorar as atuações e as práticas artísticas inserindo-as naquilo que é uma fórmula de proceder, a qual os estudantes devem adotar. Essa fórmula é determinante para o que se produz.

Não sendo absolutamente incompatível um fazer artístico e o projeto, identifica-se a fragilidade inerente ao processo que, ao caracterizar-se pela linearidade e sequencialidade, pode transformar-se numa técnica operativa, utilitarista e funcional.

Para Marc Bru e Louis Not (1990) dizem que a qualidade de um trabalho desenvolvido por projeto depende do equilíbrio sustentável das suas funções, sendo que existe sempre uma possibilidade de que a sua função económica e de produção possa cair num carácter pragmático transformando-se num “didactismo, quando [...] é uma forma desviada de tratar todos os conteúdos do programa”, numa “redução sociopedagógica quando, sob o pretexto de treino para uma atividade coletiva, se dá primazia ao trabalho de grupo, possa levar à “confusão e dispersão quando a abertura social é constantemente procurada por si própria” (Bru & Not cit. in Leite; Malpique; Santos, 1990, p. 164). Assim, a pedagogia por projeto é variada e seus ativadores devem ter de antemão um cuidado intenso e regular com a sua magistratura, dando-lhe uma devida elasticidade.

A racionalidade presente no trabalho por projeto na Escola da Ponte, ao separar definitivamente a pesquisa, a definição de temas, o esboço, a maquete, o objeto final ou o espetáculo, declara também uma hierarquia que diferencia e atribui tempos específicos às ações colocando-as em compartimentos. Assim, muitas das vezes, o desenho surge no desenvolvimento e construção de uma cenografia ou de

²⁴ No acompanhamento aos “*grupos de arte*” é manifesto que muitas das tarefas e o próprio processo inerente ao projeto, sendo regulado, acabam por se estender consideravelmente, de modo que os estudantes têm um tempo prolongado não só para pensarem sobre o que vão fazer como também para executar. Apenas pontualmente se percebe um aceleração das produções, notado por exemplo quando as datas para as apresentações teatrais e as festas de final de ano se aproximavam.

dado objeto, é o primeiro num processo em direção à maquete, raramente valendo por si só. A existência de uma divisão de tarefas ou de uma linha de montagem em torno de objetivos singulares delineados previamente pode, no extremo, lembrar a realidade dos mecanismos do design, da arquitetura ou dos empreendimentos artísticos coletivos de maior envergadura, profundamente metódicos, sistemáticos e regrados.

Outras vezes, o projeto prescinde de sua aparência seriada, para assumir uma prática mista, na qual as crianças produzem individualmente e independentemente os seus objetos no sentido de os conglomerarem depois numa matéria final conjunta, construindo por exemplo os seus próprios adereços, as suas máscaras, os seus selos, que farão parte de uma apresentação teatral ou de um exposição. Este trabalho individualizado que surge no âmbito do projeto mantêm contudo uma padronização penetrante que condensa em parte a diversidade das produções – as mesmas variam de cor, de utilização de um ou de outro material – mas nunca são efetivamente desconectadas de sua lógica intrínseca.

As decisões subjetivas das crianças, tão valorizadas no interior da Escola da Ponte e que foram conduzidas pelas “*orientadoras educativas*” acompanhadas (A, B e C), acabam por pender normalmente para projetos de maior amplitude, capazes de assegurar transversalidade e interdisciplinaridade – que considero positiva –, mas onde se desaproveita, de certa maneira, um aprofundamento mais especializado nas múltiplas tarefas. Não é por acaso que alguns dos grupos se centram na produção de uma peça de teatro, visto ser ele, por excelência, a conjugação quase-perfeita das várias artes, acionadas em prol de um objeto comum.

A visão quando reclamada, vem na lógica da expressão do desenho, que por sua vez está indexada à conjuração, exercício e corporalização dos objetivos temáticos e nos fabricos dos diversos grupos. Reforçada pelas “*orientadoras educativas*” por meio do desenho, a visão assume uma conveniência no esboço, na realização, estratégia, ordenamento, definição de procedimentos, de materiais, determinação da posição de cenografias no espaço, das tonalidades e formatos de esculturas e máscaras, mas raramente é problematizado efetivamente o modo de se ver, dando prioridade à própria experiência do ver.

O desenho, que se calhar tem tanto da visão quanto de raciocínio e de tato, parece ajustar-se como suplemento, ao mesmo tempo que é indispensável para entabular e antecipar os movimentos da concretização do projeto. Esta utilidade, num limite, parece descartar o desenho enquanto coisa em si mesma, colocando-o em prejuízo de expressar preocupações que são próprias à visão, para estar a serviço e no encaixe de um objetivo específico comum aos “*grupos de artes*”. Visa fazer parte de uma metodologia, onde o rascunho e o esboço aparentam ter uma inferioridade, ou pelo menos, um valor relativo dentro de dado empreendimento.

No “*grupo de artes*” de “*Aprofundamento 3*” por exemplo, desenvolveu-se um projeto relacionado à produção de vestuário com o objetivo de fazer um desfile e ao qual deram o nome de ‘Pintar a moda’. O desenvolvimento desse vestuário devia seguir as seguintes etapas:

1. Conhecer diferentes pintores ao longo das épocas
2. Análise de uma obra de arte
3. Desenhar a figura humana
4. Desenhar vestuário inspirado nas pinturas
5. Escolher materiais para a realização do vestuário
6. Conceção do vestuário
7. Preparar a apresentação
8. Apresentação (desfile)

Como podemos observar aqui, o desenho surge pelo menos em dois momentos (3 e 4), adequados dentro da sequencialidade e progressividade do projeto, e é concebido como uma técnica que quer resolver fundamentalmente as questões relacionadas às medidas corretas do corpo humano ²⁵ e depois apresentar possibilidades, definir os contornos do vestuário, as formas ou as cores.

²⁵ No momento do desenho do corpo humano, foi notado por mim uma grande dificuldade das crianças, visto elas almejarem desenvolver um desenho fidedigno, com as devidas proporções e não terem as técnicas mais adequadas para o fazerem. Começavam tendencialmente os seus desenhos como se fossem uma espécie de impressora, de cima para baixo, organizando espacialmente o desenho no suporte de um modo não convencional. As figuras que construíam, começavam por ser feitas pela cabeça (que encostavam no topo da folha) e terminavam nos pés, fazendo com que o corpo terminasse a dois terços do final da folha. É de notar que, foi-lhes dado um desenho base da figura humana por parte de uma orientadora pelo qual as crianças se deviam guiar na construção do seu desenho. Contudo, esse desenho estava com proporções alongadas. Isto fez com que todas as crianças fossem levadas a construir desenhos esticados e se desapontassem com os resultados. Questionei-me acerca da utilidade no uso do mesmo e se ele não é um instrumento bancário que podia ter sido descartado. A minha ação foi a de, junto das crianças com maior dificuldade, pedir-lhes que guardassem o desenho base e que comessem a medir o seu próprio corpo, fazendo com

Constatar a utilidade do desenho não significa em todo o caso pôr em causa a sua utilização objetiva dentro destes moldes, que me parece indispensável e paradigmático para a coordenação e prognóstico da maioria dos projetos na Escola da Ponte, mas julgo que deve ser questionado o fato de o desenho ser, não com pouca frequência, abduzido dentro da lógica do projeto – pendente a ser amplo, transversal e interdisciplinar – desaproveitando um aprofundamento singular que venha a autorizar preocupações, questionamentos e premissas que têm relação unicamente com o ato de ver e de expressar o visível por meio das numerosas linguagens.

Em vista disso, sendo verdade que nos “*grupos de artes*” existe algum esforço de sensibilizar a criança para o uso do desenho, justificando-o e clarificando as suas funcionalidades, não parece tão patente a reivindicação de uma crítica aguçada sobre como se desenha e que considere uma problematização a respeito das concepções enraizadas acerca do que é um bom ou um mau traço, do que considerámos ou não ser arte, e como “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas” (Berger, 2006, p. 12).

É essa incidência no produto reclamado, que ao criar um sentido para a generalidade da prática dos estudantes e um direcionamento das suas energias, pode diminuir a possibilidade de uma experiência sensitiva menos dependente do fluxo do grupo, experiência essa que pode também ser marcante. O imprevisível, o aleatório, a mudança e transformação, ao serem admitidas, são por vezes descuradas no interior do trabalho por projeto, pelo que é importante reiterar a sua significância para aquilo que considero ser uma prática artística ou de maneira mais alargada, o conjunto das produções simbólicas.

Percebe-se que a incidência nesta racionalidade opera sobre a produção e nessa perspetiva, está necessariamente a reconfigurar o que é feito e como é feito, interferindo inevitavelmente com as experiências possíveis das crianças, embora tal não signifique que elas não se apropriem diferentemente deste mecanismo, mas que dificilmente o podem recusar.

que elas próprias chegassem às medidas do mesmo. Assim, elas repararam onde se inicia o braço e o antebraço relativamente ao tronco e às pernas, onde se localiza o cóccix, como os ombros se posicionam relativamente à cabeça e ao tronco, como os joelhos estão a meio das pernas, etc.

Pergunto-me então de que forma o projeto estabelece aquilo que designo como sendo uma economia dos sentidos e da percepção, ou seja, não é ele também um processo modelador que configura, modifica e sintetiza a experiência e o uso dos sentidos e das percepções, prescrevendo maneiras de sentir e de perceber?

Ora, se há uma ênfase dada aos sentidos e às percepções na Escola da Ponte, algo que se distingue positivamente em relação à pouca importância ou à importância restrita dada a elas na maioria das organizações escolares portuguesas, não se pode dizer que se escape aqui terminantemente à inclinação de abjudicar aos sentidos e percepções um plano de subordinação, algo que podemos perceber no fato de se aplicar estas racionalidades – particularmente configuradas no projeto que trouxe agora para o debate – que ao serem determinantes para o carácter das experiências, incorrem no risco de outorgar um uso instrumental e operacional à prática artística e por consequência à ativação dos sentidos e percepções.

Assim, se se reivindica, por um lado, nos estatutos e no senso da generalidade dos “*orientadores educativos*”, pedagogias, atividades e jogos preocupados com o uso diversificado dos sentidos, das emoções e percepções, é possível questionar e/ou pôr em causa se estes procedimentos chegam efetivamente a atingir esses objetivos e se os atingem em parte, se não será possível transcende-los.

Traços gerais de uma economia dos sentidos e das percepções pelas artes

“Se as portas da percepção fossem purificadas, tudo se mostraria ao homem tal como é, infinito”. (Blake cit. in Huxley, 2008: 31)

De um ponto de vista mais abrangente e histórico, percebemos como a certificação dos métodos científicos, embora tendo sido reivindicada a duras penas durante séculos, se estabeleceu e enraizou de maneira hegemônica nas práticas e nos discursos, nos circuitos de consagração social, no campo acadêmico, educativo e no senso comum, em grande medida devido a um positivismo que lhe subjazeu, advindo da euforia pelas descobertas e da perspectiva da ciência enquanto verdade e ferramenta aspirante a concretizar todas as ambições humanas. Tornou-se a nossa lente mais bem quista.

Porém, a naturalização da ciência como saber indubitável encobriu e desaprovou um conjunto de saberes que foram e têm sido largamente subalternizados, assim como condicionou percepções do mundo – mais ligadas às emotividades e às sensibilidades. Embora a própria ciência tenha vindo a se redefinir enquanto campo, estando hoje apta a reconhecer as suas limitações e a buscar ampliar os seus marcos, as dicotomias cartesianas da ciência moderna – o corpo e a mente, o sujeito e o objeto –, assim como a presunção da sua exatidão em relação a um mundo das percepções – enganoso, equivocado, diletante – continuam a reverberar e incrustar-se como modelo – embora com cada vez mais resistências (Santos, 2018, pp. 275-277). Contudo, esta peneira que é a ciência, achando selecionar a verdadeira realidade, perde-a, pois ela escapasse-lhe nas suas fugas.

Os sentidos têm sido descartados como instrumentos de conhecimento rigoroso em prol da cognição e do intelecto, capazes de desnudar os verdadeiros significados e funcionamentos do real. Em grande medida, os sentidos são rebaixados a uma apreensão fugaz e sintética que não caracterizam devidamente o ‘lá fora’, são uma cópia ou decalque ineficaz do mundo.

Ora, tal como elucidado pela fenomenologia da representação de Maurice Merleau-Ponty, o problema desta noção está precisamente na premissa de que os sentidos devam transcrever o real. Segundo o mesmo, uma imagem mental é “o interior do exterior e o exterior do interior, que a duplicidade do sentir torna possíveis,

e sem os quais nunca se compreenderão a quase presença e visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário” (Merleau-Ponty, 2015).

Se as religiões, particularmente as judaico-cristãs, descartavam o corpo enquanto mera matéria recipiente para a alma (Santos, 2018: 159), a ciência moderna não escapa das mesmas visões parcelares ao desagregar os sentidos do intelecto. Assim, pode-se falar de uma continuidade histórica naquilo que é a formulação de uma economia dos sentidos que, ao longo dos séculos têm vindo a domar e a governar como vemos, ouvimos, cheiramos, saboreamos e tocamos, ou seja, que dizem respeito a processos particulares de subjetivação.

Essa economia dos sentidos e das percepções é inculcada nos diversos âmbitos de nossa cultura, em todos os espaços lúdicos, educativos, no doméstico e no trabalho, no privado e no público, nos jogos, nas tarefas, em como nos relacionamos e comunicamos, nas entrelinhas do nosso mover no mundo e é especialmente reproduzida e fabricada em nossas escolas, através de uma educação intelectualizada e racional, onde as percepções e os sentidos são desprestigiados e onde, além disso, são procedidas idiossincrasias, desigualdades, distinções e discriminações a certos sentidos.

Tal como refere Boaventura de Sousa Santos a visão e a audição são – na sociedade ocidental, capitalizada, neoliberal, cada vez mais globalizada – legitimadas, consideradas hierarquicamente mais relevantes e cognitivamente superiores em relação a outras leituras do mundo. O olfato, o tato e o paladar são remetidos à inferioridade (Santos, 2018, p. 277). Assim o autor acrescenta que,

“A ciência moderna nunca tratou os sentidos de forma igual; sempre privilegiou a visão e a audição, treinando-os para o exercício do extrativismo cognitivo e tornando-os, respectivamente, visão abissal e audição abissal. Porque o extrativismo é sempre orientado por aquilo que visa extrair, o olhar abissal foi treinado para ver aquilo que quer ver, da mesma forma que o ouvido abissal foi treinado para ouvir apenas aquilo que quer ouvir [...]. [O] século XIX colocou a visão e a audição no topo da hierarquia porque esses dois sentidos se associavam com a cognição, enquanto o paladar, o olfacto e o tacto eram considerados sentidos menores, especialmente desenvolvidos em raças inferiores”. (Santos, 2018, pp. 276-277)

Ante esta exclusão aos sentidos e às emoções, as artes tornaram-se progressivamente uma espécie de repositório da importância do sentir face a um mundo operativo e funcionalista justificando aparentemente a sua pertinência no

campo educativo. É, contudo, uma reclamação perversa, já que este arauto do sentir parece imbuir-se de uma vontade salvacionista que visa a redenção essencialista dos povos, omitindo-se e recusando-se a reorientar a crítica sobre aquilo que foi e que ainda é a sua incursão nos sistemas públicos de ensino, sobre as práticas e produções a que promove e sobre as propósitos caudatários que impulsionam a sua efetivação.

Defender com empenho as artes como prática fundamental para a constituição de um cidadão completo é uma tendência quase generalizada nas diretrizes europeias e nacionais. É um dado adquirido para a maioria das pessoas, e as benesses que lhe são atribuídas são vistas como inquestionáveis. Associadas a ela, ideias como as de ‘criatividade’ ou de ‘sensibilidade’ tornam-se chavões que em muito pouco esclarecem as naturezas da arte no currículo.

O artigo de Rubén A. Gaztambide-Fernández chamado “*Why the Arts Don’t Do Anything*” (2015) denomina por “retórica dos efeitos” as razões apontadas para a valorização das artes, dividindo-as entre “argumentos intrínsecos e argumentos instrumentais” (2015, p. 212). Os primeiros, centrados na experiência individual estética, no uso dos sentidos e nas habilidades imaginativas, e o segundo voltado à aquisição de competências sociais e à justiça social. (2015, p. 212).

Deste modo, o autor define,

“The rhetoric of effects is always caught in a positivist logic that enforces the prevailing normative and technocratic view of education, reinstating the same social hierarchies reproduced through traditional schooling.” (Gaztambide-Fernández, 2015, p. 213)

Para Rubén A. Gaztambide-Fernández, a retórica dos efeitos ignora claramente o contexto cultural e social onde emergem estas práticas (2015, p. 2014). É esta retórica, que oculta as variabilidades das produções e das atuações regulando, absorvendo ou excluindo práticas e objetos simbólicos e criativos e por isso definindo o que é arte e por consequência aquilo que a arte produz e os seus efeitos.

Os discursos em volta das artes baseados em perspectivas de desenvolvimento individual, social ou ambos, tendem a valorizar indistintamente o papel das artes. Eric Jensen, citado por Rubén A. Gaztambide-Fernández, diz que as artes permitem,

“[...] fewer dropouts, higher attendance, better team players, an increased love of learning, greater student dignity, enhanced creativity, a more prepared citizen for the work place of tomorrow, and greater cultural awareness as a bonus”. (Eric Jensen cit. in Gaztambide-Fernández, 2015, p. 217)

Afirmações como estas são reproduzidas pelo poder institucional e organizacional, mas também pelo senso comum, tornando-se alheias às complexidades que podem presidir estas noções cristalizadas historicamente e que denunciam as naturalizações e normalizações a que nos adequamos.

Segundo John Berger, ideais de “beleza; verdade; gênio; civilização; forma; estatuto social; gosto, etc.” (Berger, 2005, p. 15), são denominadores que estabelecem os parâmetros pelos quais interpretamos os objetos artísticos e as imagens, artísticas ou não. Estes padrões, incrustados socialmente e culturalmente, são o binóculo que designa a nossa relação com estes objetos e imagens que tendencialmente são mistificadas. É relevante que se reconheça que essas qualificações estão presentes nas escolas e que é através delas que os alunos observam e produzem as suas imagens.

John Berger assiná-la que,

“As obras de arte são discutidas e apresentadas como se fossem relíquias sagradas: relíquias que são a maior e a mais forte prova da sua própria sobrevivência. O passado em que tiveram origem é estudado para provar a genuinidade da sua proveniência. São consideradas arte quando a sua árvore genealógica pode ser certificada”. (Berger, 2005, p. 25)

Este tipo de condições telúricas do objeto artístico mantêm-se inquestionáveis no senso comum e trazem-nos convicções que com raridade pomos em causa. Há uma pureza impressa nos discursos, nascida no próprio seio da produção artística e de uma grande parte dos seus mediadores, galerias, críticos, curadores, artistas e que nos visam convencer da raridade e das qualidades inerentes aos objetos artísticos. A obra de arte está aí para ser apreciada, lida e estudada como algo adquirido, nomeado e autenticado por descrições que lembram os rótulos de uma garrafa de vinho, assomados de sabores, de cheiros, de virtudes, de histórias românticas acerca dos lugares onde foram produzidas, evocando a genialidade e excentricidade de seus produtores. A prolixidade destas narrativas promove uma absorção passiva dos enunciados e um afastamento progressivo de um tipo específico de público que não

partilha do mesmo capital cultural ²⁶, ou seja, de um conjunto de conhecimentos, de aptidões, de condições de acesso a bens culturais que podem ser herdadas ou não, e que determinam distinções e desigualdades culturais.

Para Pierre Bourdieu e Darbel,

“A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la. O grau de competência artística de um agente é avaliado pelo grau de seu controle relativo ao conjunto dos instrumentos da apropriação da obra de arte, disponíveis em determinado momento do tempo, ou seja, os esquemas de interpretação que são a condição da apropriação do capital artístico, ou, em outros termos, a condição da decifração das obras de arte oferecidas a determinada sociedade, em determinado momento do tempo.” (Bourdieu & Darbel, 2007, p. 71)

As produções artísticas evidenciam os próprios circuitos de consagração social donde emergem e as hegemonias que atribuem a dadas produções simbólicas acentuam e prorrogam as desigualdades entre quem detém determinado capital cultural e se move dentro do campo particular de produção cultural e aqueles que não se reconhecendo nelas se afastam ou são marginalizados.

Se por um lado, nos circuitos museológicos, nas instituições culturais, nas curadorias e nos projetos artísticos, nunca se tentou tanto aproximar a arte do grande público através de um esforço substantivo de modificar discursos e práticas, a arte continua distante de uma grande parte da população, o que muito se justifica pela hermeticidade das produções artísticas e sua inacessibilidade concetual, ou seja, um determinado capital diferenciado, mas também, porque os movimentos de aproximação aos públicos levam a arte envolta de leituras rasas, como se oferecessem um sudário a ser aclamado pelas massas, desprovendo-se de um entendimento e de uma elucidação do que medeia e nomeia a arte como tal. Ou seja, os esforços

²⁶ Segundo Pierre Bourdieu, “o capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais” (Bourdieu, 1999: 72)

raramente se canalizam para uma crítica à própria produção e à valorização que é dada à arte, mas visam a criação de espetadores e apreciadores da mesma.

Com esta evidência podemos entender que no campo educativo se venha a reproduzir essas noções e mesmo quando são feitas tentativas de as contornar, a verdade é que nem sempre elas são devidamente reconhecidas e estão de tal maneira naturalizadas que por onde quer que nos movamos somos capturados pelas mesmas lógicas. Em vista disso, Pierre Bordieau diz que “a escola, ao inculcar disposições duradouras à prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras de cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso” (Bordieau, 2007, p. 10).

A bengala da arte utilizada na escola, a maioria das vezes, revela métodos mitigados e ativações ornamentais que, longe de agitar com as estruturas ordenadoras da escola, acaba por ser mais uma ferramenta dissimuladora que encobre e até certifica a hegemonia de um certo racionalismo²⁷ e promove a desigualdades culturais.

É por isso que, quando abordámos as artes no âmbito da escola, devemos ter antecipados os intuitos, os objetivos, os circuitos onde ela é ativada, por quem e como, consciencializando-nos que por detrás do discurso, a prática das artes também determina códigos, condutas que, ora por meio da estética, dos juízos de gosto, dos padrões, das modas, da crítica, da história de arte e do gesto artístico incutem e dominam o que sentimos e o que percebemos, o que fazemos e como fazemos.

No caso específico da Escola da Ponte, onde se ambiciona atribuir às artes um papel significativo, privilegiado e permeabilizador das restantes práticas, não deixa de ser evidente que as artes sejam acionadas segundo a racionalidade do projeto já abordada previamente e por isso na lógica da exteriorização e materialização de produções simbólicas, informada por padrões e consonâncias daquilo que é ou não é arte ou o que é ou não é uma experiência válida.

²⁷ Vemos isso no modo com que atualmente, no contexto da escola pública portuguesa, se continua a manter o carácter disciplinar das aulas – que não é o caso na Escola da Ponte –, introduzindo políticas rarefeitas que vêm vacinar-nos contra as racionalidades das matemáticas e das línguas, mas que ao fazê-lo não só perpetuam o acondicionamento das artes e do sensível ao acantonamento, como também saturam o dia a dia das crianças com mais atividades e menos tempos lúdicos, partindo-se do pressuposto que a arte é um tempo lúdico.

Na Escola da Ponte é possível apurar algumas noções de arte que se encaixam dentro desta perspectiva mais geral, algo nítido por exemplo quando é requerido aos alunos que tomem decisões democráticas acerca dos seus projetos, nomeadamente quando fazem opções visuais ou produzem imagens. Podemos olhar para o seguinte exemplo retirado de um dos relatos que fiz no grupo trazido já noutra capítulo. No desenvolvimento do projeto ‘Pintar a moda’, interpelei uma criança sobre a sua escolha por trabalhar a partir da obra do Caravaggio:

“Eu: Que artista é este?

Aluno: Caravaggio.

Eu: Por que é que o escolheste?

Aluno: Porque ele pinta mesmo bem, parece que é verdadeiro!

Eu: As figuras parecem reais, é isso?

Aluno: Sim. Gostava de pintar assim...

Eu: Se aprenderes a técnica dele um dia talvez possas pintar como ele, mas sabes que há muitas maneiras diferentes de pintar e todas podem ser interessantes. Já desfolhaste os livros dos outros artistas?

Aluno: Vi só alguns, mas gostei deste.”

(Diário de estágio, 16/05/2019)

Neste caso, uma parte significativa das crianças optaram espontaneamente por artistas realistas ou consagrados dentro do campo das artes. A pequena estante existente na sala que contém um conjunto de livros sobre arte e que serviu de suporte para estas escolhas, privilegia nomes da pintura que são considerados génios, parecendo desprestigiar outro tipo de produções simbólicas visuais²⁸. Mesmo havendo a possibilidade de optar pelos artistas presentes na estante, as crianças não tiveram acesso àquilo que poderia designar de um campo alargado da produção simbólica e tirando um ou outro nome, estiveram praticamente agarrados aos artistas modernistas ou renascentistas, não se tendo criado um debate que problematizasse essas opções. Artistas fora dos circuitos convencionais da arte, não legitimados, produções populares como o artesanato, o graffiti, a própria arte contemporânea, ficam à margem de serem tratados no interior destes grupos, quase como se houvesse

²⁸ Posso os exemplos destes pintores: Leonardo da Vinci; Van Gogh; Salvador Dalí; Juan Miró; Caravaggio; Hieronymus Bosch; Paul Cézanne; Pablo Picasso. Quanto a autores de outras áreas, praticamente ficam reduzidos ao nome de Marcel Duchamp e Antoni Gaudí. De verificar também a quase ausência de mulheres dentro deste leque, que tem no nome de Frida Kahlo a grande figura feminina.

uma omissão dos mesmos e a valorização de outros que reduzem a extensão das visualidades e do visível.

Tal como referido por Dennis Atkinson,

“Practices and forms of knowledge which are valued and which therefore constitute cultural capital exert hegemonic power over other practices and forms of knowledge that are viewed, within the field, as inferior or are not recognized in the field”. (Atkinson, 2002, p. 145)

Ao contrário dos mecanismos de projeto que são procedimentos aplicados exclusivamente a partir da escola, a influência gerada por estas noções sobre arte e sobre as suas dádivas é algo trespassado no interior das subjetividades e determinado culturalmente e socialmente, fazendo com que tanto os orientadores quanto os alunos reproduzam essas regularidades, dificultando o seu reconhecimento.

Estas constatações acerca do que é arte ou não, determinam como vemos e o que produzimos. Determinados modos de fazer o desenho em particular, estão implicados com modos de ver específicos sancionados por um ambiente cultural que determina o movimento do olho e da mão e como ele deve operar. As ideias do belo, ligadas à figuração e a um uso devido dos materiais, a uma certa valorização histórica de algumas matérias artísticas, como é caso as obras renascentistas ou modernistas já assinaladas, mas também a variedade de dispositivos aos quais as crianças têm acesso, são determinantes para aquilo que se gosta e se quer ver.

Reparemos noutro exemplo relatado por mim noutro “*grupo de artes*”, no qual os alunos desenvolviam um ‘desenho livre’:

“Eu: O que estás a desenhar?

Aluno: É um desenho livre. Podemos fazer o que quisermos.

Eu: E tu estás a desenhar o que?

Aluno: Uma cerejeira.

Eu: Está na época das cerejas.

Aluno: É o fruto que eu gosto mais. Sabes que eu sou o aluno que desenha melhor nos grupos de iniciação?

Eu: É mesmo? Por que dizes isso?

Aluno: Porque as outras crianças não conseguem desenhar tão bem.

Eu: De maneira realista assim?

Aluno: Sim. A diretora até disse que queria colocar o meu desenho no gabinete. É o único desenho que ela vai ter no gabinete. A “aluna x” também me pediu um desenho e eu vou-lhe dar.

Eu: Muito bem. E os desenhos que não são tão reais são maus desenhos?

Aluno: Não são tão perfeitos.”

(Diário de estágio, 04/06/2019)

Novamente está expresso aqui um sintoma de algumas ideias confeccionadas do que é um bom ou um mau desenho, baseada em habilidades tradicionais, pelo que o desenho assume o carácter criterioso da cópia do real, a transposição imagética do visível para o suporte bidimensional. Esta configuração é elementar para fundamentarmos a seguinte pergunta: de que forma podemos falar de uma promoção da liberdade criativa quando sabemos que as subjetividades estão afetadas por interpretações sobre o que vemos e o que produzimos simbolicamente?

Neste tipo de exercícios ‘livres’, que buscam por uma expressão pessoal da criança incorre-se no princípio de que a experiência é algo individual e intransmissível, descurando como ela é fabricada por condições sociais (Williams cit. in Dennis, 2002, p. 170) e por mecanismos de subjetivação já abordados anteriormente.

Entender o significado do “fazer o que quisermos” é por isso algo só concebível dentro do conjunto de interações entre um sujeito que se produz a si mesmo e um meio que determina dadas condições, pelo que “fazer o que quisermos” no entendimento deste aluno, não significa sentar-se debaixo de uma cerejeira e contemplar as cerejeiras em flor como na antiga tradição japonesa ‘*hanami*’²⁹, onde a visão assume rigor, uma temporalidade alargada e misticidade.

Isto não quer dizer que representar fielmente o visível por meio de certos materiais seja uma experiência menos rica do que outra qualquer, muito pelo contrário, a experiência da representação realista pode levar-nos a um trabalho de grande sensibilidade e a uma apuração do ver em certo sentido próxima à experiência do ‘*hanami*’ pois pode exigir compenetração, envolvimento e compreensão. Para tal, desenhar o real tem de escapar de uma apreensão fugaz e de um olhar imediato e essa capacidade é também ela adquirida com tempo.

Outro exercício desenvolvido na Escola da Ponte que não ficou para mim claro se surgiu da vontade das crianças ou não, foi o de trazer uma história para os grupos que cada um deles gostasse e ilustrá-la por meio do desenho/pintura. A dado

²⁹ ‘*Hanami*’ é um ritual japonês milenar que consiste na contemplação das cerejeiras em flor. Ainda na atualidade muitas pessoas praticam este ritual na época da primavera.

momento uma das orientadoras pediu aos alunos que não copiassem as ilustrações mas que criassem algo novo, que fosse seu. Parece-me que novamente neste exercício se criou a expectativa de que o sujeito se pudesse ‘expressar’ em sua autenticidade – algo que já foi problematizado neste relatório. Perguntei-me no decorrer das aulas o porquê da cópia ser descartada. Lembrei-me que na minha infância copiava as pinturas existentes numa grande bíblia ilustrada que tinha em casa e que essa dimensão da cópia me permitiu aguçar um ‘modo de ver’ que por si só não é absolutamente problemático. O problema, parece-me, reside quando uma forma específica de ver e de produzir imagens se torna bloqueadora de outras possibilidades do ver. A expressão de si mesmo pode ser igualmente castradora à cópia de um modelo. É importante pois que haja um sentido para a prática e para a experiência pela qual passámos, já que nem toda a experiência pela visão é uma experiência sensível da visão e certos regimes imagéticos, quando operados, podem levar-nos a um inebriamento do olho e à sua dominação.

Se estas fundamentações revela-nos que existem economias do ver que são decisivas e determinantes para as visualidades, para o que se torna visível e invisível, para o que produzimos e o que observámos, podemos localizar também nos outros sentidos estas economias.

O som, a acústica e a música adquirem um papel na maioria dos “*grupos de artes*”, que é um papel regulador das condutas, através de um dispositivo – a “*rádio escolar*” – existente nas salas que toca quase sempre música clássica. No livro “A escola da Ponte sob Múltiplos Olhares: Palavras de educadores, alunos e pais” (2013) fala-se da utilização da música da seguinte forma:

“A música tem um contributo essencial para a qualidade do trabalho nos espaços: ajuda na concentração e também já serviu de controlador de ruído. Existe uma responsabilidade dentro da escola (aúdio-visuais) que controla e selecciona qual ou quais as músicas que devem ser ouvidas no dia-a-dia. [...] Obviamente, a seleção é orientada pelo professor da responsabilidade. Não faria sentido que toda e qualquer música pudesse ser ouvida pelos alunos. Mas existe a preocupação de que a seleção vá de encontro aos gostos dos alunos: música calma.” (Pacheco & Pacheco, 2013, pp. 50-51)

A presença da música na sala de aula de arte foi constatada por mim e pode ser lida no seguinte relato:

“As crianças ouvem Tchaikovski, Debussy, Arvo Part, entre outros autores. Este elemento aparenta ter impacto no estar dos alunos, sustentando um ambiente de tranquilidade, de apaziguamento e concentração no qual, as crianças tendencialmente se encontram compenetradas em seus afazeres. A música ambiente assume um papel importante e poderia eventualmente dar lugar a um estudo comportamental amplo sobre como as sonoridades estão implicadas com determinadas ocupações do espaço.” (Diário de estágio, 04/12/2019)

Tal como apontado na citação e no meu relato, a música ganha uma importância incontornável no ambiente. Tenta-se por meio dela chegar a uma espécie de meditação ao mesmo tempo que se circunscreve uma fronteira sonora, ou seja, delinea-se um volume máximo expetável, que não deve ser transposto pelo ruído das salas de trabalho. A música é para ser ouvida e deve envolver todos os alunos. Ela assume nesta perspetiva um papel regulatório e de controle da acústica, interferindo diretamente nos sons que são produzidos e como são produzidos. Não é por acaso que a seleção musical esteja enquadrada dentro daquilo que é considerado acima como sendo ‘música calma’, mais relacionada à música erudita ou clássica, pois é ela que, aparentemente e segundo esta perspetiva, se ajusta melhor à premissa da tranquilidade e do apaziguamento.

Ter um ambiente fleumático e imperturbado visa garantir a lucubração do estudante. Arrastar as cadeiras, ter conversas paralelas, falar ou fazer ruído por cima da música e da voz do outro, do orientador ou do colega, é algo que se evita a todo o custo e que se torna um hábito desde os “*núcleos de iniciação*”. Sempre que se quer dirigir a palavra, levanta-se o dedo, ainda que isso implique esperar pacientemente.

Já vimos no capítulo “A narração, o espelho e a expressão de si mesmo” no caso relativo às crianças que encenavam a sua peça na festa de final de ano, que estas lógicas são utilizadas mesmo quando se trata de simular uma comunicação. Na própria peça, a intervenção de cada ator/atriz dependia do levantar do dedo. Esses costumes, denunciam a interiorização de normas e convenções de convívio, associados ao uso da sensibilidade auditiva, algo que é justificado como sendo parte do respeito pelo coletivo e pelos lugares de fala e de escuta sem que sejam questionadas as suas prevalências.

Pode-se dizer que efetivamente, tanto a música quanto os hábitos impostos pela rotina, ajudam a criar um ambiente capaz de atender à maioria, dando espaço

para a intervenção de crianças que, de outro modo, talvez não tivessem representatividade nos “*grupos de trabalho*”, são caso as crianças mais tímidas, as com dificuldade cognitivas, motoras e/ou de socialização. Ao mesmo tempo, não se pode negar que existem parâmetros específicos quanto às sonoridades reproduzidas no interior dos “*grupos de trabalho*”.

Além disso, o som tal como emerge no contexto da Escola da Ponte, ao ser cooptado de determinado jeito irá definir como as crianças o interpretam, algo que é perceptível através do seguinte relato:

“Uma das orientadoras tem formação específica em música e parece demonstrar um entendimento ortodoxo do som e do ouvir emitindo uma maior preocupação com aquilo que é consumado (o produto) e as suas qualidades intrínsecas (qualidades essas de difícil definição) e menos com a relevância da aprendizagem. Sob a sua direção, os alunos tentaram tocar alguns instrumentos musicais (xilofones e pandeiros) mas quando se confirmou a falta de domínio técnico por parte deles e uma vontade de experienciar as possibilidades acústicas do instrumento, a orientadora assumiu uma postura mais diretiva, condutiva e maestral que acabou por negligenciar a experiência primeira e decisiva, pois concebeu-a como um descontrolo ingovernável. Noutro momento ainda, após se ter criado a letra de uma música, a mesma orientadora tentou cantá-la com o grupo, algo que se prolongou durante várias sessões e na qual procurava firmar posturas corporais, vozes projetadas, ritmos e tempos atilados. Mais tarde, substituiu os instrumentos por objetos (folhas de papel que pretendiam imitar o som dos trovões, batidas no corpo e na mesa para imitar pegadas de animais).” (Diário de estágio, 23/05/2019)

Olhando para esta descrição torna-se notória uma certa busca perfeita associada à música e que é fixada pelas conceções musicais prevalecentes na orientadora. Ao terem o primeiro contacto com os instrumentos, os estudantes queriam experimentá-los, mas ao se averiguar a falta de domínio técnico dos mesmos e o ruído que daí adveio, a experiência foi automaticamente reduzida à orquestração, à obediência dos ritmos e instruções dadas pela orientadora³⁰.

Ainda no relato, confere-se a apropriação de elementos não convencionais de produção de som ampliando o seu uso e trazendo uma alternativa aos instrumentos.

³⁰ Alguns casos similares a estes foram identificados ao longo do estágio, aplicados essencialmente pela mesma orientadora. No entanto, esta forma de trabalho, neste e noutros casos, provocou um grande embate com os tipos de práticas habituais na Escola da Ponte, fazendo com que esta orientadora fosse várias vezes interpelada no sentido de modificar as suas posturas pedagógicas. Em certos momentos por exemplo, ela utilizou de um Manual de Música do quinto ano (não consegui verificar que manual se tratava), algo que se tenta evitar a todo o custo nos “*grupos de trabalho*”.

Porém, esta decisão não adveio propriamente das resoluções dos estudantes, ou pelo menos, foi parcialmente sugerida, e transformou-se rapidamente numa utilização superficial desses elementos, acabando por derrapar para os mesmos formatos aplicados com o uso dos instrumentos – uma obediência às diretrizes da orientadora – que se endereçaram ao sucesso e concretização dos objetivos propositais do projeto deste grupo – que passava por uma apresentação musical inserida numa peça de teatro –, desconsiderando aquilo que poderia ter-se tornado uma experiência sensível do som.³¹

Neste caso, a música e o som conectaram-se com o projeto que estava a ser elaborado por este “*grupo de artes*” e por isso, estava indexada aos objetivos trespassados pela ideia do produto, pelo que se percebe que caso não haja uma sensibilização das crianças para a audição e para as potencialidades do ouvir, pode acontecer que se caia numa operacionalização do som na consumação de algo. Sem embargo, não se trata de dizer que não haja experiência sensível no trabalho, mas que a experiência sensível transpõe o próprio conceito de trabalho e de trabalho em projeto.

O objeto e a necessidade de materializar algo, particularmente o som naquilo que é uma produção sonora – no caso da Escola da Ponte, numa música cantada ou

³¹ Sem me querer estender em demasia sobre este assunto, lembro-me inevitavelmente da carta de Luigi Russolo a Balilla Pratella de 1913 designada de “*L’arte dei rumori*” onde ele faz uma curta síntese das limitações perpetradas ao longo da história ao uso e à percepção dos sons, através, entre outras coisas, da restrição dos intervalos consonantes e da organização do som segundo um sistema único. A vontade de Luigi Russolo, no seu convincente proselitismo futurista é o de chegar a um som-ruído, no qual se verificaria o uso indiscriminado de todos os sons, os sonantes e os dissonantes.

Recordo-me também de R. Murray Schafer que em 1964 foi convidado pela ‘North York Summer Music School’ a participar de um grupo de ensino designado de ‘Musicianship’ onde coordenou duas grandes turmas de alunos de música instrumental e vocal e em 1965 foi escolhido para integrar um seminário organizado pelo ‘The Canadian Music Centre’ onde se pretendia estudar as “relações entre o compositor contemporâneo e a música nas escolas” (1991, p. 19). Esses encontros deram origem ao livro ‘Ouvido Pensante’ (1991) de R. Murray Schafer onde estão sintetizadas abordagens diferentes sobre a audição e como se poderiam fomentar possibilidades do escutar. No livro, o compositor indaga os alunos sobre as propriedades e conceções naturalizadas sobre o som e consegue obter algumas respostas cuidadosas e solícitas, criando-se uma consciencialização para o desenvolvimento do gosto musical e da percepção sonora. Este tipo de interpelações de R. Murray Schafer, parecem-me ter impacto notável para uma sensibilidade do som. Além desse livro, o “A sound education: 100 exercises in listening and sound-making” (1992) também pode ser relevante já que também apresenta algumas sugestões de trabalho educativo por meio do som.

na criação de sons ambiente para uma peça de teatro –, parece por vezes negligenciar a necessidade de aprofundar o escutar.

Segundo Santos,

“Ouvir implica um uso superficial do nosso ouvido, enquanto escutar implica uma ato de vontade, vontade de nos ligarmos ao ambiente sónico e de aprender aquilo que deve ser conhecido. É através da postura de escuta que passamos da consciência passiva de que existe alguma espécie de som para a escuta: prestar atenção ao som e envolvermo-nos activamente com ele.” (Santos, 2018, p. 292)

A maioria das vezes, ficamo-nos por esta primeira instância da percepção auditiva que é o ouvir, sendo que o escutar – que exige uma postura sustida e paciente, um domínio sensível do ouvido – parece ser visto como uma poética desnecessária e pouco útil para a execução dos produtos educativos. Certos costumes associados ao uso do som aplicam, pois, normatividades e circunscrevem possibilidades de entendê-lo diferentemente. A música, o silêncio, a escuta, o ruído, o timbre, a amplitude, a melodia, a textura, o ritmo, a paisagem sonoro-musical, a experiência do som, o que ouvimos e como ouvimos é raramente abordada e indagada, excetuando-se intervenções esporádicas e casuais de algumas orientadoras.

Posto isto, compreende-se a influência das artes para o treino do olhar e do ouvir ao impor ângulos que delimitam o visível e o invisível, ao diferenciar – selecionando ou excluindo práticas –, ao operar os sentidos e a delimitar experiências estéticas e somáticas.

CONCLUSÃO

Quiasma dos corpos – O sujeito e o social como uma ontologia mútua

“Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno. — Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada... E se riu. Você não é de bugre? — ele continuou. Que sim, eu respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas — Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.”
(Barros, 2015, p. 87)

É necessário terminar este relatório abordando a metamorfose possibilitada pelo ‘estar na Ponte’ e que remeto para uma espécie de ritual de passagem. Esta metáfora pouco nova, tendencialmente reutilizada como chavão em disciplinas que vêm na alteridade radical os seus casos de estudo – especialmente a etnografia e a antropologia que têm uma fixação histórica pelas naturezas mais exóticas³² –, retomo-a para me referir à minha permanência na Escola da Ponte, não no sentido de considerar que descarnei de uma velha roupagem rumo a uma realidade desconhecida e irreconhecível à qual me devesse adaptar, aprendendo os seus atributos e singularidades, mas antes, foi por me ter deparado com o limite do familiar e me ter identificado a princípio com os saberes e fazeres da Escola e de seus agentes que, precisamente, tive a necessidade e determinação de rever no tempo as minhas concepções, extorquir-me das certezas e antecipações. Também eu tive de escapar dos meus projetos.

³² Durante um curso de antropologia que desenvolvi no SESC Formação e Pesquisa em 2016, foi-me contada uma piada referente aos objetos de estudo da sociologia e da antropologia. Segundo a mesma, a sociologia é o estudo do próximo (de si mesmo e do vizinho?) e a antropologia é o estudo do distante (do outro).

A tendência quase indeclinável do investigador de antecipar uma morfologia de dado campo de estudo sem ainda o ter habitado concretamente, baseando-se em teorias genéricas que insuficientemente aludem à organização e particularismos dos objetos de estudo, proporcionam inevitavelmente uma investigação axinomante que pouco mais desvela do que as expectativas e as ansiedades por resultados que o próprio investigador traz consigo e isso pressupõe a possibilidade de uma pesquisa resvalada desde cedo, irreduzível e impenetrável aos sinais que somente a observação e ação concreta podem transparecer.

Este ritual de desnudamento e de retrospeção implica pensar a própria postura do investigador e as ideias cristalizadas, posicionando-o no lugar da dúvida e da fragilidade, algo que considero imprescindível para retirá-lo da sua integridade inicial e colocá-lo em movimento, em transição. Também a escola está em movimento, e dinamiza-se por aquilo que foi – o que a antecede –, mas também por seu *continuum*, o seu vir-a-ser, em interceção com um meio vasto que a retroalimenta. Quando falamos da escola não estamos a falar de um organismo fechado, isolado, inteiramente regulado, mas algo que se locomove, entenda-se, algo não-estático, permeável, vivo, rizomático, complexo. Esta perceção de que de certa maneira somos, investigador e escola, organismos *autopoéticos* que se constroem mutuamente e em interdependência deve estar sempre presente.

É assim que vejo o meu estágio³³ como um trânsito, como um período de transformação e de maturação. Conduzir o leitor para esta experiência sem cair numa mera descrição, narratividade e esquematismo foi uma tarefa que exigiu um esforço redobrado. Desde o início do estágio tive de me adequar a um cenário específico e lentamente me desviar dos meus propósitos originais, pois embora tivesse lá entrado com objetivos claros, a realidade de campo ganhou prevalência e problemáticas menos expectáveis acabaram por emergir. Foi no entanto necessário ser afetado pelo visível e os vários reconduzires da minha pesquisa foram pertinentes pois elucidaram-me sobre o papel da prática pedagógica e a sua diversidade, mas também de aspetos

³³ Estágio tem a sua origem etimológica da palavra francesa *stage*. No dicionário de etimológico da língua portuguesa (2003) de José Pedro Machado diz que servia “[...] pour désigner le stage d’un chanoine ou celui d’un avocat, du lat. médiéval *stagium* [...] qui désignait de même le stage d’un chanoine; c’était en outre un terme de droit féodal signifiant ‘devoir de vassal à l’égard de son seigneur, qui consistait à venir demeurer pendant un temps indéterminé dans le château de celui-ci, notamment en temps de guerre, pour contribuer à la défense” Machado, 2003, p. 476).

da escola e seus formatos de trabalho que poderiam ter passado despercebidos caso me mantivesse fiel aos meus primeiros desígnios. Assim, antes de tudo, o estágio foi uma experiência de transformação que me ajudou a perceber com uma maior sensibilidade um terreno movediço e inconstante, assim como a ler e interpretar os seus meandros.

Chegámos ao último capítulo depois de termos percorrido um itinerário no qual tentei expor como, na Escola da Ponte e nos “*grupos de artes*”, a ideia, a centralidade e a emergência dos sujeitos autónomos e criativos, correlaciona-se invariavelmente com os dispositivos de subjetivação, autorregulação e autonarração, é influenciada pelas configurações de trabalho respeitantes aos mecanismos de projeto – o seu carácter produtivo e sequencial – e pelas concepções sobre arte – determinantes para as produções simbólicas e para os modos de ver, ouvir, sentir.

Acredito que esta perscrutação às estruturas definidoras do sujeito me auxiliou a ter uma concepção talvez menos incauta, que não me permite mais dispensar a influência que estas têm na fabricação das individualidades e como toda a pedagogia incide nesse cravejamento do ‘eu’. Contudo, tenho a consciência que a preponderância atribuída no meu relatório a esta teia que nomeia os sujeitos, foi interpretada segundo uma lente específica e, por isso, talvez fossem exequíveis outros olhares sobre estes e outros casos.

Também as lentes do investigador condicionam, quase sempre, aquilo que se torna visível, o que nos faz chegar ao irresoluto nó górdio, em cuja análise, por mais científica que seja, não é independente daquele que a desenvolve. Este ponto da pesquisa, é o ponto da quiasma onde entendi que se eu próprio afeto o visível e defino o carácter da minha experiência, não tem como criar uma cisão entre mim e o meio. Sou afetado por ele, mas também o afeto, ao mesmo tempo que, tal como dito por Boaventura de Sousa Santos “o que o investigador vê num grupo específico não coincide forçosamente com aquilo que o grupo vê no investigador que o vê” (Santos, 2018, p. 278).

Isto faz-me pensar que as estruturas delineadas no meu relatório e que se relacionam às produções dos sujeitos no contexto escolar podem também elas ser discutidas quanto à sua influência. Pergunto-me assim, levando em consideração a implicação que o meio tem sobre o indivíduo, qual é efetivamente o papel do sujeito

no interior da escola? Existe uma possibilidade para o seu agenciamento visto ser ele o principal intérprete da sua experiência? É possível se desamararr das condicionantes exercidas sobre si e dos processos de subjetivação latentes que nele têm lugar? Ou pelo contrário, a identidade e a individualidade dependem fundamentalmente destes fatores? Como se dá, portanto, a autonomia dos sujeitos?

Estas talvez sejam perguntas com respostas inconclusivas. Mas é ao pensar sobre elas que se pode distinguir que, por um lado, o sujeito autónomo é uma construção histórica, social e cultural, não existente à priori e por isso é dependente de “processos sociais favoráveis”, constituindo-se “numa tensão entre processos de imitação, de dispersão, sob efeito dos constrangimentos exteriores e de um movimento de retoma a si”, sendo que “a autonomia individual não se encontra definitivamente garantida” (Meyerson, cit. in Barus-Michel; Enriquez & Lévy, 2005, p. 25). E por outro, de um ponto de vista da biologia, é ao mesmo tempo autónomo na medida que o ser-se autónomo faz parte da sua existência – é condição do vivo. Não há ser vivo sem produção de si próprio (Maturana & Varela, 2007).

Tanto a visão histórica, social, cultural ou biológica concordam quanto à inexistência de uma vontade pura dos sujeitos, de uma ‘lei para si mesmo’, pois tal noção está longe de levar em conta como as subjetividades se fabricam e como existem no interior das relações de poder, sendo efeito do redireccionamento das leis, das normas, dos valores e dos hábitos para o próprio sujeito e, além disso, como ele interage e depende de entrelaçamentos com o meio e com outras unidades.

A autonomia está sempre numa construção presente e contínua, como refere Paulo Freire “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2013: 105). Esse tornar-se autónomo dá-se numa quiasma entre o ser e o meio, entre a dimensão social e a dimensão experiencial dos sujeitos.

Este especto de interdependência deve ser relevado e privilegiado agora, no seio de uma pesquisa como a desenvolvida neste relatório, com tanto pendor sobre a estrutura e não tanto sobre como o indivíduo com ela interage, a resignifica e também a altera.

Não deixa de ser curioso que, retorne agora, após um ano, à leitura dos autores que deram origem aos primeiros trabalhos “Coexistência dos multiversos: Sobre as dinâmicas coletivas e cooperativas” e “Das atomizações do poder: Breve ensaio sobre as participações na escola” declarados na introdução como influenciadores da minha entrada na Escola da Ponte, pois é ao revê-los que percebo a transformação potenciada pelo estágio e um combinado de referências que podem valer-me no encerramento deste relatório e que me posicionam num cruzamento, numa interseção.

No trabalho de grupo “Coexistência dos multiversos: Sobre as dinâmicas coletivas e cooperativas” desenvolvido no primeiro ano e que pensava a ideia da cooperação, tínhamos traçado um pensamento sobre o entrecruzar do biológico com o cultural, auferido por meio da matriz biológico-cultural da existência humana de Humberto Maturana e Ximena Dávila, de maneira que algumas das conclusões retiradas nele podem também ser aqui aplicadas.

Segundo Humberto Maturana Romesín e Xiména Dávila,

“Se o biológico faz referência à realização do viver e à conservação do viver como condições fundantes de todo o possível no existir humano, e se o cultural faz referência ao curso que segue o viver segundo a forma particular do viver humano em redes de conversações, então o biológico-cultural faz referência ao entrelaçamento dinâmico, operacional-relacional do biológico e do cultural na realização e conservação da unidade do viver humano” (Dávila e Maturana, 2009, p. 215). “Em nosso operar como organismos, nós seres vivos existimos em dois domínios: no domínio da realização do nosso viver existimos na contínua produção de nós mesmos no fluir da realização de nossa autopoiese molecular; no domínio de nossa realização como totalidades existimos operando como organismos num espaço relacional”. (Maturana & Dávila, 2009, p. 262)

O processo designado por Humberto Maturana e Francisco Varela de *autopoiesis* (2007) não descarta por um lado as interferências do meio nas subjetividades, mas por outro entende o sujeito como unidade autónoma, constatando a sua comunicação e permeabilidade.

Também, outra ideia relevante que tínhamos já tratado no mesmo trabalho, é a de “biologia do amar”, referente ao “bem-estar no viver e conviver como dinâmica relacional” e que tem a ver com a livre aceitação do outro “como legítimo outro na convivência”, já que é pela noção de “amar” que não se “antepõe um preconceito,

uma expectativa, uma exigência ou um desejo como guia do ouvir e do olhar na conduta relacional que se vive” (Maturana e Yñez, 2009, p. 171). É esse desejo e essa expectativa na formação dos sujeitos, por meio do controle – e autocontrole – exercido no aparelho escolar que muitas das vezes vem esboçar sujeitos específicos a serem produzidos.

Estas noções, se apropriadas, podem fazer-nos regressar aos processos mapeados neste relatório com uma perspectiva menos reclusa das invariantes impostas vislumbrando por um lado que existe um espaço para o movimento dos sujeitos na consumação de si e por outro, que estes elementos – o projeto “*Fazer a Ponte*”, os “*perfis de transição*”, os “*planos do dia e quinzenais*” que servem como autorreguladores, assim como os processos de trabalho nos “*grupos de arte*” por via do projeto – podem ser repensados, contrapondo-os a outras educações alternativas, dentro ou fora da escola, na busca por ‘des-racionalizá-los’ e ‘des-homogeneizá-los’.

Assim, tendo em conta o papel já exercido pela Escola da Ponte ao longo dos 40 anos de existência abordados logo no início do relatório, os seus progressos e regressões, e levando em conta que, enquanto professores ou orientadores, dificilmente nos podemos desfazer e extraviar das pretensões de apadrinhar, distinguir e favorecer dadas experiências como sendo mais benéficas do que outras, mais ricas e que buscam a completude do ser humano, considero que o domínio das ferramentas pedagógicas enunciadas podem dar lugar a aprendizagens ainda mais maleáveis, baseadas na descoberta e na experiência dos seus interlocutores, imprevisíveis e errantes, pois “viver com o erro, o incomensurável e o inteligível não é viver como um ser limitado, é viver como um ser humano” (Santos, 2019: 282).

Além disso, é ao questionar as concepções mais naturalizadas – neste caso referentes ao sujeito, à emancipação, ao projeto, à arte – e fortalecer uma “prática de pensar a prática” (Gutiérrez, 1984, p.106) reconsiderando-a quanto aos seus modelos, reavaliando o nosso ajustamento, nossos hábitos e as consequências que daí decorrem – que talvez possamos abrir espaços de resistência e efetivamente espaços de heterogeneidade e de constante transformação.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio (2017) Profanações. São Paulo: Boitempo.

ALVES, Ruben (2008) A Escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir. São Paulo: Papyrus Editora.

AMADO, João e SILVA, Luciano campos da (2013) “Os estudos etnográficos em contextos educativos”, in Amado, João (org.), Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 145 – 168.

BARROS, Manoel (2015) Meu quintal é maior do que o mundo. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara.

BARROSO, João (2004) “Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública”, in Canário, Rui; Matos, Filomena e Trindade, Rui (orgs.) Escola da Ponte: defender a escola pública. Porto: Profedições, 6 – 15.

BARROSO, João (1996) O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso (org). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, pp. 167-189.

BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André (2005) Dicionário de psicossociologia. Lisboa: Editora Climepsi.

BERGER, John (2006). Modos de Ver. Lisboa: Edições 70.

BONDÍA, Jorge Larrosa (1994) In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

BOURDIEU, Pierre (2007) Escritos de Educação . Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain (2007) O amor pela arte: os museus da europa e seu público. São Paulo: Edusp (Editora da Universidade de São Paulo).

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui (2004). Escola da Ponte: defender a escola pública. Porto: Profedições.

CASTRO, Olga (2011) Reflexões em torno da Autonomia e Autonomização. Revista Ensino Superior (Julho-Agosto-Setembro). Disponível em: <<http://www.snesup.pt/cgi-bin/artigo.pl?id=EFkFEZyyVuKhVISOmg>>. Acesso em: 13/05/2019.

COELHO, Edgar Pereira (2010) Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Editora Massangana. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf>>. Acedido em 28/07/2019.

Contrato de autonomia da Escola da Ponte (2013). Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/CA.pdf>>. Acedido em: 27/07/2019.

Decreto-Lei n.º 137 de 2 de Julho de 2012. Diário da República, 1.ª série Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178527/details/maximized>>. Acedido: 12/06/2019.

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro. Diário do Governo n.º 297/1974, 2.º Suplemento, Série I de 1974-12-21. Disponível em: <<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/251992/details/maximized>>. Acedido em: 22/07/2019.

DENNIS, Atkinson (2002) *Art in Education: Identity and Practice*. Berlim: Springer Science & Business Media

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan (1989). *História do pensamento antropológico*. Lisboa: Edições 70.

FOUCAULT, Michel (1979) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FREINET, Célestin. (1973) *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén A. (2015) *Why the Arts Don't Do Anything: Toward a new Vision for Cultural Production in Education*. *Harvard Education Review*. 83, 513-528.

GUTIÉRREZ, Francisco (1984) *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus Editorial.

“Grupo de trabalho dos Currículos do Ensino Básico e Secundário” (2012) Disponível em: <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a5355786c5a793944543030764f454e4651304d765231524452554a544c305276593356745a57353062334e4259335270646d6c6b5957526c5132397461584e7a595738765a444d345a6d4934595451744d545178597930304d544d794c574a694f5755744d32526d4e444130597a4e684e7a63354c6e426b5a673d3d&fich=d38fb8a4-141c-4132-bb9e-3df404c3a779.pdf&Inline=true>

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat (1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed Editora.

HUXLEY, Aldous (2008) *As Portas da Percepção e Céu e Inferno*. Porto: Editora Via Óptima.

INGOLD, Tim. (2015). *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos. (1990). *Trabalho de Projecto*. Vol II. Porto: Afrontamento.

LEMONS, Valter Victorino (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Instituto Universitário de Lisboa

LIMA, Licínio (2014) “E depois de 25 de Abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 141-160.

LIMA, Licínio (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Sociologia, 19, 227-253.

Machado, José Pedro (2003) *Dicionário etimológico da língua portuguesa (Vol. 2)*. Lisboa: Livros Horizonte.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena (2009) *Habitar Humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Editora Palas Athena.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco (2007) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.

MALINOWSKI, Bronislaw (2018) *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: UBU editora

MERLEAU-PONTY, Maurice (2015) *O olho e o espírito*. Lisboa: Editora Nova Vega.

MESZÁROS, István (2012) *A educação para além do capital*. São Paulo: Editorial Boitempo.

MIDORI, Amanda (2011) *Circungestar: o encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia*. <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2018-10-22/000670492.pdf>

Ó, Jorge Ramos do. (2009). *A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas*. *Educação & Realidade* 97-117.

OECD - The Organisation for Economic Co-operation and Development (2018) *The future of education and skills: Education 2030*. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acedido: 25/07/2019.

PACHECO, José (s.d.) *Entrevista de José Pacheco ao CanalC_Cidadania em Rede*. Disponível em: <http://canalc.pt/index.php/2017/04/17/jose-pacheco-nao-e-aceitavel-um-modelo-educacional-em-que-alunos-do-seculo-xxi-sao-ensinados-por-professores-do-seculo-xx-com-praticas-do-seculo-xix/>. Acedido em: 12/07/2019.

PACHECO, José (2004) “Uma escola sem muros”, in Canário, Rui; Matos, Filomena e Trindade, Rui (orgs.) *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 62 – 81.

PACHECO, José (2008) *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima (2013) *A escola da Ponte sob Múltiplos Olhares: Palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso Editora.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima (2018) Escola da Ponte: Uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez editora

Projeto educativo da Escola da Ponte. (s.d). Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>. Acedido em: 23/07/2019.

Regulamento Interno da Escola da Ponte. (s.d). Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/RI.pdf>>. Acedido em: 23/07/2019.

RUSSOLO, Luigi (1913) L'arte dei rumori. Disponível em: www.wdl.org/pt/item/20037/view/1/1/. Acedido em: 04/05/2019.

ROSA, João Guimarães. (1986) Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

SANTOS, Boaventura (2018) O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina.

SCHAFER, Murray (1991) O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora UNESP.

SCHAFER, Murray (1992) A sound education: 100 exercises in listening and sound-making. Ontario, Canada: Arcana Editions.

SILVA, Carlos Manique; RIBEIRO, Cláudia Pinto (2019) “Escola da Ponte: Um Projeto Educativo de Referência”, in “Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX”. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp.483-507

Filme:

“Off the verandah” da série televisiva “Strangers aboard” (1985) dirigida por André Singer explicita a incursão e os métodos de Malinowski. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Qn_gLroH3bQ>. Acedido em: 14/07/2019.