

ANA RITA ABRUNHOSA BESSA MENDES

A docência na busca de uma relação autêntica com o mundo

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

Professor orientador: Professor Doutor Pedro Ferreira

Professora cooperante: Professora Lúcia Castro
Escola Secundária da Maia, ano lectivo de 2021/22

Resumo

O presente relatório apresenta e discute o trabalho desenvolvido com uma turma do 11º ano do curso de Artes Visuais, no contexto da disciplina de Desenho A. A actividade proposta desenrolou-se ao longo do 1º e 2º Períodos lectivos, normalmente nos primeiros 10 minutos de cada aula. Este trabalho não surgiu de um planeamento prévio, mas, tanto o seu início, como a sua evolução, deu-se sempre a partir da observação do que acontecia nas aulas, e de um jogo entre aquilo que ia sendo proposto e a forma como ia sendo apropriado pelos alunos.

Procurando, ao longo do processo, criar estratégias para despertar a atenção dos alunos para os limites e potencialidades dos materiais com que trabalhávamos, apercebo-me, a certa altura, da semelhança entre o que lhes peço e o próprio trabalho que desenvolvo com eles, procurando também eu compreender os seus limites e potencialidades, e com eles avançar.

Surge então a questão: será possível e/ou legítimo encarar os alunos como um material? E, nesse caso, poderá a docência ser também um exercício de criação?

Abstract

This report presents and discusses the work developed with a 11th year class of Visual Arts, specifically in the context of the discipline of Drawing A. The proposed activity took place during the 1st and 2nd periods of the school year, normally during the first 10 minutes of each lesson. This work did not emerge from any previous planning, but its beginning, as well as its evolution, was always based on the observation of what was happening in class, as well as on a game between what was proposed and the way that it was appropriated by the students.

Striving throughout the process to create strategies to awake the students' attention to the limits and potentialities of the materials we worked with, at a certain point I realised the similarity between, on one hand, what I was asking from them and, on the other, the work that I was developing with them. In both cases, the emphasis was put on trying to understand the limits and potentialities and to advance through them.

The question then arises: is it possible and/or legitimate to regard the students as a material? And, if so, can teaching also be an exercise of creation?

Résumé

Ce rapport présente et discute le travail développé avec une classe de 11ème année du cours d'Arts Visuels, dans le cadre de la discipline Dessin A. L'activité proposée s'est déroulée pendant les 1ère et 2ème périodes de l'année scolaire, normalement pendant les 10 premières minutes de chaque leçon. Ce travail n'a pas émergé d'une planification préalable, mais son début, ainsi que son évolution, ont toujours été basés sur l'observation de ce qui se passait en classe, et sur un jeu entre ce qui était proposé et la façon dont les élèves se l'appropriaient.

En essayant, tout au long du processus, de créer des stratégies pour éveiller l'attention des étudiants sur les limites et les potentialités des matériaux avec lesquels nous travaillons, je me rends compte, à un certain moment, de la similitude entre ce que je leur demande et le travail que je développe avec eux, en essayant de comprendre leurs limites et leurs potentialités, et d'avancer avec eux.

La question se pose alors: est-il possible et/ou légitime de considérer les étudiants comme un matériau? Et si oui, l'enseignement peut-il aussi être un exercice de création?

Agradecimentos

- / Ao **Professor Pedro Ferreira**, orientador do estágio, pela paciência (que sei que foi precisa em muitas alturas!), pelas leituras atentas em horas que deviam ser de descanso, e sobretudo, pela sua colaboração neste processo e pelo entusiasmo que senti muitas vezes que partilhava comigo, dando-me energia para continuar.
- / À **Professora Lídia Castro**, professora cooperante, pela disponibilidade constante, pela imensa abertura sem a qual o trabalho aqui descrito teria sido impossível, e pelas muitas conversas que fomos tendo ao longo do ano.
- / A **todos os alunos do 11º M** (2021/2022), pela forma como naturalizaram a minha presença, pela abertura para experimentar, pelos muitos momentos em que me ajudaram, pelos muitos momentos em que me desafiaram, pelo muito que me ensinaram e, acima de tudo, pelo incrível trabalho que potenciaram. Parabéns!
- / À **Joana**, pelo companheirismo e presença sempre afectuosa ao longo de todo este percurso.
- / A **todos os alunos e professores das diferentes turmas da escola com os quais contactei**, que me fizeram sentir sempre bem recebida, e com os quais fui tendo conversas significativas ao longo deste ano.
- / A **todos os professores e alunos da ESMAE que nos receberam e organizaram a nossa visita**, pela forma dedicada com que o fizeram e pelo momento único que nos proporcionaram.
- / À **Professora Sílvia Simões** e à **Luísa Cunha**, pelas boas conversas que tivemos.
- / Aos **professores do MEAV**, que são parte fundamental deste processo.
- / Aos **colegas do MEAV**, pelas variadas partilhas.
- / Ao **Professor Júlio Dolbeth**, pelo exemplo como professor, que acho que me acompanhará sempre.

- / Ao **Pêssego**, ao **Gaspar** e ao **Tito**, que dão sentido a tudo!
- / Aos **meus pais**, que me deram sempre espaço para procurar mesmo não sabendo o quê.
- / À **Cinderela**, à **Inês** e ao **Stefan**, pela amizade.
- / Aos **meus amigos padeleiros**, com quem fui partilhando as nuvens negras que acompanharam a escrita deste relatório, e que me foram ajudando a dissipá-las.

Um sincero obrigada a todos!

Índice

Introdução	11
Contextualizando	11
A escola	11
A turma	13
Como se estrutura o relatório	15
Relatório / Processo	16
Aula #0	16
Em que consiste o exercício proposto?	17
Aula #1	18
Visita à Bienal de Arte Contemporânea da Maia	19
A técnica na educação	24
A potência dos limites	31
Aula #2	33
Aula #3	33
Aula #4	34
Aula #5	37
Aula #6	38
Aula #7	39
Aula #8	40
Aula #9	44
Aula #10	48
Aula #11	50
Aula #12	54
Aula #13	58
Docência e criação	59
Aula #14	68
Reunião do Conselho de Turma	72
Aula #15	73
Aula #16	76
Aula #17	80

Aula #18	84
Aula #19	86
Dia de memória pelas vítimas do holocausto	90
Aula #20	90
Aula #21	93
Aula #22	95
[...] Aula #28	112
O tempo como elemento do trabalho	113
Nutrindo o ‘cruel parceiro’	115
[...] Aula #32	118
[...]	
Avaliação	124
Conclusão	126
Notas finais	127
Visita à ESMAE	127
Uma reflexão final sobre as artes na escola.....	128
Referências bibliográficas	132

O mundo foi limpo das suas impurezas e aquilo que era existência e excitação é agora paisagem.

Tudo foi transformado numa coisa para ser vista, e não tocada ou apoderada por músculos sentimentais. Como se o mundo ainda não fosse preenchido pelo sangue e por outros líquidos não teóricos.

(Tavares 2021, 118)

Introdução

Já muito se terá escrito sobre este ofício de estagiário em que nos encontramos durante um ano lectivo sem que alguma vez se torne muito claro que papel é afinal o nosso. Quando nos imaginamos como docentes perante uma turma, não nos imaginamos como proponentes de actividades pedagógicas, mas como alguém que tem a responsabilidade — ou, noutra perspectiva, a possibilidade — de experimentar e pôr em jogo uma forma de estar em aula e na escola, uma forma de pensar os conceitos de escola e de aula. Uma possibilidade que está inacessível a um estagiário.

A ansiedade que me acompanhava inicialmente sobre esta indefinição do meu papel na escola, e, sobretudo, perante os alunos, e que esperava que com o tempo se fosse dissipando, acabou por se manter ao longo de todo o ano lectivo. Em conversas com outros colegas estagiários e com professores do mestrado percebi desde cedo que esta sensação de estranheza (ou ‘estranhamento’) era comum e procurei desviar o meu foco para outras questões, tentando abstrair-me do ‘elefante na sala’. Também nessas conversas fui percebendo como, dentro dos limites deste papel de estagiária, me encontrava numa situação algo privilegiada, já que a professora cooperante que eu e a Joana acompanhávamos, a professora Lídia Castro, nos dava uma abertura e um espaço para experimentar bastante maiores do que era prática comum entre os professores cooperantes. Procurei então tirar partido desse privilégio e aquilo que está descrito neste relatório é sobretudo o que aconteceu nos espaços que se foram abrindo.

Contextualizando

Este estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária da Maia, no ano lectivo de 2021/2022, sob a supervisão da professora cooperante Lídia Castro e orientação do Professor Pedro Ferreira. Como colega estagiária tive a Joana Pereira, com quem vivi este processo num ambiente de grande cooperação.

A ESCOLA

A Escola Secundária da Maia é a escola sede do Agrupamento de Escolas da Maia, que agrega ainda outras três escolas do ensino básico.

A escola sofreu, entre 2009 e 2011, a intervenção da Parque Escolar. “Esta intervenção baseou-se na construção de novos edifícios e na remodelação de outros já existentes, garantindo a satisfação das atuais exigências de conforto, segurança e acessibilidade. Os espaços exteriores da escola foram remodelados, preservando, no entanto, os muitos

espaços verdes que são uma das referências desta escola” (PE AEM, 11) — podemos ler no Projecto Educativo do agrupamento.

A percepção que tive, desde o início, do espaço da escola, foi a de estar, de facto, perante um espaço recentemente reabilitado (apesar das marcas de defeitos de construção visíveis no interior, sobretudo pela entrada de água no corredor principal) e limpo, mas descaracterizado e desumanizado, que não convida a estar. Ouvi uma vez a comparação com o espaço de um hospital e pareceu-me uma comparação feliz. Os tons de cinzento dominam os espaços interiores e os materiais usados criam um conjunto ‘frio’ e pouco acolhedor. Os espaços verdes no exterior da escola são, de facto, notáveis, mas o desenho do conjunto não convida a uma relação de proximidade entre o espaço interior e o exterior. Na vivência do dia-a-dia da escola, esses espaços exteriores sentem-se mais como uma paisagem distante que se vê de algumas janelas rasgadas da escola.

É de notar ainda que, no âmbito da recente intervenção da Parque Escolar, todas as salas de aula foram equipadas com projectores, que são agora o principal recurso utilizado pelos professores nas suas aulas. Assim, todas as salas estão também equipadas com telas nas janelas para bloquear a entrada de luz do exterior.

Reparei, num daqueles primeiros dias de sol que anunciam a Primavera, que todas as janelas de um dos edifícios da escola tinham as telas fechadas. Parecia um edifício abandonado, mas não era: praticamente todas aquelas salas estavam ocupadas com alunos a ter aulas. Comecei a reparar nos dias, semanas e meses seguintes, e aquele edifício está sempre assim, ‘às escuras’. Se pensarmos nas horas de aulas que os alunos têm por dia, por semana, por ano, como podemos não ‘estranhar’ o uso generalizado, que parece passar inquestionado, daqueles equipamentos nas aulas?

Em relação às salas de aula com que mais contactei, destinadas às disciplinas de Artes Visuais do 3º ciclo e secundário, diferem pouco das restantes. Os materiais ‘frios’ e cinzentos são os mesmos. Os projectores são iguais (apesar de as salas serem maiores), os placares cinzentos nas paredes são os mesmos dos corredores. As diferenças são os armários ao fundo da sala para guardar materiais, a banca, e as mesas, que são, neste caso, estiradores. A dimensão e, sobretudo, a forma e excessivo peso dos estiradores não convidavam a uma utilização flexível da sala, de que senti falta. Podiam-se mover e pôr em disposições diferentes, mas não de forma rápida e simples.

Todas as salas têm ainda tectos perfurados com o objectivo do conforto acústico. O tratamento acústico não parece, no entanto, ter sido concebido em função da actividade específica a que se destina, uma vez que a conjugação entre a disposição prevista da sala (com o projector e a tela de projecção fixos) e a acústica faz com que seja muito difícil comunicar com todos os alunos de forma eficaz naquele espaço, resultando na sensação de que os alunos das mesas ao fundo estão excepcionalmente distantes. Ficou-me a

percepção de que este é um daqueles factores que dificultam imenso o trabalho dos professores, mas para o qual o conjunto dos docentes parece estar pouco desperto, pelo que percebia das conversas que ia tendo.

Fará sentido ainda, no que se refere à escola, salientar a caracterização da comunidade educativa que podemos consultar no Projecto Educativo, segundo a qual o Agrupamento de Escolas da Maia possui um corpo docente estável, “há elevadas expectativas dos alunos do secundário relativamente ao ingresso no ensino superior” (*ibid*, 16), são “de reduzida expressão os problemas disciplinares” (*ibid*) e as famílias “valorizam a importância da escola na educação dos seus filhos, [...] patente nos contactos regulares” entre a escola e a generalidade dos encarregados de educação (*ibid*).

No entanto, e apesar do contexto descrito, favorável a um bom funcionamento das escolas, surge no mesmo documento a seguinte nota destacada: “...na sala de aula, a irrequitude dos alunos é, e deve continuar a ser, uma preocupação dos educadores e professores, já que tem reflexo na qualidade das aprendizagens que, por causa dela, ficam aquém das reais capacidades dos alunos” (*ibid*).

A TURMA

A professora cooperante que acompanhávamos tinha atribuídas, neste ano lectivo, duas turmas do Curso de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A: uma turma do 11º ano e uma turma do 12º ano.

Apesar de termos visitado outras aulas, com outros professores, outras disciplinas, diferentes turmas e anos, foram estas duas turmas da professora Lídia que, tanto eu como a Joana, acompanhámos de forma regular. E as circunstâncias levaram a que me concentrasse sobretudo na turma do 11º ano. Não diria que foi uma escolha — não foi planeado — aconteceu. Mas diria, sem dúvida, que foi um bom acidente. Este 11º M é uma daquelas turmas sobre as quais os professores falam geralmente entre si como uma turma ‘complicada’, ‘problemática’. Apesar de nunca me ter feito sentido olhar para os alunos dessa forma, não posso dizer que não percebo de onde vem este rótulo de ‘turma complicada’.

A turma era muito heterogénea. Havia um pequeno grupo de alunos muito ‘cumpridores’, que querem acabar o secundário com uma boa média e que procuravam corresponder sempre às solicitações dos professores, mas destes alunos ouvi algumas vezes dizer que ‘são muito apagados’, que não têm iniciativa, que não participam, etc..

Na reunião de avaliação no final do 1º Período lectivo, que junta todos os docentes da turma, percebi que uma grande parte dos alunos (cerca de metade) tinha avaliação negativa a uma ou mais disciplinas. A directora de turma manifestava dificuldade em contactar

alguns dos encarregados de educação, preocupada com o aparente alheamento dos seus educandos em relação à escola.

Referiu-se ainda a existência de conflitos entre diferentes ‘grupinhos’ e momentos pontuais de indisciplina por parte de alguns alunos. Mas será de salientar que estes pequenos conflitos não só eram esporádicos (e, creio, normais nestas idades), como nunca tomaram grandes proporções nem resultaram em violência física. Parece-me também importante notar que diferentes professores tinham diferentes percepções em relação à turma, tendo uma professora manifestado até alguma surpresa relativamente às ‘queixas’ dos colegas, já que nunca se tinha deparado com nenhuma situação de indisciplina na sala.

Pessoalmente, como disse, apesar de perceber o porquê de a turma ser encarada como difícil pela maioria dos professores, sobretudo porque sei bem o que é esperado dos alunos na escola, e de ter passado também por momentos em que um ou outro aluno procurava ser menos agradável ou desafiante comigo, a única coisa que teria o potencial de me angustiar verdadeiramente seria uma constatação de não ser possível provocar pequenos despertares, encontrar interesse nos alunos por qualquer coisa... E isso fui encontrando e foi com isso que fui alimentado a minha acção.

Não podemos ignorar, na acção que temos junto dos jovens, o contexto da sociedade e da educação contemporânea em que crescem. As críticas que, por exemplo, Hannah Arendt tece às mudanças na educação no seu texto sobre *A Crise na Educação* (2006), escrito em 1957, permanecem, na minha perspectiva, lamentavelmente actuais. E uma das consequências que Arendt refere é precisamente o facto de que “a reacção das crianças [...] tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas” (*ibid*, 189). Uma ideia próxima encontramos em George Steiner, em *As Lições dos Mestres* (2005), onde, apesar de considerar o ofício de professor como o mais privilegiado de todos, escreve:

De facto, como bem sabemos, a maioria daqueles a quem entregamos os nossos filhos nas escolas secundárias, a quem pedimos orientação e exemplo na academia, pouco mais são que amigáveis coveiros. Trabalham para reduzir os alunos ao seu próprio nível de fatigada indiferença. Não ‘revelam’ Delfos — obscurecem-no. (*ibid*, 25)

É precisamente por ter esta leitura, que já trazia comigo, mas que o estágio não alterou, do contexto em que actualmente os jovens crescem e são educados que tendo a não estranhar as atitudes que fui observando de apatia ou rebeldia. Assim, dentro do espaço que ia tendo, o meu foco foi sempre o de procurar pequenos despertares, e recusar o caminho fácil da censura perante as atitudes menos dóceis por parte dos alunos.

COMO SE ESTRUTURA O RELATÓRIO

O presente relatório centrar-se-á no trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano lectivo com esta turma, no contexto da disciplina de Desenho A. As aulas aconteciam às segundas e quintas-feiras, entre as 9h55 e as 12h20, com um intervalo de 15 minutos.

Na maior parte das aulas, a actividade que desenvolvi com os alunos decorria nos primeiros 10 a 30 minutos de cada aula, e as descrições que apresento referem-se normalmente apenas a esse tempo. No restante tempo, acompanhava-os enquanto trabalhavam nas propostas em curso da professora cooperante. Por vezes, poderei referir-me também a alguns desses momentos do restante tempo de aula para ajudar a caracterizar o contexto das aulas e/ou justificar algumas acções que ia levando a cabo.

A numeração que apresento refere-se às aulas em que estive em prática o meu trabalho com os alunos, que se desenvolveu ao longo de todo o 1º período lectivo (desde que começou o estágio) e praticamente até ao final do 2º período. A aula #0 foi a primeira aula a que assisti desta turma, em que observei o contexto que me fez propor um exercício que começou na aula seguinte (aula #1), exercício este que acabou por se estender ao longo do tempo já mencionado. A aula #1 é, portanto, a primeira aula desse exercício.

O que foi acontecendo depois partiu sempre do desalinhamento entre as minhas expectativas quando propunha algum tipo de acção e aquilo com que os alunos respondiam. Esse ‘desalinhamento’ com que me confrontava foi funcionando como um gatilho constante para as acções que propunha nas aulas seguintes, que surgiam na sequência das reflexões que fazia entre as aulas.

Relatório / Processo

4 de Outubro, 2021

Aula #0

1ª aula a que assisti do 11º M

- / É a primeira aula a que eu e a Joana assistimos. É uma aula de Desenho A, do 11º ano, da qual a professora Lúcia é a docente responsável. A professora apresenta-nos à turma, explica a razão da nossa presença e informa que estaremos presentes ao longo de todo o ano lectivo.
- / A proposta de trabalho em curso é um desenho a grafite numa folha A3, do *David*, de Miguel Ângelo, a partir de uma de três imagens que a professora disponibilizou no *Google Classroom*. [Com o tempo, fui-me apercebendo, tal como os alunos, de que apesar de as propostas de trabalho conterem sempre uma menção ao número de aulas previstas para a sua conclusão, não há qualquer expectativa em relação ao cumprimento desses prazos, o que deixa os mais empenhados ou cumpridores algo perdidos em diversas alturas do ano, perguntando com alguma frequência 'o que é que é para fazer a seguir?'. Em relação à comunicação com os alunos, passa muito pelas plataformas digitais, sem que seja clara qualquer vantagem em relação a outras formas (anteriores à pandemia), mais tradicionais e, na minha perspectiva, mais orgânicas. Rapidamente se percebe que a fé na transição digital habita a escola sem questionamento, sem reflexão, e, salvo a excepção de algumas opiniões que vão sendo publicadas em jornais, sem contraponto.]
- / Circulando pela sala, vejo que a maioria dos alunos está a tentar fazer o desenho a partir da imagem no telemóvel, o que me surpreende, por me parecer manifestamente pequeno. Alguns (poucos) trouxeram a imagem impressa em tamanho A4. Perante a dificuldade generalizada na ampliação da imagem, a professora fala-lhes da técnica da grelha (como ferramenta de apoio à ampliação), mostrando estranhar o facto de a maioria não conhecer.
- / Na generalidade, os alunos passam a aula perante a folha em branco. Não sabem por onde começar e parecem sentir-se inseguros. A professora diz-nos que é comum a insegurança de desenhar em frente aos colegas, e por isso mesmo acabam muitas vezes por fazer os trabalhos em casa.
- / Paralelamente a esta proposta decorre uma outra para ser feita fora dos tempos de aula: num diário gráfico, devem fazer 21 desenhos em 21 dias. Também relativamente a este trabalho alguns alunos mostram-se bloqueados e dizem que não sabem o que desenhar.

É-lhes dito que desenhem o que quiserem. [Mais à frente, neste relatório, exploro a necessidade de criação de pontos de apoio (ou estrutura) na educação, a partir de uma reflexão sobre a potência do limite na educação e na educação artística.] Para ajudar a desbloquear, a professora trouxe o livro *Destrói este diário*, de Keri Smith, para servir de inspiração. Alguns consultam-no muito superficialmente, outros não o chegam a abrir. Mais tarde, depois da aula, a professora diz-nos que muitas vezes lhes recomenda que consultem o manual da disciplina, mas que normalmente não o fazem, observando que não têm hábitos de pesquisa. [Fico a pensar sobre a forma de trazer estas referências para as aulas e se poderíamos criar dinâmicas que integrassem esses momentos de pesquisa como uma ferramenta natural no âmbito do trabalho em sala de aula. Eventualmente, com esse propósito, talvez as ferramentas digitais cada vez mais presentes nas salas pudessem corresponder mais ao optimismo generalizado a que se assiste em torno das mesmas, e tornar-se de facto em ferramentas úteis. Quanto à partilha de livros, poderá fazer sentido explorá-los em conjunto com os alunos, individualmente ou em grupo, dependendo do contexto em que aquele livro é trazido, chamando a atenção para certas partes, comentando e pedindo comentários acerca de pormenores do livro. É uma forma de naturalizar o objecto 'livro' dentro da sala de aula. De criarmos uma possibilidade de apropriação dos livros.]

- / O tempo avança e a aula demora muito a 'arrancar'. Para uma grande parte dos alunos parece nunca chegar a começar. Alguns têm o tronco praticamente deitado sobre o estirador com os dois braços estendidos à frente enquanto manuseiam o telemóvel, e mantêm esta postura o tempo todo. Esta aparente falta de energia e de motivação causa-me alguma ansiedade. Eu própria sinto que passo a aula toda à espera de que a aula comece, o que tenho a sensação de que não chega a acontecer. Proponho então à professora que, 'em jeito de aquecimento, de disponibilização dos corpos para o desenho', experimentemos um pequeno exercício nos primeiros 10 minutos de cada aula, de riscar livremente em folhas grandes, para 'acordar'. A professora concorda e eu ofereço-me para levar todo o material necessário já na aula seguinte. E foi assim, sem que eu o soubesse ainda, que começou o trabalho que acabei por desenvolver com esta turma — o 11ºM — ao longo de quase todo o ano lectivo.

Em que consiste o exercício proposto?

Este exercício parte de uma experiência que eu própria já tinha feito, como um exercício auto-proposto, ainda no âmbito da minha licenciatura. Intuindo já aquilo que mais tarde se viria a transformar no meu tema de doutoramento — o fraco desenvolvimento de competências técnicas no ensino formal em geral e também na educação artística (tema que aprofundo mais à frente neste relatório) — procurei levar essa falta de competências quase ao absurdo, e pensei: que material conheço bem e aprendi a usar com destreza na

escola? O que sei fazer com destreza é riscar com esferográfica numa folha — concluí. E foi assim que passei diversas aulas de três horas a riscar numa folha branca (uma folha por aula). Ao longo do processo, os resultados semelhantes entre si levaram-me a pôr a hipótese de que neste risco descomprometido fosse possível identificar um certo gesto pessoal. Pedi então, na altura, a um grupo de amigos que fizesse o mesmo exercício duas vezes (em menos tempo e em folhas mais pequenas), para perceber se os pares de resultados eram identificáveis como pertencendo a um mesmo autor, o que se confirmou.

Confrontada então com a apatia que vi nos alunos nesta primeira aula e também com a sua evidente insegurança relativamente às suas capacidades técnicas, pensei propor este exercício como um potencial desbloqueador. O que imaginei, quando o propus, foi que, a certa altura, também os alunos se dessem conta desse seu gesto individual claramente distintivo de cada um. Mas isso nunca chegou a acontecer, porque outros desafios que eu não esperava se foram sobrepondo, e os objectivos do trabalho foram sendo ajustados praticamente aula a aula, a partir precisamente dos desafios com que me deparava.

7 de Outubro, 2021

Aula #1

O começo

- / Começámos por distribuir por todos os alunos as folhas de papel *offset*, 300g, A1+, as Bics pretas, as etiquetas para pôr os nomes nas esferográficas e usarem as mesmas de umas aulas para as outras (tempos de COVID-19), e a fita-cola de papel para colarem as folhas às mesas, impedindo que elas se movessem ao riscarem. (Em poucas aulas, deixámos de usar a fita-cola para colar as folhas, para tornar o processo mais ligeiro e célere, e, à medida que as esferográficas iam acabando e eu ia trazendo novas, também deixámos de usar as etiquetas com os nomes).
- / Explico o exercício à turma: vamos riscar livremente aquela folha durante os primeiros 10 minutos de cada aula. Peço que usem a amplitude do braço para riscar, que explorem a dimensão da folha (que cobre toda a dimensão do estirador), que se divirtam e não se preocupem com o resultado. Justifico o exercício como uma preparação do corpo para o desenho, dando como exemplo que, quando tocamos um instrumento, antes de mais, posicionamo-nos perante o instrumento. Ao dar este exemplo pergunto quem é que na turma toca algum instrumento e surpreendeu-me o facto de que apenas um aluno toca piano e órgão. A professora Lídia fala também em aquecimento, como no desporto.
- / Peço para começarem e aponto para o relógio da sala para contarmos os 10 minutos. Os alunos demoram a arrancar. Fazem-no de forma muito pouco enérgica, pouco descontraída. Vou circulando entre os estiradores e, ao passar por uma aluna que me

parece muito contida, pego-lhe na mão e na caneta e risco a folha de forma enérgica, procurando que amplie o gesto do braço. A aluna parece estranhar a atitude, mas não se manifesta e começa a libertar mais o gesto. Chamo a atenção de toda a turma para usarem mais o movimento do braço e não o do pulso; para tirarem partido da grande dimensão da folha.

- / Cedo começam a surgir desenhos representativos nas folhas, como letras, caras, símbolos, etc.. Mas não em todos os casos; alguns alunos correspondem mais ao que é proposto e não fazem esses desenhos. De qualquer forma, os gestos são, em quase todos os casos, mais contidos do que aquilo que eu procuro.
- / Quando digo que o tempo acabou e que continuamos na próxima aula, alguns reclamam e pedem para continuar o resto da aula com este exercício. Mas recolhemos as folhas de qualquer forma e reitero que continuamos nas aulas seguintes.

11 de Outubro, 2021

Visita à Bienal de Arte Contemporânea da Maia

Um momento importante e ponto de partida para várias reflexões

Entre a aula #1 e a aula #2 do exercício fizemos uma visita à Bienal de Arte Contemporânea da Maia, patente no Fórum Maia, que fica a uma curta distância a pé da escola.

Por diversas razões, este evento foi particularmente importante na minha experiência de estágio. Antes de mais, obrigou-me a questionar se, no caso de ser eu a professora titular, teria levado os meus alunos àquela exposição. Por um lado, no contexto de um quotidiano que me pareceu sempre demasiado rotineiro e que explorava pouco o potencial que havia fora das quatro paredes da sala, quer na própria escola, quer fora da escola, qualquer alteração dessa rotina funcionava visivelmente como uma espécie de balão de oxigénio para os alunos (e, consequentemente, também para mim); por outro lado, a selecção de obras patentes na exposição carecia gravemente de critérios mínimos de qualidade, factor que vejo agravado pela legitimação institucional de que beneficiavam naquele contexto. Assim, enquanto docente de Artes Visuais, levar os meus alunos a esta exposição poderia significar mais um contributo nessa legitimação, com as implicações éticas que daí advêm. No entanto, tal evento poderia também ser uma oportunidade precisamente para pôr em jogo com os alunos, ou expor à *profanação*, as questões que identifico como problemáticas na exposição que visitámos.

Afirmar-se-ia assim uma noção de escola próxima do que os autores Simons e Masschelein defendem no seu texto *School – A Matter of Form* (2012), em que recuperam a origem grega da palavra escola, *scholé* – tempo livre – “não tanto o tempo de lazer, mas sim o tempo de

estudo e de exercício, o tempo separado do tempo de produção”¹ (*ibid*, 73). De acordo com estes autores, há três características fundamentais da escola — entendida no sentido de *scholé*. São elas a suspensão, ou seja, a possibilidade de estar livre de (*free from*) tarefas específicas, objectivos pré-determinados ou mesmo do próprio contexto social de que o aluno é oriundo, numa conotação que não deve ser só entendida pela negativa (livre de), mas também pela positiva (livre para) (*ibid*). Outra condição do tempo escolar será a da *profanação*, “uma condição em que o tempo, o espaço e as coisas estão desligados do seu uso regular, já não são sagrados ou ocupados nesse sentido e, portanto, referem-se a uma condição em que algo do mundo está aberto ao uso comum”² (*ibid*). Por último, e relacionando-se com as outras duas, a escola será um espaço que cria *atenção*, “um lugar onde a geração jovem não é abordada como pessoas que têm necessidades (específicas, individuais) e querem escolher, mas como pessoas que são expostas ao mundo e a quem é dada a oportunidade de se interessarem por algo”³ (*ibid*, 74).

Apresento este breve resumo, porque o considero relevante para me ajudar a expor a visão — cada vez mais utópica, no sentido em que a realidade se parece distanciar progressivamente dela — de escola que partilho com estes autores, fortemente críticos de uma instituição cada vez mais transformada em empresa, agrilhoadada num crescente número de critérios e objectivos pré-estabelecidos, com uma consequente redução do espaço para o tempo não produtivo ou, usando o termo de uma outra autora cujo pensamento nos direciona no mesmo sentido, do espaço para *wonder* (Bantjes, 2010), “um sentimento nascido do desconhecido, suscitado pelo desejo de esclarecimento, [...] o sentimento de que algo está para além do nosso alcance, combinado com conhecimento suficiente para fazer a mente indagar”⁴ (*ibid*, 14).

Mas, neste caso, é a questão da *profanação* que me interessa particularmente. A mesma acção de promover a visita com os alunos àquele espaço pode significar movimentos totalmente opostos. Lembro-me de uma conversa que tive uma vez com o Professor José Carlos de Paiva em que, mostrando-me, mais uma vez, próxima da crítica que Hannah Arendt (2006) tece à ‘educação moderna’ pela associação que estabelece entre o acto de ensinar e uma ideia de opressão, e crendo, como a autora, que a função de um educador não é a de preparar os mais jovens para um ‘mundo novo’, mas sim apresentar-lhes o ‘mundo velho’, sendo dessa forma que se deixa a possibilidade de realizarem qualquer coisa

¹ Minha tradução de (M.T.) “not so much leisure time, but rather the time of study and exercise, the time separated from the time of production”.

² M.T. “a condition where time, space and things are disconnected from their regular use, no longer sacred or occupied in that sense, and therefore referring to a condition where something of the world is open for common use”.

³ M.T. “a place where the young generation is not approached as persons who have (specific, individual) needs and wish to choose, but as persons who are exposed to the world and are given the opportunity to become interested in something”.

⁴ M.T. “a feeling borne from the unknown, sparked by the desire for enlightenment, [...] the feeling that something is just beyond our grasp, combined with enough knowledge to make the mind seek”.

de novo, “qualquer coisa que não tínhamos previsto” (*ibid*, 202), defendia precisamente isso: que é função do educador apresentar o ‘mundo velho’, ou seja, ensinar, e que não o fazer constitui, usando as palavras de Arendt, “um abandono e uma traição” (*ibid*, 200) dos mais jovens. O Professor Paiva respondeu-me então (recorro aqui apenas, claro, à minha memória da conversa, que já tem alguns anos) que não será uma questão de apresentar ou não o ‘mundo velho’, mas de como o apresentar e se o devemos apresentar do ponto de vista de uma ideia de sucesso.

A experiência da visita à Bienal de Arte Contemporânea da Maia lembrou-me esta conversa. De facto, uma coisa é promover a visita àquele espaço naturalizando o que ali está como algo para que os alunos ‘devem’ olhar como referência de ‘verdade’, outra, significativamente diferente, é promover essa visita enquanto lugar seguro de questionamento dessa ‘verdade’. Ou seja, abrindo espaço de *profanação*: algumas das razões pelas quais a exposição me provocou desconforto ligam-se com questões recorrentes no contexto da arte contemporânea e esta poderia assim ser uma boa oportunidade para as expor perante os alunos, proporcionando algum enquadramento do pensamento e das diferentes perspectivas sobre cada um dos temas.

Diria que houve duas questões que vi evidenciadas naquele contexto e que me pareceram fundamentais para reflectirmos sobre o que tínhamos visto.

(1) O museu enquanto espaço de legitimação da obra (é arte porque está num museu?)

Sendo consensual a noção de que é a partir do *readymade* de Duchamp, cujo exemplo mais famoso será o *Urinol* (1917), que se quebra definitivamente com qualquer critério normativo capaz de distinguir o que é arte do que não é arte, esquecemo-nos, como escreve Marc Jimenez em *A Querela da Arte Contemporânea* (2021), de que Duchamp “estigmatizava também a influência do museu e a forma como a instituição acabaria por se arrogar, cada vez mais, o poder de escolher e o direito de julgar, a ponto de subjugar um público cada vez menos reactivo” (*ibid*, 84). Não obstante, é curioso notar como será precisamente pela dificuldade em encontrar qualquer outro critério que o museu parece elevar-se ao papel de único critério definidor do que é ou não legitimado enquanto arte. Esta questão torna-se particularmente flagrante perante algumas das obras com que nos vemos confrontados no museu. Ficou-me na memória uma em particular, desta exposição, que imaginei como podendo estar na parede de uma escola enquanto exercício de Artes Visuais, eventualmente do 3º ciclo, tendo em conta a abordagem literal e a pobre execução técnica. Mas, como a nossa guia nos deixou claro, havia um discurso que acompanhava aquele trabalho, aquela ‘obra’, um discurso que nos expunha perante o que a autora nos queria dizer com a sua ‘obra’. O que nos leva à segunda questão.

(2) As obras de arte como meio de mensagem política ('com esta obra o artista quer dizer isto, quer transmitir esta mensagem política...')

Numa abordagem simples poderíamos perguntar então: “se a artista sabia o que queria dizer com aquela obra e tinha palavras para o expressar, porque é que fez a obra e não se limitou a escrever ou a dizer o que tinha para dizer?”. Sabemos, no entanto, que a ligação entre arte e política tem sido alvo de inúmeras reflexões. Walter Benjamin defendeu, por exemplo, no seu texto *O Autor Enquanto Produtor* (1992) que “a tendência de uma poesia só está politicamente correcta se, do ponto de vista literário, também estiver correcta” (*ibid*, 138). E lembra que um sistema dominante “não excluirá o poeta — como o fazia o platónico, mas [...] atribuir-lhe-á tarefas, o que não lhe permitirá exhibir a riqueza da personalidade criativa...” (*ibid*, 150). A crítica que Herbert Marcuse faz à estética marxista vai precisamente no mesmo sentido, da perda de autonomia da arte pela atribuição de tarefas, para seguir algo que Benjamin apelida de ‘tendência certa’. Segundo uma das teses da estética marxista em que Marcuse assenta a sua discussão, “o escritor tem a obrigação de articular e exprimir os interesses e as necessidades da classe em ascensão. (No capitalismo, esta seria o proletariado)” (2016, 14). No caso da obra presente na exposição do Fórum Maia a artista pretendia exprimir a opressão exercida sobre as mulheres. Mas, concordando com Marcuse, através de uma ideologia que se torna “mera ideologia, [...] toma lugar uma depreciação de todo o mundo da subjectividade, uma depreciação não só do sujeito como ego cogito, o sujeito racional, mas também da interioridade, das emoções e da imaginação” (*ibid*, 15). Milan Kundera escreve que “descobrir aquilo que só um romance pode descobrir, é a única razão de ser de um romance” (2017, 16). O mesmo podemos dizer de um quadro, de uma peça musical, etc.. Quando Wittgenstein escreveu o seu Tratado Lógico-Filosófico (2015), em que se propunha desenhar a “linha da fronteira do pensamento ou melhor ainda — não do pensamento mas da expressão do pensamento...” (*ibid*, 27), terminava dizendo: “Acerca daquilo que não se pode falar, tem que se ficar em silêncio” (*ibid*, 142).

Curiosamente, esta sua abordagem foi entendida como uma declaração de que a lógica seria o único meio pelo qual poderíamos obter uma verdadeira compreensão do mundo. Mas o que o autor expõe é precisamente os limites da lógica nessa relação com o mundo. Como o próprio escreve, “tem que [se] transcender estas proposições” (*ibid*). O que aqui se procura afirmar, sobretudo, é a necessidade de autonomia da arte face a um pensamento lógico, à sua intelectualização a partir da divisão forma/conteúdo, ou da interpretação do ‘significado’ da obra de arte, que, como escreve Susan Sontag no seu *Against Interpretation* (1990 a), são formas de ‘domesticar a arte’.

Acompanhou-me a expectativa de que se abrisse, em algum momento, espaço para se construirem diálogos em torno de algumas destas ideias, o que não chegou a acontecer, nesta estranha experiência de estagiária.

Mas, voltando à minha questão inicial sobre se, enquanto docente titular, teria promovido tal visita, seria de esperar, tendo em conta tudo o que escrevi acima, que a resposta seria afirmativa, já que seria uma oportunidade para discutir questões que me parecem relevantes.

A decisão não me aparece, no entanto, de forma assim tão clara. Há uma outra pergunta que me surge, e que tem o poder de alterar completamente uma direcção que parecia evidente: que professora quero ser eu e para onde gostaria de apontar o olhar dos meus alunos? Para os insucessos do ‘mundo velho’ ou para os resquícios de beleza que vou encontrando?

Pedindo, desde já, desculpas ao caro leitor pela extensão da transcrição que faço de seguida, sei que não conseguiria expor o que procuro aqui dizer de forma mais clara. Trata-se do epílogo de *All Things Shining* (Dreyfus e Kelly, 2011), obra que nos põe perante uma eloquente e, creio, fundamental reflexão sobre as consequências do abandono de qualquer noção de divindade na sociedade niilista contemporânea, e que me faz pender para um outro lado:

Two students had studied for many years with a wise old master. One day the master said to them, ‘Students, the time has come for you to go out into the world. Your life there will be felicitous if you find in it all things shining.’

The students left the master with a mixture of sadness and excitement, and each of them went a separate way. Many years later they met up by chance. They were happy to see one another again, and each was excited to learn how the other’s life had gone.

Said the first to the second, glumly, “I have learned to see many shining things in the world, but alas I remain unhappy. For I also find many sad and disappointing things, and I feel I have failed to heed the master’s advice. Perhaps I will never be filled with happiness and joy, because I am simply unable to find all things shining.”

Said the second to the first, radiant with happiness, “All things are not shining, but all the shining things are.”⁵ (*ibid*, 264)

A pergunta que fica então é se não preferirá um docente usar o espaço que tem para apontar para as coisas que brilham... E se não será esse, hoje, o movimento mais radical de todos?

⁵ Excepcionalmente, aqui optei por manter a versão original, para que não se perdesse a qualidade literária do texto original.

A técnica na educação

Sem respostas definitivas em relação ao que até aqui se pôs em hipótese, avanço então na exploração da importância que este momento teve no meu estágio, que não termina aqui, já que, na aula seguinte à visita, houve uma conversa com os alunos que me marcou. A professora Lídia perguntou se tinham gostado de ir ver a exposição. Depois de alguma hesitação, alguns acabaram por admitir terem ficado algo desiludidos. Isto porque, para além da visita guiada, havia a promessa de fazerem um *workshop*. No entanto, esse ‘*workshop*’ não foi mais do que pequenos desafios lançados pela nossa guia ao longo da exposição, como desenhar uma textura num pequeno papel, ou, noutra altura, desenhar noutro pedaço de papel algum elemento do espaço. Como escreve António Guerreiro sobre o efeito da Arte Contemporânea na alteração do lugar e função dos museus, que perdem a dimensão de templos, correndo o risco de se tornarem “instituições absurdas ou meros centros de entretenimento” (2021, 59), “o museu como templo dá lugar ao museu como empresa. Para isso, amplia a sua ‘oferta’ e elabora programas ao gosto das multidões. O modernismo tinha posto fim à ideia de contemplação da obra de arte; agora o museu entrou na fase dos cálculos para atrair o público, essa poderosa entidade” (*ibid*). É neste contexto que vejo inseridas este tipo de actividades. Como exemplo ainda mais paradigmático da realidade que Guerreiro aqui expõe, temos na cidade do Porto o programa dos dias de ‘Serralves em Festa’ que o museu de Serralves anualmente promove, tornando seguidamente públicos os números ‘*record*’ de visitantes conseguidos em cada um desses eventos e evidenciando uma total secundarização das opções estéticas do que ali é apresentado.

Voltando então à visita ao Fórum Maia, os alunos esperavam mais desse ‘*workshop*’, que acabou por se revelar apenas uma pequena actividade de entretenimento, no meio daquilo a que se referiam como “só conversa” (a visita demorou algum tempo com a guia a explicar algumas obras mais longamente). A professora não gostou do que ouviu e os alunos sentiram necessidade de se tentarem explicar melhor. Sentindo o ambiente um pouco tenso naquele momento, perguntei a certa altura se o que queriam dizer era que contavam aprender alguma técnica nova e gostavam de o ter feito, e responderam-me que sim. A conversa não pôde continuar, apesar da minha imensa vontade de que continuasse. Enquanto aluna de artes visuais senti-me naquele lugar permanentemente, mas demorei bastante tempo a conseguir expressá-lo de forma mais ou menos clara, até para mim própria, e senti admiração por estes alunos por conseguirem fazê-lo, mesmo que entre hesitações e dificuldades de expressão. Esta questão é tão importante para mim, que a transformei, em 2018, no tema que apresentei como projecto de investigação, no âmbito da prova de qualificação do Doutoramento em Educação Artística (não concluído), com o título “Do afastamento da (técnica) prática e da vontade de voltar a ela”. Escrevia assim no referido documento:

O tema proposto neste projecto parte de uma constatação pessoal, sentida ao longo do percurso escolar e académico, da disseminada desvalorização da componente prática no sistema educativo. É uma desvalorização que se afirma sobretudo pelos métodos de ensino, que privilegiam quase sempre a componente exclusivamente teórica, com raras abordagens práticas. A exposição prolongada dos alunos a estes métodos desde muito cedo acaba por resultar numa aceitação inconsciente (numa naturalização) de uma ideia de inferioridade da componente prática, que se vê relegada para o plano do supérfluo, do inútil.

Fiquei então com a percepção, naquele momento, de que os problemas que eu sentia eram igualmente sentidos pelos alunos que tinha perante mim, no que se refere a um desejo de aproximação ao material. Assim, a partir desse dia, acompanhou-me sempre a vontade de partilhar com a turma toda a reflexão, todas as leituras, todos os filmes que de alguma forma se ligavam com o tema, sem que alguma vez tivesse margem para isso, o que, mais tarde, me criou alguma dificuldade, que explicarei mais à frente (aula #20). Mas, mais do que uma partilha da reflexão teórica, gostava de ter visto e de ver na escola essa reaproximação e valorização do material, para a qual espero conseguir contribuir um dia, bem para lá das pequenas brechas que fui procurando abrir ao longo do estágio.

O afastamento da técnica ou, usando os termos de Glenn Adamson (curador e historiador com vasta reflexão no âmbito do *craft*), a progressiva perda de ‘inteligência material’ que se constata na sociedade ocidental contemporânea, é transversal no contexto educativo (e aqui refiro-me a todo o contexto em que uma criança cresce e é educada, e não apenas ao escolar) e várias causas contribuem para esse contínuo afastamento.

Actualmente, no âmbito da presença dominante de um pensamento economicista aplicado às políticas educativas (Nussbaum 2010) (seguindo orientações de organizações como a OCDE), a noção de técnica no ensino aparece sobretudo conotada com as ideias de aplicabilidade, utilidade, ligação às empresas e à indústria, tanto por parte daqueles que defendem um ensino focado na ‘competitividade’ e nas ‘necessidades do mercado’, como por autores que reclamam um espaço para a educação mais livre das questões económicas. Num dos textos em que explora a noção de ‘desobediência’ como uma possível prática na educação, em reacção a uma tendência que considera ‘tecnicista das práticas educacionais’ generalizadas, Dennis Atkinson afirma:

Podemos ler este trabalho em termos mais gerais, para além do domínio da educação artística, apontando para a tecnicidade inerente às actuais práticas educativas em Inglaterra e noutros países, para o facto de se assumir que os alunos e os professores são intrinsecamente calculáveis e comercializáveis como um recurso para a futura empregabilidade e para o mundo da ambição económica. A tecnicidade das práticas educativas produz, por conseguinte,

relações pedagógicas específicas que assentam na medição e na auditoria. ⁶
(Atkinson 2017, 2)

E, mais à frente:

Outro aspecto redutor do actual currículo das artes em Inglaterra é que, em geral, perpetua práticas tradicionais, o domínio técnico e ideias clássicas de estética, embora haja sugestões para desenvolver o pensamento crítico e a reflexão. ⁷ (*ibid*, 5)

Evidencia-se, assim, uma dupla conotação negativa que a palavra técnica assume quando associada à educação: por um lado a de um ensino utilitarista, por outro a de um ensino retrógrado, ligado a uma certa noção de ideias antiquadas e práticas tradicionais desactualizadas.

Com uma presença assídua no vocabulário actual, o termo imediatamente convoca uma série de associações ‘herdadas’. Como nota Richard Sennett (2009), “a história tem vindo a traçar linhas de cisão que dividem a prática e a teoria, a técnica e a expressão, o artesão e o artista, o produtor e o utilizador; a sociedade moderna sofre com esta herança histórica” ⁸ (*ibid*, 11). Sendo simplistas, estas divisões têm determinado muita da nossa acção e contribuído, como todas as visões simplistas, para um estreitamento da nossa experiência no mundo. Sennett evidencia, neste contexto, como a possibilidade de desenvolvimento de um *skill* através da prática encontra diversos obstáculos na sociedade moderna. Refere, por exemplo, como a educação contemporânea vê a questão da repetição no processo de aprendizagem como potencialmente intelectualmente limitadora: “Com medo de aborrecer as crianças, ávido de apresentar estímulos sempre diferentes, o professor iluminado pode evitar a rotina — mas priva assim as crianças da experiência de estudar a sua própria prática enraizada e de a modular a partir do seu interior” ⁹ (2009, 38). O autor realça, então, a importância da repetição, não só no desenvolvimento de um *skill*, como até, por inerência, no desenvolvimento da auto-crítica: “A repetição de uma acção, pelo contrário, permite a autocrítica” ¹⁰ (*ibid*, 37).

⁶ M.T. “We can read this work in more general terms beyond the domain of art education as pointing towards the inherent technicity of current educational practices in England and elsewhere, the fact that learners and teachers are assumed to be intrinsically calculable and commodifiable as a resource for future employability and the world of economic ambition. The technicity of educational practices therefore produces specific pedagogical relations grounded in measurement and audit.”

⁷ M.T. “Another narrow aspect of the current art curriculum in England is that it generally perpetuates traditional practices, technical mastery and classical ideas of aesthetics, though there are suggestions to develop critical thinking and reflection.”

⁸ M.T. “History has drawn fault lines dividing practice and theory, technique and expression, craftsman and artist, maker and user; modern society suffers from this historical inheritance.”

⁹ M.T. “Afraid of boring children, avid to present ever-different stimulation, the enlightened teacher may avoid routine — but thus deprives children of the experience of studying their own ingrained practice and modulating it from within”.

¹⁰ M.T. “Going over an action again and again, by contrast, enables self-criticism”.

Quando concentramos o olhar no domínio das artes visuais e da educação artística, a questão ganha particular relevo. Num artigo intitulado *Art After Deskilling* (2010), John Roberts procura compreender a história deste afastamento nas artes, a partir das transformações das concepções de *skills* artísticos no período moderno, com foco no movimento do modernismo e *avant-garde*, e na forma como este se alinha com e resulta das forças modernas de produção e meios de reprodução. Sob um clima de intensas alterações sociais e tecnológicas, os artistas modernistas viram-se forçados, segundo o autor, a distinguir-se e a distanciar-se das certezas das tradições artísticas, com a consciência de que as linguagens herdadas do passado, de autoridade, de estabilidade, se tornavam desadequadas para representar novas formas de subjectividade artística no novo mundo industrializado. Procuram, assim, afastar-se das noções da ‘cultura oficial’ de valor, de qualidade e tradição, sob pena da redução da arte a uma função decorativa, socialmente irrelevante. Neste contexto, de desafio da estabilidade da tradição, a avaliação da obra de arte já não se baseia no quão bem supera a técnica herdada, mas na criação de novas formas, retiradas e adulteradas da técnica herdada. É aquilo a que chama “lógica deflacionária” ¹¹ (*ibid*, 81), iniciada por Courbet e Manet com a sua negação da técnica herdada, “que se estenderia até Picasso e Jackson Pollock” ¹² (*ibid*). Mas, ainda segundo o mesmo autor, “a grande alteração sísmica da arte do século XX” ¹³ (*ibid*, 82) dá-se com a introdução do *readymade*.

Ao apresentar trabalhos como o *Urinol* (1917), Marcel Duchamp situa todo o valor da obra de arte no acto de deliberação (*ibid*). Este é o momento em que a relação dos artistas com o seu trabalho parece tornar-se quase exclusivamente intelectual / cognitivo (Gasset 2018). E é precisamente aqui que, para Ortega y Gasset, reside a força da ‘nova arte’ (referindo-se à arte do seu tempo). De acordo com este autor, era necessário extirpar da arte os sentimentos privados e “purificá-la numa exemplar objectivação” (*ibid*, 91). Esta ‘conversão do subjectivo em objectivo’ (aquilo que designou como desumanização da arte) era para Ortega y Gasset essencial para libertar a arte de um excesso de seriedade que pesava sobre ela em todo o século anterior. “Era uma coisa muito séria a arte, quase sagrada. Por vezes pretendia nada menos do que salvar a espécie humana...” (*ibid*, 116). Mas “para o homem da novíssima geração a arte é uma coisa sem transcendência” (*ibid*, 119), diz. E acrescenta: “Se se pode dizer que a arte salva o homem [sic], é só porque salva da seriedade da vida e suscita nele inesperada puerícia” (*ibid*, 121). A “nova arte ridiculariza a arte” (*ibid*, 117) numa “tentativa de criar puerilidade num mundo velho” (*ibid*, 121).

Não devemos, no entanto, esquecer que, como nota Glenn Adamson, independentemente da relevância que se pretenda atribuir à noção de *skill* nas artes, “o *skill* é uma condição

¹¹ M.T. “deflationary logic”.

¹² M.T. “that was to stretch to Picasso and on to Jackson Pollock”.

¹³ M.T. “the great seismic shift of twentieth-century art”.

prévia para toda a criação artística [...] mas, na melhor das hipóteses, parece ser um dado adquirido” ¹⁴ (Adamson 2015, 69). Assim, ao mesmo tempo que o *skill* é entendido como elementar, no sentido em que se parte do princípio que existe em qualquer artista, ele é também objecto, entre artistas, de desconfiança, como mostra a citação que Adamson faz da escultora Helen Chadwick, que diz: “Sinto-me, como muitos artistas contemporâneos, desconfiada da ideia da mão do Artista — esta mão talentosa, capaz de produzir essas belas criações” ¹⁵ (Chadwick cit. in Adamson 2013, 69). Se esta desconfiança em relação às possibilidades que o domínio técnico traz consigo será facilmente compreendida a partir da experiência da criação, não será tão fácil encontrar as palavras que o expliquem. Recorro então a quem faz da escrita o seu ofício e reflecte desta forma sobre o mesmo:

O que é importante é ter a convicção de que escrever é de facto um ofício [...]. Mas como ofício, não é uma brincadeira. Tem inumeráveis perigos [...]. No acto de preencher a nossa página ameaçam-nos constantemente graves perigos. Há o perigo de nos pormos de repente a seduzir e a cantar. Eu tenho sempre uma vontade louca de me pôr a cantar, tenho de estar muito atenta para não o fazer. E há o perigo de fazermos batota com palavras que não existem realmente em nós e que conjugamos com destreza porque nos tornamos um pouco astuciosos. Há o perigo de sermos astuciosos e de fazermos batota. (Ginzburg 2021, 97)

Aqui reside — em parte — a desconfiança relativamente à noção de *skill*. Sabemos que, a partir do momento em que dominamos um ofício, ganhamos com isso um poder, o poder de ‘fazer batota’, ou seja, o poder de *enganar*. Enganar os outros, mas, sobretudo, enganarmo-nos a nós mesmos. A artista plástica Luisa Cunha dizia, numa conferência a que assisti, que, por vezes, “a obra sai de um jacto; fico logo desconfiada”. Porque a destreza de que fala Natalia Ginzburg pode ser, ao mesmo tempo, a ferramenta que nos permite alcançar uma mais autêntica relação com o mundo, ou a ferramenta com que disfarçamos — ou encobrimos — a inautenticidade na nossa relação com o mundo.

Se faz sentido termos em conta as razões desta desconfiança do domínio técnico, fará igualmente sentido não deixarmos que essa desconfiança valide uma educação artística inteiramente desligada da ligação com o material, impossibilitando as novas gerações de, usando as palavras de Luisa Cunha, “pensar com a matéria, através dela” (Cunha 2019, 60). E quando aqui falo em técnica, é a este ‘pensar através da matéria’ que me refiro, o que será a antítese de uma visão utilitarista ou focada em objectivos pré-estabelecidos que a palavra muitas vezes carrega.

Mas a questão do afastamento da técnica no ensino de Artes Visuais não é simples, já que não se prende apenas com justificações teóricas. Há uma progressividade neste

¹⁴ M.T. “skill is a precondition for all art making [...] but at best, it seems to be taken for granted”.

¹⁵ M.T. “I feel, like a lot of contemporary artists, distrustful of the conceit of the Artist’s hand — this talented hand, able to tosh off these beautiful creations”.

afastamento que torna, na minha perspectiva, o momento actual particularmente dramático. Artistas que, como Courbet, Manet e, mais tarde, Duchamp, deram os primeiros passos no sentido de um afastamento entre o artista e o domínio técnico, tiveram ainda na sua formação sólidas bases técnicas. Se, a partir de certa altura, os mais velhos deixaram de considerar relevante essa sólida formação técnica dos seus discípulos, mas os próprios ainda a possuíam, já é mais recente o momento em que aos próprios professores falta essa formação de base. Entre muitas outras consequências deste facto, temos a oportunidade de constatar em sala de aula a ideia que Hannah Arendt escreve, nas suas reflexões, de que uma “educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral” (2006, 205), assim como que “o que daqui decorre é que, não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor. Pense-se o que se pensar, o professor é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, quereria abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir” (*ibid*, 189). Ou seja, vemos na sala de aula o autoritarismo a surgir, em compensação pela falta de confiança do professor no seu próprio conhecimento. E vemos, sobretudo, em consequência disso, o que entendo como um abandono das novas gerações.

Mas, se o que estou a procurar defender é uma maior ligação, no Ensino das Artes Visuais, com a materialidade e a técnica, de que forma isto se conjuga com a reivindicação recorrente de outros autores de que se deixe de olhar para as Artes Visuais no ensino como meras manualidades, perspectiva que encontrará no conhecido livro de María Acaso intitulado *La Educación Artística no son Manualidades* (2009) o exemplo mais paradigmático?

Joaquim Jesus, por exemplo, que fez o seu estágio curricular também na Escola Secundária na Maia, escreve:

Após esta experiência de estágio uma coisa é certa, o Ensino em Artes Visuais não pode continuar a ser visto como um mero conjunto de técnicas adestrantes, excessivamente manuais e pouco críticas. De expressões de carácter vago e pouco reflexivas, e que nada têm a ver com os actos mentais que têm particularizado e definido, pelo menos desde o Renascimento, o campo da arte. Já Da Vinci dizia que a pintura é ‘cosa mentale’, ou, nas palavras de Francisco de Holanda, ‘declaração de pensamento’. (Jesus 2016, 159)

Relativamente a estas afirmações, gostaria, antes de mais, de notar a separação mente/corpo que, uma vez mais, é aqui operada, e da qual procuro distanciar-me. Esta separação, consolidada por Descartes, mas cujas raízes serão mais profundas — como nota Glenn Adamson, que refere que já os filósofos cristãos e da antiguidade entendiam toda a matéria, tudo o que pertence ao mundo físico, como “inferior em comparação com Deus, e

resistente à perfeição da forma ideal. Talvez a matéria fosse a culpada dos males do mundo”¹⁶ (2018, 153) – apesar de já amplamente posta em causa e abandonada de um ponto de vista filosófico, sobretudo a partir do século XX, culturalmente continua a ser dominante na nossa relação com o mundo.

Posto isto, a leitura que Joaquim Jesus expõe daquilo que se passa no ensino das Artes Visuais não será assim tão diferente da leitura que faço. A contradição entre a crítica que manifesto de falta de ligação com a técnica e com o material no ensino artístico e a crítica de Jesus a uma concepção deste ensino excessivamente focada em manualidades será, na minha perspectiva, apenas aparente.

A reflexão que Arthur Efland (1976) faz sobre o formato que as artes têm assumido no seio da escola poderá ajudar-nos a clarificar esta aparente dicotomia. Efland afirma que a arte que se faz na escola – que apelida de arte escolar – é um estilo de arte próprio que não existe fora desse contexto. É um estilo que terá, segundo o autor, a sua origem na viragem do século XIX para o século XX e que nasce com a intenção de proporcionar as condições para o pleno desenvolvimento daquilo a que ele chama arte infantil – uma forma de expressão gráfica que as crianças fazem fora de um contexto controlado, de forma espontânea e sem supervisão, para seu próprio prazer (*ibid*). No entanto, aquilo que acabou por ser criado foi um novo estilo (*ibid*). O autor ensaia então as possíveis razões para que este estilo se tenha desenvolvido na escola, principalmente a partir de meados do século XX, e se tenha mantido praticamente inalterado desde então. O que Arthur Efland nos vem dizer é que a arte escolar é produzida no seio de uma escola tradicional e autoritária, e tem servido essa mesma escola trazendo uma aparência de humanismo e de liberdade, funcionando como uma espécie de válvula de escape, ao incutir alguma leveza e proporcionar aos alunos momentos que, por minimizarem os efeitos psicológicos da repressão institucional da escola, se tornam, desta forma, terapêuticos. Para cumprir estas funções, a arte escolar teria que ter certas características, que o autor enumera: (1) teria que ser relativamente livre de constrangimentos racionais; (2) os resultados dos diferentes alunos deveriam apresentar diferenças entre si, mantendo-se, claro, dentro de certos limites do que é considerado aceitável no contexto da escola (dentro de um certo ‘decoro’); (3) os materiais usados deveriam ser facilmente manipuláveis, de forma a conseguir-se uma boa variedade de resultados sem necessidade de uma grande destreza ou capacidade técnica; e (4) a cópia deveria ser desencorajada já que é vista como destruidora da criatividade individual das crianças (*ibid*). É cumprindo estes requisitos que a arte se vai mantendo suficientemente inócua, não perdendo o seu lugar na escola, mas, ao mesmo tempo, contribuindo para a manutenção da escola tal como ela é, e relegando-se voluntariamente para um plano secundário (*ibid*).

¹⁶ M.T. “lowly in comparison to God, and resistant to the perfection of ideal form. Perhaps matter was to blame for the evils of the world”.

De facto, a caracterização que aqui é feita expõe uma forte associação entre Artes Visuais e manualidades, mas notemos também o foco que o autor põe na falta de exigência técnica, entendida como castradora da liberdade criativa das crianças. Assim, parece-me fundamental desvincular a noção de desenvolvimento de um domínio técnico da noção de excesso de ‘manualidades’ às quais os críticos deste ensino muitas vezes se referem. É uma confusão que se revela, creio, demasiadas vezes, como castradora de um efectivo bom ensino em Artes Visuais.

A potência dos limites

Antes de terminar estas reflexões e avançar com a descrição do trabalho que desenvolvi com a turma, gostaria de propor ainda uma pequena reflexão sobre o lugar dos limites na educação, na educação artística e na própria sociedade contemporânea, que me parece também indissociável da relação com a materialidade, e me ajudará ainda a fornecer um devido enquadramento teórico a algumas das opções tomadas ao longo do processo.

Encontramos, nas características da ‘arte escolar’ enunciadas por Arthur Efland, a reprodução de uma certa ideia liberal de liberdade das crianças, evitando a imposição de restrições, de limites. A associação tácita entre liberdade e ausência de limites manifesta-se em diversas dimensões da nossa vida na sociedade ocidental contemporânea. Vemo-lo na educação, com Perrenoud, por exemplo, no seu *Ofício do Aluno* (1995) a caracterizar uma ‘escola opressora’ com base nas várias regras e restrições impostas aos alunos. Vemo-lo também na arte e na educação artística, com um ‘tudo é possível’. Nas palavras de Glenn Adamson, “a arte moderna assenta no princípio da liberdade, na sua potencial transcendência de todos os limites, incluindo (e sobretudo) os do *craft*”¹⁷ (2015, 4).

Proponho então que olhemos para a oposição que Simone Weil explora, nas suas *Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social* (2017), entre as noções de ‘total servidão’ e ‘total liberdade’, que me parece ajudar a clarificar o princípio pelo qual aqui teremos chegado. Escreve, então, Weil:

Os dois termos desta oposição [servidão e liberdade] apenas são os limites ideais adentro dos quais a vida humana se move, sem jamais [...] atingir quer um, quer outro. Um homem [sic] seria totalmente escravo se todos os seus gestos procedessem duma outra fonte que não o seu pensamento, a saber: [...], o escravo romano perpetuamente dependente das ordens de guardas armados de chicote e o operário moderno trabalhando numa cadeia de produção aproximam-se desta condição miserável. Quanto à liberdade completa, podemos contemplar o seu modelo abstracto em qualquer problema de aritmética ou de geometria bem resolvido, pois num dado problema todos os elementos da solução estão presentes, e o homem [sic] apenas pode contar com o auxílio da

¹⁷ M.T. “modern art is staked on the principle of freedom, its potencial transcendence of all limits, including (even especially) those of craft”.

sua própria razão [...]; uma vida inteiramente livre seria aquela em que todas as dificuldades reais se apresentassem sob a forma idêntica de problemas, e em que todas as vitórias fossem como soluções postas em acção. [...] O homem [sic] seria assim e constantemente o senhor do seu próprio destino; através dum acto do pensamento, forjaria assim a cada momento as condições da sua própria existência. (*ibid*, 76-77)

Parece-me que encontramos assim uma justificação para a crença dominante de que, através de uma exclusiva racionalização, purificando a arte, como defendia Ortega y Gasset, ‘numa exemplar objectivação’, se atingiria a liberdade máxima. No entanto, como refere Adorno (2008), “o alargamento das possibilidades revela-se em muitas dimensões como estreitamento. A extensão imensa do que nunca foi pressentido, a que se arrojaram os movimentos artísticos revolucionários cerca de 1910, não proporcionou a felicidade prometida pela aventura” (*ibid*, 11). E porquê? Porque é que a ausência de limites não cumpre a promessa da total liberdade?

Escrevendo abundantemente sobre a questão dos limites, Heidegger (2015) defende que só existe real liberdade se ela for conquistada e que o limite, ao contrário do que parece evidente, não restringe, antes liberta para o ‘desvelamento’. Depreendemos então que, para haver liberdade, tem que haver restrições à liberdade. Dessa forma, paradoxalmente, os limites contêm em si a potência da liberdade, já que será no contacto com esses limites que a necessidade de liberdade, ou de libertação, nos aparece. E é, portanto, nesse contacto que reside o grau zero da liberdade. Podemos estabelecer uma comparação com um elástico, que só conseguimos esticar se estiver junto ao corpo; só conseguimos ter acção sobre ele se nos estiver próximo. Assim, estabelecendo a ligação com a questão da técnica e da relação com o ambiente material, sabemos que, quanto maior compreensão e domínio (não num sentido do domínio da pessoa sobre o mundo, mas no sentido de um envolvimento com o mundo — ‘skill’) das técnicas e materiais, mais ampla percepção teremos dos seus limites: a relação com o material é, antes de mais, a relação com os seus limites. Consequentemente, esta relação amplia a nossa capacidade de termos uma acção e uma agência no mundo. Diz Adorno (2003) que a técnica é “o ponto zero entre o não-saber e a reflexão necessária [...]. Não só ela permite, mas exige esta reflexão sem, no entanto, destruir a obscuridade frutuosa das obras mediante o recurso ao conceito genérico” (*ibid*, 50).

Assim, é neste enquadramento que vejo a criação e ‘imposição’ de limites no trabalho com os alunos, não como um atentado à sua liberdade, mas como uma ferramenta que poderá potenciar uma relação mais livre com o mundo.

E, finalmente, sugiro então que avancemos com a descrição do que aconteceu nas aulas seguintes.

14 de Outubro, 2021

Aula #2

Recomecemos!

- / Neste dia tive que chegar uns minutos atrasada e, quando cheguei, os alunos já estavam a riscar.
- / Tinham acabado de perguntar à professora Lídia se podiam usar outras cores e a professora transfere-me a questão.
- / Vou então junto de uma aluna que o está a pedir e a aluna explica-me que, se continuar a riscar a preto, o desenho que fez vai deixar de se ver bem. Explico que é mesmo um objectivo que não se façam desenhos representativos e anuncio que na aula seguinte vamos todos trocar de folhas e começar de novo o exercício.

18 de Outubro, 2021

Aula #3

Vamos fazer barulho com as canetas!

- / Começo por distribuir novas folhas por todos, incluindo uma para mim.
- / Uma aluna sugere que façamos os riscos de olhos fechados, como forma de evitarmos os 'desenhinhos' (o termo que eu usava para me referir aos desenhos representativos). Respondo que é uma possibilidade, que, quem quiser, pode fazê-lo, mas que o desafio que lhes proponho desta vez é que, ao riscar, se concentrem no barulho das canetas. [\[A minha expectativa era que, se se concentrassem no barulho das canetas, libertassem mais os gestos e não se focassem tanto naquilo que aparecia na folha.\]](#) Digo então: "vamos fazer barulho com as canetas!", e começo a riscar na minha folha energeticamente. Os alunos ficam paralisados a olhar para mim e então tenho que repetir: "então, vamos lá; vamos fazer barulho!". Finalmente os alunos aderem, e com entusiasmo.
- / Ao longo do exercício, as esferográficas vão rebentando e vários alunos aproveitam a tinta que sai para a espalhar na folha.
- / A certa altura, peço que se juntem em grupos de 3 ou 4 alunos que se encontrem situados em mesas próximas. Peço que se posicionem todos à volta da folha de um só e que vão riscando todos na mesma folha, seguindo a esferográfica do colega em cuja folha riscam. Ficam poucos minutos numa folha e mudam para outra, passando pelas folhas de todos os elementos do grupo. [\[Esta proposta teve dois objectivos. O primeiro relaciona-se com uma conversa que tinha tido com uma aluna que era nova na escola e que estava ainda em fase de integração na turma. Disse-me que os colegas eram](#)

simpáticos, mas que havia já muitos grupos formados e era difícil para ela pertencer a algum. Pensei então que criar espaços de interação em grupo dentro das aulas, e com um carácter lúdico como neste caso, poderia ter um impacto positivo na própria dinâmica da turma e ajudar neste caso particular. O segundo objectivo prende-se com aquilo que acabou por se revelar o grande desafio deste trabalho, que foi o de procurar que os alunos se libertassem de uma ideia de resultado final pré-concebida, e que simplesmente fossem fiéis ao processo. Pensei que o facto de terem colegas a riscar na sua folha os obrigasse a desligar-se de uma ideia de trabalho deles, e a abdicar do controlo. Repeti várias vezes ao longo do ano que o objectivo era chegar a um resultado que não podíamos prever, que nos surpreendesse a nós mesmos e, para isso, tínhamos que confiar no processo e resistir à tentação de desenhar coisas que já conhecemos.]

- / Ilustrando bem o desafio referido, vários alunos mostram muito desconforto com esta ‘invasão’ da sua folha. Alguns até já têm os tais ‘desenhinhos’ e pedem aos colegas que ‘não os estraguem’. Uma aluna chega mesmo a circunscrever com a esferográfica uma parte da sua folha, pedindo aos colegas que não passem daqueles limites.
- / Insisto que o objectivo do trabalho não é fazer ‘desenhinhos’.
- / Mais uma vez alguns alunos me falam em riscarmos com outras cores. Prometo-lhes então que na aula seguinte levarei Bics vermelhas.

25 de Outubro, 2021

Aula #4

Pausa para reflexão: redução ao essencial e uso intencional da cor

- / Logo no início, informo que não vamos distribuir as folhas anteriores, porque, desta vez, não vamos trabalhar nas folhas individuais.
- / Preparo cinco folhas novas nos estiradores da frente (perto do quadro) e peço aos alunos para se organizarem em cinco grupos.
- / Com base na observação e reflexão sobre o que tinha acontecido até aqui, aproveito o início da aula para trazer três pontos sobre os quais me parece, neste momento, fazer sentido conversar com os alunos:
 1. O uso intencional da cor. Começo por falar do pedido que me tinham feito para usar outra cor. Trouxe as esferográficas vermelhas, como havia prometido, mas combino que só as vamos usar quando elas vierem criar um contraste com alguma coisa, em vez de virem simplesmente acrescentar mais uma cor. Para explicar melhor o que procuro dizer, refiro o filme *A Lista de Schindler* e o uso que Steven Spielberg faz da

cor vermelha, no meio de um filme a preto e branco, para chamar a atenção para um pormenor. Como percebo que a maioria dos alunos não conhece o filme, faço um breve resumo, para que todos compreendam aquilo a que me refiro. Realço o facto de que o pormenor vermelho usado no filme só nos chama a atenção porque todo o resto do filme é a preto e branco. Se fosse a cores, esse pormenor passaria despercebido. O desafio que lanço então, neste momento, é o de que, quando usarmos a cor, o façamos com intencionalidade. Esta questão do uso intencional da cor parece suscitar interesse entre os alunos e há mesmo uma aluna que diz, a certa altura da minha explicação, “isso é muito fixe!”. [Ao longo do ano fui recebendo estes pequenos *feedbacks* que iam confirmando a percepção inicial que tinha de que a apatia dos alunos é uma forma de lidar com a falta de estímulo da escola. Se, na maioria do tempo, se sente na generalidade da turma um certo modo de estar apático, também fui observando como perante qualquer pequena coisa que lhes despertava o interesse havia um ‘acordar’ muito contrastante.] Digo então que as Bics vermelhas ficarão guardadas no armário, até que, bastante mais à frente, no decorrer deste trabalho, faça sentido trazermos outra cor, porque só aí criará contraste com uma regularidade (que era o uso do preto). [Para além da questão da intencionalidade no uso do material visual, interessa-me o jogo do tempo que aqui acontece. Os alunos não sabem (e eu também não) quanto tempo vai durar este trabalho, nem quando é que finalmente vamos poder acrescentar alguma coisa para além de riscos pretos. Este é um tempo que contrasta com aquele que é normalmente vivido na escola, em que as propostas de actividade costumam durar alguns tempos lectivos pré-definidos. E é sobretudo um tempo que contrasta com a velocidade e a urgência com que tudo hoje acontece. A consciência da relação com o tempo parece-me uma das questões fundamentais a explorar na educação de hoje. E uma das formas de o fazer pode passar pela criação de contrastes com os ‘tempos normalizados’.]

2. A ligação com o material. Recordo o material que temos: o corpo, a folha, a esferográfica. Refiro-me ao que aconteceu na aula anterior, quando as canetas rebentaram, elogiando o facto de vários alunos terem aproveitado esses acidentes e tirado partido deles, espalhando a tinta nas folhas. Mas proponho que a abordagem agora seja diferente. Peço que encarem a caneta como uma extensão do corpo, que se tornem sensíveis a ela e a ‘escutem’, que não a estraguem. “Se estiverem a forçar um dedo, isso provoca dor e param. Façam o mesmo com a caneta; percebam os seus limites!” O objectivo agora é que nos concentremos em explorar as possibilidades do material que temos. Para isso, vamos evitar trazer elementos extra: quando fazemos desenhos figurativos, estamos a trazer outros elementos para o trabalho, e o facto de acrescentarmos elementos, faz-nos dispersar a atenção, tornando-nos menos capazes de explorar as possibilidades e potencialidades do material que temos. [O objectivo aqui é o de trabalhar a atenção, o apurar da sensibilidade para aquilo que

nos rodeia, e não há outra forma de fazer isso que não seja a de nos impormos limites, para sermos capazes de nos focarmos. Podemos dizer que estou a trabalhar com os alunos o mesmo *ethos* que procuro aplicar no meu trabalho com eles. Peço-lhes para estarem atentos aos limites e potencialidades dos materiais que têm, assim como eu procuro tirar partido dos limites e potencialidades dos próprios alunos.]

3. Explorando as possibilidades que a caneta e a folha nos dão. Peço um voluntário para ir escrevendo alguns conceitos no quadro à medida que os vou explicando. Duas alunas voluntariam-se e acaba por ir a P. Explico e exemplifico os conceitos:
 - i. Velocidade (rápido/lento). Podemos deslizar a esferográfica mais rápida ou mais lentamente e isso reflecte-se de forma diferente no traço.
 - ii. Intensidade (forte/fraco). Podemos carregar mais na caneta e obter um traço mais negro, ou carregar menos e obter um traço mais claro.
 - iii. Dimensão (grande/pequeno). Podemos fazer movimentos mais amplos ou movimentos mais curtos.
 - iv. Forma do gesto (redondo/recto). O movimento do braço pode ser mais arredondado — em círculo, em espiral, ondulado, em arco — ou recto.
 - v. Equilíbrio da composição (alto contraste/baixo contraste). Podemos mover o braço homogeneamente pela folha, criando uma composição equilibrada, ou insistir com o gesto em certas partes da folha, resultando assim em maior contraste na composição, com zonas da folha mais densas e outras menos.
- / Expostos estes cinco conceitos, peço então agora que cada grupo se concentre apenas num e risquem na respectiva folha durante alguns minutos. No fim, exponho estas cinco folhas na parede da sala, com os conceitos escritos a marcador, para que sirvam de referência para os trabalhos individuais nas próximas aulas. [Parece um paradoxo pedir aos alunos para libertarem o gesto sem pensar muito, e, ao mesmo tempo, para se concentrarem nestes conceitos que trouxe. Mas fez sentido naquele contexto, porque o objectivo era desviar o foco para as qualidades plásticas do material que estavam a usar e procurar afastar das reproduções de imagens já conhecidas.]
- / Enquanto expunha os trabalhos na parede, uma aluna veio-me perguntar se não íamos também expor os individuais. Pergunto se ela gostava que se expusesse e responde-me que sim. [Tendo em conta que eu própria estranhava o subaproveitamento dos placares na sala para uma partilha mais quotidiana daquilo que se ia fazendo, vi toda a pertinência nesta sugestão e fiquei contente que tivesse partido de uma aluna.]

28 de Outubro, 2021

Aula #5

De volta aos trabalhos individuais

- / Peço aos alunos que continuem agora com os exercícios individuais. Aqueles que tiverem ‘desenhinhos’ trocam de folha, começam uma nova, os outros continuam a riscar na mesma.
- / Os alunos colaboram muito no processo de distribuição das folhas e canetas e aceitam bem a recusa dos desenhos e começar de novo.
- / Mesmo assim, continuo a ver muitos alunos ainda muito focados no desenho de formas que conhecem e não tanto em mexer o braço e explorar a caneta. [Questiono-me sobre se devo ‘ser chata’ e incitar mais uma vez esses alunos a trocar de folha e decido que sim, que não devo desistir e devo insistir.]
- / Um aluno voltou a perguntar-me se íamos usar a caneta vermelha e respondi-lhe que só bem mais lá para a frente. Que quero que primeiro tenham a experiência de ver os trabalhos bem ‘massacrados’ com o preto. [Mais uma vez a questão do tempo. Esta pressa, esta ansiedade dos alunos é algo que vou ter que gerir até à aula em que finalmente ‘permitirei’ o uso da cor.]
- / Já noto alguma ligação dos alunos com o trabalho. O facto de me mostrarem vontade de o expor na parede é, para mim, um sinal disso mesmo, o que me dá alguma satisfação, sobretudo pelo espaço que amplia para que o processo continue. Por outro lado, ponho a hipótese de que essa ligação ao trabalho que começam a demonstrar venha, num futuro próximo, a tornar maior o desafio de os incitar a continuar a ‘massacrar’ as folhas, mesmo depois de acharem que já está bom, que ‘está bonito assim’: quero que passem para lá desse ponto! [Estou permanentemente a pedir que se desliguem do resultado que estão a ver e se foquem e insistam no processo, porque, paradoxalmente, acredito que será o facto de se conseguirem desligar do resultado ‘bonito’ que vai criar as condições para que surjam resultados verdadeiramente interessantes.]
- / Depois da aula falo com a professora Lídia para perceber se haveria abertura para começar a expor os trabalhos na parede da sala, para podermos apreciar o conjunto dos trabalhos a evoluírem e ao mesmo tempo partilhar este processo com as restantes pessoas e turmas que vão ocupando aquela sala. A professora Lídia concorda e combinamos começar na aula seguinte.

11 de Novembro, 2021

Aula #6

Os trabalhos individuais começam a ficar expostos na sala

- / Continuamos com os trabalhos individuais dos riscos.
- / Volto a ‘censurar’ os trabalhos que têm desenhos e/ou elementos extra, como letras e outros, e esses alunos começaram de novo, em folhas novas.
- / Quando cheguei à sala, a professora Lídia já tinha afastado as mesas da parede para que pudéssemos retirar os trabalhos antigos (de outros anos) que lá estavam e fixar os nossos à parede. Retirei os cinco feitos em grupo que tinha exposto anteriormente (com os cinco conceitos) e, depois do exercício, expusemos todos os trabalhos na parede. Falei com os alunos sobre o tempo deste trabalho, que seria um exercício de paciência, com um tempo diferente dos outros trabalhos escolares. Não sabemos quando é que vai estar acabado, nem como vai ser o resultado final. A exposição diária dos trabalhos vai permitir acompanhar a ‘densificação’ dos riscos, a evolução colectiva.
- / A professora Lídia sugere-me que mostremos um vídeo com o trabalho do artista Tony Orrico, que tem alguns pontos de contacto com o nosso, e eu concordo. No fim, converso com os alunos sobre o que vimos e de que forma se relaciona com o que estamos a fazer. Aproveito para falar, mais uma vez, sobre algumas ideias que estamos a tentar explorar. Pergunto o que é que há de comum com aquele vídeo e respondem-me rapidamente: “os riscos”. Chamo a atenção para o facto de que o artista se impõe determinados parâmetros para explorar e os respeita. Comparo a abordagem a um computador. Se fossemos um computador não identificávamos formas que surgem no trabalho, não começávamos a pintá-las nem a realçá-las de alguma forma, como ainda continua a acontecer nalguns casos. O objectivo de desligar certas possibilidades (certos parâmetros) é intensificar o foco nos outros. Falo em arte e design generativo. Pergunto se já alguém ouviu falar, se sabem o que é. Ninguém conhece. Explico que são trabalhos em que o artista ou o designer não controla o resultado final, mas estabelece determinados parâmetros na programação do computador e aceita o resultado que o computador lhe dá. Como acontece no nosso trabalho: não sabemos como vai ficar, nem sequer quando vai acabar. Não sabemos se no fim vão ficar todos muito parecidos ou muito diferentes uns dos outros.
- / Alguns alunos, desta vez menos (apenas dois ou três) ainda caíram na tentação de fazer formas e desenhos. Esses não são expostos e explico que vou ser muito ‘chata’ com isso e que não vou deixar passar ‘desenhinhos’: sempre que há ‘desenhinhos’, rejeitamos a folha e recomeçamos numa nova. [\[Fui trazendo folhas novas para que fosse sempre possível recomeçar do zero nos casos em que isso fazia sentido.\]](#)

- / Os desenhos não cabem todos no placar da sala, mas o aluno mais alto da turma oferece-se para fixar os restantes à parede, em cima.
- / No resto da aula continuam a proposta em curso, de desenhos de mãos.

15 de Novembro, 2021

Aula #7

Em busca do desconhecido

- / Logo no início da aula pedi aos alunos para irem tirando as folhas da parede. Os alunos mostraram-se disponíveis (na generalidade) e começaram a distribuir as folhas entre eles. Alguns continuam apenas concentrados no telemóvel.
- / A partir do momento em que têm a folha e a caneta começam logo a riscar, sem esperar pela minha indicação. Tinha pensado em ir fazendo pequenas sugestões de 30 em 30 segundos, para ir provocando alguma disrupção no caso de sentir pouca energia e motivação, mas senti um ambiente geral de entrega e de presença no trabalho, por isso deixei simplesmente acontecer, sem intervir demasiado.
- / Circulando entre as mesas fui procurando chamar a atenção de alguns alunos que notava estarem instintivamente a realçar algumas formas que vão sobressaindo no meio do emaranhado de riscos. Chamo a atenção nos casos em que isso acontece, notando que é normal que, reconhecendo uma forma familiar e nossa tendência seja a de a reforçar, de a procurar. Mas, ao fazê-lo, estamos de certa forma a procurar um resultado que já existe, que já conhecemos, e isso pode impedir-nos de trabalhar para um resultado que não conhecemos ainda e de nos surpreendermos a nós próprios. Sugiro então que, como uma espécie de computador, ‘desliguem’ essa função de reconhecer formas e se lembrem apenas, se concentrem apenas, nos parâmetros de que falámos antes, na aula #4 — a velocidade, intensidade, dimensão e forma do gesto, e equilíbrio da composição — para vermos que resultados isso nos proporciona.
- / Para minha surpresa, vejo receptividade por parte dos alunos as estas conversas. Dizem “ok, stora” e tentam corresponder ao que se pretende. Uma aluna até toma a iniciativa de ir buscar uma folha nova e recomeçar mais uma vez.
- / Terminado o tempo, recolhemos as folhas.
- / Como tinha falado de design generativo na aula anterior e ninguém estava familiarizado com o conceito, trouxe o livro *Generative Design* (Bohnacker et al., 2012) e reuni todos à volta de uma mesa para explicar o conceito, recorrendo ao conhecido exemplo da imagem criada por Stefan Sagmeister para a Casa da Música. [\[Os alunos não sabiam](#)

muito bem o que era a Casa da Música e apenas uma aluna já tinha lá entrado. Estas conversas criam espaço para ir percebendo o capital cultural dos alunos. Não para aproveitar para os censurar, mas para procurar construir pontos de referência em comum, que vão facilitando a comunicação entre nós.] A explicação sobre a parte generativa do logotipo — cuja cor, ao contrário do que é comum, não está determinada à partida, mas depende da imagem sobre a qual será aplicado — gera particular entusiasmo e interesse. Depois de mostrar superficialmente outros exemplos do livro, deixo os alunos à vontade para o explorarem no resto da aula e um grupo de alunos acaba por passar bastante tempo a ver e a discutir o livro.

- / Sugiro à professora Lídia que comecemos a deixar estes trabalhos expostos no corredor principal da escola. [São uns placares que se situam, diria, na zona mais nobre da escola, por onde passam todos os alunos, e dos quais me parece tirar-se pouco partido, tendo normalmente apenas alguns cartazes e/ou trabalhos que parecem ter sido lá esquecidos.]
- / Mas, para já, voltamos a expô-los nas paredes da sala.
- / No resto da aula continuam os desenhos das mãos.
- / Ao escrever o sumário, a professora Lídia pergunta-me que nome dou a este trabalho. Não sei, fico a pensar nisso. Tem que ter um nome? Fica simplesmente 'o trabalho dos riscos'.

Depois da aula fomos falar com a funcionária responsável pelos placares de exposição. Como o objectivo é uma utilização prolongada, temos que ter a autorização da direcção. Entretanto pedimos a autorização ao director e, na aula seguinte, já pudemos expor os trabalhos nesse espaço comum.

18 de Novembro, 2021

Aula #8

'Bugs' no corpo

Primeiro dia em que expomos os trabalhos no corredor principal da escola

- / Quando chegamos à sala, os trabalhos estão todos caídos no chão. Não chegámos a saber o que aconteceu. Os alunos apanham-nos e distribuem-nos.
- / A partir do momento em que têm as folhas, começam logo a riscar, não esperam pela minha indicação.

/ Digo que hoje vamos introduzir ‘bugs’ no corpo, o corpo vai deixar de ter certas ‘funcionalidades’:

1. “Vamos passar dois minutos com o cotovelo ‘estragado’: não funciona. Mas o resto do corpo funciona: nomeadamente o ombro e o tronco. O pulso também está estragado!”
2. “Agora a mão encravou e pára no sítio em que está, riscando só à volta de um pequeno ponto. Mais dois minutos.”
3. “Agora dois minutos em que a mão só consegue fazer linhas rectas.” Vou passando pelas mesas e vejo muitos alunos (a maioria) a fazer curvas: por exemplo, ao passar de um movimento para o outro, fazem uma curva. Chamo a atenção para isso e digo que não se esqueçam de que ‘esta máquina’ não tem essa funcionalidade, não faz curvas. Também ao fazerem traços largos, os traços tendem a ser curvos, a acompanhar o movimento do braço. Chamo a atenção para isso individualmente e colectivamente. Os alunos reagem bem e procuram estar conscientes e ser fiéis ao exercício proposto. [\[Interessa-me a relação consciente com o corpo que estes exercícios potenciam.\]](#)
4. “A máquina está a ficar sem pilhas. Começamos a riscar muito devagarinho e levezinho.”
5. “A máquina volta a funcionar em pleno, livremente, durante mais dois minutos e acaba o exercício.” [\[Curiosamente, depois de todas as restrições anteriores, neste momento de libertação nota-se uma energia muito maior, uma postura muito mais activa perante o exercício.\]](#)

/ Recolhemos os trabalhos e vou com alguns alunos para o corredor expô-los, pela primeira vez, a toda a comunidade escolar. Uma aluna comenta, em tom de brincadeira, que as outras pessoas “vão pensar que somos atrasados mentais”. Rio-me e digo que é possível, mas que a partir do momento em que escolhemos artes podemos sempre em alguma altura passar por isso. [\[Estes momentos, depois de fazermos o exercício na sala, quando ia para o corredor com alguns alunos voluntários para expormos os trabalhos, acabaram por se tornar fundamentais no desenvolvimento da minha relação com eles. Enquanto trabalhávamos em conjunto para encontrar as melhores formas de fixar os trabalhos, íamos também conversando sobre assuntos variados, como o decorrer das aulas nas outras disciplinas, as relações entre colegas, escola e família, ou projectos para o futuro. Foi assim que fiquei a saber que uma aluna queria estudar teatro, que um outro tinha desistido de economia e ido para artes porque “pelo menos aqui os professores não são tão chatos”, que estavam todos ansiosos que houvesse um novo confinamento porque estavam cansadíssimos das aulas, etc..\]](#)

/ O resto da aula continua com a proposta de trabalho da professora Lúcia, de fazer um conjunto de desenhos das mãos. Os alunos são informados de que a próxima proposta de trabalho será desenhar pés.

Depois da aula encontro na sala dos materiais um outro professor do grupo 600. Convido-o para ver os trabalhos que expusemos no corredor. Vamos lá com a professora Lúcia e, perante os trabalhos, conversamos sobre que reacções teremos da restante comunidade escolar. É-me sugerido que inclua uma legenda, mas discordo. Interessa-me a experiência do contacto com aquele trabalho inesperado naquele espaço e a legenda desviaria o foco dessa experiência. É curioso que, no mesmo alinhamento dos placares onde os trabalhos estão expostos, abrem-se as janelas pelas quais se vê as árvores lá fora, transformando-se lentamente. Com este trabalho vai acontecendo o mesmo: lentamente, a escola acompanhará o processo de sobreposição de camadas e da densificação das folhas brancas. O objectivo é continuar com o preto durante várias semanas, o que vai fazer com que o momento em que introduzirmos a cor ganhe particular relevo. Será um momento especial para nós, que desenvolvemos o trabalho, e impossível de passar despercebido para quem quer que passe naquele corredor.

O professor fala-me então de provocação ao resto da escola. Mas será provocação? Será essa a nossa intenção?

[É uma ideia recorrente a de que a função da arte é a provocação. Como diz Hulme, “a arte não pode ser entendida por si só, antes deve ser tomada como um elemento num processo geral de ajustamento entre o homem [sic] e o mundo exterior”¹⁸ (Hulme cit in Dewey 2005, 346). Neste processo constante de ajustamento com o mundo, procuramos, como referi antes, ‘esticar os elásticos’, puxar os limites, e esse jogo próximo dos limites tem o poder de pôr em evidência e alterar a realidade do mundo, a relação com o mundo. Vários momentos houve na história da arte em que tais alterações foram recebidas com dificuldade na sociedade em geral, funcionando como uma provocação. Confundiu-se isso, a certa altura, com a função da arte. “A arte tem de ser dano”, afirma Kiefer (2015, 15). É isso que aqui se afirma com o ‘esticar o elástico’. Mas importa ressaltar que isso é diferente de dizer que a função da arte é provocar. Uma diferença que me parece que nem sempre tem sido clara. O risco que corremos, a partir do momento em que o nosso objectivo é provocar, é, na minha perspectiva, o de perdermos a autenticidade que procuramos na relação com o mundo.]

¹⁸ M.T. “art can not be understood by itself, but must be taken as one element in a general process of adjustment between man [sic] and the outside world”.



Figura 1. Trabalhos expostos no corredor, aula #8.



Figura 2. Trabalhos expostos no corredor, aula #8.

22 de Novembro, 2021

Aula #9

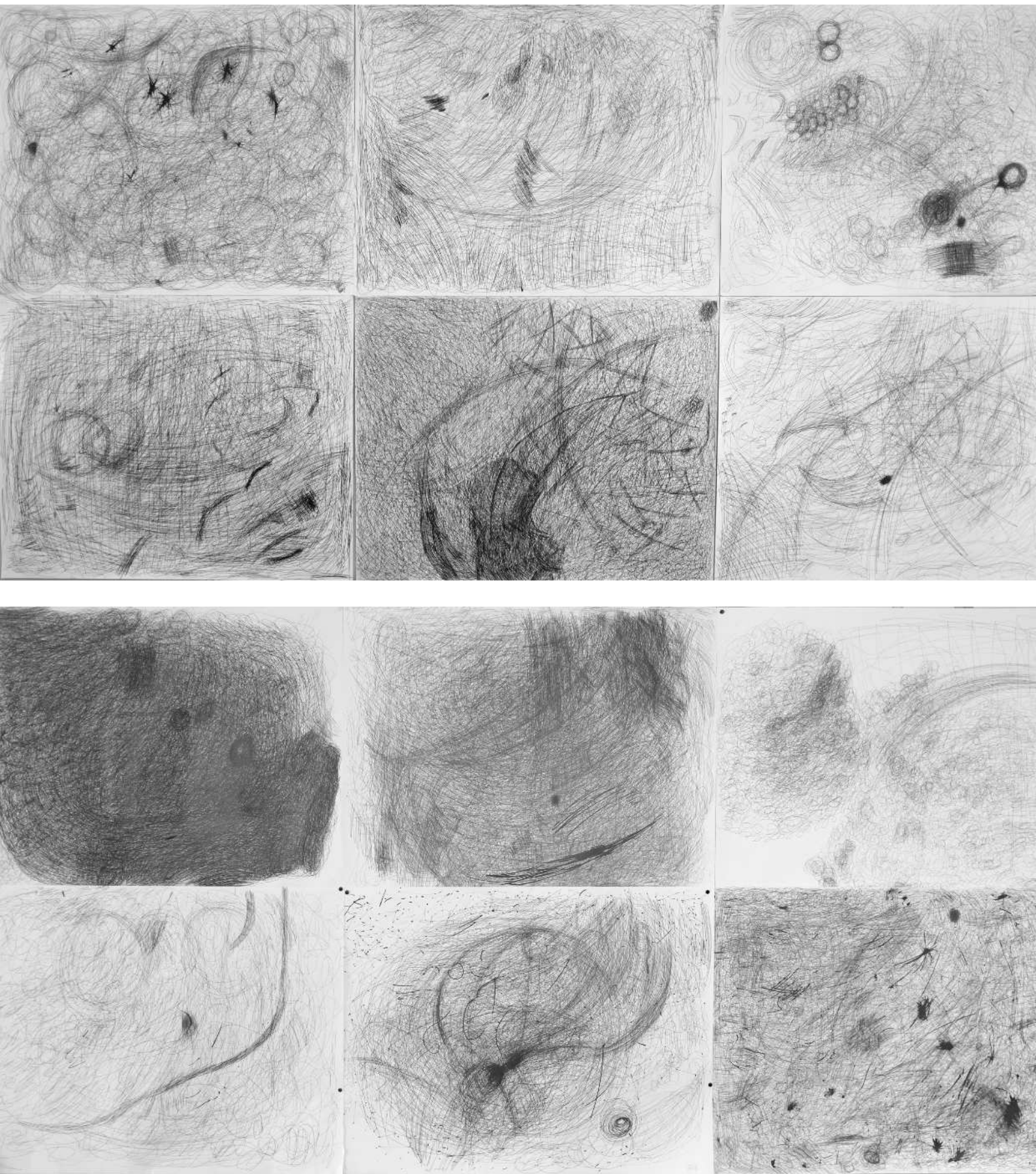
Agora que temos um público, vamos pensar como e em que momento introduziremos a cor!

- / Cheguei mais cedo e passei no corredor onde estão expostos os trabalhos. Fiquei aliviada por perceber que estavam quase todos intactos. Alguns (três ou quatro) tinham caído, mas uma funcionária arrumou-os na sala.
- / Os primeiros alunos que chegam ajudam-me a tirar as folhas do corredor onde estão expostas e a trazê-las para a sala.
- / Distribuímos as folhas e as canetas (fui sempre trazendo novas Bics pretas, à medida que se iam gastando, e apreciei o facto de os alunos terem o cuidado de só pegarem nas novas quando as antigas deixavam mesmo de ter tinta).
- / Mais uma vez, a generalidade dos alunos começa a riscar sem esperar por qualquer indicação.
- / Enquanto riscam as suas folhas, alguns minutos depois de terem começado, aproveito para falar com eles sobre a introdução da cor. Realço o facto de agora termos um público que vai acompanhando a evolução do trabalho. Proponho que continuemos bastantes mais aulas apenas com o preto, criando esse hábito de ver a lenta progressão do trabalho com a mesma cor, o que criará as condições para um maior impacto quando introduzirmos a cor. Sugiro que vão pensando como é que podemos introduzir a cor: podemos, por exemplo, não começar todos ao mesmo tempo e ir introduzindo a cor de forma gradual; ou podemos combinar uma estratégia, um material, etc., para toda a turma, ou pode cada um escolher um material diferente e uma forma de introduzir a cor diferente. Peço para irem pensando nisso, que temos tempo até ao início do 2º Período.
- / Ao circular pela sala, continuo a estar atenta aos casos em que os alunos não resistem e começam a desenhar formas. Acontece, mais uma vez, pedir a uma aluna que abandone o trabalho e comece outro de novo. A aluna aceita bem.
- / Terminado o tempo, dou a indicação para recolhermos os trabalhos e as canetas. Durante esse processo os alunos vão pegando nos seus materiais para darem continuidade à proposta de trabalho da professora Lídia. É aí que um dos alunos diz à professora que se esqueceu da chave do cacifo e que não tem os materiais para trabalhar. Sentindo um conflito a surgir, peço ao aluno que me ajude a fixar os trabalhos no corredor e ele aceita de bom grado.

- / Enquanto expomos as folhas nos placares, desabafo com o aluno como adoro ver aquele trabalho exposto no corredor e pergunto se sou só eu. Responde-me que não, que “fica fixe”! Entretanto, outra colega passa no corredor e fica para nos ajudar.
- / Já na sala, fico a saber que um dos alunos faz anos. Vou ter com ele para lhe dar os parabéns e começamos a falar de signos astrológicos. Surge rapidamente interesse na conversa por vários alunos, que se juntam à volta da mesa a falar comigo sobre o assunto. Gera-se um ambiente de entusiasmo e partilha que me agrada, porque sinto que raramente se propicia este ambiente de envolvimento nas aulas.
- / Nesta altura, ainda não sabia o nome de todos os alunos e decidi, portanto, desenhar a planta da sala com os seus nomes. Os alunos ajudaram-me nesta tarefa e, na aula seguinte, já sabia os nomes de todos, o que me ajudava na relação que ia desenvolvendo com eles.

[...]

No dia anterior à aula seguinte, passei pelo corredor e deixei-me um tempo a observar os desenhos. Continuo a sentir que não está a ser o movimento do braço, do corpo, a servir de motor no processo, mas o olhar. Há vários factores nos trabalhos que tornam isso evidente, como, por exemplo, a composição muito equilibrada — que acontece porque os olhos vêem a folha e procuram preenchê-la, enquanto que, se se seguisse simplesmente o movimento do braço, a tendência seria a de concentrar mais os riscos em certas zonas da folha —, ou a insistência em algumas formas que vão surgindo no meio dos riscos (como círculos, meias luas, etc.) — ao reconhecê-las, a tendência dos alunos é realçá-las. O meu objectivo continua a ser o de contrariar tudo isto e que aquilo que surja nos desenhos seja antes o resultado de uma espécie de respiração do corpo. Assim, decido propor, na próxima aula, uma paragem, para ver.



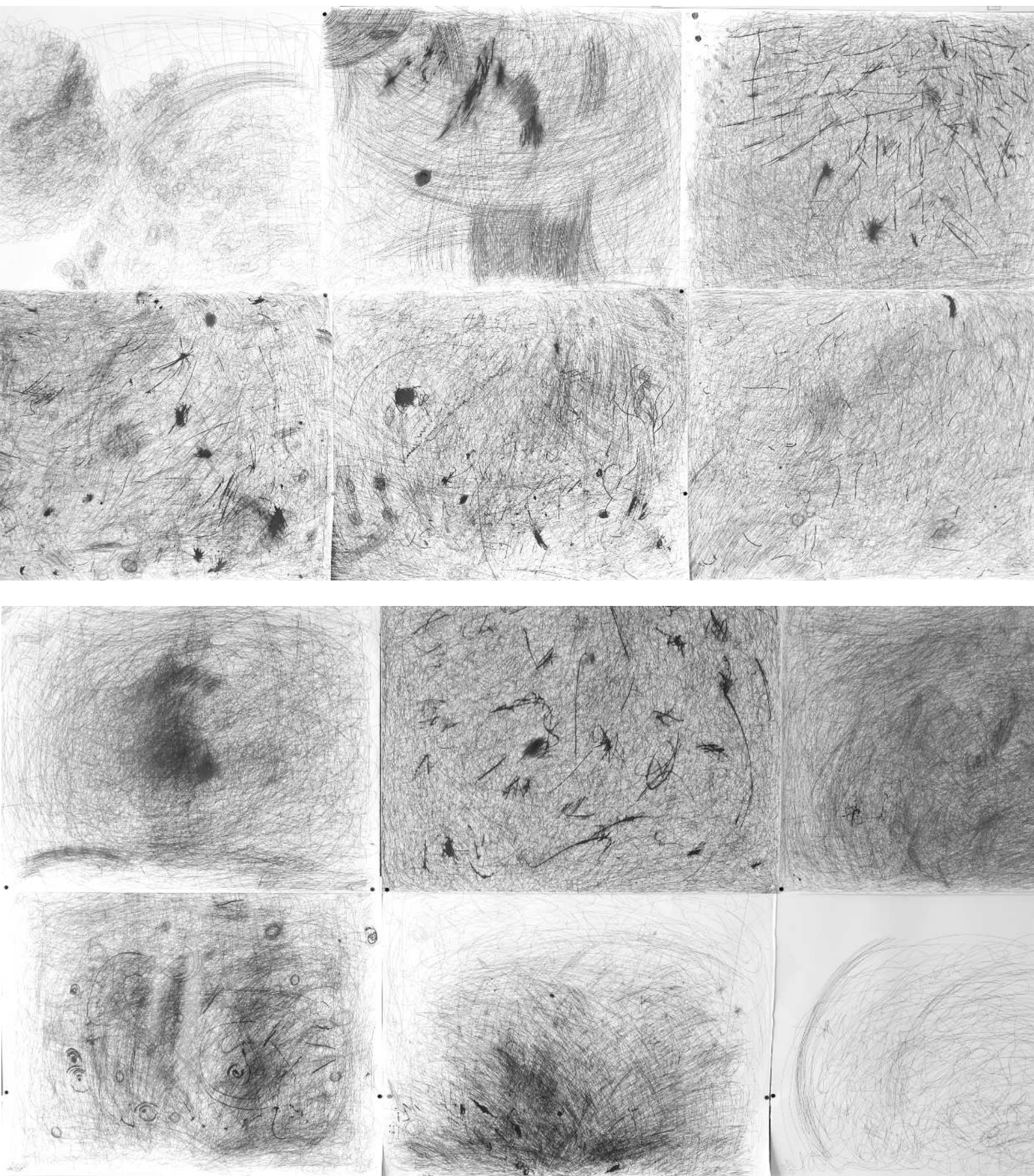


Figura 3. Trabalhos expostos no corredor, aula #9.

25 de Novembro, 2021

Aula #10

Parar para ver

- / Logo no início da aula digo que não vamos tirar os trabalhos da parede. Proponho antes que nos desloquemos todos juntos ao corredor para olharmos para o que fizemos até então.
- / A professora Lídia tinha posto no *Google Classroom* o link para um trabalho do António José Gonçalves, que consistia num caderno de desenhos a branco sobre fundo preto. Certa de que a esmagadora maioria dos alunos não tinha consultado esta referência — o que facilmente se confirmou —, levei para distribuir várias folhas com a impressão de um desses desenhos, aproveitando para me ajudar a explicar o que queria transmitir (figura 4).

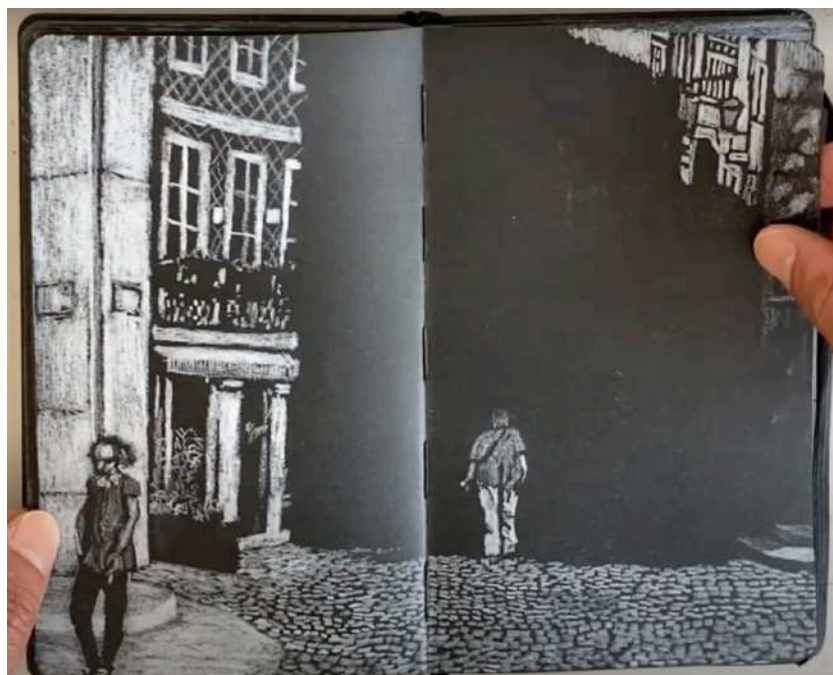


Figura 4. Desenho de António José Gonçalves.

- / Já no corredor, peço então para repararem como é que este autor representa o chão no seu desenho. Dizem-me que o chão são paralelos e que estão representados com quadradinhos. Contraponho então: “reparem bem, são mesmo quadradinhos?”. Uma aluna responde: “são risquinhos”.
- Então como é que sabemos que esses ‘risquinhos’ são paralelos? Se nós sempre tivéssemos vivido na selva, víamos ali a mesma coisa?”
- Não!

- Então o que é que o nosso cérebro faz? Está constantemente a relacionar aquilo que estamos a ver com aquilo que já conhecemos, certo? E, quando encontra uma relação, estabiliza: ‘aquilo são paralelos’!
- / Voltando então agora a atenção para os trabalhos dos alunos expostos na parede, procuro dar exemplos de casos em que o olhar está a reconhecer algumas formas no meio daqueles riscos — “o que é normal”, noto — e a mão está a deixar-se guiar por esse olhar, insistindo nessas formas, ou procurando realçar certos elementos que vão aparecendo. A partir desse momento, o resto da composição é ruído à volta desses elementos; a composição deixa de ser vista como um todo. Insisto que não é isso que estamos a procurar com este trabalho. O que se pretende aqui é que seja ‘uma espécie de vontade própria do braço’ a guiar o movimento da caneta e não o nosso olhar. Para dessa forma procurarmos um resultado que nos surpreenda a nós próprios, como estratégia para nos desligarmos dos nossos próprios clichés.
- / Peço então que, tendo isto em mente, cada aluno olhe agora para o seu trabalho e procure perceber o que é que está ali a acontecer e, se achar que é um desses casos em que começam a evidenciar-se formas reconhecíveis, esta é a altura para trocarmos mais uma vez de folha e começarmos de novo.
- / Mas acrescento uma dúvida à questão: uma vez que a professora Lídia me tinha transmitido que uma professora de Biologia tinha manifestado o seu agrado com aquele trabalho e que já tinha reparado que ia evoluindo lentamente, perguntei então: “agora que temos um público a acompanhar este trabalho e que, consequentemente, esse público criou expectativas, essas expectativas devem ser uma preocupação na nossa tomada de decisões ou não?”. Um aluno respondeu-me que, se temos um público, não devemos defraudar as suas expectativas. Interessava-me aqui explorar a questão da autenticidade da relação que temos com o nosso trabalho, mas estava muito frio no corredor e os alunos começaram a ficar irrequietos, tive que dizer apenas que ponho estas questões, mas que não há propriamente uma resposta certa para elas.
- / Peço então apenas que me transmitam individualmente se decidem ou não começar de novo antes de voltarem à sala. Apenas quatro decidem começar de novo. Tenho dúvidas se deveriam ser mais, mas, como há muitos casos em que eu própria não tenho certezas em relação ao que faria, aceito a decisão de cada um. Faço só questão de sublinhar que começar de novo não é problema nenhum e, quando alguns me dizem que não querem começar de novo porque já começaram muitas vezes, insisto que não é uma questão de falhanço, mas uma questão de persistência e exigência com nós mesmos.

29 de Novembro, 2021

Aula #11

Continuando a riscar

Uma ponte entre o ‘trabalho dos riscos’ e o desenho contido das mãos

- / Como se tornou habitual, um grupo de alunos ajuda-me a tirar as folhas da parede no início da aula. Enquanto o fazemos, ouvimos comentários de alguns colegas de outras turmas que passam no corredor. E são comentários tão variados como “Isto não é arte!”, ou “Oh, já estão a tirar..”. Entusiasma-me o facto de ver a restante comunidade escolar a criar uma relação com este trabalho.
- / Já na sala, enquanto se distribuem as folhas por todos, escrevo no quadro a frase de Samuel Beckett “*Try again, fail again, fail better!*”. Antes de escrever a última palavra, brinco com os alunos para ver se alguém sabe como acaba a frase, mas ninguém acerta. O objectivo era, mais uma vez, o de retirar peso à ideia de excluir alguns trabalhos para começar de novo e elogiar a persistência de quem o faz.
- / Os alunos passam entre 10 a 15 minutos a riscar nas folhas (não começam todos ao mesmo tempo).
- / Observando que não havia uma continuidade entre este trabalho que desenvolvia com eles, que procurava gestos mais soltos, e os desenhos que faziam no restante tempo de aula em resposta às propostas de trabalho da professora Lídia, em que notava uma excessiva contenção, pensei num desafio que construísse, de certa forma, a ponte que procurava. Levei então folhas de papel de cenário e propus à professora Lídia que lhes pedíssemos para fazerem vários desenhos rápidos de mãos nessas folhas, e a professora acedeu.
- / Distribuímos então as folhas de papel de cenário, que ocupavam a largura de duas mesas, e propus que fizessem desenhos das mãos em apenas alguns segundos, mudando a posição da mão em cada desenho. A intenção era fomentar uma atitude mais desperta, mais solta e menos contida. Dei 30 segundos para os primeiros desenhos, dizendo que ninguém espera desenhos perfeitos feitos em 30 segundos, procurando tirar pressão, consciente de que este tipo de exercício expõe mais facilmente as fragilidades no desenho, e evitar que se sentissem assustados e bloqueassem.
- / Fizeram-se seis desenhos de seis posições diferentes da mão, em tempos de variaram entre os 30 segundos para o primeiro desenho e os dois minutos para o sexto desenho. Alguns desenhos denotam uma desenvoltura por parte de alguns alunos que não é visível nos seus desenhos mais demorados e contidos. Estas folhas foram expostas no placar da sala.

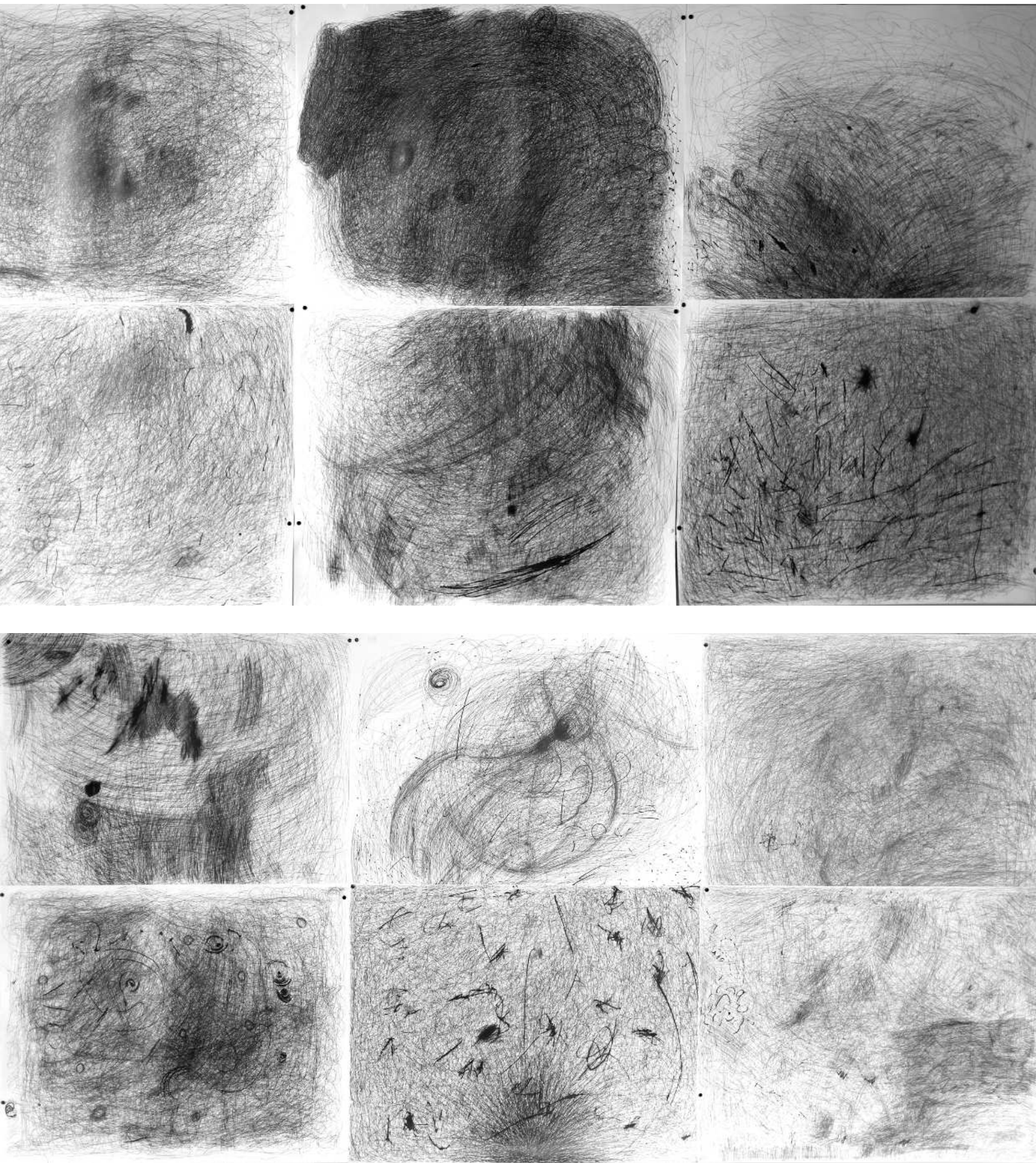
[Por diversas razões, este trabalho não teve continuidade, mas é uma forma de trabalhar em aula que me parece resultar bem, que cria um maior dinamismo por parte dos alunos, e potencia uma relação mais natural e desenvolta com o desenho, mais focada no processo e menos nos resultados acabados.]

/ O resto da aula decorre como normalmente. Voltam aos desenhos contidos das mãos.

/ Um grupo de alunos oferece-se para me ajudar a voltar a expor os trabalhos no corredor e, enquanto o fazemos (demora sempre algum tempo, já que são 24 folhas de grande dimensão), aproveitam para falar de si, do que gostam de fazer e do que pensam estudar depois do 12º ano.



Figura 5. Trabalhos expostos no corredor, aula #11.



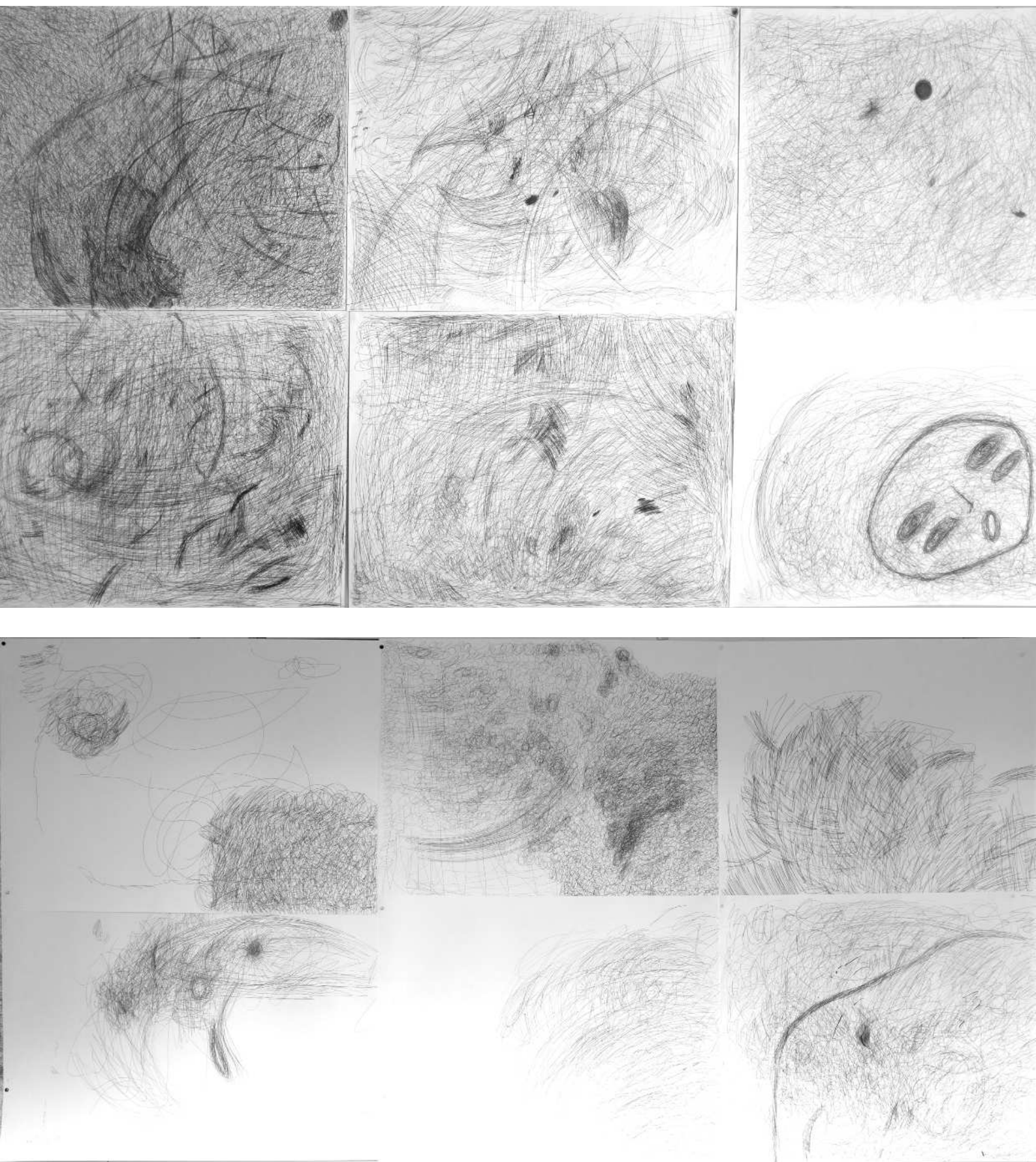


Figura 6. Trabalhos expostos no corredor, aula #11.

2 de Dezembro, 2021

Aula #12

Continuando a riscar

Envolvimento dos alunos nas decisões

- / Alguns alunos oferecem-se para me ajudar a tirar os trabalhos do corredor.
- / Enquanto tiramos os trabalhos da parede, a A vem falar comigo e diz que esteve a pensar naquele trabalho “e, se calhar, fazia sentido que os trabalhos se expusessem sempre pela mesma ordem, para se perceber melhor a evolução”. Aprecio a sugestão, que mostra o seu empenho e ligação com o projecto. Digo que é uma possibilidade em que eu própria já tinha pensado e sobre a qual também tinha dúvidas. Decidi então pôr à consideração de outros colegas, já depois do exercício, quando os expúnhamos de novo na parede. Acabámos por decidir em conjunto que, tendo em conta que tornaria o processo mais complicado e muito demorado e que a evolução também era perceptível desta forma, talvez fizesse sentido não complicar a logística e continuarmos a fazer como até aqui.
- / Durante a continuação do exercício não proponho nada de especial, vou apenas acompanhando o avançar do processo. Alguns alunos — de um pequeno grupo que gostava de se mostrar mais desafiante — demoram muito a começar e peço para começarem para que os trabalhos avancem. Vou insistindo para que dêem primazia ao movimentos dos braços e resistam ao que os olhos ‘pedem’. Vou circulando pela sala e falando individualmente com os alunos sempre que se justifica.



Figura 7. Trabalhos expostos no corredor, aula #12.

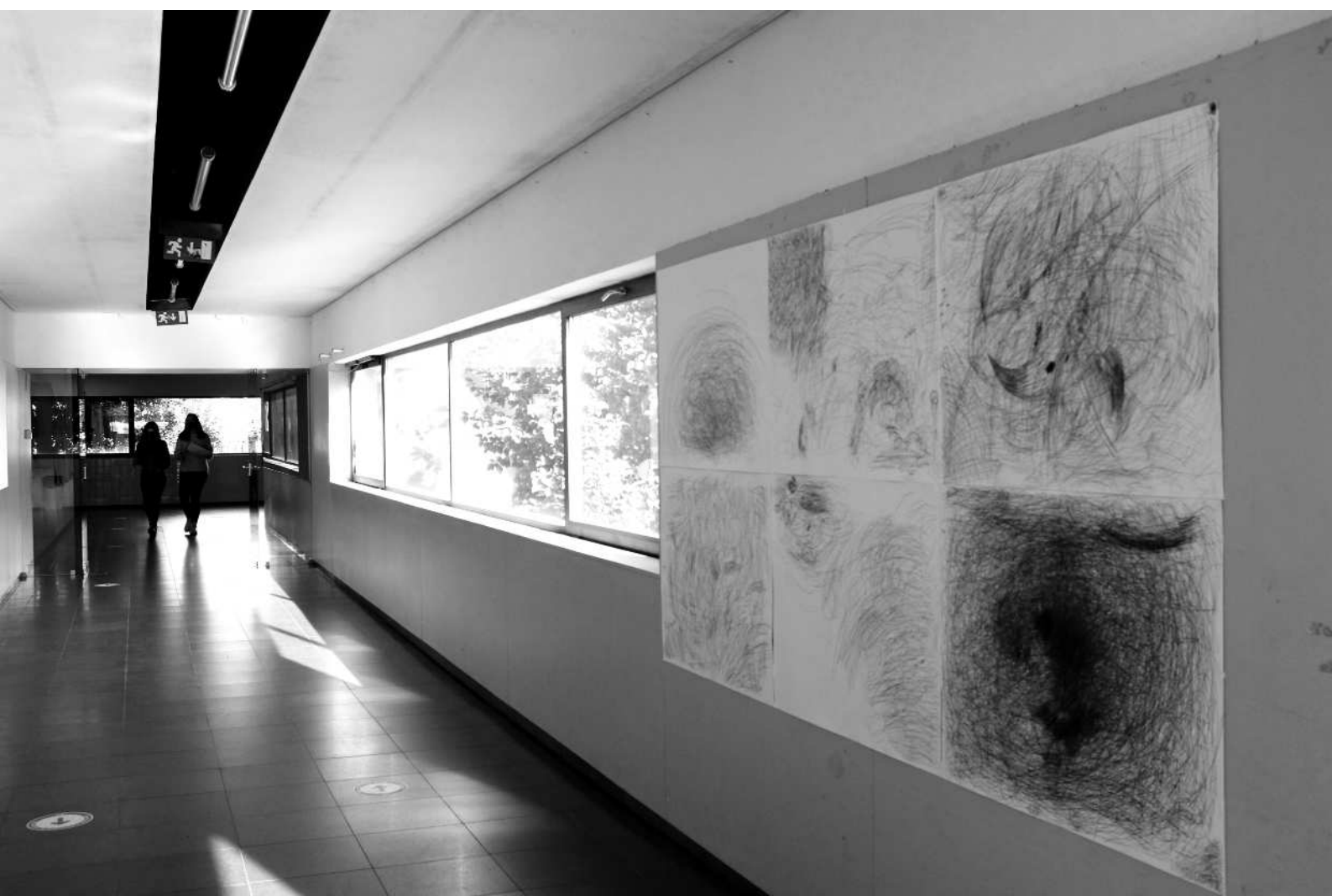
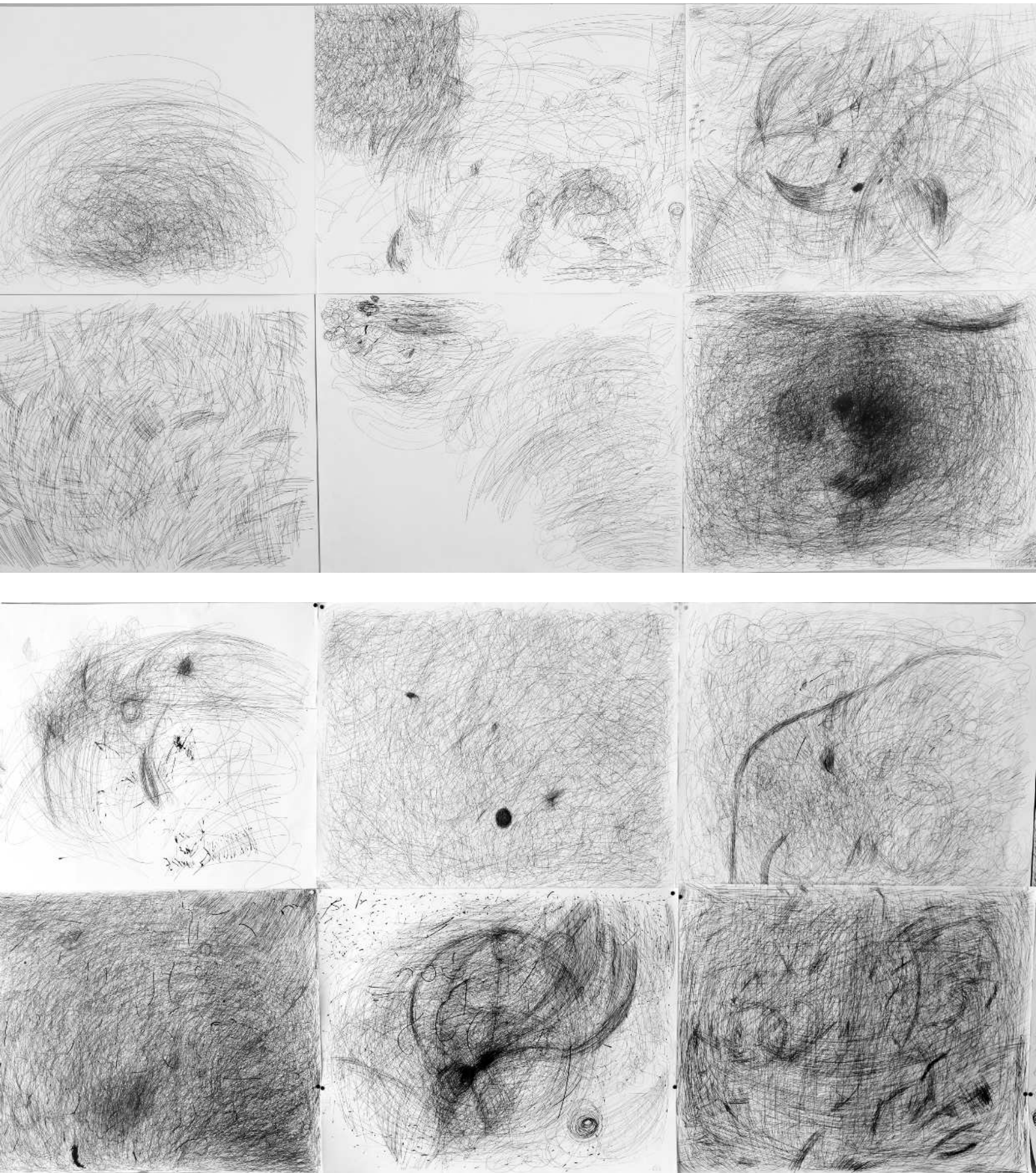


Figura 8. Trabalhos expostos no corredor, aula #12.



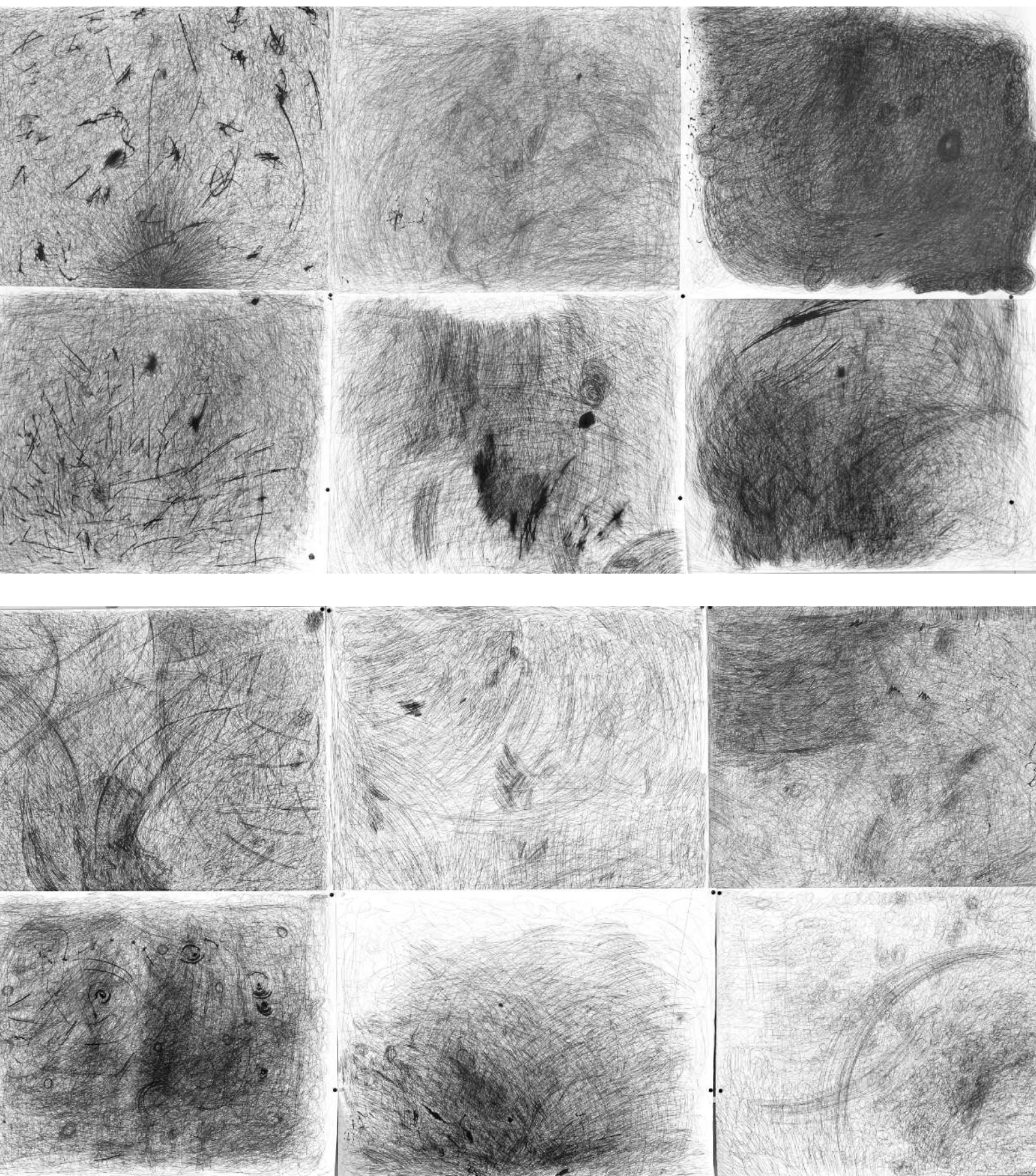


Figura 9. Trabalhos expostos no corredor, aula #12.

6 de Dezembro, 2021

Aula #13

Continuando a riscar

A crescente ligação dos alunos com o projecto

- / O mesmo grupo de cerca de oito alunos oferece-se para me ajudar a tirar os trabalhos da parede. [Havia um grupo que era consistente a ajudar-me neste processo em todas as aulas, mas, ao longo do ano, esse grupo foi crescendo visivelmente e o projecto foi sendo progressivamente apropriado pela turma como um projecto colectivo.] Falam em demorarmos muito para gastar o tempo de aula. [A falta de dinamismo das aulas tornava, de facto, o tempo demasiado longo e a logística que envolvia o projecto dos riscos era aproveitada por alguns alunos como uma forma de ocupar o tempo a fazer alguma coisa.]
- / Trazemos então as folhas para a sala e os alunos colaboram na sua distribuição. A D oferece-se para distribuir as canetas e eu digo que trouxe novas. “É melhor acabarmos primeiro com as outras!” — diz-me. Eu concordo e, mais uma vez, mostro apreço pela atitude consciente.
- / A generalidade da turma começa a riscar assim que tem o material, enquanto um grupo de quatro a cinco alunos, que aparenta normalmente algum prazer em mostrar-se menos colaborante, demora a começar. Não dando particular relevo à atitude, peço-lhes apenas que comecem a riscar para que os trabalhos evoluam. Dou dez minutos.
- / Passados cerca de dez minutos procuro espicaçá-los: “Vá, energia para o último minuto!”. O som altera-se completamente.
- / Alguns alunos decidiram tentar não olhar para a folha, para não terem a tentação de fazerem os tais ‘desenhinhos’. Preferia que conseguissem fazê-lo sem ter de tapar os olhos, mas decido, por agora, não intervir demasiado. Se se tornasse uma situação recorrente, poderia, a certa altura, desafiá-los a conseguir estar atentos ao movimento do corpo, sem terem de fechar os olhos, mas não foi preciso, porque foi só uma experiência pontual.
- / No fim do exercício, quando já recolhíamos as folhas, a C pergunta-me se vamos usar cor. É uma pergunta que vai surgindo com frequência. É um desafio aguentar esta ansiedade, mas, ao mesmo tempo, é essencial que haja uma regularidade criada com os riscos apenas a preto, para que o contraste com o momento de introdução da cor seja mais evidente, sobretudo para os próprios alunos. Respondo que sim, mas só no 2º Período, e que temos de combinar como vamos fazer isso. Sugere-me então que podemos ir começando devagar, primeiro só alguns. [Mais uma vez, o envolvimento que vejo manifestado através destas ideias e sugestões que alguns alunos me vão

transmitindo sobre como pode progredir o trabalho vai-me dando também a motivação para continuar, pela percepção de que o processo está a despertar qualquer coisa, está a ressoar de alguma forma.] Digo à C que acho que sim, que isso faz todo o sentido e que podemos pensar nisso em conjunto.

- / No restante tempo da aula, em conversa com outra professora que entretanto veio à nossa sala, falamos sobre a necessidade de abdicar de muitas coisas ao longo da vida. É então que a professora dá o exemplo do professor de artes visuais que, a partir do momento em que começa a dar aulas, abdica do seu próprio trabalho [como artista].

Esta conversa deixa-me a pensar. O tema da dicotomia professor/artista é um assunto pelo qual nunca desenvolvi particular interesse. E, nesta conversa, senti-me de novo confrontada com o facto de não sentir de forma nenhuma que a opção por dar aulas implique alguma desistência do meu próprio espaço de criação. Pergunto-me então porquê.

Docência e criação

A existência de uma frustração por parte dos professores de artes visuais pela ‘carreira artística’ que fica para trás a partir do momento em que começam a dar aulas não é invulgar, nem será difícil de explicar. As razões que, pelo menos em grande parte, o justificam estão expostas, por exemplo, no artigo *The Artist Teacher as Reflective Practitioner* (2005), de Alan Thornton, quando menciona as percepções e expectativas sociais em torno das diferentes identidades profissionais. O autor nota que:

Os professores de arte [...] estão sujeitos ao ‘folclore’ que enforma as percepções da personalidade artística e do profissionalismo. Em particular, a percepção de que o artista deve necessariamente mostrar um empenho exclusivo na criação de arte para ser digno dessa identificação. Além disso, algumas percepções do ensino podem minar a identidade do professor artista. Há, por exemplo, uma percepção comum de que o ensino não é mais do que uma rede de segurança para aqueles que não conseguem encontrar emprego noutros campos ou profissões.¹⁹ (*ibid*, 168)

Ou seja, para além do ‘folclore’ que rodeia e determina o olhar social sobre o que é ‘ser artista’, temos as hierarquias sociais implícitas a desempenhar um importante papel. Tal como, por exemplo, estas hierarquias se manifestam nas artes, fazendo com que umas sejam vistas como ‘artes menores’ e outras ‘artes maiores’ (Morris 2003), também no que se refere às profissões se observa uma clara diferença de estatuto entre o ‘ser artista’ — que

¹⁹ M.T. “Artist teachers [...] are subject to the ‘folklore’ that colours perceptions of artistic personality and professionalism. In particular, the perception that the artist necessarily must display an exclusive commitment to art making in order to be worthy of the identification. Also, some perceptions of teaching can undermine the artist teacher identity. For instance, there is a common perception that teaching is no more than a safety net for those who cannot find employment in other fields or professions”.

ocupará um lugar mais elevado na referida hierarquia — e o ‘ser professor’, cujo prestígio tem, como é hoje amplamente debatido, sofrido um grande decréscimo.

Mas interessa, talvez, expandir a questão do duplo papel do professor-artista para lá do sentimento de frustração que, sendo realidade em muitos casos, não o será em todos, e não será, sobretudo, o caminho mais interessante a percorrer no âmbito deste tema.

A que nos referimos, afinal, quando usamos a expressão professor-artista?

Alan Thornton diz-nos que:

Uma definição simples de professor artista, no contexto das artes visuais, poderia ser ‘uma pessoa que faz arte e ensina arte’. No entanto, argumenta-se que o termo também implica um compromisso ou uma crença nesta prática dupla. Assim, propõe-se a seguinte definição como uma representação positiva do professor artista: ‘Um professor artista é um indivíduo que faz e ensina arte e que se dedica a ambas as actividades enquanto profissional activamente envolvido’.²⁰ (Thornton 2005, 167)

Entendemos então que, se a expressão parte do simples reconhecimento da existência desta figura que desempenha um duplo papel — o da produção de trabalho artístico e o do ensino de arte —, a reflexão que daí advém ganha relevância ao debruçar-se sobre aquilo que normalmente caracteriza a abordagem pedagógica destes docentes, que se caracterizará por uma prática reflexiva. Deparamo-nos, assim, com o facto de que a expressão professor-artista acaba por se referir mais a um tipo de prática pedagógica, do que propriamente às tensões inerentes a esse duplo papel. E esta prática pedagógica apresenta-se como indissociável de uma forma particular de relação com o mundo que se forja em conjunto com a experiência da criação artística. Nesse mesmo sentido, Alan Thornton refere que o profundo envolvimento que se observa nos ‘professores-artistas’ com o ensino e a prática artística “pode ser indicativo, de um ponto de vista filosófico, de um desejo de se ser autêntico no mundo” (*ibid*, 168).

O que daqui decorre é que, a partir do momento em que esta expressão se refere antes a um tipo de prática pedagógica, que se nomeia como reflexiva, inevitavelmente podemos afirmar que tal prática não é necessariamente exclusiva dos professores de artes visuais, mas pode ser encontrada na abordagem de docentes de qualquer outra área disciplinar. Daí que, na reflexão que Joaquim Jesus elabora sobre o mesmo assunto, o mesmo termine afirmando que “mesmo que a racionalidade técnica desta relação possa ser superada a favor da interacção e se possam encontrar, metaforicamente, semelhanças entre o

²⁰ M.T. “A simple definition of the artist teacher, in the context of the visual arts, might be ‘a person who both makes art and teaches art’. However it is argued that the term also implies a commitment to, or belief in, this dual practice. Therefore the following definition is proposed as a positive representation of the artist teacher: ‘An artist teacher is an individual who both makes and teaches art and is dedicated to both activities as a practitioner.’”

professor e o artista, a verdade é que ela não deixa de ser precisamente o que é: uma metáfora” (Jesus 2016, 42).

Resumindo, a expressão professor-artista perde o seu sentido original para se tornar numa espécie de comparação entre o trabalho do artista e o trabalho de um professor que pratica uma abordagem reflexiva, mas um professor, depreendemos das palavras de Joaquim Jesus, não será um artista *de facto*, independentemente da sua abordagem. O que nos leva à observação de Sócrates n’ O *Banquete*, de Platão (205 b), quando nos diz:

a ideia de criação ou poesia é algo muito amplo, pois toda e qualquer passagem do não-Ser ao Ser se efectua por um acto de criar; de tal sorte que, mesmo as obras produzidas na totalidade dos ofícios são criações, como criadores ou poetas são todos os seus artífices. [...] Entretanto [...], não lhes chamamos poetas e damos-lhes, sim, outras designações. Apenas uma parte delimitada do acto de criar (a que se liga às artes e ao ritmo) recebe o nome do todo. Só a este ramo específico damos o nome de poesia e identicamente só aos que dele se ocupam chamamos poetas. (205 c) (Platão 2018, 74)

Trata-se da constatação de que, mesmo que o acto criador se manifeste em diferentes domínios, só no domínio das artes (ou daquilo que é considerado arte) ele é nomeado como arte, assim como o seu artífice como poeta (ou artista). No entanto, nota Platão, todos os criadores o são. Mas poderá o trabalho docente ser encarado como um acto de criação? E será legítimo da minha parte, enquanto docente, encarar os alunos como um potencial material?

Esta questão suscita imediata estranheza. Por um lado, pode trazer uma rápida associação a um paradigma educativo instrucionista, descrito frequentemente a partir da analogia entre o aluno e uma tábua rasa em que o professor vai inscrever o que quer. Por outro, ela remete para uma ideia de objectificação do aluno. Como diz Glenn Adamson (2018),

... a materialidade é frequentemente tratada como o paradigma da objectividade. A própria palavra "objectividade" refere-se ao físico e implica algo que está fora do nosso ponto de vista subjectivo. Mas a materialidade é talvez melhor entendida como um ponto de encontro, onde a matéria prima e o objectivo humano se alinham. [...] A 'matéria' só se torna um 'material' específico quando alguém vê o seu potencial e o põe em acção. ²¹ (*ibid*, 155)

Será importante esclarecer, antes de mais, a diferença, do ponto de vista filosófico, a partir da antiguidade clássica, que Adamson expõe entre ‘matéria’ (*matter*) e ‘materiais’ (*materials*), o que será mais fácil partindo de um exemplo concreto: quando

²¹ M.T. “... materiality is often treated as the paradigm for objectivity. The very word ‘objectivity’ refers to the physical, and implies something that lies outside our subjective point of view. But materiality is perhaps better viewed as a meeting point, where raw matter and human purpose align. [...] ‘Matter’ only becomes a specific ‘material’ when someone sees its potencial and puts it into action.”

alguém reconhece propriedades específicas na madeira (na matéria) das quais pode tirar partido e decide dar-lhe uma forma — por exemplo, uma mesa — este é o momento em que a materialidade ‘acontece’ (*ibid*, 156). Ou seja, dentro desta concepção podemos notar duas características da ‘materialidade’: a de que a materialidade se relaciona com um momento de mudança — quando algo é usado para fazer outra coisa — e a de que é inseparável da agência humana — note-se que o facto de alguém pegar numa matéria e a usar para lhe dar uma forma, não implica que a matéria não tivesse já uma forma. Não se considera, no entanto, um ‘material’ sem uma agência humana que o identifique enquanto tal.

Partindo exclusivamente deste exemplo, a ideia de olhar para os alunos enquanto material parece retirar-lhes qualquer dimensão de agência e ignorar a sua própria subjectividade. No entanto, se compreendermos a relação que um criador — um produtor, um poeta, um artista (dependendo do autor e/ou tradução que escolhermos seguir) — estabelece com o material, observamos que as características do material e a vontade do criador não são dissociáveis. Já aqui referi antes a comparação que a certa altura estabeleci entre aquilo que procurava que os alunos fizessem com o material que tinham à sua disposição, de perceber as suas características, os seus limites e o seu potencial, e a acção que eu própria estava a ter com eles: de cada vez que procurava uma certa resposta por parte dos alunos e a resposta que me davam não era a que eu esperava, isso fazia-me, não só alterar o caminho e as intenções, como, e talvez mais importante, compreender melhor este ‘material’ — os seus limites e potencialidades — com que estava a trabalhar.

Comparemos então a atitude que acabo de descrever com a relação de que Harvey Jones dá conta do escultor De Staebler com o seu material de trabalho (neste caso, o barro):

De Staebler recorda a escultura que fez enquanto estudante e o pedaço de barro que lhe abriu a porta. O que aconteceu, recorda, é que esse pedaço não fazia o que ele queria que fizesse, mas o que fazia quando o colocava na escultura era melhor. Tinha uma vida própria e existia livre das manipulações das suas mãos. [...] Aprendeu com a longa experiência a reconhecer o carácter intrínseco e a beleza do meio e, mais importante ainda, a respeitar as suas limitações naturais.
²² (Harvey Jones cit. in Adamson 2015, 49).

As semelhanças são evidentes no que se refere à relação com o ‘material’. No que se refere, sobretudo, ao encontro com as propriedades e os limites do material. Também eu procuro compreender o potencial dos alunos e reconhecer os seus limites naturais. Mas é importante termos atenção a esta ideia de respeito pelos mesmos. Parecerá paradoxal, mas não creio que o seja, dizer que é, ao mesmo tempo, importante, usando as palavras que

²² M.T. “De Staebler can point to the sculpture he made as a student, and to the particular slab of clay that opened the door for him. What happened, he recalls, is that this slab did not do what he wanted it to do, but what it did do as he laid it on the sculpture was better. It had a life of its own and existed free from the manipulations of his hands. [...] He has learned by long experience to recognise the intrinsic character and beauty of the medium, and more importantly, to respect its natural limitations.”

James Trilling citadas por Marian Bantjes, “um desdém calculado pelas propriedades do material” ²³ (2010, 14). E o mesmo continua, dizendo: “O virtuoso vai além da excelência e redefine os limites do *craft*, forçando os materiais a fazer o quase impossível” ²⁴ (*ibid*). Tal ideia faz igualmente sentido aplicada à educação, se considerarmos que, como ouvi uma vez o Professor Henrique Vaz a dizer, “o exercício da aprendizagem não é um exercício de harmonia, é um exercício de conflito”.

E não será estranho também falarmos em virtuosismo no exercício da docência. Não me esqueci da afirmação que um professor fez num debate a que assisti, sobre educação, na RTP (2021), dizendo: “Sou professor, não apenas porque gosto, mas porque, a partir de determinada altura percebi que fazia isso com alguma fluência, digamos assim..”.

Lamentando as condições que considerava terem-se vindo a degradar para o exercício da docência, este professor acaba por, com tal afirmação, não só revelar o sentimento de que continua a ser através do mesmo que encontra o sentido na sua relação com o mundo, como de apontar para uma ideia de virtuosismo no âmbito deste seu ofício. E falarmos em virtuosismo implicará necessariamente, do meu ponto de vista, não só esse respeito pelos limites do ‘material’, como o tal ‘desdém’ que procura redefinir esses mesmos limites.

Mas resta ainda a questão da *criação*? No caso de um pintor, de um escultor, ou até de um músico, há qualquer coisa visível e/ou palpável e/ou audível que resulta da manipulação do material enquanto uma elaboração sua. Por exemplo, Anselm Kiefer também se refere a um material com que trabalha que não é físico, ou que é ‘imaterial’: a história. Para o autor a história é um material, comparando-a mesmo ao barro (Kiefer 2019). Mas, também no seu caso, o trabalho, ou a obra, que elabora, transforma-se em qualquer coisa palpável, facilmente identificável enquanto obra. No caso do trabalho com os alunos, o que é que o docente cria na sua relação com este ‘material’ tão particular? Quando é que podemos falar numa criação?

Importa olhar para o que Heidegger nos diz, na sua *Questão da Técnica* (2002) e n’*A Origem da Obra de Arte* (2015), acerca da produção (ou criação) e da técnica. Uma produção, diz-nos, “não é apenas a confecção artesanal e nem somente levar a aparecer e conformar, poética e artisticamente, a imagem e o quadro. [...] A produção conduz do encobrimento para o desencobrimento” (Heidegger 2002, 16). A palavra grega para ‘desencobrimento’ viria a ser traduzida pelos romanos como *veritas* — ‘verdade’. E esta é a questão fundamental para Heidegger: “onde a produção traz expressamente a abertura do ente [do Ser], a verdade, aí o produzido é uma obra. Uma tal produção é o criar” (Heidegger 2015, 51).

²³ M.T. “a calculated disdain for the properties of the material”.

²⁴ M.T. “The virtuoso goes beyond excellence, and resets the limits of craft by forcing materials to do the near impossible”.

E a técnica será, na sua essência, segundo o autor, o que permite o ‘desencobrimento’, ou seja, a verdade. A palavra técnica tem a sua origem na palavra grega que diz respeito ao que pertence à *techné*. “O decisivo da *techné* não reside [...] no fazer e manusear, nem na aplicação de meios, mas no desencobrimento mencionado. É neste desencobrimento e não na elaboração que a *techné* se constitui e cumpre em uma produção” (Heidegger 2002, 18).

Se pensarmos então na essência da criação como essa “condução que conduz o vigente [o Ser] a aparecer” (*ibid*, 16), que conduz à abertura do Ser, talvez se esbata um pouco a estranheza da associação entre criação e trabalho docente. Mas estarei com isto a afirmar que o Ser do aluno depende de uma ‘condução’ para aparecer?

O aprofundamento desta questão implicaria, possivelmente, debruçarmo-nos aqui sobre a questão ontológica do Ser, o que não fará sentido no espaço deste trabalho, nem me sentiria eu competente para o fazer. Mas parece-me necessário deixar, neste momento, algumas notas importantes acerca da questão. Quando falo do Ser do aluno, a concepção de Ser que me acompanha é também uma concepção Heideggeriana de *Dasein*, ou seja, um ser que não pode ser nunca entendido como acabado, mas um ser num tempo e num espaço, que se constrói permanentemente em conjunto com esse tempo e com esse espaço. Mas então, se não falamos de um Ser existente acabado, a que nos referimos com o desencobrimento, ou a verdade, desse Ser. O foco aqui prende-se com a autenticidade na relação desse *Dasein* com o mundo, que será a questão fundamental. É essa autenticidade que se pretende criar, ou nutrir, através da tal ‘condução’ anteriormente referida.

Heidegger expõe, de forma particularmente eloquente, no seguinte parágrafo, a diferença entre uma vulgar utilização de um material e uma ‘condução’ que potencia esse material, trazendo à luz a sua essência:

Sem dúvida, o escultor utiliza a pedra, tal como, à sua maneira, o pedreiro. Mas não gasta a pedra. [...] Sem dúvida, o pintor utiliza a tinta, mas de tal modo que a cor não se gasta, mas passa sim a ganhar luz. Também o poeta utiliza a palavra, não porém, como aqueles que habitualmente falam e escrevem têm de gastar as palavras, mas de forma tal que a palavra se torna e permanece verdadeiramente uma palavra. (2015, 37-38)

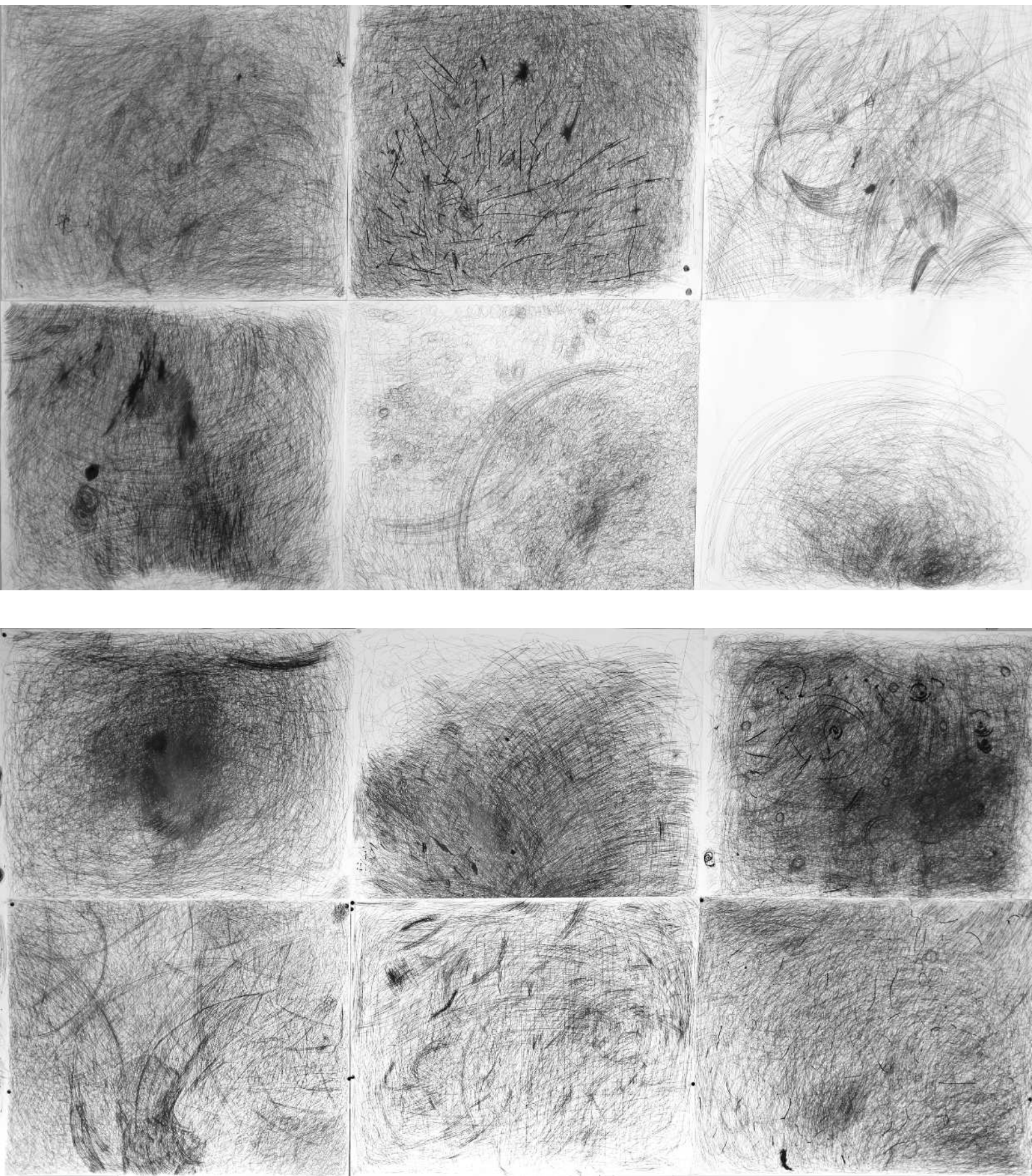
Em jeito de conclusão, poderemos então considerar também uma possível distinção entre professor e *professor-poeta*, entre aqueles que, nas palavras de George Steiner (2005), “trabalham para reduzir os alunos ao seu próprio nível de fatigada indiferença. Não ‘revelam’ Delfos — obscurecem-no” (*ibid*, 25), e aqueles que, nas palavras de Heidegger, o descobrem, o trazem à luz.

Voltando, de certa forma, ao princípio, a razão pela qual trago a perspectiva Heideggeriana sobre criação e técnica prende-se com o facto de que ela fornece um possível

enquadramento teórico para uma intuição que me habita de que, parecendo estranho, não haverá uma diferença relevante (ou ontológica, se quisermos) entre o trabalho criativo em que se elabora, pondo em termos simplistas, qualquer coisa passível de ser exposta num museu, e o trabalho criativo que potencialmente se forja na relação com os alunos. É assim que explico o facto de não sentir que o trabalho com os alunos represente um impedimento na minha relação com o mundo, mas antes uma forma de expansão e aprofundamento nessa relação.



Figura 10. Trabalhos expostos no corredor, aula #13.



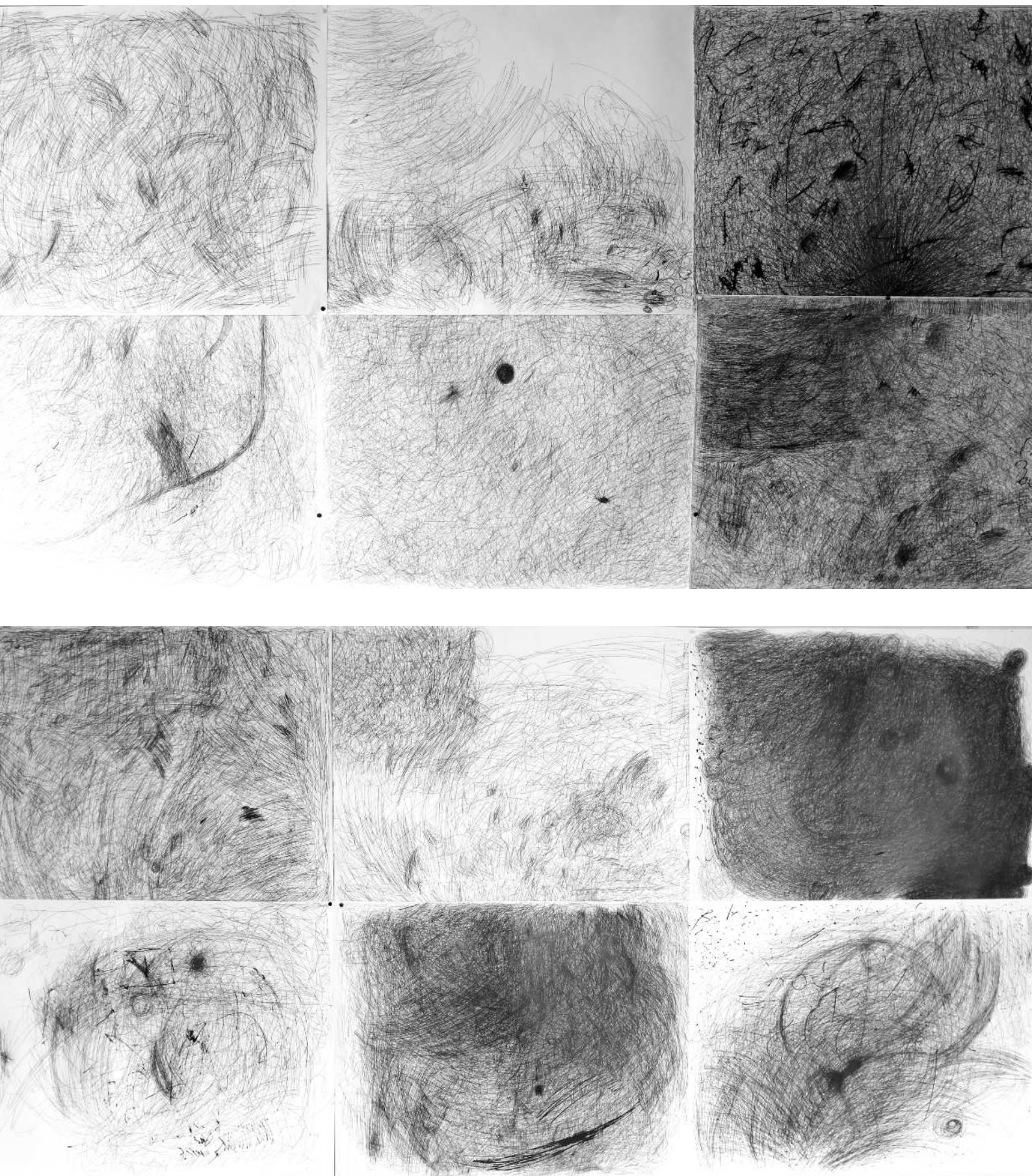


Figura 11. Trabalhos expostos no corredor, aula #13.

13 de Dezembro, 2021

Aula #14

Continuando a riscar

A preciosa colaboração da M

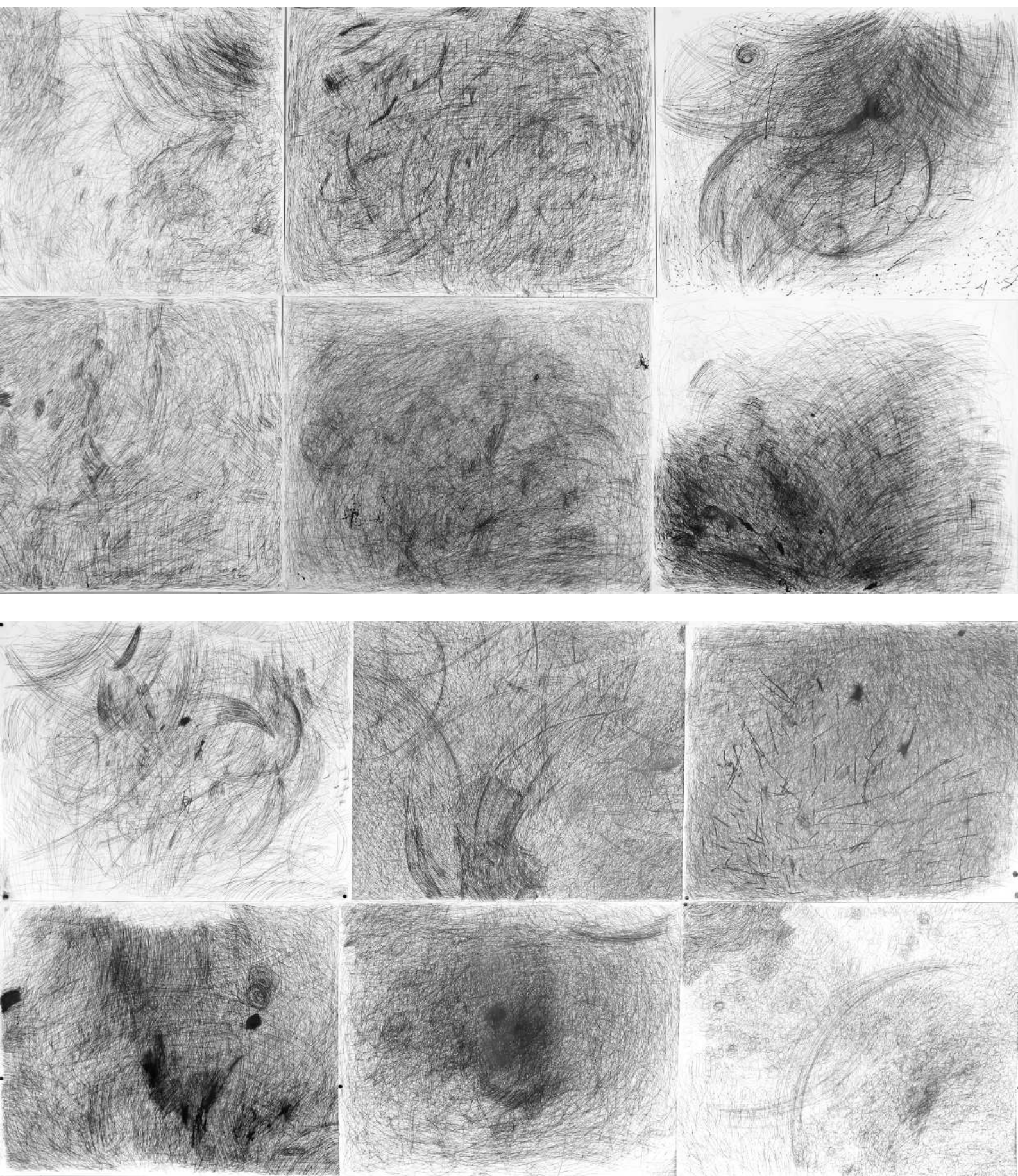
- / Continua a crescer o numero de alunos que se oferecem para ajudar a tirar as folhas do corredor no início de cada aula.
- / Já na sala, enquanto se distribuem as folhas, um aluno vem ter comigo para me mostrar o desenho de mãos que fez a caneta e pergunta-me se acho que dá para um 15. Rio-me, encarando a pergunta como uma brincadeira, mas, na sequência dessa pergunta, falo depois com a professora Lídia sobre a avaliação, manifestando a minha dificuldade em perceber como é que, com base no (pouco) trabalho desenvolvido no 1º Período, será possível chegar a uma nota quantitativa. Fico então a saber que as notas que os alunos trazem do 10º ano acabam por servir de referência, conjugadas ainda com a auto-avaliação que lhes é pedida na última aula de cada período. Também relativamente ao trabalho que desenvolvo com a turma deverei atribuir uma nota baseada no quão bem cada um terá respondido ao que era pedido. [Tendo em conta que era precisamente o desencontro entre o que eu esperava e o que acontecia que informava o desenrolar do trabalho, não me parecia fazer qualquer sentido que esse desencontro se traduzisse negativamente na avaliação dos alunos. A avaliação que fiz ao longo do processo foi diária e sempre no sentido de perceber a adequação das acções que eu propunha para potenciar o impacto do trabalho nos alunos. No final, este trabalho acabou por não se reflectir na classificação do 1º Período.]
- / Os alunos riscam durante 10 a 15 minutos. Quando digo que acabou o tempo, não param. Alguns querem mesmo continuar e pedem para não lhes tirar as folhas, mas, a certa altura, tem mesmo de ser.
- / São também cada vez mais os voluntários para repor as folhas no corredor. A D oferece-se para recolher as canetas. A M vem pela primeira vez ajudar para o corredor. Desenvolve então um sistema que torna o processo muito mais simples e rápido, tomando iniciativa e liderando naturalmente o processo. No fim, realço o impacto positivo da sua estreia a colaborar no processo, o que a deixa visivelmente contente. [A M é descrita pelos professores como uma aluna que “participa de forma irregular” e as suas notas denotam uma grande falta de interesse pelas disciplinas. Em relação ao trabalho que desenvolvi com a turma, senti que a M foi uma aluna que não se mostrou particularmente interessada no início, mas que foi aumentando notoriamente o seu interesse e participação, até ao ponto em que se tornou numa das pessoas mais envolvidas com o projecto, chegando a protagonizar uma acesa discussão perante a turma sobre uma decisão que tinha de ser tomada, o que acontece na aula #21.]



Figura 12. Trabalhos expostos no corredor, aula #14.



Figura 13. Trabalhos expostos no corredor, aula #14.



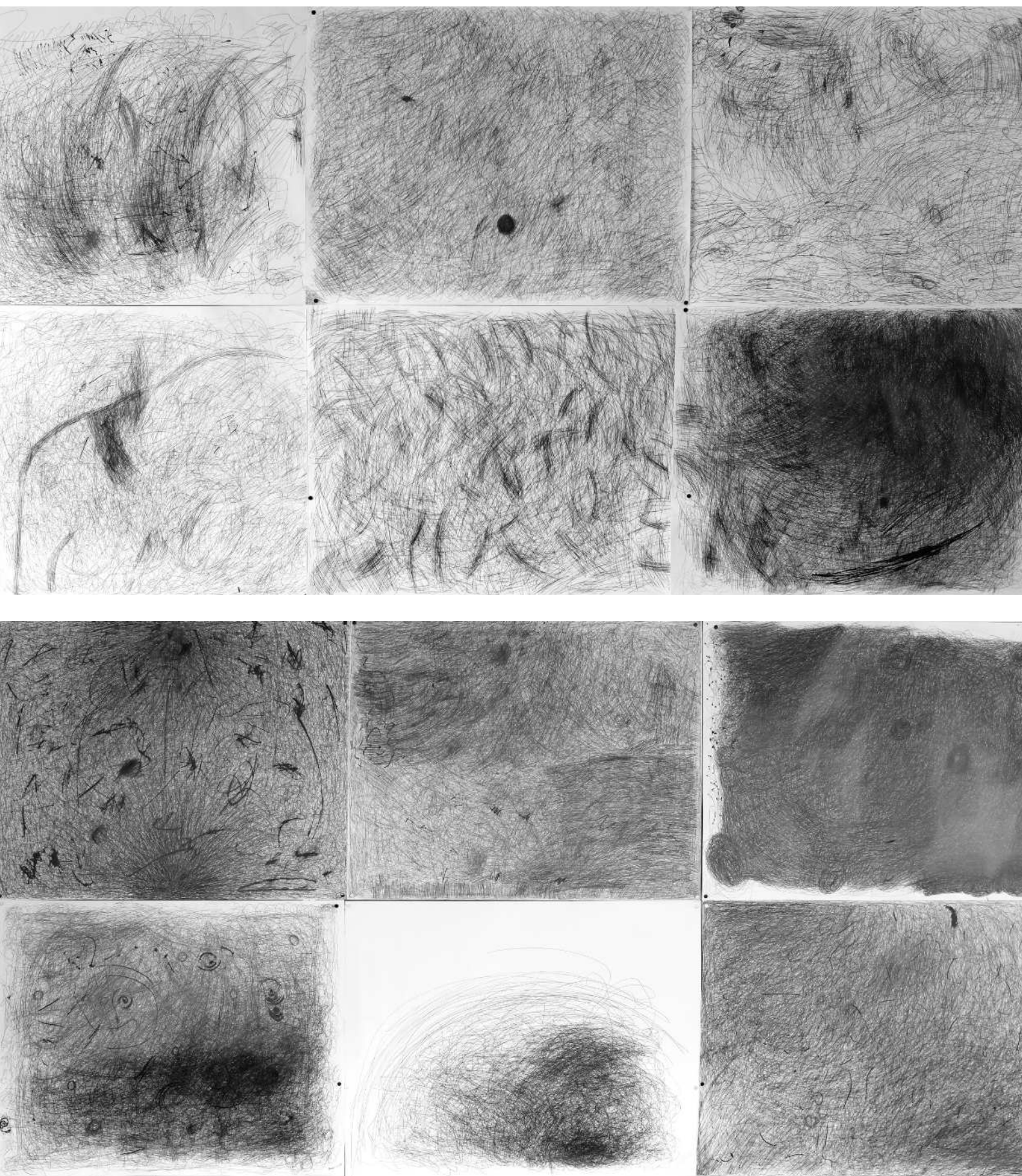


Figura 14. Trabalhos expostos no corredor, aula #14.

21 de Janeiro, 2022

Reunião do Conselho de Turma

Assisto à reunião *online* do Conselho de Turma e tomo consciência da forma como esta turma é percepcionada pelos professores das diferentes disciplinas, assim como o grau de aproveitamento de cada aluno a cada uma das disciplinas. No geral, a turma é vista como problemática tanto no que se refere ao comportamento como ao interesse que é demonstrado pelos conteúdos. Relativamente ao pequeno conjunto de alunos que apresenta bons resultados, os professores mostram-se também preocupados com a aparente falta de iniciativa e motivação intrínseca, fraca participação nas aulas e um excessivo foco em perceber bem o que é pedido para que possam ‘responder de forma eficaz’. Quanto ao considerável número de alunos que tem nota negativa a uma ou mais disciplinas, regista-se em ata que serão alvo de medidas de apoio a essas disciplinas. Será pertinente realçar que estas medidas não têm qualquer aplicação prática. No final do período lectivo seguinte, no caso de os alunos terem conseguido alterar para nota positiva, regista-se em ata que as medidas de apoio deram resultado, no caso de os alunos manterem a negativa, escreve-se em ata que precisam de continuar as medidas de apoio. No entanto, a percepção que tive de que se tratava apenas de cumprir uma obrigação burocrática que não se traduzia em qualquer medida prática foi-me confirmada em conversa com professores. Não pretendo com isto deixar aqui uma crítica aos professores, mas realçar um facto que me parece de uma importância crucial na escola de hoje: a falta de relação entre os muitos documentos que são produzidos e a efectiva prática pedagógica. São disto exemplo, para além do já referido: a alusão às competências expressas no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que devem constar em cada planificação de proposta pedagógica; as grelhas de avaliação com um número crescente de critérios, que dificilmente traduzem quer maior rigor quer uma efectiva diversificação dos critérios de avaliação; ou os temas propostos em Projectos Educativos ou Planos Anuais de Actividades, que, não surgindo no interior de um contexto de interacção com os alunos, são maioritariamente trazidos de forma artificial e descontextualizada no âmbito de outras actividades pedagógicas. Em conversa com diversos professores sobre esta questão, a preocupação que manifesto é normalmente desvalorizada com um “são só papéis, preenche-se aquilo e já está!”. Esta forma de olhar o problema não me tranquiliza. É genericamente aceite que o trabalho dos professores está demasiado afundado em preenchimento de burocracia, mas é possível que essa nem seja a consequência mais perversa deste *modus operandi*. É possível que as muitas questões às quais se pretende dar resposta com a produção destes diferentes documentos ganhem assim apenas uma aparente resolução, que não tem qualquer tradução na melhoria da qualidade da educação e ensino a que os alunos têm acesso, mas impede, eventualmente, que se procurem outras estratégias. Será problemático, portanto, olhar para a burocracia como algo inócuo.

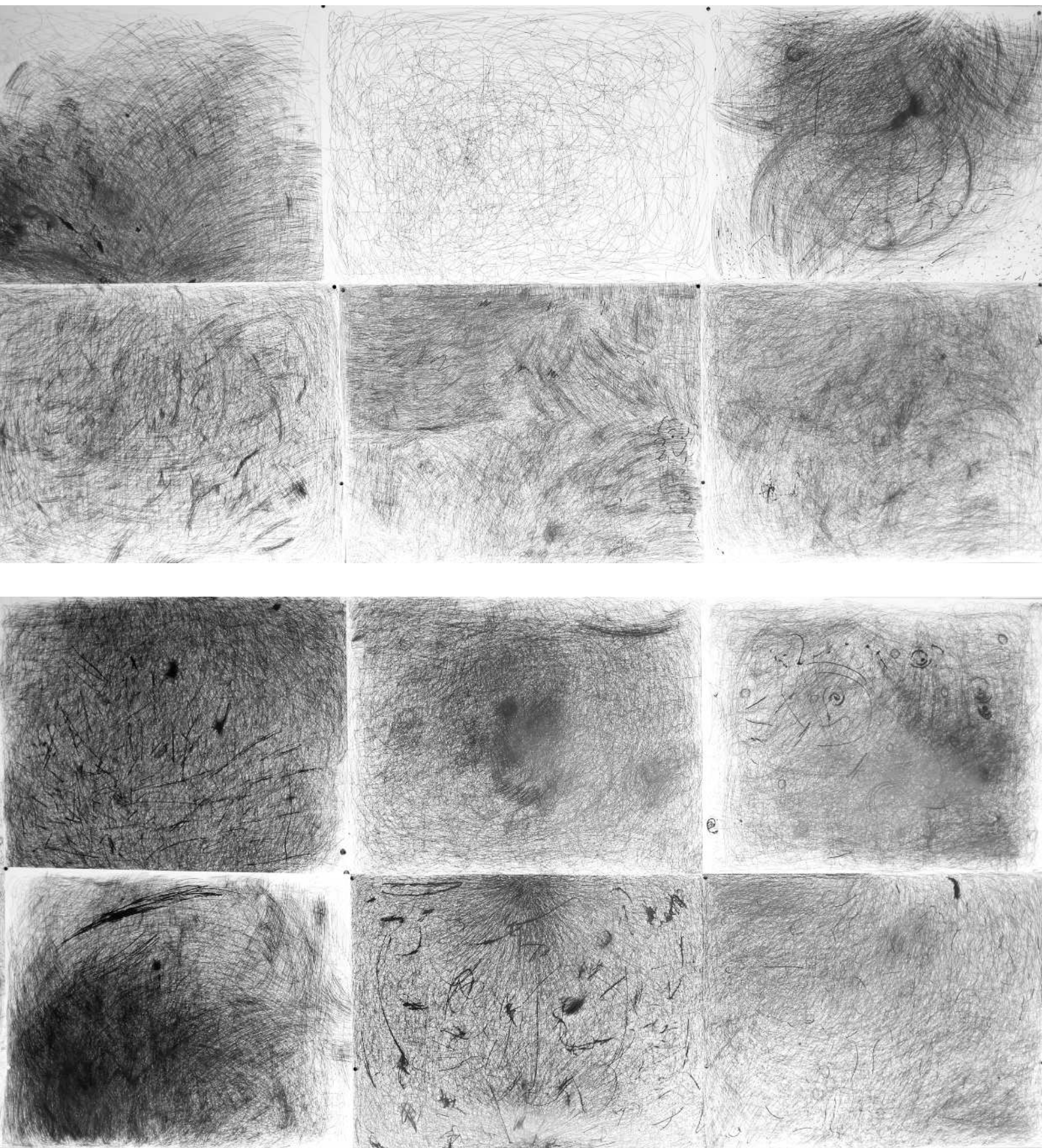
10 de Janeiro, 2022

Aula #15

Primeira aula depois da pausa lectiva de Natal

Para quando a introdução da cor?

- / Na primeira aula do ano 2022 encontro os alunos muito bem-dispostos. Muitos oferecem-se para me ajudar a tirar as folhas do corredor. Durante as férias, com a humidade, algumas folhas caíram, mas foram recolhidas por alguém e levadas para a sala. [É curioso notar que em todo este processo nenhum trabalho se perdeu.]
- / Os alunos tratam da distribuição das canetas e das folhas, eu ajudo.
- / Vários vêm ter comigo para perguntar se é hoje que introduzimos a cor. Digo que vamos falar sobre isso.
- / Depois de falar com a professora Lídia sobre a estratégia que tinha pensado para esta nova fase e ter a sua aprovação, expliquei então aos alunos o que estava a pensar. O que combinei foi que, daí a três ou quatro aulas (a data ainda teria de ser definida, também em conjunto com o Professor Pedro Ferreira, orientador do estágio) faria uma aula teórica, para explorar algumas ideias e mostrar alguns exemplos. Nessa aula, será então trazida a proposta de trabalho relacionada com a cor. Mas avanço já que pedirei que pensem num material (ou vários) e numa estratégia para introduzir a cor. Desta forma, poderão ir pensando sobre isso. E na aula seguinte, a ideia é que cada aluno apresente à turma a sua ideia. A partir daí, dependendo do projecto de cada um, a introdução da cor pode começar. Explicado este plano, perguntei aos alunos se concordavam e disseram-me que sim. No fim, alguns chamaram-me individualmente para esclarecer algumas dúvidas com que tinham ficado. Por exemplo, como a certa altura tinha levado Bics vermelhas dizendo que só as usaríamos mais tarde, pensaram que a introdução da cor se limitaria a começar a riscar com essas canetas. Mas ao longo do processo pareceu-me que faria sentido dar total liberdade a cada um de incluir cor no seu trabalho como quisesse, e tirar partido dessa diversidade no conjunto dos trabalhos. Expliquei isso e alguns começaram imediatamente a ter ideias e a sugerir materiais, perguntando-me se podia ser. Mostrei total abertura e incentivei a que fossem pensando no que gostariam de fazer.
- / Toda esta conversa aconteceu enquanto riscavam. A certa altura, dou apenas mais um minuto para riscarem com toda a energia e sente-se esse despertar. Mais uma vez, quando acaba o tempo, vários alunos continuam a riscar.
- / A proposta de trabalho em curso no restante tempo de aula é o desenho de pés a partir de imagens.



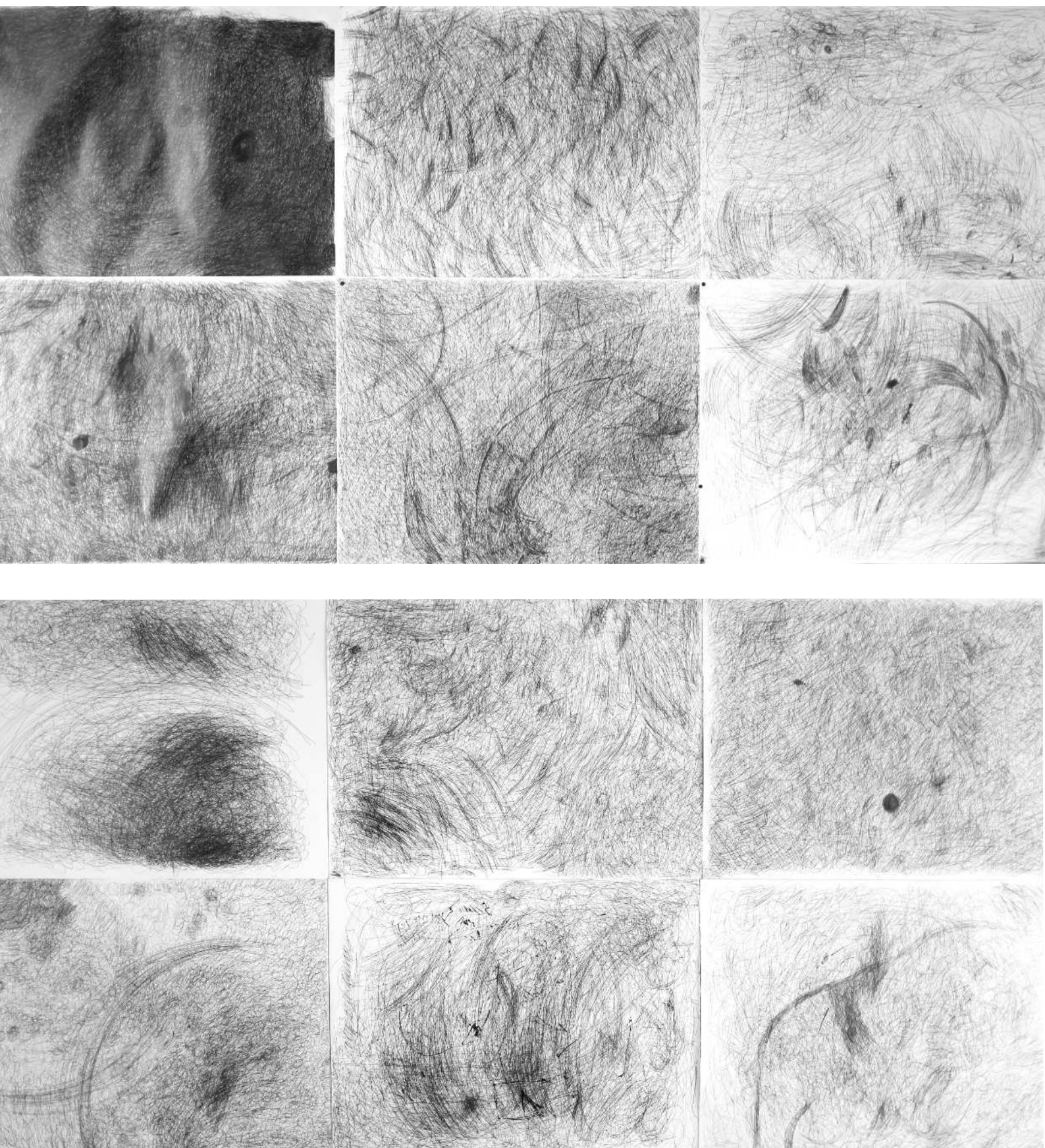


Figura 15. Trabalhos expostos no corredor, aula #15.

13 de Janeiro, 2022

Aula #16

Continuando a riscar

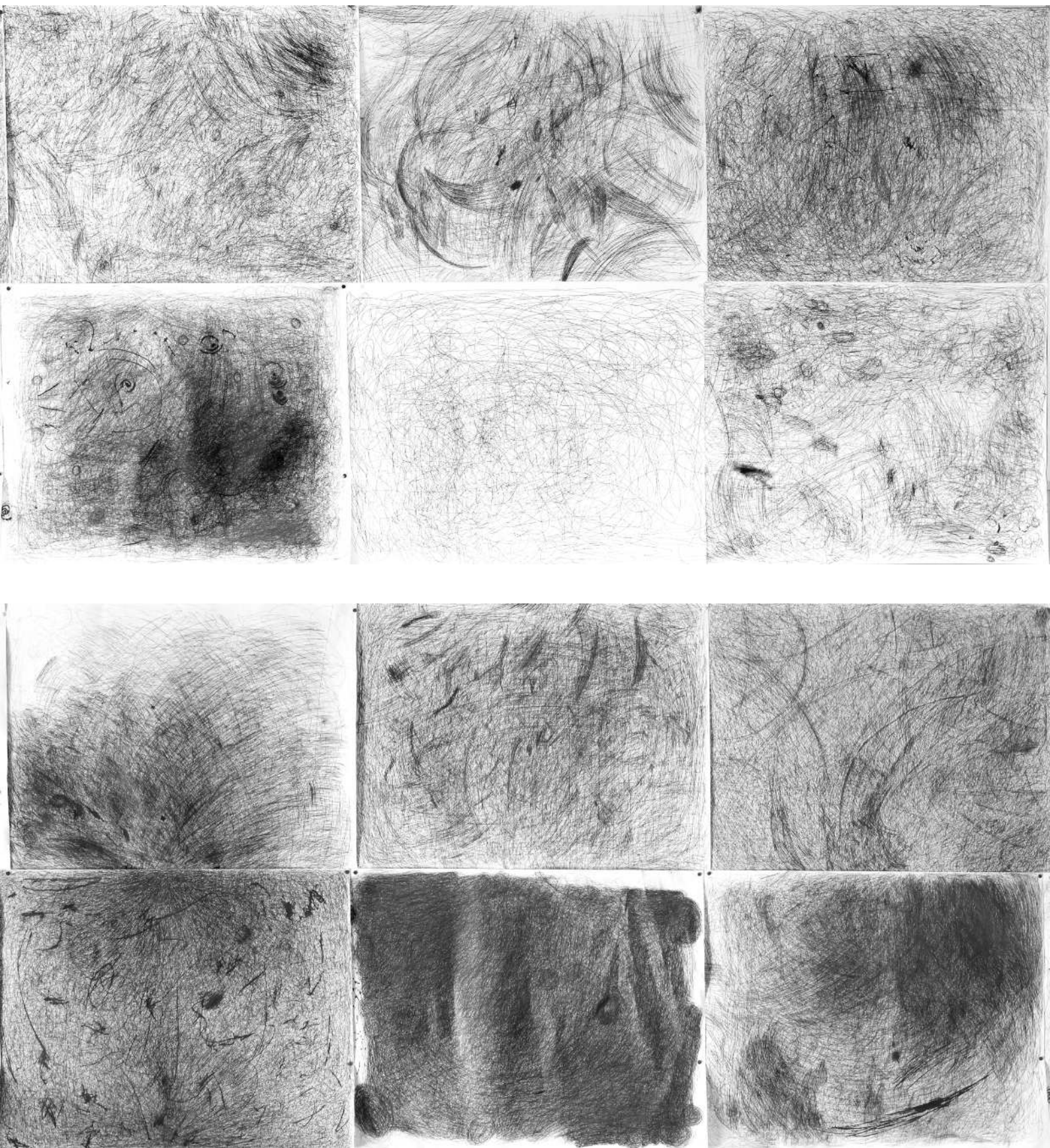
Ouvir os alunos a falar sobre a escola

- / Antes da aula, quando passo no corredor, vejo que muitos trabalhos não estão lá. Caíram e foram levados para a sala dos materiais. Uma das folhas até rasgou, mas alguém a colou por trás com fita-cola.
- / Ao dirigir-me à sala, encontro-me com um grupo de alunos que vêm de lá e me dizem que vão tirando os trabalhos do corredor. Depois de pousar as minhas coisas, vou ter com eles e percebo que entretanto mais colegas se tinham juntado a ajudar. Continuo a notar um crescente número de alunos a envolverem-se neste processo e também uma crescente autonomia, ao não esperarem pelas minhas indicações.
- / Já na sala, com as folhas e as canetas distribuídas, os riscos começam. Vou fazendo uma ronda pelos alunos e chamando a atenção individualmente para não se preocuparem com o preenchimento de toda a folha, mas se concentrarem antes no movimento do braço. Sinto receptividade da parte deles e uma vontade de procurar corresponder ao que lhes proponho.
- / Terminado o tempo, inicia-se o processo de recolha dos materiais e de devolver os trabalhos às paredes do corredor da escola. Aproveito então para perguntar ao grupo de alunos que me acompanha nesse processo como está a correr a primeira semana de aulas. —“Horrível, já precisamos de férias outra vez!”— responde-me a C, e os colegas concordam. Procuo então perceber o porquê deste sentimento, a sua relação com a escola. Pergunto se não há nada de que gostem na escola. — “Desenho e Educação Física”, respondem-me. *[Na verdade, não é surpreendente. A escola opera na sua quase totalidade partindo de um absoluto esquecimento do corpo (Neto, 2020). Estas preferências dos alunos poderão bem ser o resultado desse esquecimento, representando estas disciplinas os únicos espaços onde a existência do corpo é de alguma forma reconhecida e activada.]* O que me surpreende, de certa forma, é a forma taxativa como me transmitem que não têm nenhum prazer em andar na escola, que só o fazem por ser obrigatório e que por eles a escola não existia. — “Sei ler e escrever, agora se precisar de saber alguma coisa procuro!”— diz a D. Esta conversa aumenta o meu grau de angústia e sentimento de impotência, sempre presentes no lugar de estagiária que ocupo. De facto, olhando para o que se passa na escola, para o que a escola parece ter para oferecer, não é difícil compreender de onde vêm estes sentimentos dos alunos. A tendência, em resposta a sucessivos estudos que vão apontando para um problema generalizado de mau-estar entre os jovens (e.g., Claxton 2013; Gray 2013; Sanches et al. 2022), tende a ser a de se defender a criação de mais meios dirigidos à questão da saúde

mental (recentemente, o actual ministro da educação, ex-secretário de estado adjunto e da educação, abriu a possibilidade às escolas de contratar mais técnicos, sendo a maioria destes técnicos psicólogos, como afirmou, por exemplo, em entrevista à ordem dos psicólogos (2021)). Mas é possível que estes meios acabem por ser sempre insuficientes quando toda a estrutura social falha em proporcionar condições de bem-estar aos indivíduos de uma sociedade (Fromm 2002).



Figura 16. Trabalhos expostos no corredor, aula #16.



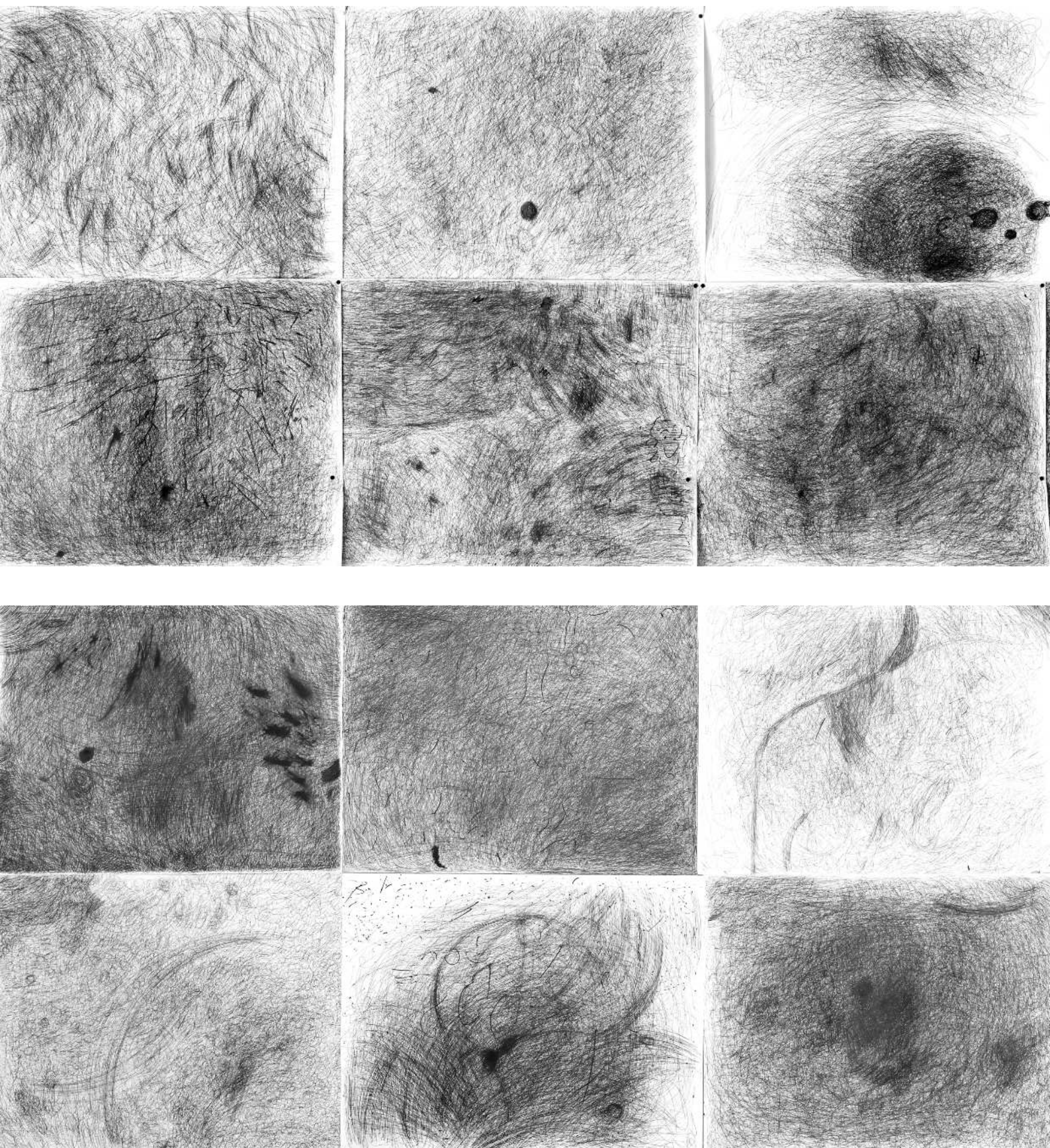


Figura 17. Trabalhos expostos no corredor, aula #16.

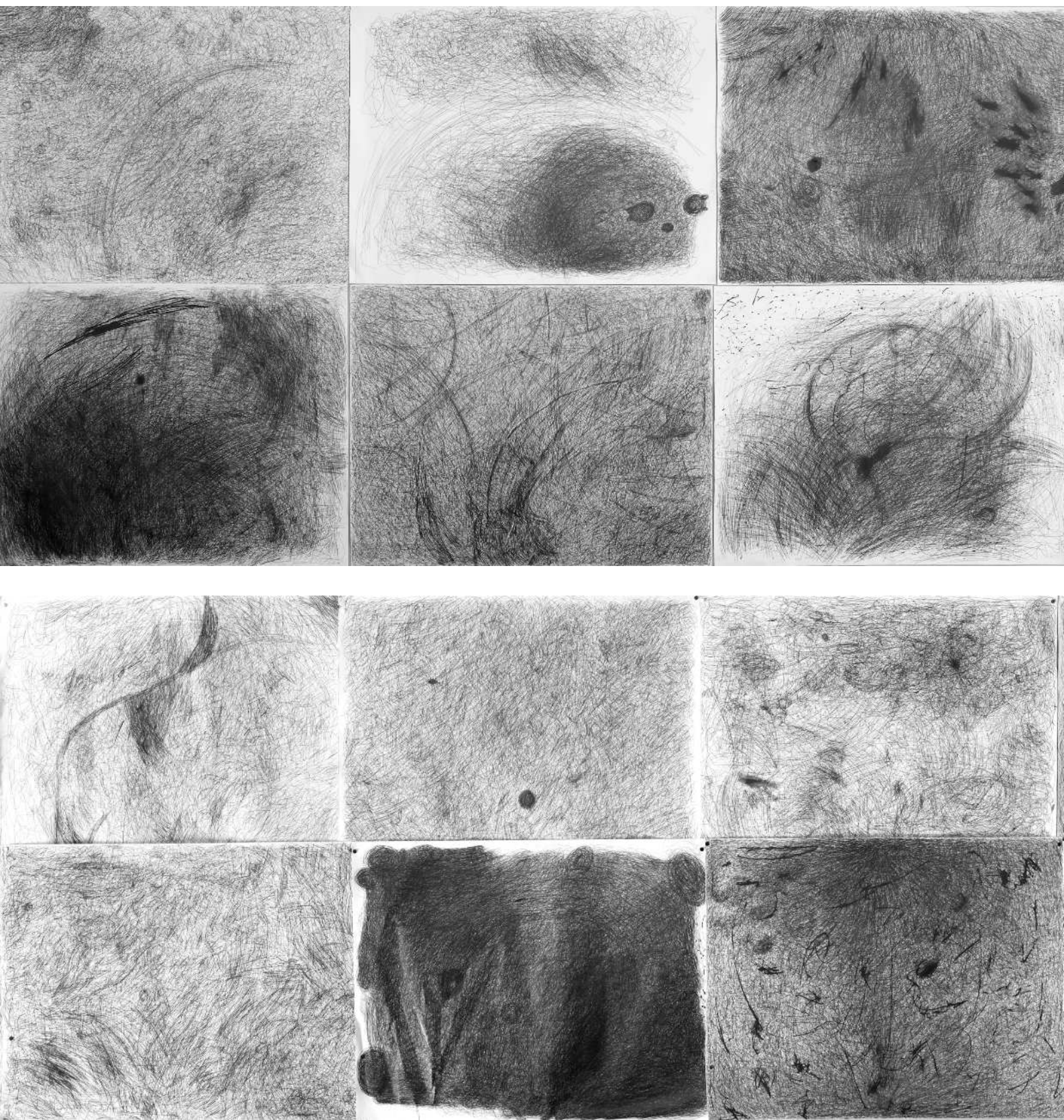
17 de Janeiro, 2022

Aula #17

Trabalho dos riscos: ansiedade dos alunos pela nova fase do trabalho

A vontade e a dificuldade de experimentar novos materiais

- / O início da aula decorre como habitualmente. Hoje todos os trabalhos estavam na parede, nenhum tinha caído. Enquanto um grupo de alunos me ajuda a tirar, alguns perguntam-me quando será a tal aula teórica que antecederá a introdução da cor. [Começam a mostrar cansaço e impaciência. É algo com que tenho de lidar enquanto esse momento não chega. Apesar de nem sempre ser fácil para mim, porque percebo que a escola já é normalmente demasiado aborrecida para eles e não quero ser mais um contributo para isso, estou também confiante de que o arrastar desta parte do processo funcionará como uma intensificação do contraste com o momento de virá a seguir.]
- / Já na sala, mais alunos me perguntam se é hoje a aula teórica. Escrevo então no quadro as datas que tinha combinado previamente com a professora Lídia e com o Professor Pedro Ferreira: 31 de Janeiro - aula teórica, 3 de Fevereiro - apresentação das propostas dos alunos à turma. Digo que está quase e peço só mais um pouco de paciência.
- / No resto da aula a professora Lídia fala sobre a nova proposta de trabalho, que já tinha colocado no *Google Classroom*, e mostra exemplos. O objectivo é desenhar objectos com transparências e elementos naturais a aparecer distorcidos nessas transparências.
- / Procuro então ajudar os alunos a encontrar objectos para desenharem e desbloquear o início do trabalho. Os materiais são livres e muitos sentem-se inseguros sobre que materiais devem usar. O H fala comigo, perguntando-me se poderia fazer o trabalho com pastéis secos, porque já tem a caixa desde o início do 10º ano, mas ainda não os tinha experimentado, por não saber como o fazer. Sentindo empatia com a sua dificuldade e, mais uma vez, uma grande impotência perante as necessidades que ia identificando, procurei ajudá-lo dando-lhe referências de tipos de trabalhos que normalmente se fazem com pastéis secos e sugeri um vídeo em que se exemplifica a aplicação do pastel seco. [Percebi desde o início do ano, a partir de conversas com alunos e da minha própria observação que, apesar de, logo no início do 10º ano, ser pedida uma lista de materiais aos alunos, não são criadas quaisquer propostas ao longo dos três anos da disciplina de desenho A especificamente direccionadas a explorar cada um dos materiais. Assim, é muito visível, tanto a vontade dos alunos em experimentar aqueles materiais, como o sentimento que têm de que não sabem por onde começar. Quando manifestam essa insegurança, são frequentemente incentivados a experimentar livremente. No entanto, sem qualquer ponto de apoio ou referência, essas experiências, quando acontecem, acabam por produzir pouco resultado e não adquirir qualquer continuidade.]



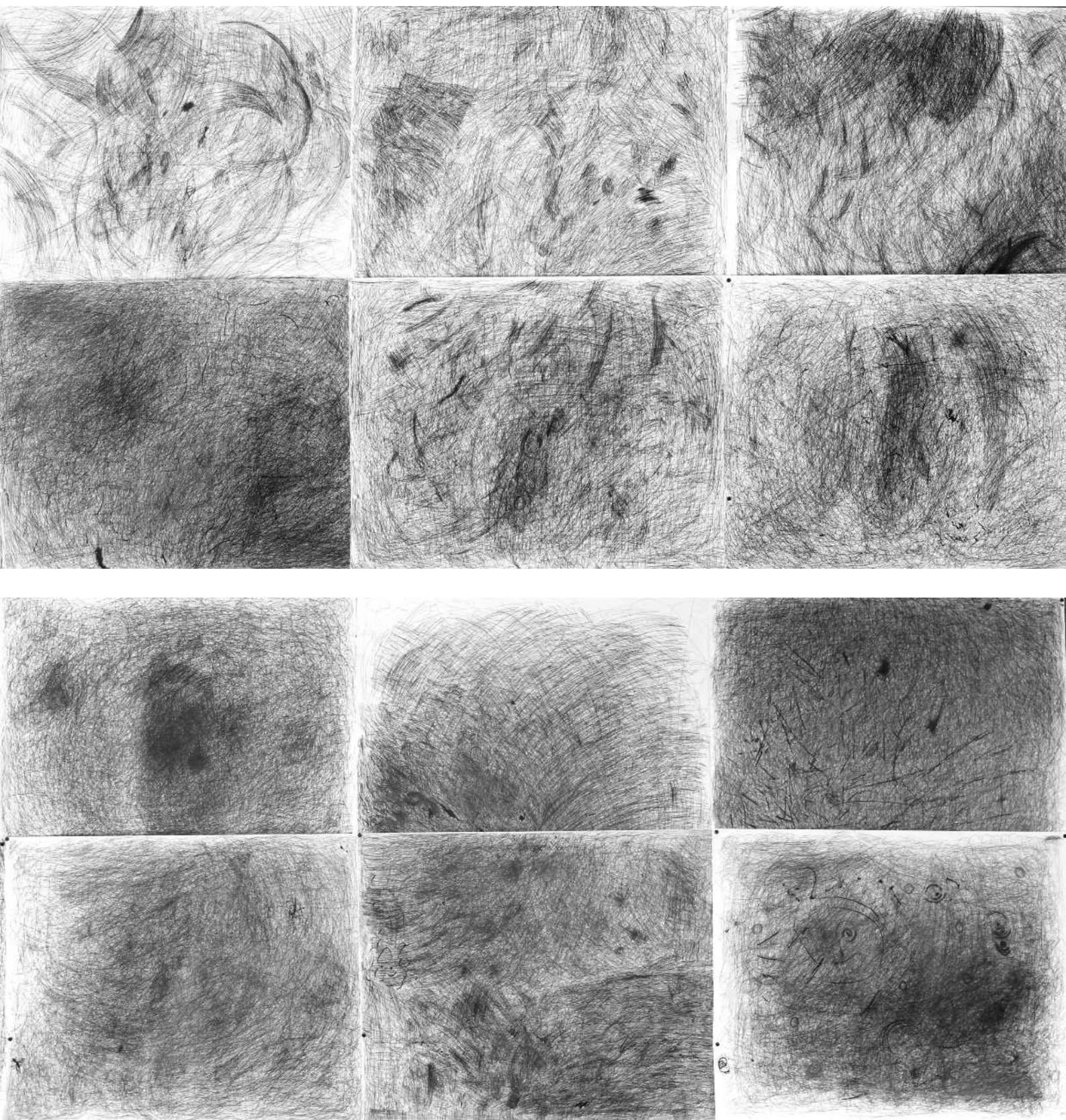


Figura 18. Trabalhos expostos no corredor, aula #17.

20 de Janeiro, 2022

Aula #18

Primeiro dia sozinha com a turma: uma oportunidade!

- / A professora Lídia teve que faltar nesta aula e fiquei pela primeira vez sozinha com a turma.
- / Quando entro na sala e digo aos alunos que a professora Lídia não vem, percebo que ainda não tinham sido informados. Parece-me, quando lhes dou a notícia, ver uns olhinhos a brilhar com a expectativa de que não haverá aula. Para não lograr demasiado essa esperança digo-lhes que podemos sair mais cedo.
- / Pensei que, sem a professora Lídia na sala, poderia ser complicado o processo normal de tirar e voltar a pôr os desenhos no corredor, por isso, sugeri aos alunos que fôssemos todos para o corredor e riscássemos as folhas sem as tirar da parede. Na verdade, já tinha vontade de tirar os alunos do espaço da sala e proporcionar condições para uma outra forma de ocupar a escola, de se apoderarem desse espaço que é sobretudo deles. O entusiasmo com que acolheram a ideia leva-me a crer que há também neles essa vontade.
- / Riscar na parede revelou-se um desafio, porque na horizontal as esferográficas deixam de funcionar. Fui circulando entre os alunos com um caderno para eles riscarem um pouco na vertical e as canetas voltarem a funcionar. O F desenvolveu uma técnica de riscar sem que a caneta começasse a falhar. Sugeri aos colegas que lhe seguissem o exemplo. Foi um momento de companheirismo e descontração.
- / A ideia era que, depois dos riscos, voltássemos para a sala para trabalharem um tempo na proposta de trabalho em curso. Mas não foi isso que aconteceu: antes das férias de Natal tinha sugerido a umas alunas que usassem os pioneses que se foram estragando (perdendo a capa e ficando totalmente dourados) para ocuparem um placar da entrada da escola, que se encontrava normalmente vazio. Já que eram dourados, 'porque não um pequeno enfeite de Natal?'. As alunas acolheram a ideia e estava então, desde essa altura, uma árvore de Natal feita de pioneses no placar da entrada. Aproveitei para lembrar que retirassem agora essa árvore e sugeri que mantivessem na mesma os pioneses e fizessem, por exemplo, outra forma. Foi então no meio da discussão sobre o que se ia fazer ali, que a M me perguntou se podiam expor os trabalhos que tinham feito até aí, desde o início do 10º ano. Percebi que tinham vontade de partilhar os seus trabalhos com o resto da escola e acolhi a ideia com total abertura, ajudando no que podia: pedi autorização à funcionária responsável pelos placares da entrada e ainda foi possível libertarmos mais um placar, mais espaço, para que expusessem os trabalhos. A partir daí os alunos fizeram tudo sozinhos. Com alguns elementos a tomarem naturalmente a liderança, toda a turma se mobilizou a recolher os trabalhos que cada

um queria expor e a procurar organizá-los da melhor forma. Discutiram o que expunham, como expunham. Experimentaram, retiraram, voltaram a pôr. Neste processo, não vi alunos apáticos nem falta de empenho. Vi brio, dedicação e vontade de fazer bem.

- / Tínhamos combinado sair mais cedo, mas afinal alguns até ficaram até mais tarde, para acabarem a exposição dos trabalhos, e ainda tiveram a oportunidade de ouvir algumas reacções e comentários de alunos de outras turmas, já em tempo de intervalo. [Foi um momento particularmente importante para mim, adensando a convicção de que é possível criar condições para que a escola seja um espaço vivido pelos alunos com entusiasmo e envolvimento.]



Figura 19. Trabalhos expostos pelos alunos nos placares da entrada.

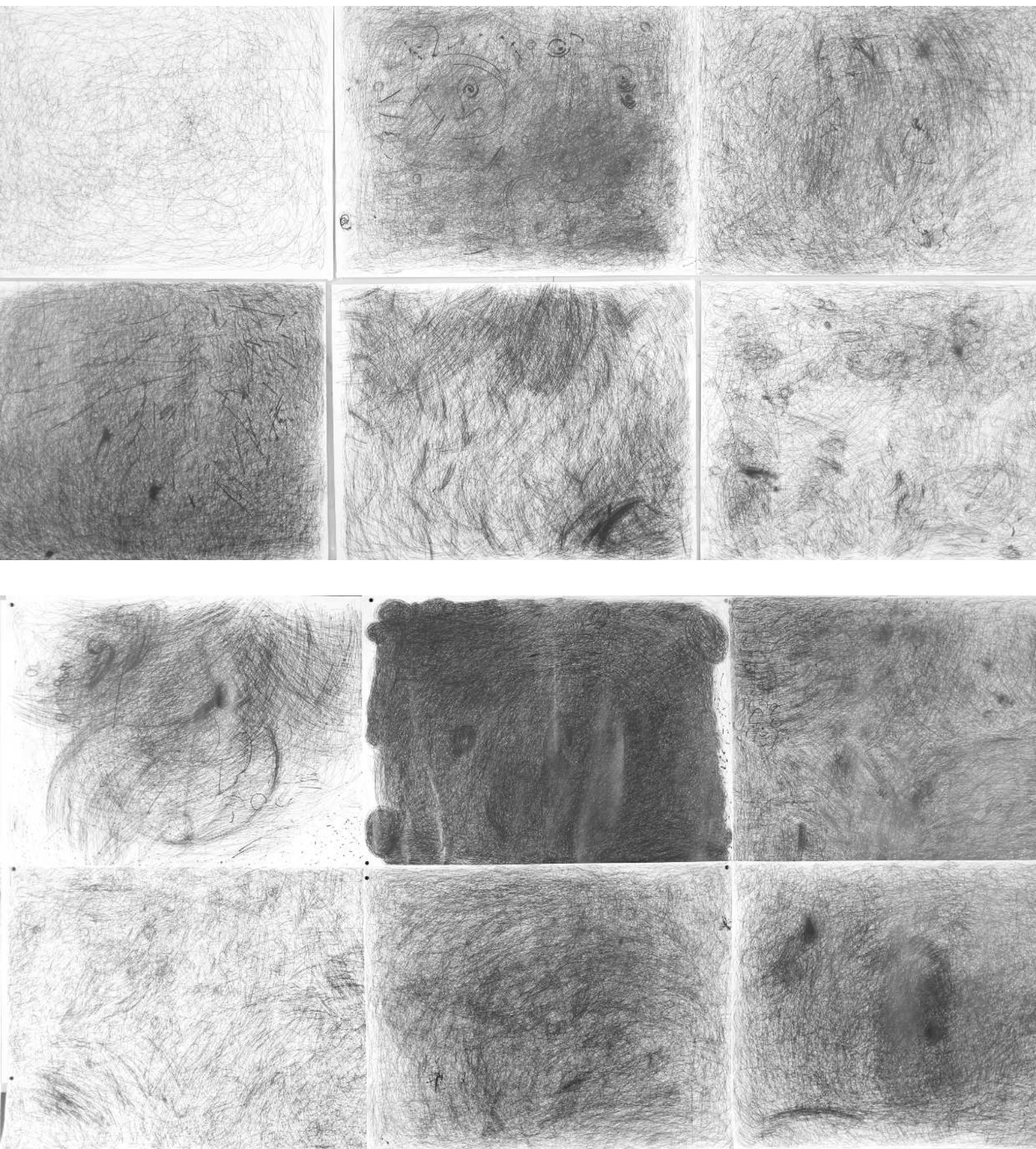
24 de Janeiro, 2022

Aula #19

Continuando os riscos, com os alunos já cansados

A decisão de pegar nos materiais e fazer em frente aos alunos

- / É a última aula em que riscamos os trabalhos com as Bics pretas, antes da introdução da cor. Os alunos já têm pouca energia para esta fase. Procuro incentivá-los, dizendo que está quase, que na próxima semana começa a próxima fase.
- / Terminado o processo habitual do trabalho dos riscos, voltam ao trabalho dos objectos com transparências e elementos naturais. A maioria dos alunos não está a fazer quase nada. Alguns desenharam a partir de fotos do telemóvel, poucos trouxeram algum elemento para desenhar.
- / Sabendo que era habitual não levarem os elementos de que precisavam, levei um saco de tangerinas com os ramos da minha tangerineira. No fim, os que quiseram levaram-nas para comer.
- / Depois da aula em que o H me mostrou vontade de usar os pastéis secos, mas também muita insegurança, fiquei a pensar no que poderia fazer para o ajudar a desbloquear. Como sempre gostei de ver os meus professores a trabalhar, e sempre senti que vê-los a fazer fazia toda a diferença, decidi experimentar. Levei um ramo com tangerinas para a mesa do H e perguntei-lhe se podia usar os pastéis secos dele para exemplificar. Seleccionei então uma paleta de verdes e exemplifiquei desenhando uma folha a partir da sobreposição de camadas de diferentes tons de verde e mostrando como os pastéis secos permitem a fusão das cores e uma suave passagem de uns tons para os outros. Procurei, desta forma, mostrar uma especificidade deste material que o distingue, por exemplo, dos pastéis de óleo. Mais uma vez, compreender e respeitar a especificidade de cada material parece-me fundamental para tirar partido do mesmo.
- / A curiosidade que se gerou foi imediata. Os alunos das mesas próximas juntaram-se à volta da nossa mesa para ver também. Incentivei a que experimentassem e alguns passaram o resto da aula a fazê-lo. Apesar de sentir que tenho que ultrapassar as minhas próprias inseguranças para ter esta acção junto dos alunos, noto que pegar nas coisas e fazer junto deles faz realmente toda a diferença. A partir daí fui fazendo isso mais vezes e percebendo que a confiança para o fazer também vai aumentando, por notar que pequenas coisas que para quem já lida há mais tempo com aqueles materiais podem ser óbvias e, portanto, nem nos lembramos, para os alunos podem ser importantes. Marcou-me, por exemplo, o momento em que um aluno me pediu para ver se os lápis de grafite dele eram bons e eu peguei para experimentar fazer um *dégradé*. A simples forma como peguei no lápis foi uma novidade para o aluno, o que era algo em que eu nunca pensaria.



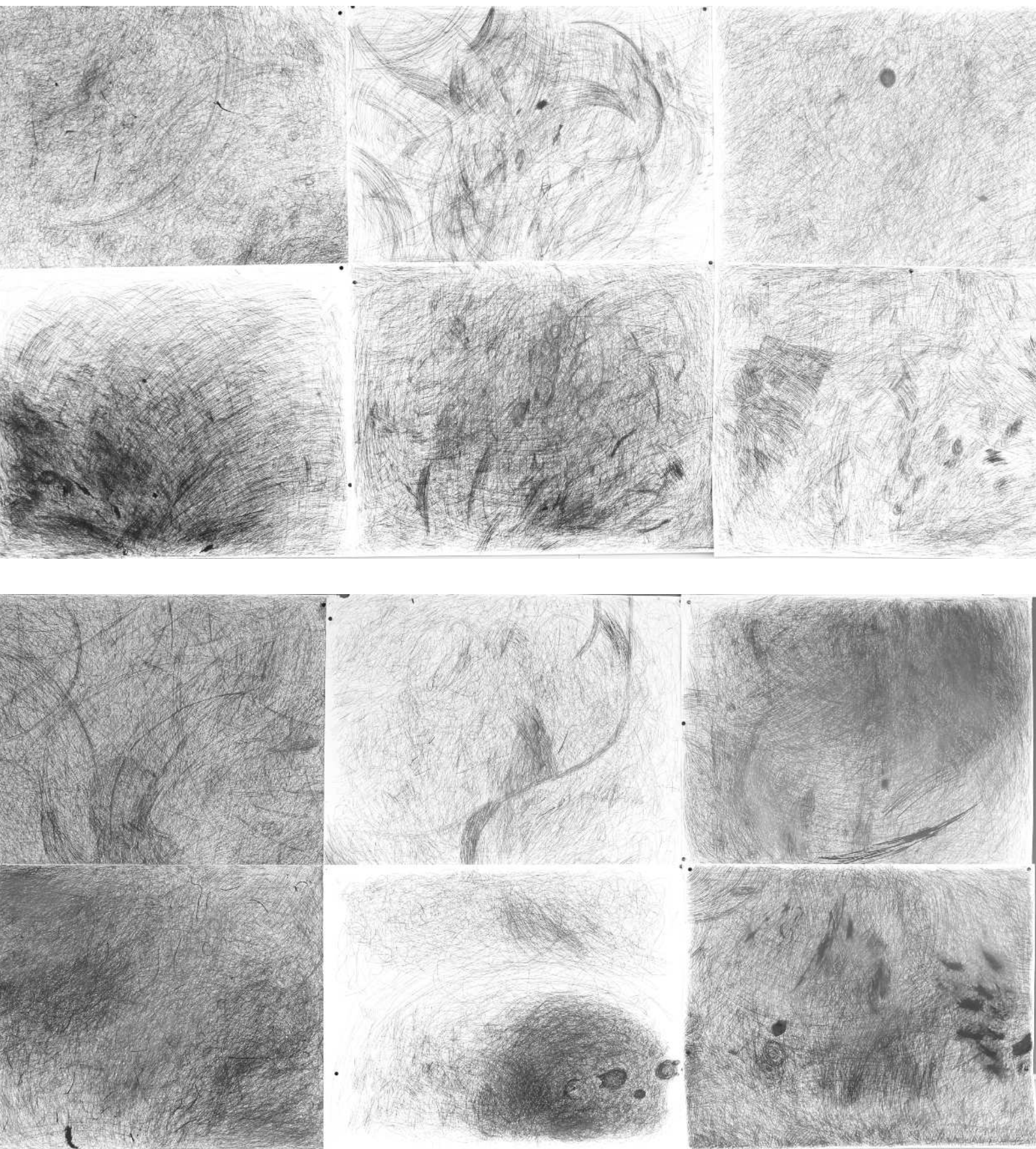


Figura 20. Trabalhos expostos no corredor, aula #19.

27 de Janeiro, 2022

Dia de memória pelas vítimas do holocausto

Filme sobre o tema

- / No dia de memória pelas vítimas do holocausto, a aula habitual foi substituída pela visualização do filme “Os meninos que enganavam os nazis”, de Christian Duguay, no pequeno auditório. Houve algumas dificuldades técnicas ao pôr o filme, o que fez atrasar o seu início. Assim, quando deu o toque para o fim da aula, faltavam ainda cerca de 10 minutos para acabar. Próximo do fim, era um momento particularmente dramático do filme, o que não impediu que, assim que tocou, todos os alunos (menos uma) saíssem, dizendo que tinham de ir almoçar. Esta atitude surpreendeu-me. Fez-me questionar acerca do que é que move estas crianças, o que é que será capaz de lhes despertar interesse... Tendo em conta que preparava nessa altura uma aula expositiva para o dia seguinte, este momento acrescentou-me algumas dúvidas acerca da pertinência do que estava a preparar.

31 de Janeiro, 2022

Aula #20

Aula teórica: e, finalmente, a cor!

- / É a primeira aula assistida pelo Professor Pedro Ferreira, professor responsável pela orientação deste estágio. Começo então por apresentar o ‘intruso’ e explicar o porquê da sua presença, aproveitando também para contextualizar melhor o âmbito do estágio, já que fui notando, ao longo do tempo, um grande desconhecimento por parte dos alunos sobre tudo o que se relaciona com as instituições de ensino superior e o seu funcionamento.
- / Aproveitando também esta nova presença na sala, pensei que seria uma boa oportunidade para ouvir os alunos a falar sobre o trabalho que fomos desenvolvendo e perceber, de certa forma, como é que se relacionam com ele e o que é que poderá estar a produzir algum eco. Perguntei então quem é que poderia explicar ao Professor Pedro o processo até aqui, tendo em conta que vamos agora começar uma nova etapa, com a introdução da cor.
- / A C começa, a M também ajuda. Falam do abandono dos trabalhos por não ser suposto fazer desenhos representativos, da decisão de introduzirmos a cor numa fase mais tardia para provocar mais impacto, etc.. O Professor Pedro aproveita também para fazer algumas perguntas e, enquanto isso, eu aproveito para preparar o computador, ligar o projectador, etc..

Não me alongarei numa descrição exaustiva desta aula. Procurarei apenas deixar algumas notas sobre as questões que me parecem mais pertinentes.

O principal objectivo da aula era trazer a proposta de trabalho da introdução da cor, em que se pretendia que cada aluno pensasse numa estratégia para o fazer no seu trabalho e a apresentasse à turma no dia seguinte. Só depois dessa apresentação e de alguma discussão sobre o que seria esse processo começaríamos então com a introdução da cor.

Mas, para que esse momento partisse de uma reflexão e de uma intencionalidade, quis primeiro apresentar e discutir algumas ideias com os alunos. Ao mesmo tempo, tendo em conta que tinha, finalmente, todo o tempo da aula para gerir, quis também aproveitar para trazer as imensas questões que me foram surgindo ao longo das aulas e sobre as quais senti sempre não ter suficiente espaço para aprofundar, guardando-as assim para esse momento.

Falei aqui, inicialmente, a propósito da visita à exposição de arte contemporânea no Fórum Maia, sobre o impacto que teve em mim o momento em que os alunos se mostraram desiludidos pela expectativa que tinham em relação ao que seria o prometido *'workshop'* e a percepção que tive de que também eles sentiam falta de uma relação com a materialidade no espaço da escola e do seu dia-a-dia. Assim, fui acumulando uma quantidade de questões que queria abordar naquele momento que me apercebi, já perto do dia desta aula, seria manifestamente exagerada. Fiz então um esforço, na preparação da aula, para reduzir o material que queria apresentar e discutir com os alunos, mas, mesmo assim, não o reduzi o suficiente. E qual foi a consequência disso?

A questão que seria, na minha perspectiva, mais pertinente de trabalhar com os alunos era a questão dos limites, de como o trabalho a partir de limites, seja dos materiais, seja dos limites que nos impomos a nós mesmos, potenciam os trabalhos. Procurei até desconstruir uma certa ideia comum de que a criatividade surge no vazio, procurando, através de alguns exemplos, mostrar que aquilo a que normalmente chamamos criatividade parte de uma relação próxima com o que nos rodeia, parte sempre de qualquer coisa, e nunca do vazio. A criatividade surge, assim, a partir de uma sensibilidade desperta para o que nos rodeia, e só conseguiremos apurar essa sensibilidade, operando uma redução dos elementos ao essencial, concentrando os nossos sentidos. É, portanto, com esse objectivo que proponho que nos devemos impor limites.

Esta era, para mim, a questão essencial que queria trabalhar com os alunos, e, paradoxalmente — diria, quase, anedoticamente — foi precisamente por eu própria não me focar no essencial, por não me ter limitado mais naquilo que queria trazer para os alunos nesta aula, que a mensagem acabou se tornar confusa e não passar da forma clara que eu gostava que tivesse passado.

No entanto, nem tudo falhou! Houve dois aspectos desta aula que me trouxeram particular satisfação. Um deles tem a ver com a sensação de ter tido uma boa participação dos alunos em resposta às questões que ia lançando e de ter sentido um genuíno interesse pela parte de alguns. O outro, parece apenas um pequeno pormenor, mas, para mim, que nunca dei aulas, representou uma enorme aprendizagem. Logo no início, comecei por mostrar um vídeo dos desenhos em paredes de Sol Lewitt, pedindo para estarem atentos às técnicas de desenho que identificavam, para depois me dizerem. Quando o vídeo terminou e pedi então para me dizerem que técnicas tinham identificando, como é comum, os alunos habitualmente mais participativos iam falando. Mas, a certa altura, um bocado a medo, virei-me para o grupo das alunas mais tímidas, que, segundo os professores, nunca participam, e disse o nome de uma, para que ela me dissesse também alguma técnica que tinha identificado. Para minha surpresa, ela disse imediatamente uma de que ainda nenhum colega se tinha lembrado. Percebi então que a falta de participação não teria a ver com falta de vontade de participar, apenas com timidez, e bastaria talvez experimentar, de vez em quando, nestes casos, lançar uma questão mais directa. Afirmo, mais uma vez, que percebo que se trata de um pequeno pormenor, mas foram, na verdade, os pequenos pormenores como este que tiveram mais impacto em mim ao longo do estágio.

Em relação à proposta de trabalho que entreguei aos alunos, continha um ponto de situação do que havíamos feito até ao momento, o objectivo para a próxima fase e algumas questões que queria que tivessem em conta na criação das estratégias — individuais ou em grupo — para a introdução da cor nos seus trabalhos.

Transcrevo então, de seguida, a informação contida da proposta.

PONTO DE SITUAÇÃO

O projecto que temos vindo a desenvolver parte de uma proposta muito simples: riscar livremente com uma Bic preta numa folha branca do tamanho do estirador, durante cerca de 10 minutos, no início de cada aula.

Com este 'riscar livremente' procura-se abandonar uma ideia de resultado final pretendido, focarmo-nos no processo e, com isso, obtermos resultados que não seriam possíveis se agíssemos em função de ideias pré-concebidas. Esta é uma forma de chegar a qualquer coisa que ainda não vimos, não conhecemos.

Ao longo deste processo — de meses — fomos percebendo que um exercício aparentemente trivial pode apresentar os seus desafios, e todos sabemos que acabámos por ceder muito à tentação de fazer 'batota'. Mas é possível também que a capacidade para resistir a essa tentação tenha vindo a crescer e o desafio é agora, numa nova fase deste projecto colectivo, o de evitar activamente essas cedências.

PRÓXIMA FASE

Vamos então, finalmente, trazer a cor para o projecto!

E, desta vez, será cada aluno — ou grupo de alunos — a criar, propor e experimentar a sua própria estratégia para acrescentar cor à sua folha, já densamente riscada a preto.

Mas atenção, tal como Merce Cunningham fazia, vamos usar estratégias — como o acaso ou a aleatoriedade — para evitar os nossos próprios clichés e assim abrirmos a possibilidade de chegarmos a resultados inesperados.

QUESTÕES A TER EM CONSIDERAÇÃO

Que material? (ou materiais)

Será um material habitualmente usado nas aulas de desenho ou um outro material que não se associa normalmente às expressões plásticas?

Que estratégia?

De que forma é habitualmente usado este material e de que outras formas o poderíamos usar (neste caso para dar cor ao trabalho)?

Que condicionantes me vou impor para reduzir o meu grau de controlo sobre o resultado final, ou seja, para evitar os meus próprios clichés?

Quanto tempo?

Será uma acção de uma só aula? Será um processo semelhante ao que fizemos até agora, de alguns minutos por aula, por tempo indeterminado? Quando planeio começar? (mantendo presente que este continua a ser um projecto colectivo, podemos combinar entre a turma iniciar esta fase em tempos diferentes).

Uma outra coisa que aprendi com esta experiência é que devia ter dedicado mais tempo da aula a garantir que todos compreendiam bem o que estava na proposta. Apesar de ter pedido a uma aluna para a ler, depois explorei pouco cada uma das questões, e percebi, na aula seguinte, que a maioria dos alunos não voltou a olhar para a proposta, o que fez que estas questões não tivessem tido o papel que eu esperava de suporte nas suas decisões.

3 de Fevereiro, 2022

Aula #21

Apresentação por parte dos alunos das suas propostas para a introdução da cor
Debate aceso acerca da relação da restante comunidade escolar com aquele trabalho

/ É a segunda aula assistida pelo Professor Pedro Ferreira.

/ O objectivo é então que os alunos apresentem as suas propostas perante todos.

- / Como alguns tinham faltado na aula anterior, procurei resumir algumas ideias essenciais no início da aula. Comecei por repetir o vídeo que tinha mostrado no início da aula, não só pelos que tinham faltado, mas também para nos relembrarmos de algumas possibilidades de técnicas de desenho que podemos experimentar.
- / Exposto isto, é então altura de os alunos apresentarem à vez, perante a turma, as suas ideias. É um momento confuso, algo complicado de gerir, por ser difícil, durante a apresentação de uns, ter os outros atentos e em silêncio.
- / A maioria dos alunos opta por trabalhar em grupo. Nota-se que uma grande parte não tinha pensado mais no assunto depois da aula anterior.
- / O ambiente de falta de concentração da turma acaba por fazer com que não consiga questionar cada um acerca das propostas apresentadas com o propósito de aprofundar e procurar potenciar as suas ideias. Fui fazendo apenas algumas perguntas para que ficasse, pelo menos, o mais clara possível a ideia de cada um — sobretudo para si próprio.
- / De qualquer forma, considerei uma grande conquista o facto de conseguir que todos apresentassem alguma coisa e saíssem dali com uma decisão para começar a introdução da cor na aula seguinte.
- / O momento alto desta aula acabou por ser uma discussão iniciada por alguns alunos acerca da relação do resto da comunidade escolar com este trabalho exposto no corredor da escola. Resumindo brevemente a discussão, a A defendia que devíamos pôr uma explicação junto ao trabalho no corredor, para ajudar os restantes alunos da escola a perceber de que se tratava. O argumento desta aluna — que me pareceu muito pertinente — era de que as obras expostas num museu só vê quem quer, e ali na escola todos estavam expostos ao trabalho, independentemente da sua vontade. Então, até por uma questão de respeito por todos, deveríamos, segundo a A, explicar o que ‘quer dizer o trabalho’. Aproveitei então para perguntar: ‘e o que quer dizer o trabalho?’. Então a M, que não concordava com a A, aproveitou para dizer que o trabalho quer dizer coisas diferentes para pessoas diferentes e que haverá sempre uns que terão abertura para aceitar o trabalho e outros, independentemente de qualquer explicação, que preferirão ‘ser ignorantes’ e rejeitar sem procurar perceber. Procurei gerir a discussão, envolvendo e percebendo como se posicionava o resto da turma em relação a estas opiniões diferentes. Não me interessava posicionar-me em relação a nenhum dos lados, mas interessou-me explorar os argumentos e ver este envolvimento na defesa daquilo em que acreditavam. Uma outra aluna explicou-me, já numa fase adiantada da conversa, que aquela discussão tinha a ver com comentários depreciativos que alguns colegas de outras turmas tinham posto nas redes sociais acerca daquele trabalho, o que fez alguns alunos sentirem-se perturbados. Em relação a isso, a minha sugestão foi apenas a de

que fossem inteligentes a lidar com redes sociais e que até podiam fazer como eu e não as frequentar de todo. A questão acabou por ficar resolvida nas aulas seguintes, mas não me alongarei aqui mais sobre este assunto, porque considero que o que foi verdadeiramente relevante foi a discussão.

7 de Fevereiro, 2022

Aula #22

Explosão de cor

- / Tenho alguma dificuldade em descrever o que se passou nesta aula: foi a aula em que, ao mesmo tempo, tudo falhou e tudo foi perfeito!
- / Começando pelo que falhou: das questões que propus que considerassem antes de começar a introduzir a cor nos seus trabalhos, percebi que praticamente nenhuma foi tida em conta. Vi apenas alguns alunos a experimentarem materiais não habituais, como a A, que usou alfinetes de bebé, ou um grupo que usou fita-cola de diferentes espessuras, ou a C, que usou fios com tinta, inspirada num dos vídeos que mostrei. Senti falta, sobretudo, de uma estratégia consciente para evitarem os seus próprios clichés, como tanto insisti. Esperava também alguma contenção neste momento, de forma a continuar a haver um desenvolvimento progressivo do trabalho.
- / No entanto, olhando agora para o que foi perfeito, nada disto teve importância, perante a explosão que vi na sala. Não foi só uma explosão de cor nos trabalhos. Podemos ver essa explosão de cor nos trabalhos como análoga à explosão de tudo o resto na sala de aula de que senti falta o ano todo. Finalmente, os alunos ‘tomaram conta’ da sala, juntaram mesas, trabalharam em grupo, partilharam materiais, sujaram-se e sujaram a sala, fizeram barulho, ajudaram-se uns aos outros... divertiram-se e apropriaram-se daquele espaço e daquele tempo.
- / Assim, a mim restou-me também desfrutar e deixar acontecer. Não teria nenhum sentido chamar a atenção para o que não estava a ser conseguido naquele momento, porque o que estava a ser conseguido era muito mais importante e fez-me lembrar de como tinha começado este trabalho: com a minha angústia perante a total apatia generalizada que vi na sala de aula. Devo realçar como, para este momento, terá sido determinante, na minha perspectiva, a contenção exigida aos alunos ao longo do processo e a extensão do tempo em que foi permitido apenas riscar a preto.
- / Na aula seguinte, a explosão continuou.





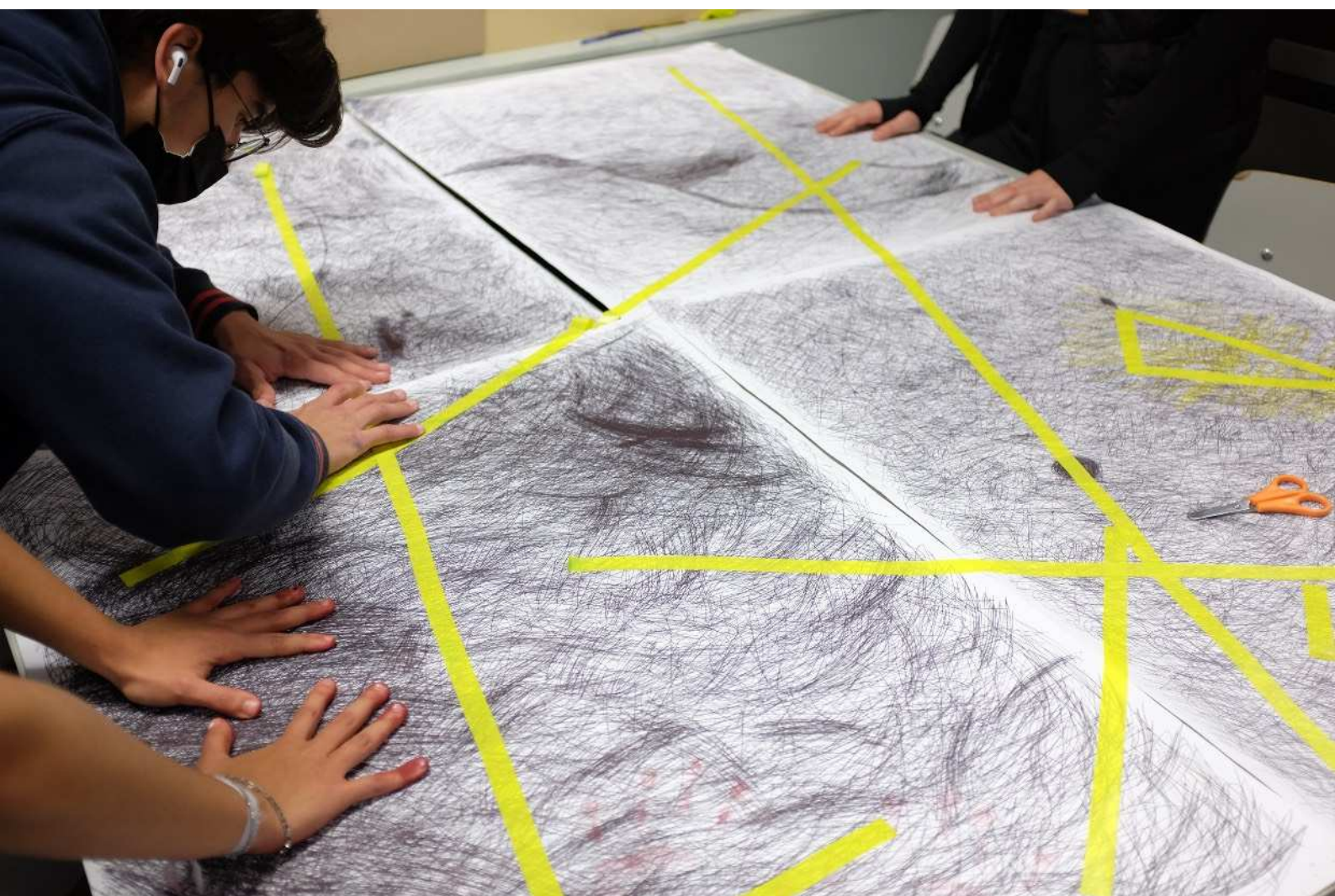
Imagens da explosão de cor na sala
Aula # 22

Da esquerda para a direita, de cima para baixo:

Pág. 96 – Figuras 21, 22, 23.

Pág. 97 – Figuras 24, 25, 26.







Imagens da explosão de cor na sala
Aula # 22

Da esquerda para a direita, de cima para baixo:
Figuras 27, 28, 29, 30, 31.



**Imagens da explosão de cor na sala
Aula # 22**

Da esquerda para a direita, de cima
para baixo:
Figuras 32, 33, 34, 35, 36.







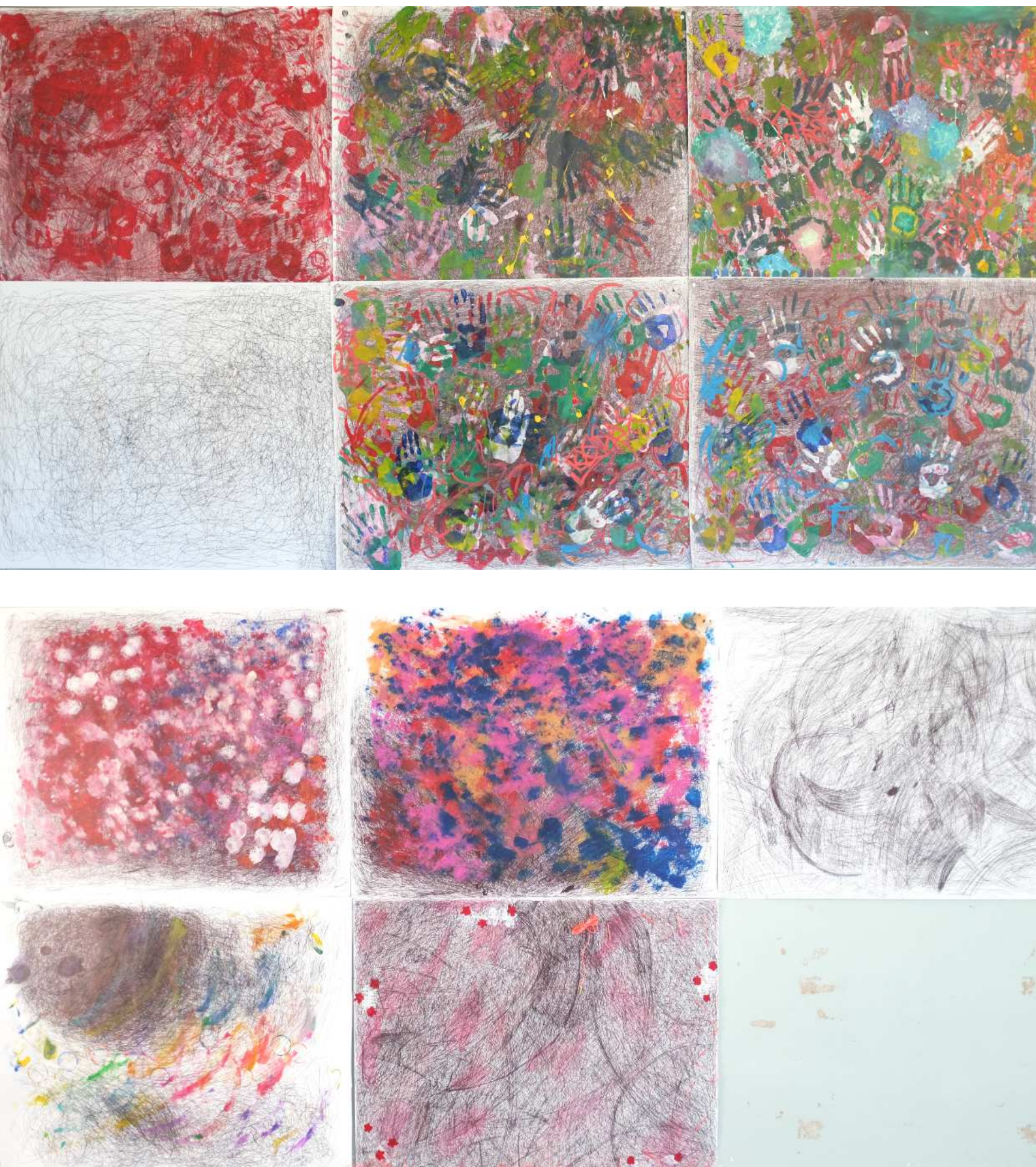


Figura 37. Trabalhos expostos no corredor, aula #22.



Imagens da explosão de cor na sala
Aula # 23

Pág. 104 – Figura 38.
Pág. 105 – De cima para baixo:
Figuras 39, 40, 41.







Figura 42. Trabalhos expostos no corredor, aula #23.





Figura 43. Trabalhos expostos no corredor, aula #23.





Figura 44. Trabalhos expostos no corredor, aula # 27.

7 de Março, 2022

[...] **Aula #28**

Reflexão sobre o que até aqui foi feito

Proposta de destruição do trabalho

Depois das duas primeiras aulas em que se deu início à introdução da cor (#22 e #23), ocupando a duração total da aula, a relação dos diferentes alunos com o trabalho nas aulas seguintes variou muito. A partir daí, os que quisessem e sentissem que ainda fazia sentido para eles, podiam, como anteriormente, ocupar os primeiros minutos da aula e continuar a acrescentar cor.

Alguns chegaram rapidamente a um ponto em que gostavam do resultado e o viam como acabado, outros foram continuando a densificar os trabalhos. Sugeri que até poderiam trabalhar no corredor, directamente na folha exposta na parede, e foi o que alguns fizeram. A partir de certa altura, comecei a sentir que se tinha chegado a um ponto de estagnação. E tinha então duas opções: ou dava o trabalho por concluído e o retirava do corredor, ou propunha aos alunos que iniciássemos o seu processo de destruição — mantendo, neste caso, a sua exposição no corredor, como até aqui, para que todo o processo, incluindo até à sua destruição, continuasse a ser partilhado com toda a escola.

Nesta aula, a professora Lídia teve que se ausentar e fiquei sozinha com a turma a partir da altura do intervalo. Voltando do intervalo, percebi que a turma estava muito dispersa, sem foco para trabalharem na proposta em curso. Decidi então aproveitar para juntar todos à volta de umas mesas para fazermos um ponto de situação sobre o que tínhamos feito até então, sobre como foi e como poderia ter sido o processo de introdução da cor. A conversa foi muito difícil, porque, enquanto alguns alunos pareciam verdadeiramente interessados, outros ostentaram um comportamento de total boicote desse momento. Achei que devia ser firme e deixar claro que não tinham de participar na conversa, mas que também não podiam perturbá-la com a sua acção. Consegui então abordar algumas ideias-chave, procurando, através de exemplos dos trabalhos de alguns alunos, mostrar de que formas as suas abordagens podiam ter ido um pouco mais longe, ter esticado mais os limites. Deixo aqui apenas um exemplo: a estratégia que a M propôs foi a de usar apenas vermelho como cor no seu trabalho. Três aulas depois de ter começado a usar o vermelho e de já ter experimentado alguns materiais vermelhos, disse-me que achava que já chegava e que, se calhar, ia agora usar outra cor. Esta acção não a transformaria de forma nenhuma, mas se insistisse com o vermelho, se levasse a obsessão com o uso do vermelho, de diferentes materiais vermelhos, até ao seu limite, chegaria talvez a um ponto em que já não seria possível passar na rua por qualquer coisa vermelha e não reparar. É um excelente exemplo de como a (auto)imposição de um limite, neste caso, não sair da cor vermelha, pode potenciar um conjunto de revelações, um despertar para o que nos rodeia e ter verdadeiramente um impacto na nossa relação com o mundo.

Trata-se apenas de um exemplo de algumas ideias que procurei trazer nesta conversa e que percebi, pela interacção que foi acontecendo, que foram ressoando nalguns alunos.

No final da conversa, propus então à turma que persistíssemos com o trabalho e déssemos início ao seu processo de destruição. Alguns reagiram, dizendo que gostavam dos trabalhos e que queriam ficar com eles. Combinei então que, na aula seguinte, me diriam quem queria ficar com o trabalho como estava e quem queria começar a destruí-lo — e como.

Fiquei assim a pensar porque é que, intuitivamente, me agrada a ideia de conduzir o trabalho até à sua destruição. E porque é que a resistência que encontro nos alunos parece ter o efeito de adensar a minha determinação nesse sentido?

O tempo como elemento do trabalho

Há, evidentemente, um intenso foco no processo, do qual não parecia fazer sentido abdicar. É acerca do que aprendemos e descobrimos durante o processo e não de um resultado final congelado. Não fizemos isto para mostrar (apesar de partilharmos o processo com a escola), mas para nos desafiarmos, para procurarmos qualquer coisa, sem nunca nos satisfazermos, sem nunca a encontrarmos.

Na comunicação oral apresentada pelas comemorações dos 225 anos da criação da Aula Pública de Debuxo e Desenho, antepassada da actual FBAUP, Mário Bismarck afirmava que “desenhar não é produzir (imagens), é questionar a sua produção, é, como diria Bruce Nauman, ‘forçar a sua lógica até ao absurdo’, é testar a sua existência, questionar a sua validade como afirmação. Não é o produto, mas o que é implicado na acção de o fazer” (2005).

O desenho é, então, para Mário Bismarck, aquilo que fica numa “altura em que o desenhar já não precisa dele”. Termina, por isso, a sua comunicação dizendo: “O desenho morreu. Viva o desenhar!” (*ibid*).

Partindo de uma tal ideia sobre o desenhar, em que o desenho não é o objectivo, “mas o que é implicado na acção de o fazer”, proponho, antes de mais, a constatação do absoluto privilégio que representou o espaço de exposição ao qual tivemos acesso no corredor da escola, quando comparado com o espaço de um museu. Ao museu, só vai quem quer — como observava pertinentemente a A — enquanto na escola, todos eram expostos àquele trabalho, independentemente da sua vontade. Mas quem quer ir ver uma exposição ao museu, vai uma vez, eventualmente mais, mas não diariamente. Assim, um projecto cujo foco é o ‘desenhar’, é a mudança constante, e não o ‘desenho’, não poderia ter um espaço mais privilegiado para ser exposto, partilhado, do que aquele a que nós tivemos acesso.

Ainda dentro da mesma concepção que põe a relevância da disciplina no 'desenhar' e não do 'desenho', será também inevitável pôr em causa um conjunto de práticas a que se assiste no âmbito da disciplina de Desenho A no ensino secundário. Desde logo, temos a forma como a avaliação é feita, baseando-se exclusivamente num conjunto de fotografias de trabalhos (ou seja, resultados acabados) carregados numa plataforma digital, como o *Google Classroom*, aos quais será depois atribuído um número (uma classificação quantitativa), que constará numa grelha digital com diversos parâmetros, grelha esta que parece alimentar a convicção numa avaliação 'objectiva' (que, na linguagem do senso comum, se confunde com 'justa') e numa diversificação de critérios, defendida por autores como Domingos Fernandes (2006). Dificilmente a natureza orgânica do processo de desenho poderá ser reflectida numa tal avaliação. O que daqui decorre, também, é que a mensagem que é transmitida tacitamente aos alunos será precisamente a contrária, não só ao que Mário Bismarck afirma na citação referida, mas ao próprio discurso com que são confrontados repetidamente nas aulas, procurando instá-los a experimentar sem receios relativamente ao resultado.

Assim, não será de estranhar a pergunta com que também eu me vi confrontada repetidamente quando alunos vinham ter comigo para me mostrar um trabalho e perguntavam “gosta, stôra?” ou “acha que está bem, stôra?”. Foi uma pergunta para a qual percebi que não estava preparada. E acabei por concluir que não estava preparada, porque não via sentido na pergunta. Mas percebi também que tinha que aprender a lidar com esses momentos.

Nas suas *Cartas a um Jovem Poeta*, Rainer Maria Rilke (2014), confrontado com o mesmo problema, escreve:

Não posso pronunciar-me sobre os seus versos [...]. As coisas não são todas tão apreensíveis e dizíveis como muitas vezes se gostaria de nos fazer crer [...].

Pergunta-me se os seus versos são bons. [...] Já antes perguntou a outros. [...] Ora bem, peço-lhe que se deixe de tudo isso. O senhor olha para fora e é exactamente o que não deveria fazer agora. [...] Há um único meio. Entre dentro de si. (*ibid*, 19/20)

Estas palavras ajudar-me-ão, eventualmente, a estar mais preparada para o caso de me ver perante tais perguntas de novo no futuro. Estou, no entanto, também convencida de que, pondo em prática nas aulas uma outra forma de trabalhar, claramente mais centrada nos processos, a pergunta, ainda que possa ocasionalmente continuar a surgir, não será tão assídua.

Mas estas pequenas notas são um desvio à questão inicial que me trouxe até aqui, relativamente ao porquê da vontade de levar o trabalho até à sua destruição. Expus até

agora a questão do processo como factor relevante. Associado à questão do processo temos necessariamente o factor da mudança, que será até, na minha perspectiva, uma forma mais interessante de olhar para o trabalho. A ideia de termos precisamente na mudança a essência do trabalho, fazendo do tempo uma parte integrante do mesmo. Da mesma forma que Alselm Kiefer (2015) manifesta como característica fundamental das suas obras a mudança, a erosão, também no nosso trabalho podemos encontrar a beleza do processo de deterioração.

Nutrindo o ‘cruel parceiro’

Há ainda um outro factor a ter em conta: a vontade que encontro em mim de contrariar expectativas, de procurar continuamente um estado de desconforto.

São várias as formas de olharmos para esta questão. Podemos, mais uma vez, falar da busca e do esticar dos limites, seja os limites das folhas e materiais que usamos, seja até os limites da relação da comunidade escolar, enquanto espectadora daquele processo, seja os limites dos próprios alunos e da possibilidade de continuar a encontrar pontos de conexão com o trabalho. Até onde consigo levá-los naquele processo? — é um desafio que se me coloca também. Devo assumir, sem complexos, que o interesse dos alunos por este trabalho não foi, de todo, linear. Houve, ao longo do ano, momentos de grande entusiasmo, mas também momentos de alguma saturação, que não se coibiram de me demonstrar.

Nesses momentos difíceis, via-me sempre perante alguma solução simples pela qual podia optar, mas incorporei antes, de forma mais ou menos consciente, uma certa maneira de estar desafiante com os alunos e, sobretudo, comigo mesma.

Já no início falei, a partir das palavras de Natalia Ginzburg, sobre a necessidade frequentemente expressa por diferentes artistas de se ter cuidado para não ‘mentir’, do “perigo de fazermos batota com palavras que não existem realmente em nós” (2021, 97). James Baldwin usa, em 1963, a expressão *The artist’s struggle for integrity* (2015) e diz, acerca do assunto, o seguinte:

Existe tal coisa chamada integridade. Algumas pessoas são nobres. Existe tal coisa chamada coragem. O que é terrível é que a realidade por detrás destas palavras depende, em última análise, daquilo que o ser humano (ou seja, cada um de nós) acredita ser real. O que é terrível é que a realidade por detrás de todas estas palavras depende das escolhas que temos de fazer, para todo o sempre, todos os dias. ²⁵ (*ibid*)

²⁵ M.T. “There is such a thing as integrity. Some people are noble. There is such a thing as courage. The terrible thing is that the reality behind these words depends ultimately on what the human being (meaning every single one of us) believes to be real. The terrible thing is that the reality behind all these words depends on choices one has got to make, for ever and ever and ever, every day.”

Há aqui a afirmação de que uma noção de integridade obriga a que a escolha por essa integridade, por essa verdade, seja feita em todos os momentos da vida de cada um. Obriga, assim, a uma ‘dureza’ permanente com nós mesmos.

No texto *Diálogo com o cruel parceiro*, Elias Canetti (2017) fala sobre a função que um diário tem para um escritor, dizendo que “no diário, uma pessoa fala consigo própria” (*ibid*, 68), ou seja, um “eu fictício” (*ibid*, 70). E é esse ‘eu fictício’ que Canetti apelida de ‘cruel parceiro’. Mas o que é que faz com que este parceiro seja ‘cruel’? Olhemos então para a definição que o autor expõe sobre o papel do ‘eu fictício’:

A primeira vantagem do eu fictício, a que o próprio se dirige [num diário], é que ele o escuta realmente. [...] No entanto, não se imagine que este ouvinte nos facilita as coisas. Como tem a vantagem de compreender o próprio, também não se pode enganá-lo. Ele não é apenas paciente, é também maldoso. Não deixa passar nada a uma pessoa, vê tudo claramente. Toma nota do mais ínfimo pormenor e, tão depressa uma pessoa se põe a falsear, ele volta com veemência a esse pormenor. (*ibid*, 70)

Também em Elias Canetti nos deparamos com esta ideia de ‘dureza’ consigo mesmo, de ‘crueldade’, de imposição de sofrimento a si mesmo, enquanto forma de não ‘falsear’, ou seja, enquanto ferramenta numa permanente busca pela verdade, pela autenticidade:

Quem, realmente, quiser saber tudo, é por si que melhor aprende. Mas não se pode poupar e tem de agarrar em si como se fosse outra pessoa, não com menos dureza, mas sim com mais dureza. (*ibid*, 64)

Identificando assim uma transversalidade em diferentes autores no que se refere às razões para aquilo a que poderíamos chamar uma espécie de ‘sofrimento auto-infligido’, acaba por ser também, paradoxalmente, tal sustentação teórica que me traz algum conforto na minha acção. Exigindo a mim mesma a não cedência a soluções fáceis, como o permitir em determinados momentos o que identificava como pequenas desistências dos alunos, trabalhava, ao mesmo tempo, essa ‘dureza’ nos alunos, para que, também eles possam desenvolver um ‘cruel parceiro’ que prefira a verdade à facilidade.

No entanto, a obsessão com este assunto fez-me deparar com o que me pareceu, inicialmente, uma perspectiva diferente sobre o mesmo tema, num texto de 1962, de Susan Sontag, intitulado *The artist as exemplary sufferer* (1990 b). Aqui, encontramos uma reflexão sobre a razão da curiosidade, comum na sociedade moderna, relativamente aos diários dos escritores. Sontag explica-o desta forma:

O diário dá-nos a oficina da alma do escritor. E porque é que nos interessa a alma do escritor? [...] por causa da insaciável preocupação moderna com a

psicologia, o último e mais poderoso legado da tradição cristã da introspecção, aberta por Paulo e Agostinho, que faz equivaler a descoberta do eu com a descoberta do eu sofredor. Para a consciência moderna, o artista (que substitui o santo) é o sofredor exemplar. E, entre os artistas, o escritor, o homem de palavras, é a pessoa de quem esperamos que seja capaz de melhor expressar o seu sofrimento. ²⁶ (*ibid*, 42)

Detenho-me, antes de mais, na afirmação de que o artista ocupou, a partir da modernidade, o lugar do santo. De facto, olhando historicamente para a questão da escrita como um cuidado de si, como vemos n' *A escrita de si* (2015) ou n' *A Cultura de si* (2017), ambos de Michel Foucault, o que encontramos é um ascetismo sobretudo ligado à religião e não às artes. É curioso também confrontar esta ideia com a resposta de Heidegger à pergunta que o próprio coloca, *Para quê poetas?* (2014) num tempo ao qual chama 'índigente', o tempo actual. Os poetas serão, segundo o autor, os mortais que sentem os "vestígios dos deuses foragidos" (*ibid*, 312). Heidegger sugere então que "é por isso que, no tempo da noite do mundo, o poeta diz o sagrado" (*ibid*).

Mas, voltando à reflexão anterior, sobre as razões que nos podem induzir a nutrir um 'eu sofredor', ou um 'cruel parceiro', Susan Sontag encontrou num dos diários de Cesare Pavese um outro olhar, no qual, creio, será fácil de nos revermos também. Escreve Pavese que

A literatura é uma defesa contra os ataques da vida. [...] Escolher uma dureza para nós mesmos é a nossa única defesa contra essa dureza... Aqueles que, pela sua própria natureza, são capazes de sofrer completamente, totalmente, têm uma vantagem. É assim que podemos desarmar o poder do sofrimento, torná-lo a nossa própria criação, a nossa própria escolha; submetemo-nos a ele. ²⁷
(Pavese cit in Sontag 1990 b, 42/43)

Já não estará já em causa, nesta perspectiva, uma ideia de cuidado para não mentir, de busca incessante pela verdade, mas de protecção contra os 'ataques da vida'. O 'cruel parceiro' será antes de mais uma espécie de armadura que, representando a máxima violência possível contra nós próprios, nos prepara e protege contra qualquer outra dureza imposta pela vida.

Mas serão estas duas perspectivas — ou explicações — incompatíveis ou fundamentalmente diferentes? Será uma mais verdadeira do que a outra?

²⁶ M.T. "The journal gives us the workshop of the writer's soul. And why are we interested in the soul of the writer? [...] because of the insatiable modern preoccupation with psychology, the latest and most powerful legacy of the Christian tradition of introspection, opened up by Paul and Augustine, which equates the discovery of the self with the discovery of the suffering self. For the modern consciousness, the artist (replacing the saint) is the exemplary sufferer. And among artists, the writer, the man of words, is the person to whom we look to be able best to express his suffering."

²⁷ M.T. "Literature is a defence against the attacks of life. [...] To choose a hardship for ourselves is our only defence against that hardship... Those who by their very nature can suffer completely, utterly, have an advantage. This is how we can disarm the power of suffering, make it our own creation, our own choice; submit to it."

Olhando para o exemplo do trabalho artístico, e pensando nos momentos, no âmbito desse mesmo trabalho, em que se manifestam os tais ‘ataques da vida’, creio encontrar um ponto de encontro entre as duas perspectivas. Na verdade, ao longo do trabalho de criação, a ‘vida’ põe-nos repetidamente perante opções ‘óbvias’, opções ‘fáceis’, mas que raramente são verdadeiras. No entanto, quando o criador as recusa, quando se recusa a mentir, opta não raras vezes por propor ele mesmo ao mundo qualquer coisa a que o mundo vai resistir, por não existir ainda esse espaço aberto, desencoberto — é o ‘esticar do elástico’. Essa resistência do mundo vem, também não raras vezes, em forma de ‘ataques da vida’, e o poeta, o artista, o criador, terá que ter uma armadura contra os mesmos, se quiser continuar a não mentir. Concluimos assim que as duas estarão intrinsecamente ligadas: o ‘cruel parceiro’ existirá para recusar a falsidade, a inautenticidade, mas existirá também para garantir a necessária protecção, para ser a armadura, de quem quer que prefira ‘cantar a verdade’.

24 de Março, 2022

[...] Aula #32

Início da ‘destruição’

- / Como havia combinado numa das aulas anteriores, levo umas trinchas e uns baldes de tinta branca para começar a cobrir os trabalhos no corredor — o início da sua destruição. Como alguns alunos resistem mesmo à ideia por quererem ficar com os seus trabalhos e levá-los para casa, retiramos esses trabalhos da parede e reorganizamos os que estão expostos. Curiosamente, durante esse processo no corredor, um grupo de alunos de outras turmas passa por nós, oferece-se para ajudar e pergunta-nos se já vamos tirar ‘as artes’ da parede. Explico que não, que estamos só a reorganizar para uma nova fase e mostram-se contentes. Gostam de ver aquilo ali!
- / Demos então início à destruição dos trabalhos, cobrindo-os com tinta branca.
- / A certa altura, a T sugere-me que, depois de cobrirmos as folhas com tinta branca, podemos recommençar o trabalho do início. Acabámos por não o fazer, pelas circunstâncias do decorrer das aulas seguintes, mas a sugestão fazia todo o sentido e mostrava, na minha perspectiva, um grande envolvimento da aluna com a lógica do trabalho.
- / As imagens seguintes mostram a evolução do processo de destruição — ou encobrimento — do trabalho. (Relembro que nem todos os trabalhos foram incluídos nesta parte do processo).



Figura 45. Trabalhos expostos no corredor, aula #32.





Figura 46. Trabalhos expostos no corredor, aula #32.

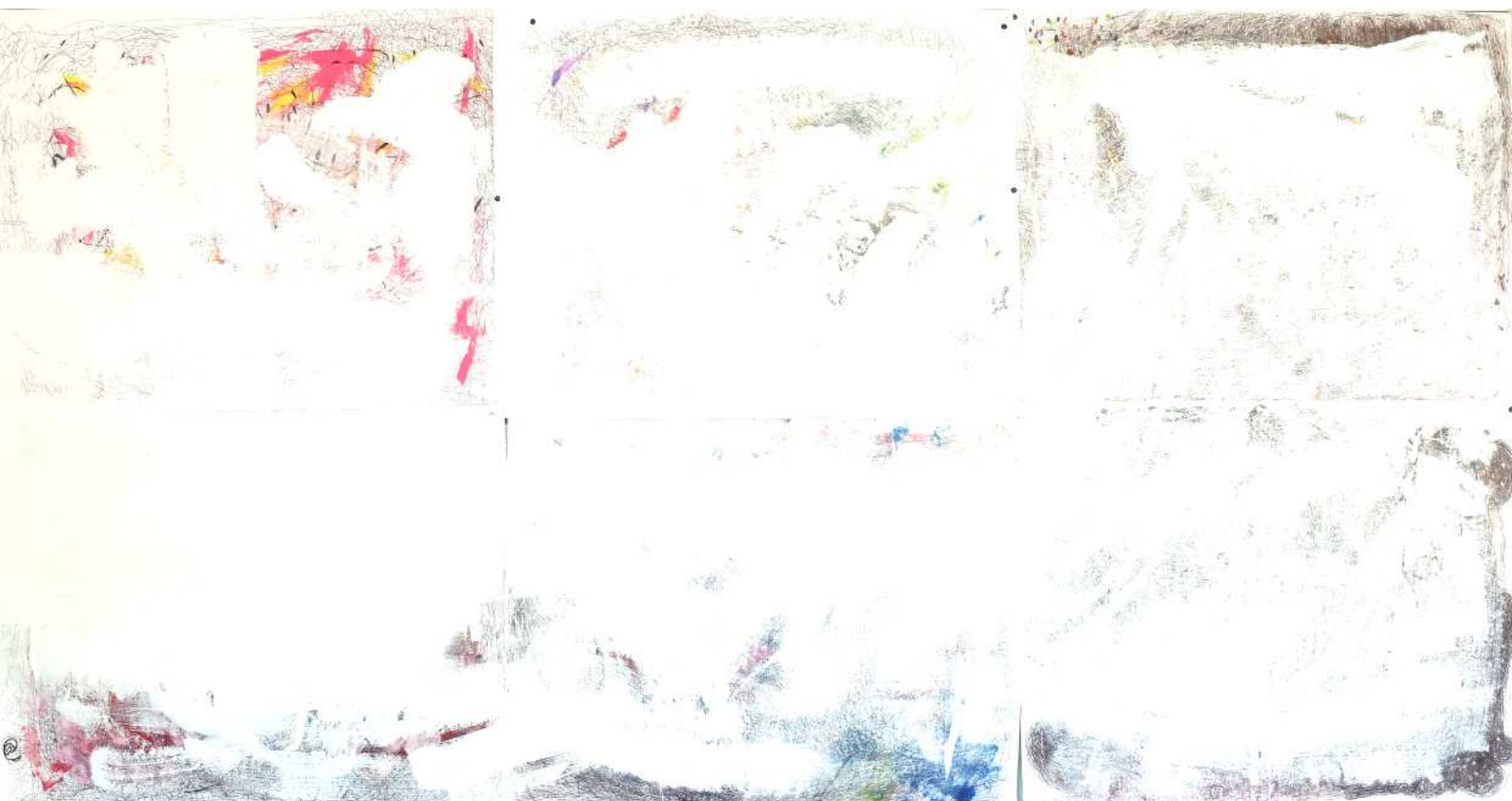




Figura 47. Trabalhos expostos no corredor, aula #35.

[...]

AVALIAÇÃO

A concluir a descrição do processo deste trabalho, gostaria de deixar apenas umas notas sobre a avaliação.

No 2º Período, já foi incluído na grelha de avaliação um parâmetro relativo a este projecto.

Com a prévia autorização da professora Lídia, propus aos alunos, no momento em que apresentei a proposta de introdução da cor, que fossem eles a atribuir uma classificação ao seu próprio desempenho (relativo à nova fase do trabalho que se iniciava) com base num único critério: o quanto se divertiram. Procurei deixar claro que não distingo entre diversão e envolvimento; para mim são sinónimos. Geoff Dyer (2022) defende que não há profundidade sem uma certa frivolidade e será de notar que o simples facto de esta ideia parecer tão paradoxal pode ser precisamente um sinal da urgência de a trazer para a educação. Queria mesmo, por um lado, que os alunos tirassem prazer e se apropriassem daquele momento. Por outro, senti que, no contexto do tipo de avaliação a que estão habituados, o gesto de lhes entregar a total responsabilidade por aquele número e cumprir com essa promessa, seria um gesto de contraste e poderia ser pertinente apenas por isso: pelo contraste. Que tem sempre o potencial de nos lembrar que o mundo não tem, necessariamente, que ser como o conhecemos; que pode haver outras formas de ver e outras formas de fazer.

Mas esta acção parte também, evidentemente, de um olhar profundamente crítico da forma como a avaliação é pensada hoje. Procurando reduzir a percepção de subjectividade na avaliação — um caminho oposto ao que defendo, já que a avaliação é sempre subjectiva e deverá, na minha perspectiva, ser assumida enquanto tal — e perseguindo uma ilusão de que assim se conseguirá abranger e respeitar a diversidade de alunos presente na escola, multiplicam-se os critérios pré-definidos em grelhas — numa concepção cartesiana de que a essência de tudo pode ser captada através da abstracção matemática (Heidegger, 2010).

Segundo Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2003), “a existência de critérios de avaliação permite aos professores situarem o aluno face a uma meta a alcançar ou a um perfil a desenvolver mas, simultaneamente, permite aos alunos situarem-se, face a essa meta ou a esse perfil. Para as famílias e a sociedade, em geral, a existência destes critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola” (*ibid.*, 4).

Pretende-se, assim, uma “avaliação formadora” (*ibid.*). O que me parece problemático neste pensamento, é a evidente oposição entre o trabalhar para corresponder a critérios que nos

são externos e apresentados de forma clara, e o trabalhar com vista à melhor versão de nós mesmos, sendo para tal impossível a fixação de qualquer critério claro. Assim, será basilar, antes de mais, assumirmos que qualquer avaliação passível de ser feita na escola ficará sempre aquém do fundamental e não devemos, portanto, procurar sistemas que o escamoteiem.

Focando então na avaliação que sugeri, proponho um olhar sobre os possíveis cenários.

Imaginemos que um aluno poderia achar que até não se divertiu muito com o trabalho, e pode escolher ser sincero e atribuir-se uma nota fraca, ficando com isso prejudicado na classificação final, ou ser menos ‘verdadeiro’ naquele processo e atribuir-se um 20. Em qualquer dos casos, a atitude tem que ser consciente, o aluno faz uma escolha da qual só ele ou ela terá plena consciência. (Reparemos como, neste caso, o ser ‘verdadeiro’ pode significar um dano pessoal. É uma escolha pelo ‘cruel parceiro’.)

Eu poderia ter as minhas suspeitas em relação a quem terá sido mais ou menos autêntico, mas essas suspeitas não interessavam nada e fiz questão de que não transparecessem: aceitei todas as notas que os alunos se auto-atribuíram, sem alguma vez as pôr em causa. Mesmo no caso de alunos/as que eu percebi que quiseram ser tão ‘honestos’ (ou tímidos) que se atribuíram notas mais fracas comparativamente com as dos colegas, deixei que a decisão fosse inteiramente de cada um, com as consequências assumidas por cada um. Trata-se da convicção na ideia de que a autenticidade na nossa relação com o mundo é um exercício forjado sempre dentro que nós mesmos.

Em jeito de conclusão, deixo apenas o exemplo da C, que se atribuiu a nota 19, com a seguinte explicação: “era para ser 20, mas como me sujei um bocadinho, é só 19”.

CONCLUSÃO

Terminado este projecto, muitas dúvidas se levantam. Afinal, o trabalho desenvolvido é um trabalho meu ou dos alunos? Não havendo uma resposta definitiva, mas imaginando a possibilidade de que seja, de facto, um trabalho meu, impõe-se outra questão: será isso legítimo ou ilegítimo? Será legítimo levar a cabo uma manipulação dos alunos num sentido, sem que seja imediatamente clara a minha intenção? (A simples palavra ‘manipulação’ assusta, eu sei. Mas porquê? O que é que há de inerentemente mau nesta ideia?) Na verdade, mesmo que eu quisesse expor todas as minhas intenções desde o início, não o poderia fazer, porque tudo o que foi descoberto, foi descoberto durante o processo. Diria até que o que foi descoberto foi o próprio processo e por isso ele explica-se a si mesmo. Posso descrevê-lo, mas dificilmente o poderei explicar por meio de palavras na sua totalidade. Há um ponto, nas perguntas que nos colocamos a nós mesmos, em que inevitavelmente temos que dar um salto de fé, por mais que procuremos justificar as nossas acções pela via da razão. Assim, termino como começo, com uma citação de Gonçalo M. Tavares, retirada do *Dicionário de Artistas* (2021).

Sem a ideia de Deus ficamos sem ligações inexplicáveis.

Sem ligações inexplicáveis ficamos só com ligações explicáveis.

Com ligações explicáveis ficamos com pouca coisa. (*ibid*, 42)

Notas Finais

VISITA À ESMAE

Como dizia, um dia, o Professor Pedro Ferreira, não se pretende que o relatório de estágio seja um relato exaustivo de tudo o que se fez. E, necessariamente, muito ficará de fora deste registo.

Não queria, no entanto, deixar de mencionar a visita que organizei, já no 3º Período, ao departamento de teatro da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE), sobretudo pelas implicações que teve na abertura de possibilidades para o futuro.

Surgindo a partir de um encontro entre conversas que fui tendo com os alunos do secundário e com uma professora de teatro da ESMAE, a visita foi bem acolhida por todos e deixou também em todos a vontade de repetir estas experiências. Os próprios alunos de teatro da ESMAE, que dinamizaram uns exercícios com a turma, valorizaram a experiência, assim como os seus professores. Encontramos com alguma frequência a manifestação da vontade de uma maior ligação entre escolas básicas e o ensino superior, mas parece sempre difícil ultrapassar muros. Um professor da ESMAE dizia-me que têm uma escola básica (a Escola Augusto Gil) a escassos metros da sua e lamentava o facto de ambas viverem em total desconhecimento do que se passa para lá dos muros de cada uma.

Haverá, espero, outras oportunidades para se ir quebrando estas barreiras.



Figura 48. Alunos no palco do Teatro Helena Sá e Costa, durante a visita à ESMAE.

UMA REFLEXÃO FINAL SOBRE AS ARTES NA ESCOLA

Não podia terminar um relatório feito no âmbito de um estágio em ensino da Artes Visuais sem uma menção ao aparente clamor pelas artes no ensino a que se tem vindo a assistir na sociedade contemporânea, a partir de uma observação generalizada das insuficiências da escola para dar resposta aos desafios de hoje.

Segundo Jorge Ramos do Ó (2007), o modelo intelectual tradicional da escola consiste

em imaginar que o mundo é um mundo completo. E que esses valores vão sendo conquistados por níveis de complexidade distintos. [...] Nós hoje temos mais consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e económica, a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências e por ambiguidades [...] a escola [...] continua a funcionar a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado. [...] o estabelecimento definitivo da verdade está na base da escola que todos conhecemos. (*ibid*, 110)

Este “estabelecimento definitivo da verdade que está na base da escola que todos conhecemos” é um modelo que resulta da escola tradicional, mas que, paradoxalmente, acaba por encontrar a sua máxima expressão no mundo competitivo actual. Num mundo globalizado, onde imperam os valores do lucro, da hiper-productividade e da competitividade

A empregabilidade torna-se o desafio e é exactamente isso que as instituições educativas transformadas estão a ensinar aos jovens: habituem-se a cuidar da capitalização e da mercantilização contínuas da vossa vida. [...] Em relação a esta mentalidade espacial e temporal específica, tudo é um recurso ou um produto, ou seja, o *input* ou o *output* de um processo de produção.²⁸ (Simons e Masschelein 2012, 71).

Ou seja, a aprendizagem é feita não pelo “bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar” (Sacristán 2011, 32). É a profissionalização do conhecimento. Como consequência, as disciplinas como as humanidades ou a cultura clássica foram sendo desvalorizadas nos sistemas educativos, renunciando assim a competências que serão, nas palavras de Martha Nussbaum (2010), “indispensáveis à sobrevivência das democracias” (*ibid*, 61).

Mas uma característica deste novo tempo que tem sido também fortemente afirmada é a velocidade de transformação. É já do senso comum a ideia de que se está a preparar os jovens para trabalhos que ainda não se conhecem. Torna-se então também consensual que este sistema educativo que produz, ainda segundo a mesma autora, “gerações de máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar

²⁸ M.T. “employability becomes the challenge and that is exactly what the transformed educational institutions are teaching young people: get used to take care of the ongoing capitalization and marketization of your life. [...] In relation to this specific spatial and temporal mindset everything is either a resource or a product, that is, the input or output of a production process.”

por si próprios” (*ibid*) não se mostra capaz de responder aos desafios da contemporaneidade. Assim, mesmo aqueles que defendem um ensino altamente aplicado, de acordo com os valores mercantis, juntam-se, de certa forma, aos que vêm chamando a atenção para a incapacidade deste modelo de ensino de despertar competências no aluno, como a tão clamada criatividade, mesmo que, na prática, o entendimento que ambos têm desde conceito seja muito diferente. Ganha voz, então, neste contexto, um movimento crescente que clama pelas artes no ensino, para trazer aquilo a que Elliot Eisner (2008) chama as “formas de inteligência artística” para o sistema educativo.

É reconhecido o papel menor que historicamente tem sido atribuído às artes no ensino. Como diz Eisner (2008)

A ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais. (*ibid*, 7)

E é também antiga a necessidade sentida pelos agentes educativos de justificar e defender a presença das artes no ensino, como ilustra Helena Cabeleira (2017)

Quando olhamos os discursos produzidos há mais de um século por políticos, educadores, artistas e outras personalidades mais ou menos especializadas no ensino artístico, damos-nos conta da persistência de duas ideias: por um lado, as artes (e o seu ensino) são um luxo ou um ornato e, por outro, as artes são vulneráveis, pelo que carecem de permanente subsídio e protecção. (*ibid*, 135)

A defesa da sua presença no ensino foi recorrendo àquilo a que Gatzambide (2013) chama “a retórica dos efeitos”. Uma retórica assente nos efeitos benéficos que as artes podem ter, quer pelas suas ‘qualidades terapêuticas’, quer como contributo para a melhoria das aprendizagens noutros domínios, como o famoso exemplo de que a aprendizagem da música contribui para a melhoria dos resultados dos alunos a matemática. Contudo, Rubén Gatzambide mostra também como estas perspectivas são altamente superficiais e redutoras. Fala, por exemplo, de como escamoteiam um lado muitas vezes ‘negro’ do ensino artístico, que acontece sobretudo no ensino da música e da dança, com frequentes consequências físicas e/ou psicológicas nos alunos pelo grau de exigência e pressão a que estão expostos. Esta ‘retórica dos efeitos’ tem ainda o efeito paradoxal, também, de acabar por legitimar que as artes nunca ocupem na escola um lugar enquanto ‘disciplina de pleno direito’.

Pelo contrário, hoje, no contexto das aporias da sociedade contemporânea já mencionadas, e em resposta a desígnios como os quatro pilares da educação lançados por Jaques Delors

(1996), vai-se alargando um consenso em torno do desígnio da criação de uma centralidade das artes nos sistemas educativos.

A título de curiosidade pedi ao Chat GPT que me escrevesse precisamente sobre a importância das artes na educação contemporânea. Transcrevo de seguida a conclusão do texto produzido:

Em suma, as artes exercem um papel central no ensino e na sociedade contemporânea. Elas contribuem para o desenvolvimento integral dos indivíduos, estimulam habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo atual e promovem a sensibilidade estética e a empatia. Além disso, as artes preservam e difundem a cultura, enriquecendo a sociedade como um todo. Valorizar e promover as artes é investir no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais criativa, inclusiva e consciente.

Ou seja, o Chat GPT põe-nos perante o senso comum de hoje. Assim, e tendo em conta a história de luta pela sua simples presença em contexto escolar, gera-se um natural entusiasmo em torno deste movimento dentro de uma comunidade habituada a ter de lutar pela sua própria existência/ sobrevivência no sistema educativo. Toda a comunidade quer responder ao repto lançado:

Neste contexto a educação artística pode desenvolver um papel fulcral, pela sua própria natureza responde aos pilares básicos da educação, ao repto do desenvolvimento, da criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural. (Eça 2010, 127)

Mas reparemos como a ideia de centralidade das artes no sistema educativo vem acompanhada de muitas missões, diria até tarefas, para as artes: as artes contribuem para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças (Bahri 2014), as artes promovem a criatividade (*ibid*), as artes têm um papel como ferramenta pedagógica para estimular a aprendizagem emocional, a sensibilidade, o pensamento crítico (*ibid*), “a educação artística também será uma mais-valia para a economia das sociedades num espírito de desenvolvimento sustentável” ²⁹ (*ibid*, 6).

Estranhemos então, como nos sugere Giorgio Agamben (2009), as ‘luzes do nosso tempo’, e questionemos-nos acerca de todas as expectativas que recaem, nestes discursos, sobre as artes. Num tempo em que os objectivos concretos e pré-estabelecidos e uma obsessão pelo tempo produtivo dominam todas as áreas da nossa vida, sobretudo o ensino, o que significará dar centralidade a uma área em que nunca se sabe por onde se vai, apenas se pode saber por onde não se vai?

²⁹ M.T. “arts education will also be an asset for the economy of societies within a spirit of sustainable development”.

Na sua reflexão sobre o lugar do *craft* na sociedade contemporânea, Glenn Adamson acaba por afirmar: “O meu argumento central, no fim de contas, é que a inferioridade do *craft* pode ser a sua característica mais produtiva” ³⁰ (2015, 4).

O meu argumento central poderá ser o mesmo: é bem possível que a inferioridade das artes no ensino se venha a revelar como o seu recurso mais precioso.

³⁰ M.T. “My central argument, when all is said and done, is that craft’s inferiority might be the most productive thing about it.”

Referências Bibliográficas

- Acaso, María.** 2009. *La Educación Artística no son Manualidades*. Catarata.
- Adamson, Glenn.** 2015. *Thinking Through Craft*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Adamson, Glenn.** 2018. *Fewer, Better Things – The Hidden Wisdom of Objects*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Adorno, Theodor W.** 2008. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Adorno, Theodor W.** 2003. *Experiência e Criação Artística*. Lisboa: Edições 70.
- Agamben, Giorgio.** 2009. "O que é o contemporâneo?." In *O que é o Contemporâneo? e Outros Ensaio*s. Chapecó: Argos.
- Arendt, Hannah.** 2006. "A crise na educação." In *Entre o Passado e o Futuro*, Lisboa: Relógio d'Água, 183-206.
- Atkinson, Dennis.** 2017. *The Force of Art, Disobedience and Learning: Building a Life*.
- Baldwin, James.** 2015. *The Artist's Struggle for Integrity*. Acedido em 30/05/2023. <https://www.youtube.com/watch?v=dU0g5fAA2QY>
- Bantjes, Marian.** 2010. *I Wonder*. London: Thames & Hudson.
- Bahri, Sonia.** 2014. "Educating Through Art in Secondary Education." *EDUCATION THROUGH ART Building Partnerships for Secondary Education UNESCO*:3-6.
- Benjamin, Walter.** 1992. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem, Política*. Lisboa: Relógio d'Água
- Bismarck, Mário.** 2005. Comunicação oral apresentada no âmbito das comemorações dos 225 anos da criação da Aula Pública de Debuxo e Desenho, antepassada da actual FBAUP.
- Cabeleira, Helena.** 2017. "A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente." *Revista Matéria-Prima* 5 (3):132-141.
- Canetti, Elias.** 2017. "Diálogo com o cruel parceiro." In *A Consciência das Palavras*. Lisboa: Cavalo de Ferro.
- Claxton, Guy.** 2013. "Get your kicks." In *Aeon*. Acedido em 30/05/2023. <https://aeon.co/essays/adolescents-take-crazy-risks-that-make-perfect-sense>
- Costa, João.** 2021. "Entrevista ao secretário de estado adjunto e da educação." In *PSIS* 21. Acedido em 30/05/2023. <https://www.youtube.com/watch?v=xMRCMAvm7z0>
- Cunha, Luisa.** 2019. *O Material não Aguenta*. Lisboa: Atelier Museu Julio Pomar.
- Delors, Jaques.** 1996. "Os quatro pilares da educação." In *Educação um Tesouro a Descobrir*, 77-88. Porto: Ed. ASA.
- Dewey, John.** 2005. "Art and civilization." *Art as Experience*, 339-363. New York: Penguin Group.
- Dreyfus, Hubert e Sean Dorrance Kelly.** 2011. *All Things Shining*. New York: Free Press.

- Dyer, Geoff.** 2022. *The Last Days of Roger Federer and other endings*. Edinburgh: Canongate.
- Eça, Teresa Torres de.** 2010. "A Educação Artística e as prioridades educativas do início do século XXI." *Revista Iberoamericana de Educación* 52:127-148.
- Efland, Arthur.** 1976. "The school art style: a functional analysis." *Studies in Art Education* 17 (2): 37-44.
- Eisner, Elliot E.** 2008. "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação." *Currículo sem Fronteiras* 8 (2):5-17.
- Fernandes, Domingos.** 2006. "Para uma teoria da avaliação formativa." *Revista Portuguesa da Educação* 19 (2):21-50.
- Foucault, Michel.** 2017. "A cultura de si." In *O que é a Crítica seguido de A Cultura de Si*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Foucault, Michel.** 2015. "A escrita de si." In *O que é um Autor?*, 129-160. Lisboa: Nova Vega.
- Fromm, Erich.** 2002. *The Sane Society*. Abingdon: Routledge.
- Gasset, José Ortega y.** 2018. *A Desumanização da Arte*. Lisboa: Nova Vega.
- Gaztambide-Fernández, Rubén A.** 2013. "Why the art's don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education." *Harvard Educational Review* 83 (1):211-236.
- Ginzburg, Natalia.** 2021. "O meu ofício." In *As Pequenas Virtudes*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gray, Peter.** 2013. "The play deficit." In *Aeon*. Acedido em 30/05/2023. <https://aeon.co/essays/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play>
- Guerreiro, António.** 2021. "A arte sob a condição do presente." In *Electra* 14:53-60.
- Heidegger, Martin.** 2015. *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Heidegger, Martin.** 2014. "Para quê poetas?" In *Caminhos de floresta*. Tradução de Bernhard Sylla e Vítor Moura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heidegger, Martin.** 2010. *Being and Time*. Tradução de Joan Stambaugh. Albany: State University of New York Press.
- Heidegger, Martin.** 2002. "A questão da técnica." In *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Editora Vozes.
- Jesus, Joaquim.** 2016. "O Professor-Artista como vírus". In *Revista Apotheke* (3)2:28-43.
- Jesus, Joaquim.** 2009. "O Professor em ensino de Artes Visuais". In *Educação, Sociedade e Culturas* 29:157-173.
- Jimenez, Marc.** 2021. *A Querela da Arte Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Kiefer, Anselm.** 2019. "History is a clay." In *SFMOMA*. Acedido em 30/05/2023. <https://www.youtube.com/watch?v=dPEcPn85D8w>
- Kiefer, Anselm.** 2015. *A Arte há de Sobreviver às suas Ruínas*. Porto: Deriva editores.
- Kundera, Milan.** 2017. *A Arte do Romance*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

- Leite, Calinda, e Preciosa Fernandes.** 2003. "A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares." *Correio da Educação* 38.
- Marcuse, Herbert.** 2016. *A Dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Morris, William.** 2003. *As Artes Menores e Outros Ensaio*s. Lisboa: Antígona.
- Neto, Carlos.** 2020. Carlos Neto: "O corpo, neste momento, está desaparecido". edited by Bárbara Wong: Público.
- Nussbaum, Martha.** 2010. "Uma crise planetária da educação." *Courrier International*, Setembro 2010, 60-65.
- Ó, Jorge Ramos do.** 2007. "Desafios à escola contemporânea: um diálogo." In *Educação e Realidade*, edited by Francisco Eboli.
- Perrenoud, Philippe.** 1995. *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*. Tradução de Julia Ferreira. Porto: Porto Editora
- Platão.** 2018. *O Banquete*. Lisboa: Edições 70.
- Rilke, Rainer Maria.** 2014. *Cartas a um Jovem Poeta*. Porto: Modo de Ler
- Roberts, John.** 2010. "Art after deskillling." In *Historical Materialism* (18):77-96.
- Sacristán, José Gimeno.** 2011. "O que significa o currículo?" *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Universidade de Valência:16-35.
- Sanches, Andreia.** 2022. "Mais infelizes, mais nervosos. O que se passa com os adolescentes?" In Público. Acedido em 30/05/2023. <https://www.publico.pt/2022/12/14/infografia/infelizes-nervosos-passa-adolescentes-722>
- Sennett, Richard.** 2009. *The Craftsman*. London: Penguin Books.
- Simons, Maarten, e Jan Masschelein.** 2012. "School - a matter of form." In *The Neoliberal Realm - Realism versus Cynicism*, edited by Pascal Gielen and Paul De Bruyne. Valiz, Amesterdam: Antennae.
- Sontag, Susan.** 1990 a. "Against interpretation." In *Against Interpretation and Other Essays*, 3-14. New York: Picador.
- Sontag, Susan.** 1990 b. "The artist as exemplary sufferer." In *Against Interpretation and Other Essays*, 39-48. New York: Picador.
- Steiner, George.** 2005. *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Tavares, Gonçalo M.** 2021. *Dicionário de Artistas*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Thornton, Alan.** 2005. "The artist teacher as reflective practitioner." *JADE* 24.2 (166-174)
- Weil, Simone.** 2017. *Reflexões sobre as Causas da Liberdade e da Opressão Social*. Lisboa: Antígona.
- Wittgenstein, Ludwig.** 2015. *Tratado Lógico-filosófico – Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Documento consultado:

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Maia 2017-2021 (PE AEM) .
Disponível em: <https://www.aemaia.pt/>