

2º CICLO

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

Olhares que me habitam:

Memórias e reflexões em torno de uma experiência na escola

Ana Palma

M

2021



Ana Luísa Aguiar Coelho Palma

Olhares que me habitam:

Memórias e reflexões em torno de uma experiência na escola

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

2021

Orientadora
Alexandra Sá Costa

Professora Cooperante
Andreia Sousa

Escola
Escola Secundária João Gonçalves Zarco

*Cada um de nós carrega em si múltiplos olhares.
Olhares que apropria, olhares que se apropriam de si.
Olhares que se sobrepõem. Olhares que se incorporam.
Olhares, outros, que se perdem.
Olhares como lentes, como modos de ver.
Olhares como verdades.
Um olhar livre, original, não existe. Seria preciso
não se cruzar com nenhum outro. Uma impossibilidade.
Ainda assim, igualmente se tornaria num olhar turvo.
Nunca confrontado.*

Resumo

O presente documento constitui-se numa prática de reflexões e cruzamentos, através da qual resgato uma pluralidade de olhares que se dão no entorno da minha relação com a escola e com o ensino da Educação Visual - num determinado tempo e espaço -, os mesmos que condicionaram o meu olhar durante a prática do estágio. Ambas, práticas que pretendem colocar em causa os rituais nos quais se inscreve esta disciplina do 3º ciclo do ensino básico, e que a condicionam. Deste modo, tento traçar uma breve linha de análise sobre a forma como o sistema escolar, e o tipo particular de educação artística que dele resulta, têm vindo, às mãos das vontades políticas, a consolidar-se enquanto lugar de prescrição, de produção e de classificação, atendendo a uma missão normalizadora que não só governa a subjetividade individual - tanto dos alunos como dos professores - dentro do contexto da sala de aula, como fabrica uma percepção específica - e coletiva - da própria disciplina de EV. Um, então, conjunto de olhares, de quem se encontra na fronteira entre o aluno e o professor, que pretende questionar o papel prescindível que a educação visual tem vindo a preservar, progressivamente, não só no processo educativo dos alunos assim como no ensino artístico em geral.

Abstract

This document constitutes a practice of reflections and crossings, through which I rescue a plurality of views that occur around my relationship with the school and with the teaching of Visual Education - in a given time and space -, the ones that have conditioned my look during the internship practice. Both are practices that seek to question the rituals in which this discipline of the 3rd cycle of basic education is inscribed, and which condition it. In this way, I try to draw a line of analysis on the way in which the school system, and the particular type of artistic education that results from it, has come, in the hands of political will, to consolidate itself as a place of prescription, production and classification, serving a normalizing mission, which not only governs individual subjectivity - both of students and teachers - within the context of the classroom, but also manufactures a specific - and collective - perception of the Visual Education. A set of views, then, from whom is on the border between the student and the teacher, who want to question the expendable role that visual education has been progressively preserving, not only in the educational process of students as well as in artistic teaching. in general.

Agradecimentos

À Professora Alexandra Sá Costa, minha orientadora de estágio, assim como à Professora Andreia Sousa, professora cooperante, por toda a disponibilidade e objetividade com que receberam as minhas maiores hesitações, e, sobretudo, por toda a liberdade que me foi dada ao longo desta prática, sem as quais jamais me teria sido possível ser honesta comigo, para com as minhas inquietações e os meus sentimentos. Aspeto determinante na forma como me relacionei, me comovi e me construí pelo meio deste processo.

A ambas, o meu profundo obrigada!

Abreviaturas

AIPD 2 - Atividades de Iniciação à Prática Docente II

AE - Aprendizagens Essenciais

EV - Educação Visual

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

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

MC - Metas Curriculares

MEAV - Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Zarco - Escola Secundária João Gonçalves Zarco

Índice

5 - Resumo

6 - Abstract

7 - Agradecimentos

9 - Abreviaturas

13 - (Sem título)

15 - Nota de apresentação

19 - Do olhar desassossegado ao olhar governado - Deus, pátria, família e escola

36 - Olhar perplexo - Confronto de olhares

42 - Olhar inquieto - Práticas de uma educação visual

54 - Olhar clandestino - A invisibilidade dentro da escola

73 - Pandemia - Olhares tolerantes

78 - Considerações finais

81 - Referências bibliográficas

(Sem título)

“Propus-me a falar sobre a Educação Visual e levo horas a escrever sobre a minha infância, sobre a minha família, sobre as minhas evasões e da minha relação com a escola. Desenterro os meus medos, revelo as minhas inquietações e exponho a minha relação com Deus. Não fazia parte do plano. Entendo agora, contudo, que não faria sentido de outra forma. Percorro este caminho impulsionada pelo borbulhar inquieto dos meus pensamentos, das minhas memórias, a fim de desconstruir este desassossego. Um caminho inverso ao pretendido, espelho. Mas pretendido por quem? questiono-me. Preciso compreender onde estou, o que me trouxe aqui. De onde vem este olhar inquieto que deseja agora despir a educação visual? Paro de escrever inúmeras vezes. Leio tudo, reformulo. Numa luta permanente contra o meu próprio policiamento. Recomeço outras tantas. Deixo-me tomar novamente pela angústia e pelo medo. O que estou eu a fazer? O que quero eu manifestar? Vem-me à cabeça a pergunta da professora de português de 7º ano “Não tinha nada mais bonito para falar?”. Sou facilmente dominada por uma agonia avassaladora. Nesse momento receio não conseguir retomar a escrita. Sinto uma necessidade imediata e constante de ser honesta com o leitor. Inquieta-me qualquer expectativa que possa existir sobre o que tenho para dizer. Preciso avisá-lo que não possuo riqueza lexical. Não o posso deixar vir ao engano. Preciso mesmo de alertá-lo que rigor e objetividade académicos são ambos talentos que não domino. Honestamente, receio que Miller pudesse ter prefaciado este relatório quando escreveu “Todo aquele mistério [...], e depois descobrimos que não é nada - apenas um vazio”¹.

22 de Setembro, 2020

¹ Trecho retirado do diálogo entre Miller e o seu amigo “Joe”, quando este último se refere a uma vulva depilada, em *Trópico de Câncer* (2019 [1934]), p.164.

Nota de apresentação

Nota: O presente relatório refere-se ao estágio pedagógico, realizado entre setembro de 2019 e junho de 2020, no âmbito do plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV), realizado em parceria pela FBAUP e pela FPCEUP.

Convém precisar que nestas páginas não pretendo, ao expor a minha experiência, ou a forma como a vejo, ilustrar nenhuma verdade. A parcialidade que conduz este relatório, e que se deseja capaz de se fazer notar, é precisamente o ponto de partida através do qual rejeito tirar da minha perspectiva conclusões universais. Reconheço, por isso, o seu caráter provisório e inacabado, pelo que não dispensa uma ação problematizadora permanente. Apelo antes que se entenda este documento não como o resultado de uma experiência, mas como parte essencial da própria experiência. E que foi, sobretudo, através deste exercício da escrita, à luz das lentes que este mestrado me possibilitou conhecer, que me permiti trazer determinados olhares e relações que hoje me ajudam a ter alguma perspectiva suficiente para

converter em algum conhecimento, ou em ideias mais claras, a escuridade que foi - talvez ainda seja - a minha experiência com a escola.

A primeira parte deste documento surgiu, precisamente, de uma necessidade, quase intrínseca, de escrever sobre as motivações, recentes, que impulsionaram a minha ingressão no MEAV, assim como as inquietações que, através deste, me foram possíveis identificar e nomear, e as demais perplexidades que viriam a ganhar palco no seu decurso. As mesmas que estimulariam - e continuam a estimular - uma sucessão de reflexões e leituras que se constituíram no móbil das muitas questões que se foram levantando, a princípio em torno das práticas escolares e, conseqüentemente, em torno das práticas de uma Educação Visual. Felizmente, mas sem que me fosse possível prever, na tentativa de me posicionar nesse olhar recente, isolando-o de todos os acontecimentos que o antecederam, como se o MEAV se tratasse de um capítulo isolado da minha vida, deparei-me com a dificuldade em produzir associações formais que esclarecessem ao leitor o lugar onde me encontro. A ilusão de que as experiências constituem um início e um fim em si mesmas. Soube, para mim mesma, que este mestrado me falara muito mais de um *passado* e de um *futuro*, do que propriamente de um *presente*. Soube que me havia apropriado dele de acordo com a minha compreensão e circunstâncias e, por isso, identificado nele reflexos das minhas próprias inquietações. Os seus conteúdos pareciam relacionar-se metaforicamente comigo, com a minha experiência, e viriam a dar sentido ao desconforto que me acompanhava desde há muito. Irreversivelmente, o MEAV ter-se-ia tornado parte de mim.

As páginas que dão início a esta prática constituem, portanto, uma espécie de caminhada, não cronológica, onde me deixo guiar, recuando ou avançando no tempo, ao ritmo da minha memória, centrando-me em acontecimentos que se dão no entorno da minha *relação com o ver*, anteriores a este mestrado.

Aquela que seria uma breve contextualização do olhar que me conduziu no desenvolvimento da minha experiência de estágio revelou-se, contudo, num exercício estritamente individual através do qual me foi possível, por meio das relações que fui estabelecendo, identificar e perceber algumas das forças invisíveis que comandaram, e comandam, o meu olhar. Assim como alguns dos processos conscientes e inconscientes que só agora me são possíveis nomear, e que terão influenciado significativamente o meu olhar presente perante o que este mestrado me apresentava, como o próprio mestrado acabaria por, também ele, influenciar o meu olhar perante esse passado. Escrevo, então, sobre um passado, à luz do(s) olhar(es) que agora carrego, pois já não me é possível ignorar as lentes pelas quais o vejo. Considerarei assumi-lo enquanto primeiro capítulo deste relatório, ao qual chamei “Do *olhar desassossegado ao olhar governado - Deus, pátria, família e a escola*”.

Nos capítulos que se seguem, *Olhar perplexo* e *Olhar inquieto*, tendo como ponto de partida esta ideia de “*olhares que nos habitam*”, como lentes que condicionam o modo como percebemos o que nos rodeia, tento - fazendo uso da minha experiência (anterior ao estágio) e em articulação com o pensamento de autores como Foucault, Rancière, Atkinson ou Popkewitz, ou ainda recorrendo a narrativas alegóricas que me ajudam a distanciar e tornar mais claros os pensamentos - aprofundar e compreender as minhas hesitações e inquietações relacionadas às práticas escolares; num colocar em causa das mesmas, à luz dos olhares de autores que as problematizaram e dos que as continuam a problematizar.

Nos dois últimos capítulos deste relatório, abordo a minha experiência de estágio destacando o olhar clandestino que me conduziu durante esse ano letivo. Um olhar de quem sentiu não pertencer àquele lugar na medida que não se revia nas suas agendas, nas suas condutas, e que as tentava evitar de certo modo. Um olhar de quem pôde perceber que o mecanismo de controlo, ao qual

a prática docente é submissa, vive pelo meio de práticas classificáveis e que sucumbe na sua ausência. Práticas que se desdobram em critérios de avaliação - os quais se constituem num poderoso instrumento de visibilidade para qualquer ação, do professor e dos alunos, dentro da sala de aula.

A pertinência em abordar a pandemia e as novas condições a que esta obrigou - as que às práticas da educação visual disseram respeito - prendeu-se precisamente por este ponto; o novo ensino a distância viria tirar o tapete, pela primeira vez, a todo um sistema de avaliação que permitia a visibilidade fundamental ao exercício da disciplina (Foucault, 2021 [1975]). Deste modo, a minha reflexão nesse último capítulo irá de encontro às seguintes questões: *Que olhares se ganharam pelo meio deste novo tipo de ensino em contraste com o tradicional? No caso da educação visual, o que mudou durante aquele tempo, e que implicações trouxeram essas mudanças?*

Do olhar desassossegado ao olhar governado

Deus, pátria, família e escola

Nasci e cresci numa vila com pouco mais de nove mil habitantes, a sul do baixo Alentejo, e a menos de duas dezenas de quilómetros da fronteira com a região do Algarve.

Com quase 10 anos de idade, no final da década de 1990, em Almodôvar, o meu leque de referências visuais entendia-se, sobretudo, entre as memórias dos passeios de carro que fazia com os meus pais e o meu irmão mais velho; as ilustrações dos livros infantis que preenchiam as estantes do meu quarto, comprados pela minha mãe em fascículos ou por catálogo; ou ainda os livros, dos tempos de escola do meu pai, que encontrava, cuidadosamente guardados, nos armários da sala de estar da minha avó paterna, e que partilhavam o espaço com uma coleção de livros de banda desenhada dos anos 1950 (que vinham como oferta do detergente da roupa), os quais eu copiosamente desorganizava a cada oportunidade; as imagens transmitidas pela televisão (recordemo-nos que, por essa altura, poderiam surgir esverdeadas, desfragmentadas ou, simplesmente, surgirem ao passo de alguém que soluça, deixando-nos, por minutos, especados, impacientes, senão

frustrados, a contemplar a mesma imagem, na ansiosa espera pelo instante em que a antena voltava a ter sinal); os filmes (ou séries de televisão), em VHS, a sua maioria comprados na cidade mais próxima, a 60 quilómetros, ou alugados no video-clubes locais, como os meus mais estimados *Bucha e Estica* (1930's), Mr. Bean (1990's) ou Pippi das Meias Altas (1969), ou outros, poucos, que eram exibidos no cine-teatro municipal. As imagens que ilustravam as revistas jovens que, por esta altura, eu começava a pedir à minha mãe para me comprar; as capas de jornais que vendiam no quiosque, os quais só abria quando os encontrava em cima da velha mesa de braseira, da sala de estar da minha bisavó materna, juntamente com o meu irmão, somente para nos rirmos com as imagens de cariz erótico que ilustravam a secção de classificados; as figuras religiosas que se encontravam penduradas pelas paredes, ou pousadas em cada cómoda, nas casas de familiares e vizinhos, e que nos lembravam constantemente de que “*Deus tudo vê*”. E também a arquitectura, mas sobretudo as esculturas que caracterizavam a Igreja Matriz de Almodôvar (séc. XVI) - edifício que frequentava uma ou duas vezes por semana para receber instrução religiosa - e das quais ainda hoje guardo memória pela atração que sentia ao vê-las, não pela consciência de qualquer trabalho empenhado em cada uma delas, nem tão pouco pela simbologia religiosa, mas pela sensação paradoxal de medo e, ao mesmo tempo, de fascínio, motivada por aqueles rostos e corpos estáticos de olhar sempre distante, resignado, que me deixavam na dúvida entre se representariam a vida ou a morte. E onde me deixava ficar, parada, a contemplá-las, numa discreta espera pelo momento em que acabariam por me falar.

Os pincéis e as tintas eram-me familiares. A minha mãe sentia satisfação por pintar desde que a recordo e, embora trabalhasse desde nova numa mina de sulfuretos maciços, o que juntamente com as tarefas domésticas diárias lhe ocupava grande parte do tempo, sempre que tinha disponibilidade, pintava. Impressionavam-me as suas mãos robustas, de aspeto crespo, que me

pareciam capazes de qualquer tarefa, e das suas unhas escurecidas, encardidas pelo minério ao longo dos anos. “*Já tentei tudo, não há forma de sair*”, dizia-me. Não existia um lugar específico em nossa casa onde a minha mãe pintasse, não exatamente por opção mas porque não havia outro espaço, portanto era comum, volta e meia, conviver com esses materiais espalhados pelas diferentes divisões comuns, sobretudo na cozinha. Ainda hoje o faz. Durante a minha primeira década de vida, lembro-me de a ver pintar sobretudo cerâmicas e vitrais e de, esporadicamente, reunir um considerável número de peças para expor e vender na feira de artes e cultura que o município realizava anualmente. Embora ela nunca o tenha verbalizado, eu percebia a vaidade que lhe tocava quando familiares e amigos a qualificavam de *artista*; percebia que essa espécie de distinção a fazia sentir-se *especial*. Eu própria sentia uma certa vaidade por ela. Questiono-me, hoje, se não terá sido essa a principal motivação que me levaria a desenvolver cedo um certo interesse pelo desenho. Terá sido, para mim, o desenho, em algum momento, um interesse natural e despretensioso, quase involuntário, como muitos julgaram que fosse? Olhando para trás, poderia deixar em aberto a possibilidade de o desenho não ter sido mais do que um mero veículo, ao qual eu me ancorei, na esperança de me fazer sentir *especial* e suscetível de admiração, à semelhança do que observava na minha mãe.

No final do 1º ciclo, recordo-me de me ser atribuído o 1º lugar no concurso de ilustração que a escola realizou para comemorar o Dia Mundial da Criança. Por efeito, foram impressas algumas dezenas de t-shirts e chapéus com esse desenho. Durante três ou quatro anos, a cada dia 1 de junho, podia ver grupos de crianças e respetivas professoras a reunirem-se no parque de merendas da localidade, envergando os seus chapéus e camisolas iguais. Não que o desenho em questão me orgulhasse, mas a vaidade que sentia por tal exibição (embora já praticamente ninguém tivesse conhecimento da sua origem), enchia-me de confiança - ainda que secretamente e somente por

breves instantes -, uma sensação que me era pouco comum na altura. Deste modo, algures na minha cabeça, o conceito comum de *artista* começava então, equivocadamente, a relacionar-se com aquele sentimento prazeroso, e de confiança, e, pela primeira vez, com um sentido de pertença que me resgatava, de certa forma, do buraco negro repleto de dúvidas em que me sentia. E não tardaria a perceber que havia em mim um desejo profundo de me refugiar no conforto daquela sensação, que me era tão fugaz quanto a areia seca da praia que se escapulia por entre os dedos das mãos.

Recordo-me também da primeira vez que entrei num museu de pintura. Teria provavelmente uns 7 anos e o museu em questão situava-se na praça central da vila onde vivia. O Museu Mestre Severo Portela era o único museu de pintura entre os concelhos vizinhos. No entanto, não guardo memória de sentir entre os habitantes de Almodôvar qualquer tipo de orgulho para com este lugar (arrisco dizer que a grande maioria nunca lá havia entrado). Lembro-me, então, dessa primeira vez que o visitei; fui acompanhada pela minha tia, irmã mais nova da minha mãe, apenas 10 dias mais velha do que eu. Naquele tempo, e naquele lugar, duas crianças andarem sozinhas pela vila era algo frequente. Talvez menos comum seria duas crianças entrarem num museu por sua livre vontade. Mas a nossa ida ao museu tinha outras motivações que não o interesse pelas pinturas expostas. Este museu, que teria sido inaugurado no início da década de 1980, era uma obra dedicada ao artista plástico Severo Portela Júnior² por este ter doado parte do seu espólio ao concelho de Almodôvar. Segundo consta, Severo Portela ter-se-ia mudado para o Alentejo, juntamente com a sua esposa, natural da terra, e também pintora, Maria José Marreiros, no início do século passado e por lá ficariam até à sua morte. A minha mãe, que chegara em criança a visitar a sua casa, contava que os filhos ter-se-iam mudado para Lisboa e que, depois do falecimento do pintor, a sua casa, ficando ao abandono, acabaria por se degradar ao longo dos anos. Esta

² Severo Portela Júnior, pintor e escultor português (Coimbra, 1898 - Lisboa, 1985)

casa ficava a poucos metros da casa da minha bisavó (também avó da minha tia), mesmo no centro da vila, e a curiosidade pela sua história levou-nos a um interesse exagerado por aquele lugar. Quando tínhamos oportunidade circundávamos a casa na tentativa incansável de lhe encontrarmos algo que provasse o seu mistério. Espreitávamos por todos os buracos e brechas que nos possibilitassem um vislumbre do seu interior e pelos quais alimentávamos a nossa imaginação.

No dia em que fomos pela primeira vez até àquele museu, que ficava mesmo a poucos metros da casa do pintor, sabíamos que o que nos atraía era a vontade de descobrir mais sobre aquele lugar e quem o habitara, do que propriamente pelo apelo artístico das obras. Naquele dia, como em todos os outros dias que lá voltei, o museu encontrava-se vazio de visitantes. Um edifício pequeno e frio, devido às suas paredes caiadas, de meio metro de espessura, que outrora chegara a ser câmara municipal, e posteriormente transformado em cadeia, então renascido enquanto museu, com umas dezenas de obras expostas. Passaram-se mais de vinte anos desde aquele dia, e com a distância é difícil lembrar-me exatamente da leitura que poderei ter feito do que vi, mas recordo-me daquela experiência sobretudo pela sensação de tristeza. Não sei se pela idade que tinha, ou talvez pelos tons das pinturas, talvez pelas figuras pintadas, ou pelo silêncio perturbador que ecoava, ou talvez pela baixa luminosidade do espaço ou, talvez ainda, simplesmente pela tristeza que o próprio museu me transmitia; um lugar ignorado, esquecido, um lugar que parecia não pertencer a ninguém. Nos anos seguintes, voltei a visitá-lo umas três ou quatro vezes, não mais. Aos poucos, também eu acabaria por esquecê-lo. Quanto a Severo Portela, foram precisos mais de 15 anos para, finalmente, começar a conhecer parte do seu trabalho, espalhado por todo o

país³, assim como outras obras suas que integram o espantoso conjunto de registos visuais que nos deixou sobre a identidade e costumes da minha comunidade - exemplos como: “Motivos de Cozinha Alentejana”, “As Bruxas de Almodôvar”, “A Ceifeira Bonita”, “Ceifeiro”, “Mestre Xico” e “Abegãos” - e que se mantém desconhecido para a grande maioria dos habitantes da vila. Por outro lado, e não poderia deixar de salientar isto, ao debruçar-me sobre a obra de Severo Portela, deparei-me com um fumo branco que assenta sobre a memória de Maria Marreiros, sua esposa e também pintora - e que, segundo consta, terá sido aluna particular de Carlos Reis⁴ - a qual a autarquia de Almodôvar parece nunca ter tido interesse em preservar, e da qual não existe qualquer registo.

Aos dez anos nunca tinha viajado para fora de Portugal continental, excepto quando íamos abastecer o carro a Espanha, atravessando, por um par de horas, a fronteira portuguesa entre Vila Real de Santo António e a cidade espanhola de Ayamonte; um trajeto que eu não conseguia desassociar do imaginário que havia criado com base nas histórias que o meu pai me contava acerca dos contrabandistas que, durante a noite, atravessavam a pé o rio Guadiana; gente que, tirando proveito da invisibilidade que a noite lhe conferia, arriscava a vida para tentar resistir à miséria que lhe era imposta.

A Internet era na altura um mundo ainda totalmente desconhecido em minha casa e a informação sobre o país e o resto do mundo vinha a conta gotas. Nestes dez anos, a minha percepção sobre o mundo, sobre a sua história, vinha a definir-se sobretudo pelas confirmações dos livros da escola,

³ Algumas das obras do pintor encontram-se expostas em diversos museus portugueses, nomeadamente na Fundação Calouste Gulbenkian, assim como no Museu Soares dos Reis, no Porto, ou no Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado. Além destes, Severo Portela realizou ainda um vasto leque de trabalhos por todo o país entre os quais se podem destacar os painéis no Palácio de Justiça do Porto e no Palácio de Justiça da Covilhã, um mural na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, um painel alusivo ao Código Civil no Palácio da Justiça, em Lisboa, um painel sobre o comércio do Oriente e a Casa dos Vinte e Quatro na União das Associações de Comerciantes do Distrito de Lisboa, um mural alusivo à Rainha na Escola D. Luísa de Gusmão, um painel alegórico à Escola de Sagres no Museu da Marinha e uma tapeçaria alusiva a D. Fuas Roupinho no Palácio de Belém, entre outros.

⁴ Carlos António Rodrigues dos Reis (Torres Novas, 1863 - Coimbra, 1940), conhecido abreviadamente por Carlos Reis, foi um mestre-pintor naturalista português e professor na Escola Nacional de Belas Artes.

pela televisão, pela igreja, pelos provérbios, mas, sobretudo, pela subjetividade da minha comunidade. Pelas suas crenças, pelo seu discurso, pelas suas práticas, pela forma como se relacionavam, por aquilo que era tido como correto e pelo que era censurado. Com base em tudo isto, não só começava a perceber o mundo de uma determinada forma, como a construir uma ideia de mim mesma, dos meus deveres, das minhas capacidades, dos meus defeitos, das minhas limitações, por aí fora. Por essa altura, eu já seria capaz de distinguir com enorme facilidade um coelho de uma lebre, ou uma azinheira de um sobreiro, ou um queijo de cabra de um de ovelha - apenas pelo cheiro - mas não saberia certamente responder se me questionassem sobre as notas musicais ou sobre a localização da cidade do Porto - que durante anos a imaginei a fazer fronteira com Espanha.

Por não se identificar com a escola, afirma, o meu pai teria ficado apenas pelo 9º ano, embora (segundo me contou) contrariando a vontade dos meus avós que haviam tido oportunidade de estudar e que viam na escola o único caminho para a evolução das gentes. Tal como o meu pai, também a minha mãe viria a abandonar os estudos, no decorrer do seu 12º ano, quando decidiu casar para poder sair de casa - acabando por concluir o secundário quase vinte anos depois.

Talvez por isso, ou pela falta de tempo, os assuntos da escola raramente se tornariam temas de conversa em nossa casa. No entanto, essa era uma realidade comum para grande parte dos meus amigos vizinhos. A geração dos nossos pais, na sua grande maioria e, certamente, por diferentes motivos, detinha um nível de escolaridade básico e, portanto, especulo que muitos deles não só se sentiriam incapazes de acompanhar e apoiar os filhos nas atuais matérias escolares como, para muitos, a quantidade de horas de trabalho por dia não lhes permitiria usufruir da disponibilidade necessária para se envolverem no contexto escolar. Ainda que nunca tivesse existido qualquer

conversa nesse sentido, sempre senti que os assuntos da escola - sobretudo a partir do 2º ciclo - ficavam na escola, à exceção das notas finais. Durante esses anos, ou por não perguntarem ou simplesmente pela minha falta de entusiasmo para contar, os meus pais raramente viriam a ter conhecimento sobre os temas ou conteúdos que abordaríamos na escola. O que se passava na escola acabaria por se tornar uma responsabilidade naturalmente tomada por mim e pelo meu irmão. Pessoalmente, essa responsabilidade viria trazer-me uma sensação paradoxal de autonomia e, ao mesmo tempo, de solidão, embora, em grande parte, só me terá sido possível reconhecê-la anos mais tarde; assim como as vantagens e desvantagens dessa condição.

Até onde a minha memória me deixa, ainda nos tempos de infância, recordo-me de lidar diariamente com a dificuldade em adormecer, o que fazia com que a hora de dormir representasse um grande desafio para mim. Não adiantava passar o dia todo a correr e a pular na rua que, assim que o meu esganiçado corpo tocava no colchão, parecia que a minha mente arrancava a todo o vapor. Nessas horas que ali passava, de barriga para cima, e valendo-me da luz ténue vinda da rua, que entrava pela janela do meu quarto que nunca fechava, percorria, repetidamente, através do movimento dos olhos, cada livro e objeto que se encontravam arrumados nas estantes do meu quarto, reposicionando as mãos e os pés a cada minuto, e escutando a minha respiração nasal que sempre se evidenciou. Assim, nesses momentos de insónia, imaginava-me a viver noutro tempo, noutro espaço. Uma vez, de forma involuntária, outras tantas por plena necessidade. Ou ainda, simplesmente afundava-me em pensamentos de solidão e tristeza, sem ser capaz de compreender os seus motivos, embora, por vezes, tranquilizando-me a mim mesma fazendo-me acreditar que aqueles seriam sintomas de uma idade infantil e, portanto, passageiros. Quando tais pensamentos me ocorriam, eram, por vezes, de tal forma extenuantes que acabava por me render àquela

dor, restando-me esperar que o corpo, castigado pelo cansaço, acabasse por também ele se render; adormecendo.

Sem dar conta, a imaginação tornou-se o meu recurso mais valioso sendo que me dava esta possibilidade de me evadir da minha condição - física - e, a dada altura, estou certa que comecei a ter consciência disso. O mote destas minhas viagens imaginárias, no tempo e/ou no espaço, relacionava-se, sobretudo, a objetos e imagens com os quais me deparava no dia-a-dia e que, por alguma razão, me criavam novos cenários na cabeça. Por volta dos 8 anos, recordo-me de uma amiga da minha mãe ter regressado de uma viagem ao Egito e de lhe ter trazido um colar como lembrança. Coincidentemente, pouco tempo antes, havia folheado um livro que chegara a nossa casa, sobre arte egípcia. Um livro comprado pela minha mãe, por catálogo, que viria a pertencer ao grupo dos livros que veriam a luz do dia somente uma vez na vida, e que acabariam por servir mais para fins decorativos do que outra coisa. Desse livro, apenas me interessei pelas ilustrações. Receio mesmo que nada tenha lido nas suas linhas. Contudo, terá havido qualquer coisa naquelas imagens que me deixou seduzida e que me fez querer olhá-las mais tempo. Tudo aquilo era totalmente novo aos meus olhos. Senti uma vontade exagerada de me apropriar delas.

Ao ver aquele colar, acabado de chegar a minha casa, foi como se ele me confirmasse a existência daquele mundo que, através daquelas imagens, teria ganho vida no meu imaginário. Um colar simples, em pedra-sabão, com fragmentos esculpidos em forma de escaravelho, separados, cada um, por pequenas contas douradas. Pedi à minha mãe que me deixasse ficar com ele. Desconfiava que se tratava de um colar comprado numa loja qualquer e, certamente, por meia dúzia de tostões. Sabia que não o usaria, e nem tinha a certeza se o achava bonito, mas isso pouco diminuía as potencialidades daquele objeto aos meus olhos. Poderia apropriar-me dele da forma que me apetecesse, e olhá-lo com os olhos que escolhesse. Para quem teria sido

feito? Para que serviria? E com que ferramentas? E porquê os escaravelhos? O que estaria ele/ela a pensar nesse momento? Quais seriam as suas crenças? Quais seriam os seus medos e preocupações? Para todas estas questões, apenas eu daria as respostas. Seria a autora da sua história; uma história que contaria apenas para mim mesma. Anos mais tarde, em consequência da relação que restou, entre mim e o objeto, senti finalmente curiosidade de saber mais a respeito deste e acabei por, através de pesquisas (já com recurso à internet), compreender o papel que a figura do escaravelho representou e continua a representar na cultura egípcia⁵. Esta curiosidade acabaria por evoluir para um interesse generalizado sobre a construção histórica em torno do Antigo Egito: as suas práticas sociais, as suas crenças, os seus sistemas simbólicos de comunicação, de representação, de poder. Foi ao confrontar-me com o contraste entre esta civilização e aquela que me era contemporânea, que tive, pela primeira vez, a sensação de que havia razões para questionar aquilo que pareciam ser verdades indiscutíveis. Talvez dali a centenas de anos - talvez menos -, alguém viesse a olhar para nós, para os nossos sistemas, para os nossos hábitos, para as nossas crenças, e os achasse, legitimamente, bizarros, tal como acontece quando olhamos para certos costumes e práticas dos nossos antepassados.

Este exercício - do pensamento - ao mesmo tempo consciente e inconsciente, transmitia-me uma liberdade que não me era possível experienciar em nenhum outro lugar. Era comum este estado de pensatividade dotar-me de uma absoluta inércia, abstraindo-me por completo de qualquer estímulo exterior. À semelhança de quem mergulha numa ficção literária, estes objetos representavam, para mim, passagens pelas quais me evadia e que me conduziam a um estado de analgesia e de liberdade que, excecionalmente, me conferiam a sensação de poder de escolha. Não havia um critério para me

⁵ O símbolo do escaravelho está associado, na mitologia egípcia, à renovação, à ressurreição, ao renascimento. Na escrita hieroglífica o símbolo do escaravelho significa, precisamente, *tornar-se* (traduzido do inglês *become*).

relacionar com os objetos e, na maioria das vezes, fantasiava com a ideia de que não era eu que os escolhia, mas sim que eles vinham até mim na esperança que lhes desse vida. Mas quanto menos soubesse acerca deles, quanto mais estranhos me fossem, mais interessantes se tornavam aos meus olhos. No seu mais recente livro *Ler Imagens* (2020), Alberto Manguel relembra como Flaubert recusava quaisquer ilustrações que acompanhassem o seu trabalho, por considerar que estas reduziam o universal ao singular (p.20). Assim como as imagens estavam para Flaubert, determinada informação sobre estes objetos, dos quais me aproximava, também me era totalmente dispensável. Certas descrições teriam força suficiente para condicionar definitivamente o meu olhar, e enfraqueceriam de forma inevitável qualquer potencialidade de este me falar. Contudo, nem sempre isto acontecia. Por vezes a informação jogava a seu - meu - favor, outras tantas apenas me desiludia. Talvez fosse esta a razão pela qual não me entusiasmasse a “*interpretação* de poemas” nas aulas de português. Uma *interpretação* que se revelava numa autópsia simulada, examinando verso por verso, à luz da explicação do/a professor/a, até chegarmos à sua interpretação oficial. Trabalhava-se, uma vez mais, sobre o concreto, sobre aquilo que já se conhecia, não restando espaço para ambiguidades, para leituras divergentes.

Como este colar, outros tantos objetos e imagens com os quais me cruzava, detinham esse poder sobre mim. As fotografias antigas, que encontrava no fundo das gavetas da roupa da minha avó paterna, eram outra fonte dessas minhas viagens. A cada novo olhar sobre aquelas fotografias, acabava sempre por esbarrar nalguma que me prendia a atenção: seria por um sorriso tímido, escondido, de quem aparentemente não estava confortável com a objetiva; ou por um olhar esbugalhado, que parecia hipnotizado por este olho mecânico que o confrontava; ou por uma vestimenta mais bizarra; ou por um outro olhar, vazio, difícil de decifrar, e do qual eu não conseguia desviar o meu próprio olhar. Ou por outro qualquer pormenor, aleatório, que acabava por se

tornar no móbil da minha abstração. Muitas vezes, ouvia a voz de fundo da minha avó a narrar o momento em que a fotografia havia sido tirada. Noutras tantas, a minha avó apenas se limitava a dizer-me quem eram os seus figurantes: a sua avó, o seu pai, a sua mãe, o seu primo-irmão, a prima do primo, o tio do pai, o pai do primo, o irmão da mãe, o marido da prima. Quase involuntariamente, eu acenava afirmativamente com a cabeça, como se acabasse de decorar todos os nomes e graus de parentesco que me havia identificado. E a minha avó prosseguia, como num texto corrido sem vírgulas, contando-me o desfecho de vida de cada um daqueles rostos ali fotografados, a maioria pouco expressivos, distantes, e por isso dotados de um certo mistério, à semelhança dos quadros que encontrara no Museu Severo Portela. Enquanto isso, a minha mente começava a abandonar o corpo, embalada pela curiosidade de me transportar para aquele momento retratado, tentando vê-lo através daqueles olhares ali captados.

Assim, durante a minha infância, e estendendo-se até à idade adulta, sentia que vivia na fronteira entre dois mundos: o mundo *real*, com o qual lidava diariamente, e um outro, paralelo a este, que se mantinha em desenvolvimento, e de acesso fácil, no meu pensamento. Este sentimento era de tal forma influente na minha vida que sempre tive a sensação de existirem duas Anas dentro de mim: a Ana que pertencia a esse primeiro mundo, que se queria encaixar, que admirava a confiança e entusiasmo dos seus amigos da escola, que queria corresponder às expectativas, que se sentia culpada pelas suas inquietações, que menosprezava as suas viagens imaginárias e que receava o julgamento alheio. A mesma Ana que só queria adormecer no momento em que se deitava na cama, que sofria pela culpa de viver uma *vida dupla*, a Ana que dava lições de moral à outra Ana, e pela qual questionava o seu grau de loucura. E a outra Ana, desse outro mundo, que se alienava num piscar de olhos, a que se esquecia do tempo e do espaço onde pertencia, que sabia da sua curiosidade por coisas menos *apropriadas*, que questionava os

preceitos, a Ana que não se sentia parte do grupo e que, em segredo, até apreciava os momentos de solidão, a que mergulhava sem qualquer culpa nas suas viagens imaginárias, a mesma que revirava os olhos perante um “*comporta-te normalmente*” ou um “*sim, porque sim*”. A Ana que tinha medo do julgamento da outra Ana.

Sofria pelas duas. Durante anos, esta dualidade causar-me-ia uma série de constrangimentos. Por culpa deste conflito permanente, detinha-me com uma enorme descrença sobre mim mesma, pela qual viria a desenvolver um crescente sentimento de culpa e frustração ao longo do tempo. Pensar na vulnerabilidade que me causaria uma possível exposição dos meus devaneios e pensamentos mais íntimos, paralisava-me, e obrigava-me a um auto-policiamento, castrador, que me levaria a conviver por anos com uma enorme dificuldade em expressar-me socialmente.

Lembro-me, a este propósito, de uma composição, de tema livre, que a professora de português, no 7º ano, nos pediu para escrevermos. Não sendo capaz, neste momento, de precisar o que me passaria pela cabeça na altura, sei que o tema do meu texto se relacionava com a competição que observava entre nós alunos (recordo-me bem deste texto porque me esbarrei com ele há uns anos, aquando de umas arrumações em casa dos meus pais). O texto era cru, pobre e ficava-se pela superfície do tema. Nunca tivera hábitos sólidos de leitura, lia na escola ou somente por circunstância, e, portanto, nunca me senti verdadeiramente à vontade com o escrever. Tanto os pensamentos como os sentimentos haviam-se tornado gradualmente mais complexos e o escasso vocabulário que dominava nunca fora suficiente para os descrever ou aprofundar. Ainda hoje essa insuficiência me constrange. Uns dias depois, a professora entregou a correção. Na folha do texto, então corrigida, era possível ver alguns erros ortográficos assinalados a caneta vermelha, assim como o uso deficiente de vírgulas. Mas bem no centro da folha, justamente em cima do

texto, algo maior sobressaia: “?????”. Perguntei-lhe a medo, com muitas dúvidas se o deveria fazer, qual o motivo da sua interrogação.

- “Ana, não tinha nada mais bonito para falar?” respondeu-me, de forma amável, sem conseguir, contudo, disfarçar uma certa preocupação pasmada no seu sorriso nervoso e no olhar esbugalhado.

Não teria eu nada mais bonito para falar? questionei-me em silêncio. O que me teria passado pela cabeça para escrever sobre tal assunto? concordava, em pensamento, com a professora. Estariam os meus devaneios a fazerem-se notar aos outros? angustiei-me. Que vergonha! admiti.

Não desenhava sempre. Desenhava quando tinha de o fazer, ou quando não tinha nada mais ambicioso para me entreter. Por volta dos doze anos, a relação com o desenho começou a mudar gradualmente. A adolescência já começava a dar sinais e todas as minhas dúvidas acerca de mim mesma tornavam-se cada vez mais evidentes e dolorosas: *o que ando eu a fazer? O que penso eu? Porque penso assim? Será isto um castigo? Porque me sinto tão deslocada? Porque me debato com pensamentos que não interessam a ninguém? Porque sinto esta culpa?*

A minha bisavó materna era certamente das pessoas mais crentes que me rodeavam. Curiosamente, a sua casa ficava frente a frente com a fachada principal da Igreja Matriz, embora eu nunca tenha chegado a questionar a intencionalidade desse facto. Devido a essa particular proximidade, a cada hora, os sinos da igreja entoavam por toda a habitação, recordando-me incansavelmente da inexorável condição de que “*Deus tudo vê*” ou que “*Deus está no meio de nós*”. Durante anos, essas memórias inquietaram-me

profundamente, levantando um sem fim de questões na minha cabeça. Acreditaria eu o suficiente naquele Deus que tudo via? Estaria eu a desafiá-lo nos momentos em que me comportava de forma menos *adequada*, duvidando do “*Deus castiga*” que a minha bisavó tanto me repetia? Estaria eu a ser punida pela minha descrença sobre esse Deus, e por isso sentindo-me cada vez mais descrente sobre mim mesma?

Ainda em pequena, questioneei-a sobre o *sinhal da santa cruz* que sempre me incutira a fazer na hora de deitar, nas noites em que dormia em sua casa. Gesto que eu viria a repetir em minha casa em tantas outras noites de insónia, como que em prova de rendição ao seu Deus, suplicando clemência pelas minhas ações *indecentes*.

- “*Esta cruz na testa é para que Deus te proteja de pensamentos vergonhosos e pouco puros, para que tenhas sempre a cabecinha no lugar*” disse-me, em resposta à minha pergunta.

Desde aquele momento, com pouco mais de meia dúzia de anos, eu ficara então a saber que Ele não só poderia castigar-me pelas asneiras que faria ou pelas palavras que diria mas também pelos pensamentos que teria. Aquele Deus, do qual eu nem tinha a certeza se acreditava na sua existência, saberia de todos os meus medos e pensamentos libertinos. Os mesmos pelos quais, dali em diante, tanto me empenharia para manter em segredo e até mesmo evitar.

Contrariamente aos anos que marcaram a minha primeira infância, onde o abandono do corpo me era fácil, onde a culpa ainda não me punia verdadeiramente, e onde o sofrimento tinha apenas lugar nas horas de insónias, a partir do início da minha adolescência, e por aí adiante, todas estas dores viriam a reservar lugar cativo no meu dia-a-dia. Nessa altura, o desenho

surge-me então como um recurso, como uma alternativa à escrita, como uma alternativa à fala, como uma defesa. Não que o usasse para comunicar com os outros mas, pelo contrário, que me ajudava na comunicação comigo mesma, ou de mim para o papel, depositando nele o peso que pairava sobre mim. Como se de poemas metafóricos se tratassem, representados através de um conjunto de traços e manchas. Uma espécie de comunicação codificada, que só a mim pertencia, privada de correções e de subjetividades externas, e, assim, também ilibada do meu próprio julgamento.

Ainda que, por vezes, os meus desenhos fossem sujeitos à apreciação de outros, e ainda que viesse em tom positivo, essa pouco ia além do juízo do gosto ou de meras suposições, que nada revelavam a meu respeito. O facto de parecerem não compreender, ou de não partilharem deste interesse por desenhar, muitos por via de um padrão de crenças que os fez duvidar da sua habilidade para desenhar, empurrava-me para um lugar privilegiado pelo benefício da dúvida. Como se o desenho, ao lhes ser alheio, se configurasse - para mim - enquanto espaço de liberdade; o espaço de liberdade dos meus devaneios. Da mesma forma, o teatro tomaria um lugar de interesse na minha vida. A possibilidade de não ser o que se é, ou de se ser o que se é sem que ninguém perceba se se trata do ator ou do personagem; a possibilidade de se dizer ou sentir aquilo que ninguém sabe de quem é. Porém, a relação com a escola revelava-se a cada ano mais nociva, e a curiosidade indiscreta que outrora me era natural começava a dar lugar ao medo, ao silêncio, à vulnerabilidade, e ao desejo de, tal como o Deus da minha bisavó, não ser visível ainda que estivesse presente. Ali, os atores não tinham escolha, o papel era o mesmo de sempre, e as diretrizes eram bastante claras. Sentia por essa altura uma necessidade maior de me evadir, de me deslocar, de me esquecer, sem sair do mesmo lugar, mergulhada numa passividade absoluta. Num espaço de três anos, fui gradualmente abandonando os lugares da frente das salas, até me refugiar nas mesas mais afastadas dos professores,

escondendo-me por detrás das cabeças dos meus colegas, de onde não seria vista nem lembrada, possibilitando-me viajar sem que ninguém se apercebesse, retornando à sala, na maioria das vezes, somente quando o barulho ensurdecedor do arrastar das cadeiras me anunciava o fim da aula.

Olhar perplexo

A relação de angústia para com a organização escola - a sua conduta e as suas normas - viria a acompanhar-me pelo resto do meu percurso académico. Durante todo esse tempo, um qualquer *(auto)diagnóstico* tardava em dar-me respostas, e os sintomas deste meu *desvio* continuavam a fazer-se sentir. Mesmo já em idade adulta, em contexto de ensino superior, em determinados momentos tentava alienar-me do discurso que a escola me gritava impiedosamente, recusando-me a comparecer, ou, até mesmo, chegando a concluir trabalhos que acabaria por não entregar, por não reconhecer neles qualquer sentido. Contudo, rapidamente mergulhava no mar bravo do auto-flagelo, sem qualquer colete salva-vidas que me puxasse à superfície daquelas águas. O meu corpo - devo dizer, a alma - havia-se tornado refém daquele sistema, dependia dele, e confrontava-me com a inevitabilidade de ter de o aceitar, de me adaptar.

Mais tarde, e depois de já ter arrumado este assunto - durante alguns anos - no fundo do armário das angústias passadas, voltei a trazê-lo para o topo da minha mesa-de-cabeceira, após ter sido mãe. A dada altura, dei por mim inquieta a devorar toda a informação que me estava ao alcance sobre

opções alternativas, possíveis, ao sistema de ensino regular português, qual mãe de jovens portugueses que, na década de 1960, procurava ajudar os filhos a fugirem do país, evitando, assim, que tivessem de combater no ultramar. Era assim que eu continuava a encarar a escola. Era como se, o simples vislumbre desse caminho arduo, austero e inevitável, que os esperava, me deixasse em tremendo estado de agonia. Acreditava que a escola lhes causaria paralisia. A escola paralisar-lhes-ia o pensamento, paralisar-lhes-ia a curiosidade, o questionamento, a escola paralisar-lhes-ia a audácia. E foi nesse momento que comecei verdadeiramente a encarar esta inquietação como um problema cuja natureza continuava escondida nessa que é a névoa escura do desconhecimento, na ignorância de quem nunca tinha saído da superfície do assunto. E o MEAV surge, assim, pelo meio dessa conjuntura, como possibilidade de me aproximar do entorno deste problema.

Confesso que, numa primeira instância, considerei que este mestrado se configurasse como “*mais do mesmo*”; uma formação que nos orientasse para o caminho do *bom professor*, que nos mostrasse as metodologias que melhor funcionariam, já testadas e comprovadas por quem - de facto - havia pensado sobre elas (ainda que respondendo a determinados interesses); uma formação que nos mostrasse o que deveríamos e não fazer enquanto futuros docentes e que, no final, caberia a nós, ainda enquanto alunos, provar o grau de apreensão desses mesmos *saberes* que transformar-nos-iam em professores competentes. Uma formação formal, fechada sobre si mesma.

Recordo-me que foi no final do primeiro mês de aulas que as palavras da professora Catarina Martins começariam a dar algum significado às minhas inquietações. O discurso da escola, as suas políticas, naturalizados e tornados verdade aos nossos olhos, baseados em princípios considerados atributos e aspirações universais, haviam tornado a escola num dispositivo altamente eficaz, e conveniente, de (auto)governo dos sujeitos. Se por um lado aquelas

palavras me provocaram um sentimento semelhante a uma *epifania*, por outro, não posso deixar de admitir que as senti como um murro no estômago. Como é que nunca ninguém nos havia falado disto antes? Como é que todos havíamos contribuído naturalmente para a propagação desta miopia generalizada?

Resgato o título do filme *A imagem que falta*. A imagem que falta; a parte, da história, que se desconhece. Pergunto-me se não deveria ser esse o principal papel da educação. Dar a conhecer o passado de forma a sermos capazes de compreender o presente, de compreendermos as nossas circunstâncias; desconstruir as *verdades* que se apresentam diante dos nossos olhos (míopes), *verdades* transversais a muitos campos da vida, sob a luz das *verdades* remotas, esquecidas, apagadas dessa história que nos contaram a vida toda. Essas *verdades* que naturalizámos e sem as quais não nos permitimos pensar. “*O conhecimento (...) ganha-se em contraste com o conhecimento anterior, ao tornar possível o que não podia ser “visto” antes*” (Bachelard, in Popkewitz, 2011:126); não deveria ser esse o dever da escola?

Através da lente do realizador Rithy Panh, é permitido ao espectador observar à distância um regime que tira partido de uma relação de - abuso de - poder, de dominação, de força, perante um povo enfraquecido, enganado e amedrontado, em que aqueles que se atrevem a infringir as leis impostas sujeitam-se a punições físicas que implicam os mais variados tipos de tortura; privados de recursos fundamentais à vida humana, ou, privados da vida em si. Um povo que, a dada altura, através dos cliques de propaganda do regime, nos dá a sensação de se começar a convencer a ele próprio de que toda a desumanização a que estão submetidos é um desafio de esforço e sacrifício, justificado pela promessa de prosperidade coletiva. Embora pareça radical admiti-lo, é possível estabelecer semelhanças entre este regime liderado pelo Khmer Vermelho e a escola dos dias de hoje.

O ensino está construído de forma a penalizar os erros, e a mostrar que agir contrariamente ao que a escola espera não deve acontecer no percurso do estudante. Contudo, estas punições foram sofrendo alterações ao longo do tempo, entrando, pouco a pouco, numa escola que abandona a penalização por meio da lei, deixando de atuar sobre o corpo, para penalizar através da norma, atuando agora sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (Corazza, 1996). Em *A Maquinaria Escolar* (1992), Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, ajudam-nos precisamente a estabelecer essa ligação quando nos falam da institucionalização propriamente dita da escola; tratam-na como um dispositivo que tem por finalidade educar ao menino das classes trabalhadoras a obedecer, inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima; inculcar-lhes que *o tempo é ouro* e *o trabalho disciplina* e, que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar aos seus hábitos de vida. *“Este ensino rudimentar para gente rude e ignorante não tem por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares, e sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança”* (p. 9). De facto, a escola demonstra a sua eficácia ao fazer o alienado crer que é esclarecido, sobretudo por via dos nossos próprios olhos, míopes, fieis crentes da verdade que se lhes apresenta, incapazes de a questionar, de se deslocarem. Continuamos a abrigar um olhar passivo, complacente, perante a violência dissimulada a que somos submetidos desde cedo, pela força do discurso da escola, do governo, da sociedade, da religião. Ainda que continuemos a assistir a inúmeras e renovadas críticas às práticas escolares e, até, a constantes propostas ‘solucionárias’, que parecem contradizer este discurso conspiracionista, poucas chegam a ser suficientemente capazes de criar qualquer fissura na base das organizações escolares. E isso, devemos também à cultura contemporânea, *“a cultura do alarido fugaz, que, em vez de mobilizar o*

espírito crítico da sociedade e a sua vontade de combater os problemas, faz com que tudo seja encarado e vivido pelo grande público com a resignação e o fatalismo com que se aceitam os fenómenos naturais” (Llosa, 2012).

Ao longo do 1º ano de mestrado, dei por mim a especular sobre o recato de colegas - estudantes - que, em contexto de aula, pouco se manifestavam. Uma especulação que nada tinha que ver com o não entender, ou não respeitar a sua postura, pelo contrário (revia em si parte de mim), mas por me levar a especular, particularmente, como se daria essa metamorfose que se aproximava: a transformação do aluno/estudante em professor. Que processos - conscientes e/ou inconscientes - seriam necessários para transformar um sujeito que - ou por não se sentir confortável a falar em público, ou pela vulnerabilidade a que está sujeito, ou por não confiar na pertinência do seu contributo em contexto de debate - se abstém de participar ou de responder perante a turma, para, de um dia para outro, levar a cabo um trabalho cuja comunicação lhe será inerente e onde critérios como a “participação em aula” serão tidos em conta na avaliação dos seus alunos. Afinal, o que mudaria?

Esta questão particular faz-me refletir sobre a natureza das relações - de poder - que estabelecemos ao longo da vida, dependendo das circunstâncias em que nos encontramos, e que nos fazem oscilar entre o papel de dominante e dominado. Este fenómeno não é exclusivo da esfera escolar. De forma camaleónica - na escola, em família, no trabalho, numa relação conjugal, na sociedade em geral - vamos desempenhando os diferentes papéis a que somos sujeitos, ou aos quais nos sujeitamos, adaptando o nosso discurso e a nossa ação em consequência dessas mesmas relações. No que à escola diz respeito, Varela e Alvarez-Uria (1992) acreditam que o “*professor, ao se sentir superior às massas ignorantes, não admitirá sua forma de vida educativa, resultando assim, na incapacidade de se produzir em consequência de uma relação de igualdade, de entendimento e reforço entre família e escola*” (1992: 14).

Estaríamos nós - estaria eu - disponíveis para abrir mão deste olhar míope que, tanto a escola, como a sociedade e a sua cultura, nos haviam causado? Ou, tornar-se-ia esta miopia, afinal, numa vantagem enquanto professores, nessa nova relação de poder (agora enquanto figura dominante), aliciando-nos a perpetuar o estado de convivência para com esta condição? Enquanto assistia ao filme “*A imagem que falta*” - no âmbito de uma sessão de Didática das Artes Visuais em conjunto com Atividades de Iniciação à Prática Docente 2 - fui tomada por uma imagem que me acompanhou durante o resto da narrativa; o momento em que o pai de Rithy Panh se recusa a alimentar-se como forma de resistência à imposição do regime. Talvez seja essa a imagem que nos falta. Talvez seja essa possibilidade de resistência que continua despercebida perante o olhar míope que nos conduz.

Olhar inquieto

Devo admitir que no dia da reunião coletiva, na qual escolheria a escola para desenvolver o estágio, dirigi-me para a faculdade com apenas um critério de escolha. Era apenas um: *tudo, menos Educação Visual!* Repeti isto vezes sem conta. Repeti para mim e para colegas, não me fosse eu esquecer. Seria uma decisão fácil, portanto. E pensar na hipótese contrária causava-me uma repulsa difícil de explicar. Sabe aquele talento para, depois de refletir sobre um assunto, tomar decisões com base no impulso do momento e, só depois, parar para questionar o que lhe passou pela cabeça? Eu sei. E saí daquela reunião com a escolha de uma escola que nem Artes Visuais tinha como opção de ensino secundário, cabendo-me passar o ano que se seguia a encontrar-me regularmente com a Educação Visual. - *Bravo, Ana!*

Poderia ser uma cena de comédia, representada por um daqueles meus estimados personagens trapalhões que tropeçavam nos próprios pés, mas, para mim, este desfecho trazia-me memórias de um tempo e de uma disciplina dos quais eu não tinha a certeza se queria recordar.

Como poderia eu transformar este sentimento de desprezo preconceituoso, que agora se renovava pelo encontro que se aproximava, por esta disciplina escolar com a qual estaria envolvida durante um ano de estágio? Como poderiam os alunos acreditar no seu sentido, quando eu própria estaria repleta de dúvidas e desconfianças a seu respeito? Tentar encontrar algum esclarecimento às questões que me assaltavam a cabeça foi certamente o passo que ditou o foco desta experiência. Por que razão me causaria, a Educação Visual (EV), em particular, tamanha cólera? Comummente, ouvimos alunos a afirmar que não lhes agrada a disciplina de EV, ou por não se interessarem pelo desenho, ou por não se sentirem capazes de desenhar, mas nenhum desses era um argumento suficiente para justificar o meu desprezo (abordo, mais adiante, esta relação umbilical da Educação Visual com o Desenho). Sempre a havia olhado como uma disciplina idiota. Não por arrogância. Mas por pura irritação. Uma irritação que me era difícil de compreender. Se esta disciplina me dava a possibilidade de fazer na escola uma das coisas pelas quais eu até me interessava, por que razão me sentiria tão frustrada perante tal oportunidade? Talvez por isso mesmo, talvez por se tratar de uma *disciplina*. Uma disciplina que se propunha, então, a educar-me a mão; a educar-me o olhar.

Mas em que consiste, afinal, este educar o olhar? A que custo se aplica esta ação? Que olhar é esse - o da escola - que se apresenta detentor de direito - e dever - de educar o olhar dos alunos? O que carregam esses olhares - os dos professores - que, dotados de legitimidade, se quer incorporado em tantos outros olhares? Estas eram questões que trazia de outrora. E posicionar-me neste problema exigia-me, por si só, um debruçar mais aprofundado em torno desta organização escolar com a qual, agora, me debatia; desde o seu passado até à forma como esta se viria a configurar nos dias de hoje. Deste modo, e com base em leituras anteriores ao início do

estágio, recupero aqui cinco aspetos que considere fundamentais para começar a compreender a atual configuração das práticas escolares:

(a) Entender que a educação escolástica que se praticava na idade média (séc. IX-XVI), sendo do total domínio da igreja, ainda que reservada a um público muito restrito e específico, se compreendia num dispositivo altamente eficaz para dissimular as possíveis contradições entre a fé e a razão, subjugado à total orientação e influência judaico-cristã. Esta formação, subordinada à autoridade dos grandes (mestres) sábios e intérpretes, autorizados pela igreja, evitava, assim, a pluralidade de interpretações e mantinha a coesão e o poder da igreja;

(b) Considerar que foi, em grande parte, devido ao Humanismo renascentista, e à reforma protestante (séc. XIV-XVI), que o processo de individualização ganhou força, onde, renunciando às influências e dogmatismo religioso medievais, o homem se configurou como o centro das suas ações, provocando mudanças não somente nas pessoas, mas na própria educação e cultura. Desde então, passou-se a apoiar uma cultura de competição, de auto-governo do sujeito, e a desenvolver uma ideologia em que o homem poderia tudo, desde que tivesse vontade, talento e capacidade de ação individual;

(c) Compreender que um modelo curricular único remete para o desenvolvimento das escolas jesuítas (séc. XVI) que dispunham então de um plano de estudos previsto pela *Ratio Studiorum* (1599), fruto da “*necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus*”⁶. Esta espécie de curriculum único sustentava então “*a compatibilidade das matérias tradicionais da escolástica, como a filosofia natural, o pensamento*

⁶ A Companhia de Jesus, ou os “Jesuítas” como normalmente é designada, é uma Ordem Religiosa da Igreja Católica, fundada em 1540.

aristotélico e a teologia tomista, aos novos programas escolares dos humanistas italianos, que assentavam sobre o conhecimento das línguas antigas e a leitura dos clássicos” (Miranda, 2013: 188).

(d) Perceber que a escola, enquanto organização social, deve a sua origem à Era Moderna (a partir do séc. XVII), numa altura em que a educação ganhou um novo sentido: *“o papel da educação doméstica; a importância da escrita e da leitura associada à aprendizagem, por exemplo das novas regras de civilidade; a pedagogia específica consoante o género, aparecendo a designação de “elementar” para caracterizar a destinada “às rapariguinhas”; a aprendizagem das regras implicando exercícios múltiplas vezes repetidos até se atingir a “perfeição”; e o papel do professor que se transforma num emissor que deve ser escutado para depois a criança (ou aluno?) poder repetir fielmente o que ele diz” (Alves, 2012: 45). Estes aspetos contribuiriam para uma nova conceção da criança e da sua infância, que, mais tarde, aliada ao desenvolvimento capitalista, “com formas de ocupação que obrigam a algum distanciamento do lar”, exigiria das entidades uma especial atenção ao seu desenvolvimento e inserção na vida adulta, levando “à criação de espaços educativos e o desvio da criança para aí, estabelecendo-lhe um horário, um conjunto de regras e uma rigorosa hierarquia de dependências” (Alves, 2012: 46);*

(e) Perceber que a educação primária obrigatória em Portugal - que só viria a tornar-se efetiva nas últimas décadas do Estado Novo, ainda que tenha a sua origem no séc. XIX - veio responder à necessidade urgente de formar mão-de-obra qualificada e diversificada para responder às exigências do avanço tecnológico e industrial. Sendo que, antes desta, durante as primeiras décadas do regime ditatorial, *“o ensino pouco mais era do que inculcação ideológica e significativa, enquanto desenvolvimento nacional, a afirmação e a articulação da identidade e independência nacionais,*

num contexto em que a organização sociopolítica era ao mesmo tempo autoritária e corporativa (...) contra a modernização e contra a instabilidade inerente ao processo de industrialização” (Stoer, 1986: 69, como citado por Pedro, 2013: 13).

Através destes, é possível perceber como as práticas escolares contemporâneas, às quais se tecem críticas frequentemente, são pois tão antigas quanto a sua história. A escola foi, assim, configurando-se, ao longo do tempo, numa *“instituição sólida, com poucas mudanças através dos séculos, e uma poderosa maquinaria, ainda hoje, na formação, no disciplinamento e no processo civilizatório empreendido pelas sociedades modernas”* (Costa, 2007, in Marchesan, e Kuhn, 2016: 119).

No que à Educação Visual diz respeito, esta disciplina deve a sua existência à outrora designada disciplina de Desenho que, pelas mãos da reforma de Veiga Simão, ganharia, assim, uma nova denominação, em finais da década de 1970. Antes desta mudança, o ensino artístico em Portugal já havia assistido a uma série de avanços e recuos - de acordo com as necessidades políticas, sociais, religiosas e culturais - que vinham copiosamente redefinindo a pertinência de uma educação artística no seio do ensino formal. Desde os finais do séc. XVIII, pela influência do racionalismo iluminista (com a criação das primeiras aulas de Desenho em Portugal, ministradas pelo escultor Machado de Castro ao comando da Real Casa Pia de Lisboa), até finais do séc. XIX, este ensino do desenho, bastante restrito, e desprovido de qualquer programação definida, sempre estivera fortemente associado aos saberes geométricos enquanto parte dos ideais racionalistas. Ainda que, no início do séc. XX, as reformas trazidas pelo positivismo da 1ª República procurassem *“conciliar o ensino humanístico (...) com o ensino científico, prático e utilitário, à maneira moderna, contemplando também a educação artística”* (Carvalho, 1996, in Ribeiro, 2005: 13), e graças às quais o ensino do

desenho passou a estar presente nas escolas públicas - pelo ano de 1918 - “*na forma de composição decorativa e segundo o método de desenho à vista, a partir do natural*” (Ribeiro, 2005: 13), a instabilidade política que a seguiu e a posterior implantação do Estado Novo, viriam renovar o estatuto secundário, e de irrelevante interesse, do ensino artístico e de qualquer educação estética no país. Durante esse período “*não interessava o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade, o que interessava era formar pessoas sem opinião*” (Eça, 2000, in Ribeiro, 2005: 14). Deste modo, o ensino do desenho viria, gradualmente, a assegurar um carácter utilitário e prático, e que se relacionava mais ao ofício - à maneira de fazer - do que propriamente a uma atividade artística.

Assim, a reforma conduzida por Veiga Simão carregava consigo novas perspectivas de uma renovação pedagógica, apoiada na *taxonomia de Bloom*⁷ e em métodos heurísticos, que influenciaria o desenvolvimento das artes na educação. Em 1979, o novo carácter obrigatório da disciplina de Educação Visual - em lugar da sua antecessora, disciplina de Desenho - viria, pela primeira vez, atribuir ao Ensino Básico “*aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica*” (Eça, 2008: 30); aspetos que se acreditava desempenharem um papel importante no desenvolvimento e na formação integral da criança. A adoção deste novo termo revelava-se, portanto, pertinente sendo que, *pela primeira vez*, em prol de uma educação artística visual, mais abrangente, “*abandonava-se a ideia do desenvolvimento de capacidades de representação visual inatas*” (*op. cit.*, p.30).

⁷ Taxonomia dos objetivos educacionais (1956), também conhecida como taxonomia de Bloom, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais, resultante do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom.

Contudo, esta aparente humanização das artes na educação, trouxe consigo novos padrões organizadores (novas formas de controlo social), criando um novo sistema normativo. Deste modo, esta nova Educação Visual não só continuaria a operar nos modos de *fazer* (como o seu antecessor ensino de desenho), como, daqui para a frente, teria luz verde para atuar também nos modos de pensar, falar, ver e sentir (Popkewitz, 2011: 51-89). Esta espécie de filtro normativo, aliado aos discursos da psicologia, que garantiria, assim, a dose indicada de contenda, em detrimento de um lugar de liberdade subjetiva e de posicionamento crítico (*op. cit.*).

Não obstante, a preocupação em re-estruturar uma educação artística específica para o ensino básico, assente em teorias progressistas, pareceu ter-se ficado apenas pela sua denominação. Durante as suas cinco décadas de existência, esta disciplina veio assumindo o papel de parente pobre do Desenho, fazendo-se valer - quase em exclusividade - de um leque de práticas que pouco se alteraram ao longo dos anos. De modo geral, esta disciplina enraizaria duas práticas principais: a primeira, que privilegia o desenho de composição, decorativo, podendo recorrer, ou não, ao saber geométrico (axonometrias, grelhas, formas geométricas, etc.) e, a segunda, que dá valor ao desenho de observação de objetos. O tipo de educação artística subjacente à Educação Visual passava, portanto, pela aprendizagem dos elementos formais da “*linguagem visual (gramática visual), pela compreensão formal de obras de arte e de design (história da arte e do design) e pela aprendizagem de métodos de trabalho artísticos (conhecimento e utilização de meios, instrumentos e suportes)*” (Eça, 2008: 30). Uma tendência formal e tecnicista, ainda hoje aplicada por muitos professores de EV, inscrita num tipo de discurso, particular de quem detém o conhecimento capaz de legitimar, ou não, o sucesso das habilidades do aluno (Atkinson, 1998). Há, ainda, os que optam por um tipo de ensino centrado no método de resolução de problemas, que carrega no seu discurso narrativas de uma liberdade individual mas que não dispensa os

padrões organizadores de natureza racionalista que continuam a balizar as aprendizagens (Popkewitz, 2011).

A título de curiosidade, percorrendo as Aprendizagens Essenciais (AE) que orientam a prática docente para a disciplina de EV, damos-nos conta que o termo *desenhar* - como os seus sinónimos diretos: ilustrar, traçar, esboçar - não consta no documento, assim como o termo *desenho* surge apenas duas vezes, enquanto exemplo de modalidade expressiva existente, no domínio da *Apropriação e Reflexão*. Em contraste com as suas antecessoras Metas Curriculares (MC) de 2012, é também possível perceber que a construção do discurso em torno das aprendizagens desejáveis mudou substancialmente. Começando precisamente pelos quatro “pilares” que sustentavam as metas de EV, e que seriam, portanto: a *Técnica*, a *Representação*, o *Discurso* e o *Projeto*; termos que dominavam o corpo do documento e que, praticamente, deixam de existir na linguagem das AE. Em particular, o domínio do *Discurso*, que se caracterizava “*por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar /significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva*” (MC, 2012: 3), e que desaparece por completo naquele que é hoje o documento curricular de referência em vigor (AE). Enquanto que o termo *Representação*, fortemente presente nas metas curriculares, sobrevive com apenas uma aparição nas AE. Além destes deixados para trás, o discurso das aprendizagens essenciais também trouxe novos conceitos que não faziam parte da linguagem das MC, tais como *apropriação e experimentação* - formas modernas de “devolver a liberdade” aos professores e alunos. Aos alunos já não se lhes pede que *aprendam* os conteúdos e os *apliquem*, mas sim que os *apropriem* e os *experimentem*.

Interessa-me, pois, perceber, assentes nesta nova linguagem que vem trazer um cheirinho a brisa marítima ao discurso de sempre, que vantagens, aparentes e reais, no caso particular da Educação Visual, nos são dadas e

como podemos tirar partido desta natureza ambígua, mais macia, que parece caracterizar as AE. A mesma que levou alguns professores a publicarem enxurradas de artigos de opinião, onde arrasavam o então novo documento de referência para as aprendizagens; “*referenciais curriculares pobres, sem ambição e sem metas*”, pode ler-se num desses artigos, publicado no *Diário de Notícias* (julho de 2021). Mas também há quem viesse em sua defesa⁸, em oposição aos inúmeros descritores de desempenho nos quais se desdobravam as MC, garantindo que as AE lhes teriam devolvido a liberdade para gerir e adaptar os conteúdos às necessidades dos tantos e tão diferentes alunos. Não é minha intenção, contudo, explorar aqui as motivações que levam professores a oporem-se ou a aplaudirem as alterações trazidas pelas AE.

Não obstante, a ambiguidade que caracteriza o discurso do documento é um fator que *a priori* encaro como sendo uma vantagem para a prática docente, particularmente, na disciplina de Educação Visual. Reconhecendo, contudo, a possibilidade de existência de mecanismos de outra natureza que se mantêm invisíveis ao meu olhar e que condicionam consequentemente a construção do meu pensamento. Ao contrário das metas curriculares que fragmentavam exaustivamente todas as possibilidades (aceitáveis) daquele que seria um ensino-aprendizagem desejável, a nova linguagem das AE vem condensar novamente essas possibilidades de maneio, tornando a sua leitura mais vaga (efetivamente) e por isso menos *visível* também. Talvez por isso alguns professores reclamem que poderão haver conteúdos a ficar para trás. Precisamente, o controlo sobre qualquer coisa que não está claramente definida ou determinada torna-se mais difícil e, portanto, sim, poderá existir mais espaço de liberdade. A questão que se prende é: onde habitam as forças - as invisíveis ao olho humano - que nos continuam a moldar a liberdade? Esse tipo de liberdade, que defendo que as AE podem devolver, nunca será, por si

⁸ <https://observador.pt/2018/05/16/mudancas-curriculares-dividem-professores-ha-quem-valorize-a-liberdade-na-forma-de-ensinar-e-quem-reprova-o-corte-de-temas-importantes/>

só, suficiente para que se explorem caminhos e possibilidades de ação desconhecidos. Cada sujeito deverá confrontar-se com o exercício, muito mais exigente, de se distanciar, tanto quanto for necessário, possibilitando, a si mesmo, identificar e entender a forma como os mecanismos de poder que governam a sua liberdade já há muito que se impregnaram na sua própria subjetividade. Um poder que existe e sobrevive através do nosso próprio discurso, dos nossos modos de ver. O tipo de poder mais complexo de se combater ou resistir é precisamente este, aquele que habita dentro de cada um dos sujeitos, infiltrado na trama da sociedade, e não um outro qualquer externo, de cariz instrumental. (Atkinson, 1998; Atkinson, 2004; Foucault, 2021 [1975]; Popkewitz, 2011).

Uma frase, atribuída a Jorge Buescu, sobre as AE é bem-vinda aqui: “(...) *um conjunto vazio, com o qual cada professor poderá fazer o que quiser*”⁹. As preocupações do matemático, e também professor, que, à primeira vista, parecem ser depositadas sobre o documento em si, falam-nos, contudo, de uma preocupação maior que assenta na falta de reconhecimento das capacidades dos professores na hora de tomar decisões e de gerirem o seu trabalho, uma vez na ausência de descritores de desempenho. *O que seria, se cada professor pudesse fazer o que quisesse!?* De repente esta questão remete-me para o pensamento dos pais quando deixam os filhos brincar com tintas ou plasticinas sobre o tapete da sala; “o que seria, se o meu filho pudesse fazer o que quisesse!?”. Neste caso, assume-se naturalmente que o filho ainda não está apto para entender o que pode ou não fazer e que, por isso, requer vigilância. Num sentido semelhante, este tipo de discurso, que produz um determinado tipo de professores, contribui amplamente para uma função docente que tem vindo, cada vez mais, a ser resumida à mera transmissão de conteúdos e preenchimento de grelhas, não lhe sendo dada

⁹ <https://www.universia.net/pt/actualidad/estudar-no-exterior/metas-curriculares-e-aprendizagens-essenciais-1167225.html>

qualquer margem de atuação ou de reflexão. Esta percepção, que se generalizou, não só atribui um sentido perverso e até antagônico à ação e responsabilidade dos professores, como naturaliza aos olhos de toda uma sociedade, incluindo dos próprios docentes, a mediocridade do seu papel. Neste sentido, a ambiguidade que pauta a linguagem das Aprendizagens Essenciais assustará sempre todos aqueles que não prescindam de um “*manual de instruções*” para agir. Da mesma maneira que acredito que, independentemente dessa “*liberdade*” que alguns professores defendem que lhes foi devolvida, muitos outros continuarão a governar-se com base numa agenda pré-estabelecida porque lhes será mais cómoda e menos exigente. Debater-se com a ambiguidade requer um exercício muito maior do que trabalhar sobre algo que é concreto, que já se sabe. Isto vale tanto para professores como para os próprios alunos. Dennis Atkinson (2003) fala-nos sobre isto quando relata o caso de uma “professora-estudante”, Angela, que, ao dar a opção aos seus alunos de escolherem como procederem com as suas colagens, se deparou com a confusão e dificuldade dos mesmos em decidirem como agir. Esse constrangimento causado pela liberdade de escolha, que Angela assumiu como algo a evitar dali em diante, é precisamente o que nos faz recuar quando nos deparamos com a ambiguidade. Ou, como aconteceu em contexto do 1º semestre do MEAV, quando os professores Tiago Assis e Catarina Martins nos propuseram o exercício de pensar sobre a exposição “Histórias Por Contar – Elas: Autoria e Autoridade em Questão”, cruzando-a com a prática docente, e de apresentar à turma essa reflexão, sendo dada total liberdade para escolher a forma de a apresentar. Nesse momento, instalava-se a (tal) “*confusão*”, que Angela observara. Não dispúnhamos de qualquer “guia”, nem tão pouco de uma pista sobre a intenção subjacente ao enunciado. Em conversa entre pares debatíamos perante a ambiguidade daquele exercício, tentando antecipar qual seria a sua “resposta correta”, como se se tratasse de um enigma. A ausência de um enunciado de ordem mais explicadora não se

revelaria, de facto, suficiente para “*livrar*” os nossos modos de pensar, ver e sentir dessa estrutura teórica; dessa espécie de matriz invisível - produtora de subjetividades -, que continuava a comandá-los, e através da qual procurávamos fundamentar a nossa reflexão. Foram precisos meses de questionamentos e de tantas outras hesitações para, somente no decorrer do estágio, compreender o potencial emancipador daquele exercício que nos tinha sido lançado, mas que sucumbiu às mãos da nossa própria “auto-sabotagem”.

Olhar clandestino

O dicionário diz-nos que é clandestino aquilo que é feito sem as formalidades legais (e que até as evita), assim como o que é feito às escondidas. Não encontro outro adjetivo, senão este, que descreva melhor o olhar que me conduziu durante a minha experiência de estágio. Confesso que, momentos antes de iniciar o ano letivo, não me entusiasmava a ideia de tomar o lugar de professor, ou melhor dizendo, afligia-me, de certo modo, vestir a camisa desse papel ao qual eu ainda me sentia adversa. Por outro lado, a enorme responsabilidade que sempre atribuí ao papel do professor, fez-me questionar o que teria eu para dar àqueles alunos que, agora, se convenceriam estar diante de uma figura detentora de conhecimento e certezas, plenamente preparados para lhes serem transmitidos. Para ser mais precisa, sentia-me uma espécie de fraude, como se estivesse prestes a vestir a farda de um regime que, pelo qual, outrora, eu havia sentido uma enorme indignação. Tive uma vontade secreta de lhes dizer, em voz baixinha, que não fazia parte *daquilo*, além de uma profunda apatia por lhes exigir o que quer que fosse. Mal sabia eu que o ritmo frenético das aulas pouco espaço daria sequer para o

diálogo. O tempo, ou, neste caso, a falta dele, tornar-se-ia um fator pertinente a cada encontro com as turmas. Assim como os sinos da igreja matriz, que me lembravam constantemente do Deus que tudo via, o controlar dos minutos, sobretudo por parte dos alunos, a cada nova entrada em sala de aula, remetia-me para uma sensação de linha de montagem fabril em que, durante aquele tempo que era disponibilizado a cada disciplina, competiria aos respectivos professores abordar e pôr em prática o maior número de conteúdos constantes nos respectivos programas, numa ininterrupta corrida contra-relógio, em que a quantidade/produção se sobreporia, quase sempre, à oportunidade de aprofundação; de exploração, de questionamento, de relação. O tempo - curto - que era disponibilizado para cada aula, parecia querer garantir “o *principio da não ociosidade*” pelo qual “o *emprego do tempo devia afastar o perigo de o desperdiçar*”, procurando, portanto, “*intensificar o uso do mais pequeno instante, como se o tempo, no seu próprio fracionamento, fosse inesgotável*” de forma a juntar o máximo de rapidez ao máximo de eficácia (Foucault, 2021 [1975]: 178).

“(…) quanto mais se decompõe o tempo, quanto mais se multiplicam as suas subdivisões, quanto melhor o desarticulamos exibindo os seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais se pode acelerar uma operação ou, pelo menos, regulá-la segundo uma velocidade ótima;” (op. cit., p.179)

Com efeito, este mecanismo sofisticado, não só regula e controla os alunos, como adentra e instrumentaliza a ação dos professores para esse efeito; quanto mais obedientes se mostrarem os alunos, maior será o *grau de sucesso* do professor e, portanto, também o aluno será recompensado; do mesmo modo, se os alunos falharem, se persistirem insubordinados, isso significará que os professores também falharam. Esta dependência hierárquica - ou divisão de forças -, não só garante a auto-sustentabilidade deste sistema como exige aos intervenientes provas recorrentes da sua aplicação, tornando-o

visível. O aluno provará o seu nível de adestração através da quantidade/qualidade das tarefas que realiza - uma vez mais, está implícita a velocidade/eficácia da produção do aluno -, assim como da sua capacidade de corresponder a cada critério de avaliação. O professor, por sua vez, provará, também ele, o seu nível de adestração através da aplicação de tais procedimentos adestradores, recorrendo ao uso de diversos instrumentos de avaliação, ao preenchimento de grelhas, e à atribuição das respetivas classificações finais; uma forma simbólica de validação e de penalização sobre um suposto *sucesso* ou *insucesso* da prestação do aluno. Neste caso, este tipo de sanção atribuída ao aluno é, para o professor, também uma forma de se defender da culpabilidade do comportamento *desviante* do aluno. Contudo, classificações negativas também colocarão em causa as capacidades de ensino do próprio professor. O controlo é cada vez maior e mais visível, e está em todas as frentes. Esta visibilidade, da qual tanto alunos como professores são reféns, é, portanto, imprescindível ao poder onisciente, pois só através dela é possível controlar e corrigir; ou, pelas palavras de Michel Foucault, “*surveiller et punir*” (op. cit.). Esta condição torna-se mais clara se pensarmos nas competências dos diferentes domínios da aprendizagem, as quais a educação tem vindo a desbravar caminho de modo a incluí-las categoricamente na sua linguagem, ou, dito de outro modo, a decompô-las e a torná-las objetos de interesse de avaliação. É exemplo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, assumido enquanto referencial, de base humanista, para decisões a tomar “*ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem*”, que veio trazer, pela primeira vez, à arena das visibilidades (avaliáveis), o domínio das Atitudes e Valores. Com um peso na avaliação que varia entre 20% ou 10%, dependendo do ciclo de ensino, as competências inscritas neste domínio são tidas em conta pela subjetividade variável que compõe o conselho de turma, onde é, então, deliberada, entre todos, uma nota única que será atribuída ao

aluno, de modo igual, por todas as disciplinas. Através desta avaliação, que demanda atitudes e valores específicos e, portanto, um determinado tipo de sujeito, ao aluno já não lhe será dada somente informação com base na qual ele produzirá uma ideia de si mesmo enquanto “sujeito-capaz de aprender”, como também lhe serão cedidos indicadores de validação do seu caráter, que ditarão que tipo de pessoa ele é. A transparência postulada por este documento de referência, assente numa vontade de tornar o ensino mais humano e inclusivo, carrega, pois, um perigoso conjunto de forças suficientemente capazes de contribuir para um ensino progressivamente segregador e excludente, precisamente contrário àquele que aparentemente visa alcançar.

“19 de Setembro de 2019

Escola Secundária João Gonçalves Zarco

Turma 8º2

Aula de Educação Visual

(...) Enquanto a professora faz uma introdução à turma sobre a interação da luz/cor, mostrando exemplos de alguns trabalhos de pintura onde esta pode, eventualmente, ser percebida, surge então, num slide de powerpoint projetado no quadro da sala, a imagem de Guernica. Nesse instante, ouve-se um aluno: “Professora, que quadro é esse?” A professora, num jeito improvisado, explica, então, de forma breve, de que obra se trata, e questiona aos restantes alunos se já a conheciam. Em resposta, ouve-se um “não” em tom

de coro dentro da sala. Os seus olhos - os dos alunos - mantêm-se focados no quadro. Cientes que a aula está prestes a terminar, a professora e eu, concordamos em propor aos alunos que, em casa, pesquisassem sobre a obra em questão e que, caso o fizessem, trouxessem essa informação para a aula, para podermos partilhá-la e discuti-la entre todos.”

Cinco dias mais tarde, novamente em aula, os alunos foram questionados sobre as suas pesquisas relativas à obra de Picasso. Tínhamos ainda à disposição cerca de 15 minutos de aula e, prontamente, um dos alunos levantou a mão e informou que havia preparado um PowerPoint com a informação que encontrara. Confesso que tal formalidade não me deixou indiferente, uma vez que não teria sido solicitado qualquer tipo de suporte para a dita informação, nem tão pouco a intenção explícita de fazer dela uma apresentação, no sentido tradicional do ato. Perceberia, contudo, ao longo do estágio, que o formato power-point quase ocupava um cargo por direito próprio no que diz respeito a qualquer tipo de apresentação oral. Após a apresentação do aluno, meramente expositiva, em torno das características da obra, o debate que se gerou através desta - enquanto denúncia das atrocidades cometidas durante a guerra civil espanhola - acabava por se prolongar mais do que o previsto, parecendo revelar um certo envolvimento por parte de um número significativo de alunos que foram tecendo breves comentários ou levantando continuamente novas questões, o que, inusitadamente, acabaria por fazê-los esquecer do relógio pelo qual se governavam. De forma a não matar cedo a curiosidade dos alunos, às questões para as quais nós - a professora Andreia e eu - não tínhamos conhecimento capaz de responder, fizemo-nos valer dos recursos em sala (computador e telemóvel), assim como

o fizeram alguns dos alunos que, autonomamente, foram retirando os seus aparelhos dos bolsos e pesquisando sobre o tema. E quanto mais informação nos chegava, tantas mais questões surgiam. À semelhança de quando no cinema soa o bater da claquete e os atores saem dos seus papéis, aquele pareceu-me tornar-se num desses momentos informais, que já não requer qualquer ensaio (ou personagem), em que há espaço para a liberdade subjetiva de cada um dos sujeitos, e onde diferentes considerações foram tidas em conta e discutidas. Na sequência deste momento, confesso que - pessoalmente - senti um profundo interesse em vê-lo repetir-se e, com o apoio da professora cooperante, lancei-lhes então uma proposta: os alunos, individualmente ou em grupo, como lhes fosse mais conveniente, pesquisariam sobre alguma obra/projeto de expressão visual - cerâmica, desenho, pintura, escultura, grafiti, design, fotografia, vídeo, produção cinematográfica, cenografia, arquitetura, ou qualquer outra que eu desconhecesse ou não mencionara - não existindo, igualmente, critério relativo à autoria das obras, reforçando que poderiam ser obras tanto de “autores aclamados” como outros menos conhecidos do grande público, inclusive de algum familiar ou seu conhecido.

Existia, contudo, um segundo critério nesta proposta que passava por trazerem uma obra que, por algum motivo, eles considerassem interessante de partilhar com o grupo (colegas e professoras), e que na apresentação mencionassem esse fator. Adiantei também que não haveria um polígrafo do certo e errado, e que este exercício resultaria unicamente num momento de partilha entre todos. Uma partilha de imagens e, sobretudo, uma partilha de olhares. A obra não seria portanto o foco principal daquela experiência. Não me interessava que pensássemos *sobre* ela mas, antes, que pensássemos *através* dela, resistindo à mensagem evidente e, assim, procurando outros sentidos, outros pontos de vista, outras possibilidades. Interessava-me que a sua curiosidade não lhes permitisse ficar imóveis perante qualquer verdade

aparente. Uma curiosidade que evocasse uma certa atenção para com o que existe mas também com o que poderia existir. Uma certa obstinação, até, para estranhar o que os rodeia. E que através da escuta das diferentes vozes nos fosse permitido ver através dos diferentes olhares que ali se encontravam e que, talvez, isso nos permitisse pensar sobre questões que nunca antes tínhamos colocado.

Embora o enunciado se apresentasse demasiado livre, acabava por não ser totalmente despretensioso. Ao não atribuir qualquer critério às obras, pretendia - além de tentar não contaminar a sua escolha desde um princípio - que esse processo de pesquisa se tornasse nisso mesmo, num processo, e não num ato direto de abrir um catálogo online e escolher um de entre muitos. O primeiro passo desse processo resultaria precisamente em decidir como dar esse primeiro passo. Questionei-me se começariam eles por pesquisar “obras artísticas” na caixa de pesquisa do Google, ou, até, se pediriam alguma sugestão aos seus familiares. Ou se, às tantas, escolheriam desde logo uma forma de arte (visual) - dos vários exemplos que haviam sido mencionados - e a partir desse explorariam as suas obras, talvez as mais mediáticas, até escolherem uma. Ou, ainda, pensei na possibilidade de alguém lhes poder sugerir um artista e, através da pesquisa pelo nome do sujeito, escolherem uma das suas obras. Sabia que havia múltiplas maneiras de o fazerem. No entanto, independente da forma como lá chegassem, esse momento exigir-lhes-ia sempre uma escolha. E uma qualquer escolha, quer fosse mais ou menos consciente, partiria sempre de um qualquer critério - quando mais não fosse, com base no juízo de gosto (Kant, 2020 [1790]).

Esta proposta, de certa maneira improvisada, tivera como base dois impulsos maiores: o desejo de me relacionar com aqueles alunos, de os ouvir (desejando repetir o momento de conversa que a antecederia) e, ao mesmo tempo, de me desresponsabilizar pelo guião ou objeto de uma possível

discussão. Esta desresponsabilização não deve ser, contudo, confundida nem com uma atitude de indiferença - no que respeita ao material que nos serviria de base deste exercício - nem tão pouco com um gesto altruísta. Em 2011, no contexto da AFI's Harold Lloyd Master Seminar, David Cronenberg partilhava a sua visão acerca da direção de atores, afirmando que boa parte do processo estaria na conversa prévia com o ator, em torno da construção do personagem; *“se tivermos um bom ator e se lhe conseguirmos passar o que queremos dele, então poderemos deixá-lo tranquilo para fazer o seu trabalho”*. Portanto, segundo Cronenberg, um bom ator, prevê-se que seja aquele que é capaz de perceber totalmente a intenção do diretor (a subjetividade dominante) de forma a representar um papel específico - que determina a forma como este se deve mover, como deve falar, como se deve posicionar -, pois só assim será capaz de se guiar “autonomamente” - de se governar - dispensando diretrizes ao longo das filmagens. Não deixo de concordar com Cronenberg, mas parece-me um quanto modesta esta visão. Arrisco acrescentar que a eficiência do desempenho dos atores está profundamente ligada à eficiência discursiva do diretor, e consequentemente, à explicação minuciosa que recebem (os atores) sobre os respetivos personagens/papeis.

Recorro a esta narrativa alegórica, precisamente, para dar um exemplo claro daquilo que não pretendia quando lancei a proposta aos alunos. Não tinha, portanto, interesse em “dirigi-los”, pelo contrário, tinha um certo receio, até, que determinada intervenção (minha) de ordem mais esclarecedora ou criteriosa pudesse ter um efeito inverso à promoção de um possível envolvimento/entendimento, e constituindo-se ela própria no primeiro condicionamento dessa capacidade (Rancière, 2002[1987]). Sendo esta uma proposta que previa discussões informais, ao não controlar o material que os alunos viriam a trazer, também eu estaria sujeita a trabalhar, de certa forma, com base no desconhecimento. Se assim não fosse, e se tivesse o controlo sobre esse material, seria inevitável não antecipar o que poderia dizer, ou não,

acerca do mesmo. Em última instância, interessava-me que esta proposta se desenvolvesse a partir de uma dinâmica de confronto de modos de ver, enquanto geradora de discussão e reflexão.

Embora no momento não tivesse previsto, percebi depois que este enunciado poderia vir a atuar, em determinado momento, no sentido oposto ao pretendido. Um qualquer olhar (dos alunos) sobre esta condição do “*ser interessante (para partilhar)*”, implícita no enunciado, detinha um possível efeito paradoxal no contexto preciso da sala de aula. Se por um lado parecia pedir aos alunos que elegessem uma obra que lhes suscitasse interesse, por outro, poderia levá-los a pôr em causa o valor dos seus próprios interesses, quando comparados com os interesses inscritos no discurso da escola, atuando assim, enquanto mecanismo de auto-governo. A subjetividade do aluno, à qual se apelava no exercício, poderia facilmente ser boicotada pela subjetividade dominante (simbólica), inscrita no discurso da escola e do professor. Pela força de uma tradição, o contexto particular da sala de aula contém em si determinadas regras e concepções de inscrição que levam os alunos a reduzirem qualquer possível interesse - o seu e/ou dos colegas - ao suposto interesse do professor (da escola). Esta frequente comparação faz com que, quando solicitados para agir em conformidade com a sua própria vontade, os alunos acabem, quase sempre, por contorná-la ou confundi-la com a vontade da escola (Popkewitz, 2011).

Outro aspeto que não considerei no momento foi o peso da avaliação. Imediatamente após a apresentação da proposta, uma aluna questionava se a atividade em questão contaria para avaliação. Por brevíssimos segundos, e antes de proferir qualquer resposta possível, questionei-me se existiria alguma possibilidade de não se estar sob o domínio de uma avaliação - esse olhar que continuamente classifica -, em contexto de sala de aula. Logo de seguida, a aluna reformulava a questão: se lhes seria atribuída “*uma nota final*”, era o que

desejava saber. Esta pergunta - que me viria a acompanhar ao longo do estágio - revelou-se, para mim, tão ou mais pertinente do que qualquer resposta que tivesse para lhe dar naquele momento, e levantou-me outras tantas questões. O que mudaria aos olhos daqueles alunos, perante aquela proposta em particular, ao saberem que a *qualidade* do seu envolvimento estaria, ou não, sujeita a uma classificação? Não o estando, seria motivo suficiente para que perdessem um possível interesse (de receber uma determinada “*nota*”), e desconsiderassem qualquer esforço que esta proposta lhes exigisse? Ou, pelo contrário, seria a ausência de uma avaliação quantitativa suficientemente capaz de lhes folgar o espartilho escolar, deixando-os menos preocupados em corresponder ao que eles julgavam ser o que a escola lhes pedia, e aproximando-os do seu próprio interesse?

Uma vez mais, vem-me à cabeça a imagem da claquete de cinema. À semelhança dos atores que esperam pelo sinal para entrarem ou saírem dos seus papéis, os alunos pareciam querer saber quando estariam a ser avaliados para, também eles, entrarem nos respetivos papéis. No entanto, qualquer resposta que pudesse dar às minhas dúvidas, não seria mais do que especulações baseadas na memória do meu olhar enquanto aluna daquela idade. Para meu alívio, a professora Andreia (professora cooperante) optou por acordar diretamente com os alunos que esta atividade não iria ter uma avaliação específica (não se tornaria, portanto, num instrumento de avaliação). Esta sensação de alívio a que me refiro, e que senti verdadeiramente naquele momento, tornou-se precisamente no primeiro vislumbre deste sentimento de clandestinidade que me viria a acompanhar, e que aqui pretendo recuperar. Como se, na ausência de determinadas formalidades, e, portanto, dispensando critérios de avaliação assim como de um registo classificativo, esta prática auferisse um certa natureza ilegal, atuando num ângulo morto aos olhos da escola, e, portanto, invisível. Uma invisibilidade a princípio não intencional mas - perceberia mais tarde - que se tornaria inerente ao facto de não existirem

“provas” do seu acontecimento; pois dali não se produziria nada (material) assim como nada se avaliaria. Da mesma forma, o tempo que iríamos usar para a pôr em marcha ganharia igualmente um carácter ilícito.

Relembro que, nessa altura, estávamos na primeira semana de aulas do ano lectivo (2019/20) que se acabava de iniciar. Deste modo, os alunos foram informados que a proposta em causa se desenvolveria em paralelo com todas as outras atividades que seriam lançadas ao longo das semanas. Mais uma vez, a (minha) sensação de clandestinidade está presente. Sabia que tudo o resto que acontecesse em sala de aula, para lá desta prática, serviria como alibi suficiente para comprovar que se cumpria com os requisitos que a escola nos exigia. No entanto, aquilo que inicialmente estava previsto acontecer uma única vez por semana numa das sessões de apenas 50 minutos de duração, devido ao elevado número de alunos (26) e ao reduzido número de semanas (8 por semestre), passaria a acontecer em dois momentos semanais (igualmente de 50 minutos). De forma a contextualizar melhor o leitor, passo a explicar. Na Zarco, o ano letivo divide-se em dois semestres, que se subdividem em dois momentos cada um, e no qual a disciplina de EV, por sua vez, acontece apenas num desses momentos por cada semestre, por turma (esta proposta viria a ser feita às duas turmas com as quais desenvolvi a minha experiência de estágio). Já a carga horária da disciplina acumula um total de duzentos minutos semanais, contando com duas sessões de cinquenta minutos e uma outra de cem minutos. Estas sessões de cinquenta minutos, no entanto, entre retirar o material dos armários e o começar a arrumar para sair, resumem-se - com sorte - a meia hora de aula. Outra particularidade é o facto desta escola ter escolhido prescindir da tradicional campainha escolar, que indica o início e o fim dos tempos letivos, o que passou a exigir dos alunos uma vigilância permanente do tempo, tanto para entrar como para sair das aulas. A sua atenção deixou apenas de estar centrada no que fazem, seja em contexto de aula ou durante os intervalos, passando a ativar um mecanismo de auto-

controle que governa a velocidade/eficácia com que realizam qualquer ação dentro do espaço escola.

Durante as semanas seguintes, duas vezes por semana, os alunos foram trazendo as obras que haviam escolhido para partilhar e apresentar à turma. Obras de pintura - a grande maioria -, assim como de arquitetura, de escultura, de fotografia e de grafite urbano, partilhando-as com as professoras e respetivos colegas. Obras de artistas conhecidos pelo grande público, entre eles portugueses mas sobretudo estrangeiros - como Leonardo Da Vinci, Antonio Bessa, Columbano Bordalo Pinheiro, Antoni Gaudí, Banksy ou Van Gogh -, assim como obras outras da autoria de familiares e de conhecidos seus.

Antes de avançar, gostaria de refletir aqui sobre a questão da autoria das obras, sendo que, durante o desenrolar desta prática, a mesma se tornaria, para mim, numa chamada de atenção. Uma das questões que lhes coloquei, depois da última obra trazida para a sala, foi se alguma das obras, ou algum dos respetivos autores, já lhes era familiar antes de termos iniciado aquela prática. A resposta foi negativa e praticamente unanime. À exceção de alguns alunos que afirmaram já conhecer ou ter ouvido falar da *Mona Lisa*¹⁰. Esta minha pergunta viria na sequência da sensação que havia sentido ao ver o interesse deles não se alterar consoante o reconhecimento público dos respetivos autores, assim como isso também não os melindrava no momento de tecer juízos. Pelo contrário, percebi que quando se tratavam de trabalhos de autoria de seus próximos, o envolvimento e entusiasmo na apresentação pareciam aumentar, desviando-os de uma mera exposição da obra. De forma geral, fui sentido que o (ainda) desconhecimento destes alunos (de 8º ano) face aos padrões que dominam o *campo das artes* dentro e fora da esfera escolar; ou, diria, a sua inocência perante um *sistema de representação* que

¹⁰ Pintura a óleo sobre madeira (1503-1506), de Leonardo Da Vinci

dita o que é legítimo, e exclui o que não se inscreve no seu discurso; ou, ainda, a liberdade face à construção da genialidade de determinados autores, preservava-lhes a audácia de colocarem ao mesmo nível de apreciação, tanto pinturas de artistas *célebres* - filhos legítimos da história - como obras de autores ignotos para o grande público, mas seus conhecidos. Este gesto que não tardará a ser rejeitável - arriscando a fazer uma previsão do futuro -, ou apontado como sinónimo de incultura, e, portanto, objeto de retificação, revelou-se, aos meus olhos, uma réstia de insubordinação que me alentava. Refiro-me, pois, a uma (ainda) insubordinação que lhes preservava a subjetividade enquanto espectadores (nesta prática específica), e que contrariava as hierarquias produzidas pelo discurso de um sistema ideológico que determina o valor e relevância da obra de acordo com o grau de “genialidade” do seu autor.

Ao longo das semanas que se seguiram, as obras trazidas para a sala de aula revelar-se-iam muito diferentes entre elas. Com base nestas partilhas, fomos discutindo múltiplos assuntos, uns suscitados por perguntas que os alunos iam lançando, outros por questões que eu ou a professora Andreia lhes íamos colocando. Sem grande preparação prévia (uma vez que na maioria dos casos só nos era dado a conhecer a obra que iriam partilhar no momento da sua apresentação), estas obras acabariam por se tornar numa potência de reflexão “ao vivo” em sala de aula. Como terá sido o caso quando um grupo de alunas trouxe uma fotografia de um *stencil graffiti*, assinado por Banksy, e que, por causa desta, gerou-se um debate em torno do conflito israelo-palestiniano, das suas motivações bilaterais e das suas consequências, assim como da potência da arte enquanto denunciadora política, e que instiga ao debate e a um posicionamento crítico por parte de quem a vê. Num outro exemplo, os alunos apresentaram à turma uma obra, da artista plástica Mary Ellen Croteau, na qual a autora faz uso exclusivo de tampas de garrafas de plástico para criar imagens, segundo a própria com a intenção de apelar à atenção do público

sobre um dos mais desafiantes problemas globais da atualidade, a poluição. No contexto desta apresentação acabei por mostrar aos alunos, através de uma pesquisa rápida no *google*, projetada na parede da sala, outros artistas que, à semelhança de Croteau, usam o lixo para produzir as suas obras, ainda que os estilos e recursos variem entre si. E sem que precisássemos de levantar questões, alguns alunos imediatamente posicionaram-se criticamente perante o uso “artístico” do lixo, suscitando dúvidas sobre de que forma aquelas obras *“poderiam contribuir para combater o uso excessivo de recursos do planeta”*, como reclamavam os respetivos artistas, qual seria *“o destino do lixo usado para a construção das obras”* no caso do artista Vik Muniz que produz obras maioritariamente efémeras, onde o produto final quase sempre é a fotografia, devido à perecibilidade dos materiais ou por usar o chão como suporte. Seguimos com o tema e acabaríamos por ver partes do documentário “Lixo Extraordinário”, que relata precisamente o trabalho que Vik Muniz faz juntamente com os “catadores” de resíduos recicláveis daquela que foi considerada a maior lixeira da América Latina, e onde residem milhares de pessoas. Daí partiríamos novamente para uma conversa em torno da potência da arte ao fazer ver as camadas invisíveis das modernas sociedades urbanas, como era o caso deste setor marginalizado num dos municípios do Rio de Janeiro. *Que importância poderia ter este tipo de representação?* Questionámos, igualmente, que consequências negativas poderiam coexistir com a divulgação em massa que os media fazem sobre assuntos desta natureza. De que forma os seus discursos naturalizavam cenários como o deste bairro/aterro sanitário, levando-os de volta para o campo das visibilidades invisíveis.

Numa dessas sessões, um grupo de alunas apresentaria a *Mona Lisa* à turma (a mesma obra faria parte do conjunto de obras partilhadas pela turma do 2º momento do mesmo semestre). A única, de todas as obras partilhadas pelas duas turmas, que já era conhecida por alguns dos alunos. Desses, dois

ou três teriam visitado o Louvre, enquanto que os restantes admitiam conhecer a obra através da exploração da sua imagem nos mais variados suportes e plataformas. Falámos então sobre a experiência do museu enquanto visitantes, partilharam os seus testemunhos; questionámos o valor e o mediatismo criado em torno de obras como aquela de onde havíamos partido; debatemos sobre as consequências da divulgação extenuante de obras de arte, em inúmeros formatos e suportes, retirados do contexto do museu: *o que se ganha e o que se perde*. Inevitavelmente a conversa seguiria rumo até à recente necessidade de registro fotográfico de cada passo que se dá, dando cada vez mais prevalência ao olhar através desse olho mecânico em detrimento da experiência *vis-à-vis* com o que se apresenta diante de nós. Num leque de obras maioritariamente de autoria masculina foi-nos possível trazer para a mesa de discussão questões como a invisibilidade das mulheres artistas e de como a arte (ou aquela que a história preserva) haveria estado quase sempre ao serviço de um poder.

Estes casos que acabo de relatar são apenas alguns exemplos de outros tantos de igual pertinência - e o tal tempo que nos governava acabaria esquecido em muitas destas sessões. Houve ainda outras apresentações onde conseguíamos relacionar as obras partilhadas com os critérios das outras atividades em curso na disciplina, refletindo sobre a influência visual da interação luz/cor, por exemplo, ou sobre diferentes técnicas usadas, sobre as texturas, ou sobre os diferentes sistemas de representação (perspetivas). Em suma, tirávamos partido destas obras tanto quanto elas nos permitiam, ou mediante a nossa vontade, e capacidade, para ver/refletir através delas. Porém, na maioria dos casos, senão instigados pelas perguntas lançadas pelas professoras, os primeiros comentários dos alunos às obras resumiam-se ao juízo do gosto, nomeadamente: *“acho bonito”*, *“parece que está mal pintado”* ou *“tem umas cores bonitas”*.

Foram ao todo cerca de 12 obras apresentadas por cada turma, desde setembro até janeiro, em paralelo com as outras atividades lançadas pela professora Andreia. Um tempo - esse que usámos para esta prática - onde nada se produziu e nada se classificou. Um tempo do qual não há registo da sua utilidade, para além da lembrança de quem o testemunhou; ou apenas a possibilidade de uma lembrança. Um tempo que usámos para nos exercitarmos, para nos espantarmos. Um tempo para criar novas associações.

Não tenho dúvidas que, para estes alunos, a maioria destas obras cairá inevitavelmente no esquecimento, mas guardo a esperança que o conteúdo das conversas que dali surgiram pudessem ter levantado questões que até então nunca haviam tido palco nas suas inquietações, ou abrissem caminho para tantas outras, assim como aconteceu comigo.

Em fevereiro iniciava-se o segundo semestre do ano letivo que decorria e eu começava a debruçar-me sobre os contornos de uma possível proposta didática, a pôr em prática. Sabia que teria de abandonar o olhar clandestino que me conduzia até então. Uma qualquer proposta que agora lhes fizesse tornar-se-ia visível na medida em que não prescindiria de critérios de avaliação e que, portanto, ficaria registada nas grelhas da escola - que lhe concederia uma natureza legal. Teria de a enquadrar, de a justificar, fundamentando-a com os documentos orientadores da disciplina. Por essa altura, fazia-me valer dos pensamentos de Rancière (2010 [2008]), e do seu *“espectador emancipado”*, para me ajudar a pensar nesta nova proposta.

No seu capítulo *“A Imagem Pensativa”*, o filósofo francês propõe que a imagem, em vez de se constituir num reflexo, enquanto produto ou resultado justamente de uma reflexão anterior, seria ela mesma o princípio da reflexão; a potência e origem de uma nova reflexão. Seria, então, no cruzamento entre este pensamento de Rancière e a experiência da primeira proposta lançada aos alunos que se enquadraria esta nova proposta didática. Enquanto na

primeira o objetivo central era o de instigar uma reflexão coletiva através das obras que os alunos iam trazendo para a aula, esta segunda, pretenderia não só incentivar progressivamente essa reflexão mas, agora, também a apropriação e interpretação pessoal da obra - em detrimento, uma vez mais, de qualquer intenção do seu autor - e, portanto, enaltecendo o seu papel enquanto verdadeira potência ativadora da “pensatividade” do espectador. Este critério de abrir mão da intenção do autor, fixava-se sobretudo pela profunda vontade de abrir fissuras, de criar resistências à tradição escolar de vincular os alunos à “mensagem por detrás da obra”, em prejuízo do exercício da interpretação pessoal. Uma tradição, como um mecanismo reprodutor de ideias, que contribui para a condição passiva dos alunos, como já abordei anteriormente, quando confrontados com propostas que impliquem o “*pensar pela própria cabeça*”, atuando na sua própria subjetividade.

Esta proposta teria por isso a intenção de estimular e dar espaço a múltiplas leituras, novas reflexões, a partir de diferentes fontes visuais que, desta vez, seriam selecionadas e trazidas por mim. Ao contrário da experiência que a antecedeu, para além da origem da escolha das imagens que, neste caso, se alterava, a intervenção dos alunos já não atuaria somente por meio da discussão informal, mas também por meio da escrita e da representação visual. A didática desenvolver-se-ia, assim, em 6 momentos, sendo que no primeiro (de 50 minutos) seria disposto, sobre mesas agrupadas ao centro da sala, o conjunto de imagens com o qual trabalharíamos. Os alunos poderiam, então, ver, pegar e comentar entre eles as imagens. Essas imagens seriam, então, fotografias de várias naturezas, ilustrações, imagens de pinturas, de esculturas, de instalações. Seguidamente, ser-lhes-ia pedido que cada um deles escolhesse uma das respetivas imagens e, depois de concluída a escolha, informados que teriam de construir uma narrativa em torno da mesma - hoje, questiono se faria sentido limitar a escolha a uma imagem por cada aluno, e porque não deixá-los escolher duas, ou três, ou tantas quantas lhes fizesse

sentido; que influências ou sobreposições poderiam surgir entre imagens? Ou, de que forma a leitura/relação que se estabelece com uma imagem, se altera quando esta se encontra inserida num contexto/grupo de imagens? Além disso, a ideia de serem informados sobre a construção de uma narrativa somente após a escolha das imagens relacionava-se com a intenção de base desta proposta: a imagem enquanto potência da reflexão. *“Se a imagem escolhida fosse a capa de um livro, que história esse livro nos contaria?”*; neste sentido, faria uso da conceção visual do “livro” - e neste caso da imagem enquanto a capa do livro - na tentativa de fazê-los encarar esta prática escrita não como um mero relato daquilo que viam, mas como uma narrativa que se sobreporia à própria imagem - assim como (supostamente) o conteúdo do livro se sobrepõe à sua capa - assim como a relação entre essa narrativa e a imagem não teria necessariamente de ser evidente (tal como acontece com determinadas capas de livros que não revelam expressamente a relação que estabelece com o texto).

A restante planificação da proposta seria a seguinte:

*“Aula 2
Tempo – 50 minutos*

No seguimento do momento anterior (5 dias antes), o tempo desta aula será disponibilizado aos alunos para escreverem, em género de resumo desse “livro” imaginado, uma narrativa potenciada pela obra.

*Aula 3
Tempo – 100 minutos*

As narrativas criadas pelos alunos, juntamente com as imagens escolhidas serão recolhidas pelas professoras, e somente os textos serão redistribuídos aleatoriamente por todos os elementos da turma. Será então pedido a cada aluno que crie uma ilustração com base na sua interpretação da narrativa que lhe foi atribuída. Para tal, o aluno poderá fazer uso de qualquer tipo de meios

atuantes (riscadores e aquosos), colagens, ou outros, sobre uma folha branca em formato A4 (a escolha deste formato foi decidida em conformidade com a professora cooperante).

*Aula 4
(Tempo – 50 minutos)*

Os alunos continuarão a trabalhar nas suas ilustrações.

*Aula 5
(Tempo – 50 minutos)*

Os alunos finalizarão as suas ilustrações.

*Aula 6
(Tempo – 100 minutos)*

Esta aula será reservada para expor (no quadro, na parede, ou nas mesas) e discutir todos os elementos envolvidos na didática; as imagens que escolheram, e as narrativas e ilustrações que delas resultaram. O objetivo desde momento será, de forma coletiva, dar oportunidade de observarmos o fluxo das diferentes apropriações, tanto para com as imagens, como para com as narrativas; como estas se vão transformando e ganhando novos contornos a cada nova apropriação/percepção. Espera-se, também, poder discutir, em função dessa primeira observação, através destas, os diferentes modos de ver; o que é “isso” da percepção? O que é “isso” da cultura? O que é “isso” das coisas não significarem o mesmo para todos?.

Esta proposta didática, contudo, nunca chegaria a ser posta em prática, pois o seu arranque estaria agendado, precisamente, para a semana em que foi decretado o encerramento de todos os estabelecimentos de ensino, em todo o país, devido à pandemia de COVID-19. Não me é possível, por isso, nem me parece sensato, adiantar muito mais a seu respeito, pois tudo o que pudesse acrescentar acerca da mesma seria baseado em especulações, ou nunca saindo do campo das intenções.

Pandemia - Olhares tolerantes

Iniciei o estágio acompanhada de várias questões que já vinha colocando em torno das práticas escolares, algumas das quais me foram possíveis colocar somente por via dos olhares recentes que o mestrado me havia trazido. Nesse momento, perante o reencontro que se previa, a essas questões juntar-se-iam outras, desenterradas do passado, e que não me deixavam, nem deixam, estar quieta perante as práticas de uma educação visual. De todas, uma delas acabou ganhando um certo destaque nas minhas reflexões durante todo o estágio: *porque continuariam os professores de EV a fazer do desenho a prática-mãe desta disciplina?* Intuitivamente seria fácil atirar alguns palpites menos simpáticos sobre esta pretensão, de muitos professores, para fazer deste “treinamento do desenhar” o único instrumento de aprendizagem válido em contexto de Educação Visual. Um tipo de educação que, na sua “origem”, parecia vir promover, precisamente, outro tipo de conhecimentos, além daqueles que a sua antecessora “disciplina de desenho” providenciava, mas que, na sua prática, pouco se viria a distanciar desta. Na primeira aula de EV, da turma do segundo momento do primeiro semestre,

perguntei aos alunos “o que era a educação visual”: *Desenhar; desenho; artes visuais; trabalhos manuais; vermos o que está à nossa volta; observar; prestar atenção; a maneira como vemos o mundo através da arte; expressar através do desenho e da pintura; conseguir representar/criar algo que temos em mente; ensinar a ver a arte de uma forma diferente; olhar e inspirar*. Seguindo a ordem com que foram sendo ditas, estas foram as respostas dadas pelos 27 alunos em resposta à minha pergunta, sendo que alguns respostas se repetiram, nomeadamente, “desenho”, “desenhar” e “observar”, que foram as que mais vezes se ouviram.

Este “desenhar”, que parece caracterizar a disciplina de EV, não é, todavia, encarado - pela tradição das próprias práticas - como um recurso do qual os alunos se podem servir, enquanto uma de entre muitas possibilidades de expressão e reflexão, mas antes se configura num saber-fazer imperativo que subjuga o pensamento e visão do aluno à sua forma e técnica subjetivas, assente num tipo de sistemas de representação particular de um pensamento racionalista. Uma subjetividade que, como nos explica Dennis Atkinson no seu artigo “*The cultural production of ability in drawing*” (1998), atua precisamente na perceção, ao nível individual e coletivo, sobre a habilidade para desenhar, consoante a competência de cada aluno na aplicação dos elementos que compõem a linguagem desse tipo de representações “válidas”. Deste modo, penso que nos seja possível imaginar a complexidade da forma como os alunos, os que se convenceram não ter aptidões para desenhar por via dessa subjetividade que domina o ensino do desenho, se relacionam com uma disciplina que não prescinde da sua devoção por essa mesma prática, e que, portanto, os exclui permanentemente. Ou, ainda, como é que alunos que já recorrem ao desenho noutros contextos informais, se sentem implicados quando, a subjetividade que governa a prática de desenho em sala de aula, lhes tenta governar o olhar através de um recurso que habitualmente, e contrariamente, usam para lhes servir esse olhar. Uma das coisas que pude

observar no decorrer do estágio, em contexto de atividades que implicavam desenhar, foi, precisamente, uma maior resistência, a determinadas propostas, por parte de alunos que se mostravam à vontade com a prática do desenho, e não por parte daqueles que julgavam não saber desenhar. É, portanto, neste sentido, que questiono os efeitos perversos que estas práticas - anacrônicas - da Educação Visual continuam a produzir na construção da percepção - não só destes alunos, como também da comunidade escolar - sobre o tipo de ensino artístico que se pratica nas escolas, e conseqüentemente sobre a arte. Um tipo de ensino que, por aquilo que já aqui foi dito e pelo tanto que fica por dizer, segue arraigado a uma função tendencialmente decorativa, preservando um papel de caráter secundário, e até prescindível, na construção e transformação do conhecimento.

Talvez pareça estar a desviar-me do assunto que dá nome a este capítulo, mas é especificamente no contexto destas práticas, particulares à Educação Visual, que esta nova circunstância, a que todo o ensino esteve submetido - ensino a distância -, viria criar ruturas. A começar, desde um princípio, pela prática do desenho. Como é evidente, e tendo em conta o alcance mundial desta pandemia, o cenário com o qual me deparei não deve ser entendido como uma verdade universal, porque não o é. Trata-se apenas da minha percepção sobre uma experiência, que resultou de um contexto específico, numa escola específica, e de uma colaboração particular. Posto isto, o que aqui se pretende é problematizar os rituais desta disciplina através da reflexão em torno das mudanças a que foi forçada, despertadas pelo formato de ensino a distância e pela nova conjuntura em que nos encontrávamos. Quando, a 9 de abril de 2020, o ministro anunciava o regresso da escola em regime de ensino a distância, ao mesmo tempo instalava-se a dúvida sobre como proceder com as aprendizagens por meio dessa nova condição. Sabíamos que os materiais dos alunos teriam ficado guardados nos armários da sala e que as soluções viáveis para os recuperarem passariam

por, ou se deslocarem até à escola - uma opção que poderia interferir a vários níveis com a subjetividade de cada família uma vez que o ato de sair de casa, para além de desaconselhado, era entendido como um risco - ou simplesmente adquirindo novo material - outra opção que não encaixava com o cenário económico pelo qual atravessávamos. Mediante isto, a professora Andreia e eu, acabaríamos por decidir em consonância que dali em diante teríamos de encontrar outras vias para promover as aprendizagens, até ao final desse ano letivo, e que dispensassem todos os materiais dos quais as práticas tradicionais são reféns. Esta decisão não só implicava o abandono dessa zona de conforto, onde reside a Educação Visual, como exigiria um nível de abertura e flexibilidade programática, tendo em conta os diferentes contextos e circunstâncias de cada aluno, no que dizia respeito ao tipo de recursos de que cada um dispunha. Cada proposta lançada era pensada ao pormenor de forma a que os seus resultados pudessem ganhar as mais diversas formas, garantindo assim que todos a pudessem realizar. Sem qualquer possibilidade de recorrer ao desenho, fizemo-nos valer da fotografia (através dos telemóveis dos alunos ou dos respetivos encarregados de educação), quer para registo, quer como resultado final. Mas também houve lugar para a pesquisa, para a apresentação dos trabalhos resultantes de algumas propostas, para a exploração e criação de plataformas online relacionadas com as aprendizagens e, ainda, teríamos oportunidade para criar uma exposição final “online”, exclusiva aos alunos envolvidos. Da mesma forma, a avaliação tornar-se-ia mais flexível e inclusiva, valorizando substancialmente o grau de “tentativa e esforço” de cada aluno, e não em função de um resultado final ideal - dado que o carácter flexível das propostas também não nos deixava prever os possíveis resultados. Contudo, aquilo que, para nós, pareceu uma decisão evidente, mediante as opções que tínhamos, não se tornaria uma opção viável para nenhum outro professor do grupo 600, daquela escola, ainda que se mantivessem sensíveis à circunstâncias e contextos de cada aluno.

Estas novas lentes tolerantes, trazidas por uma pandemia que afetou todos sem exceção, parecia vir transformar, ainda que apenas durante aquele período de tempo, a relação professor-aluno, pois estávamos perante um problema que, também pela primeira vez, tocava a todos sem exceção - ainda que de formas diferentes -; o problema do outro era agora um problema de todos.

Considerações finais

Ao longo do primeiro ano do MEAV, houve um autor - cuja obra continua a contribuir para me despertar o olhar para aquilo que não é evidente - que me acompanhou a cada nova perplexidade causada pelo confronto com os pensamentos de autores, outros, que me seriam apresentados. Desconfio, até, que o tenha mencionado em quase todas as reflexões finais que apresentei para cada cadeira deste mestrado. Este autor ao qual me refiro trata-se de Jacques Tati mas, na prática, quando me refiro a ele, refiro-me sobretudo ao seu personagem “*Monsieur Hulot*”. A minha admiração pela sua obra não se fica, contudo, por este personagem meio desajeitado - à semelhança dos outros que estimava desde a infância. Desde a primeira vez que me cruzei com um dos seus filmes (“*Playtime*”, de 1967), percebi o quanto me revia no desconforto daquele personagem que me falava de tanto, ainda que pouco recorresse ao uso da fala. Um desconforto, o deste senhor Hulot, que questionava a autoridade, que questionava as relações sociais, que questionava a subjetividade de toda uma sociedade, que questionava o poder. Admirava-o pela sua honestidade, pela sua ousadia em mostrar-se confortável no seu próprio desconforto; admirava-o pela sua resistência a ser aquilo que não era. Referi, em várias reflexões, que a obra de Tati, pela sua subtilidade, me

trazia novas associações a cada vez que me cruzava com ela. Hoje, percebo que devo às suas obras, sobretudo, a “*Mon Oncle*” (1958), e ao seu senhor Hulot, a forma como me fez refletir sobre as problemáticas da escola, trazidas por muitos dos autores com os quais viria a relacionar-me durante os últimos três anos. Porém, esses outros autores igualmente viriam a contribuir para aguçar o meu olhar em torno do próprio trabalho de Tati. E é na frase que Foucault nos deixou, que revejo o esforço da sua obra: “*A ficção consiste não em fazer ver o invisível, mas em fazer ver até que ponto é invisível a invisibilidade do visível*”.

Como este “senhor Hulot”, existem outros tantos “hulots” que continuam a chamar-me à atenção para semelhantes problemas, e que permanecerão em falta na bibliografia deste documento. Chamadas de atenção, essas, como consciências que não me deixam virar as costas ao que me rodeia. É nesse sentido que encaro este mestrado enquanto um primeiro passo na intenção de me comprometer com os problemas que me são contemporâneos. Um comprometimento em sinal de resistência.

Ao meu irmão Zé.

Referências bibliográficas

- Alves, Luís Alberto Marques (2012) *História da Educação: Uma Introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital. Porto
- Atkinson, Dennis (2004) Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 3
- Atkinson, Dennis (1998) “The cultural production of ability in drawing”, *International Journal of Inclusive Education*, 2:1, p.45-54.
- Berger, John (2018 [1972]) *Modos de ver*. Lisboa: Antígona.
- Corazza, Sandra (1996) “Olhos de Poder sobre o Currículo”, *Educação & Realidade*, v.21, n.1, jan./jun. 1996, p.46-70.
- Eça, Teresa (2008) “Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura” *Pós*: v.1, n.1, p.26-36
- Foucault, Michel (2021 [1975]) *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Lisboa: Edições 70

- Kant, Immanuel (2020 [1790]). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Disponível em: https://books.google.pt/books/about/Cr%C3%ADtica_Da_Faculdade_Do_Ju%C3%ADzo.html?id=07HtDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Llosa, M. Vargas (2012) *A Civilização do Espetáculo*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Loponte, Luciana (2018) “Arte e Docência: Pesquisa e percursos metodológicos”. *Criar Educação*, Criciúma, v. 7, no1, jan/jul. - PPGE - UNESC.
- Manguel, Alberto (2020) *Ler imagens: em que pensamos quando olhamos para a arte*. Lisboa: Edições 70
- Martins, Catarina (2012). Artigo: Resenha de Popkewitz, Thomas S. (2011). Políticas educativas e curriculares. *Abordagens Sociológicas Críticas*. Disponível em: `file:///Users/anapalma/Downloads/Resenha_de_Popkewitz_Thomas_S._2011_.Po.pdf`
- Marchesan, Michele e Kuhn, Malcus (2016). “Alfabetização científica e tecnológica na formação do cidadão”, *Revista Thema*, Volume 13, Nº 3, p. 118 a 129.
- Miranda, Margarida (2013). “Quando os jesuítas eram mestres da palavra. A retórica segundo a ratio studiorum”. *Humanitas* 65, p.187-203.
- Pedro, Maria. M. S. B. (2013) *A experiência Veiga Simão na matemática nos terceiro e quarto anos (1972-1975)*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Lisboa: Universidade Nova
- Popkewitz, Thomas S. (2011). *Políticas educativas e curriculares. Abordagens sociológicas críticas*. Versão ebook (2014) Edições Pedagogo.

- Rancière, Jacques (2002 [1987]) *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Auténtica Editora
- Rancière, Jacques (2010 [2008]) *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro. Lisboa.
- Ribeiro, Ângelo (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Dissertação de mestrado em Educação - Tecnologia Educativa. Universidade do Minho.
- Varela, Julia; Alvarez-Uria, Fernando (1992). “A Maquinaria Escolar”, *Teoria & Educação*, 6.

Outros documentos consultados:

- Aprendizagens Essenciais - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I Educação Visual 5.º ano, 6.º ano, 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade (em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).
- Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos (2012) - revogadas pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

