O FAZEDOR

Para uma estratégia de resistência
e emancipação do *Animal Laborans*

BRUNO SANTOS

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE BELAS ARTES

2023

O FAZEDOR

Para uma estratégia de resistência
e emancipação do *Animal Laborans*

BRUNO SANTOS

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.

Orientador:
Professor Doutor Tiago Assis

Professora Cooperante: Raquel Morais
Escola Artística e Profissional Árvore

Resumo

Este Relatório procura descrever os gestos de acção e reflexão suscitados pelo Estágio Pedagógico realizado na Escola Artística e Profissional Árvore, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano lectivo 2022/2023.

Partindo da observação e da análise contextual, apoiado nos registos de um Diário de Bordo onde foram sendo recolhidas as impressões do quotidiano do Estágio e arquivadas as referências teóricas de apoio à construção do texto, pretendeu-se reflectir sobre a produção escolar do *Animal laborans*.

Para essa reflexão foi convocado o papel que a Tecnologia desempenha no processo didáctico-pedagógico, assim como as possibilidades de *emancipação* ou *embrutecimento* abertas por uma abordagem maiêutica à semiótica e à metalinguagem das imagens, desenvolvida na Unidade Didáctica proposta.

O corpo reflexivo deste Relatório, que toma a forma epistolar, procura abrir espaço a uma estratégia de *resistência* que passa, em primeiro lugar, por estabelecer o esforço de emancipação como um exercício de autoconhecimento.

Paravras-chave: *Animal laborans*, civilização, tecnologia, maiêutica, emancipação

Abstract

This Report aims to describe the gestures of action and reflection raised by the Pedagogical Internship held at the Árvore - Artistic and Professional School, within the scope of the Master in Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, in the academic year 2022/2023.

Starting from the observation and contextual analysis, supported by the records of a Logbook where the impressions of the daily life of the Internship were collected and the theoretical references to support the construction of the text were archived, it was intended to reflect on the school production of *Animal laborans*.

For this reflection was summoned the role that Technology plays in the didactic-pedagogical process, as well as the possibilities of emancipation or stultification - in the sense given to them by Rancière - opened by a maieutic approach to semiotics and the metalanguage of images, developed in the proposed Didactic Unit.

The reflective body of this Report, which takes the epistolary form, seeks to make room for a strategy of *resistance* that passes, in the first place, to establish the effort of emancipation as an exercise of self-knowledge.

Keywords: *Animal laborans*, civilization, technology, maieutics, emancipation

Résumé

Ce rapport vise à décrire les gestes d'action et de réflexion soulevés par le stage pédagogique organisé à l'École artistique et professionnelle d'Ávore, dans le cadre du Master en enseignement des arts visuels au 3e cycle de l'éducation de base et dans l'enseignement secondaire, au cours de l'année académique 2022/2023.

Partant de l'observation et de l'analyse contextuelle, appuyée par les enregistrements d'un journal de bord où les impressions de la vie quotidienne du stage ont été recueillies et les références théoriques pour soutenir la construction du texte ont été archivées, il était destiné à réfléchir sur la production scolaire de l'*Animal laborans*.

Pour cette réflexion a été convoqué le rôle que joue la technologie dans le processus didactique-pédagogique, ainsi que les possibilités d'émancipation ou d'abrutissement - au sens que leur donne Rancière - ouvertes par une approche maïeutique de la sémiotique et du métalangage des images, développée dans l'unité didactique proposée.

Le corps réflexif de ce rapport, qui prend la forme épistolaire, cherche à faire place à une stratégie de *résistance* qui passe, en premier lieu, à établir l'effort d'émancipation comme un exercice de connaissance de soi.

Mots-clés : *Animal laborans*, civilisation, technologie, maïeutique, émancipation

Agradecimentos

Ao Professor Tiago Assis, pelo diálogo, pela disponibilidade e pela solidez pedagógica da sua orientação. Na sua pessoa, a todos os professores do MEAV.

À Professora Raquel Morais, pela hospitalidade. Na sua pessoa, à Escola Artística e Profissional Árvore.

À Escola Secundária Antero de Quental, de Ponta Delgada. Uma Escola que ficará para sempre na minha memória.

Ao Professor Delfim Sousa.

Dedicado aos meus Pais e aos meus Filhos.

Ao D.E.S.

ÍNDICE

Resumo 2
Agradecimentos 5
Introdução 7

ACÇÃO 13

Umbral 14
O Ensino Profissional 17
A Escola Árvore 25
O Projecto Educativo 26
O Curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica 32
A Turma 37
A Proposta Didáctica 38

REFLEXÃO 59

As Palavras 60
A Escrita 67
As Cartas 72
Carta Primeira - *Vazio, Acto e Potência* 76
Carta Segunda - O *Animal Laborans* 80
Carta Terceira - *Civilização* 91
Carta Quarta - *Conhecer é lembrar* 105

CONCLUSÃO 115

Considerações Finais 116

ANEXOS 122

I - Anexo de Apoio Didáctico 123
II - Unidade Didáctica 134
III - Trabalhos dos Estudantes 144
IV - Avaliação 153

Introdução

"Um orçamento é tão natural como uma árvore
E um parlamento tão belo como uma borboleta".
Álvaro de Campos, *Ode Triunfal*

No átrio da entrada principal da Escola Artística e Profissional Árvore, confrontando de imediato quem entra, ou quem sai, existe uma escultura de dimensões generosas. Trata-se de um conjunto de três segmentos de tronco(s) de árvore, de altura (de)crescente, sendo que o mais alto terá cerca de dois metros e o mais baixo metade dessa medida. Estão dispostos em triângulo e assentes directamente no chão de pedra. A superfície dos troncos mantém a textura original da árvore, com os nós e as rugosidades naturais da madeira, mas está coberta por uma camada de tinta de cor metálica, que umas vezes parece ser dourada e outras vezes de prata. Além disso, o artista interveio sobre os troncos escavando neles sulcos profundos, de geometria rectangular rigorosa, criando nichos no interior da madeira onde depois incrustou inúmeros objectos metálicos de uso industrial, como rodas dentadas, roldanas, porcas e parafusos, anilhas, entre outros.



Figura 1- Escultura de João Jales. Átrio da Escola Artística e Profissional Árvore.

Esta obra, tendo em conta o lugar de destaque que ocupa no edifício escolar, não pode deixar de ser lida como uma *declaração de princípios* da instituição que a acolhe, reflectindo de algum modo a sua identidade e o seu posicionamento *filosófico* no contexto das relações entre a Humanidade, a Ciência (a Tecnologia) e a Natureza.

A fusão, operada pelo artista, entre o corpo da árvore e as peças metálicas daquilo que aparenta ter sido uma máquina, evoca, por um lado, o mito prometeico e, através dele, a herança de uma ideologia do *Progresso* entendido enquanto domínio humano da *Natureza*. Mas, por outro lado, reflecte já um conceito de *Natureza* herdado da idade moderna, no qual ela é vista, não como uma *criação de Deus*, mas como um *mecanismo* que *funciona* de acordo com leis que podem ser compreendidas, mas também modificadas pela Ciência.

É a Vida, no seu mais profundo mistério, capturada pela Tecnologia. São os fenómenos vitais lidos como o resultado do funcionamento concertado do conjunto de mecanismos que constituem o Dispositivo Universal (*Universalapparat*)[1].

Este Relatório constitui a forma escrita de um processo reflexivo e experiencial realizado em contexto de Estágio Pedagógico, unidade curricular do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV).

Esse contexto deve, porém, ser aqui entendido como uma realidade ampla e multidimensional, a qual não se cinge à janela temporal do Estágio efectivamente realizado, nem ao espaço físico delimitado pela Escola Artística e Profissional Árvore, onde decorreu. Isto porque o processo de experiência e aprendizagem que este documento visa espelhar, extravasou os limites formais que caracterizam o *normal* percurso curricular do MEAV, tendo sido *interrompido* - na verdade, ampliado - durante um ano lectivo quase completo, por uma prática concreta da actividade docente, em Ponta Delgada, na Região Autónoma dos Açores, entre finais de Outubro de 2021 e Agosto de 2022.

Ainda que resultando de contingências formalmente alheias ao MEAV e ao Estágio, essa experiência não pôde deixar de ser acolhida e integrada na reflexão produzida, bem como nas opções metodológicas e didácticas desenvolvidas.

Na verdade, essa *interrupção ampliadora* veio, afinal, constituir-se como elemento central na formação de um corpo conceptual e experiencial imprescindível à problematização da prática pedagógica requerida pelo Estágio e nele implementada.

Essa prática, bem como a reflexão dela emergente, firmou-se como *fons vitae* da indagação, a qual não pôde cingir-se a uma visão estrita da experiência escolar, mas exigiu, pelo contrário, a sua expansão conceptual e activa para o território mais amplo da

[1] Conceito de Günther Anders retomado adiante.

vida vivida. Ou seja, para a inevitável confrontação ética que decorre da reflexão pedagógica e da prática docente, confrontação essa que, no sortilégio oficinal do vivido, na *Oficina Interior* onde cada artífice-de-si - o *Fazedor,* afinal - se forja simultaneamente nos planos simbólico e operativo, acabou por colocar frente-a-frente dois antigos Companheiros: a *imagem* do professor e o professor *ele mesmo,* o professor *real*.

Assim, o conceito de *Fazedor*, que se procurou materializar na Proposta Didáctica elaborada com vista à planificação e execução de um plano de aulas, radica numa noção de *conhecimento* vinculada ao délfico *conhece-te a ti mesmo* dos primeiros filósofos da *polis*. E essa é também a base epistemológica a partir da qual se procurou problematizar o conjunto multidimensional de relações que no processo pedagógico podem estabelecer-se entre *saber* e *ignorância,* mobilizando para a sua análise crítica o diálogo socrático enquanto *método* propiciador não apenas da manifestação da *potência,* mas da procura de uma verdadeira *igualdade das inteligências.* Não no sentido de uma *igualdade* de etiologia hierárquica ou uniformizadora, mas no sentido de uma *igualdade* que desafia o *professor real* - e com ele a pedagogia *vivida,* ou a pedagogia *do vivido* - a descobrir e potenciar as *inteligências* que se ocultam sob o manto da norma cognitiva e da ordem social, do *dever-ser* instituído como técnica de adestramento, como verdadeira *violência (i)legítima*, encarando tal demanda como um irrecusável empreendimento ético e necessariamente político.

Na primeira parte do Relatório, desenvolvida sob o signo da Acção, procedeu-se à contextualização do objecto de estudo, no quadro das características específicas do Ensino Profissional, da sua história recente no nosso sistema educativo e dos objectivos em nome dos quais se vem desenvolvendo, designadamente por via da sua filiação ao universo empresarial e ao mundo da Economia e do Trabalho.

Neste contexto, problematiza-se a *produção* do "aluno do ensino profissional" enquanto *sujeito fabricado* por uma estrutura de vocação reprodutora, estrutura essa que a Escola integra na qualidade de "Escola-Fábrica".

Assim, procurou-se cruzar os conteúdos normativos e os princípios identitários constantes, quer de legislação relevante neste contexto, quer do Projecto Educativo da Escola – do qual é realizada uma análise crítica -, com a observação participativa que foi sendo feita e registada da prática pedagógica concreta e da realidade vivida na sala de aula ou nos espaços diversos para onde se expandiu a actividade com os estudantes.

Neste contexto, o recurso frequente ao Diário de Bordo revelou-se um auxiliar precioso na fixação de momentos-chave do processo de acção-reflexão, os quais viriam a promover um particular enquadramento epistemológico do Relatório, assim como a sua estrutura e a sua forma, as quais se procurou que não adoptassem, assumindo o risco que tal opção naturalmente implica, uma matriz excessivamente previsível, descritiva ou burocrática.

De seguida, é realizada uma síntese da oferta curricular da Escola Artística e Profissional Árvore, analisando-se igualmente as características específicas dos diferentes cursos em funcionamento, designadamente por via do seu forte vínculo ao *discurso tecnológico* e a um pragmatismo assumido na relação da Escola com o mercado de trabalho.

É feita, posteriormente, a análise sumária dos cursos que constituem a oferta formativa da Escola, com destaque para o curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica. É depois descrita a disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, bem como os respectivos conteúdos curriculares, assim como a turma objecto da intervenção pedagógica.

Procede-se posteriormente à apresentação da Unidade Didáctica proposta e implementada, relevando-se a UFCD (Unidade de Formação de Curta Duração) sobre a qual versou, descrevendo-se conteúdos programáticos e objectivos a alcançar com a intervenção.

Esses objectivos, tal como se espera ser possível constatar ao longo deste documento, passaram, em grande medida, por procurar estimular os estudantes a um questionamento mais profundo das metalinguagens da imagem e da sua semiótica, com vista a uma emancipação perceptiva do *sujeito* face à proliferação de discursos persuasivos que visam condicioná-lo e convertê-lo em espectador passivo das simulações do real.

Neste confronto entre o *sujeito* e os mecanismos insidiosos de coerção está porventura presente, segundo aqui se tentará perceber, a oposição entre o *Animal Laborans* e o *Homo faber*, enquanto arquétipos do posicionamento ontológico ante a necessidade de *reflectir sobre o fazer* como premissa do *fazimento de si* enquanto processo emancipador.

Expõe-se depois a implementação da Unidade Didáctica – assim como o conteúdo e objectivos desta -, analisando-se a interacção pedagógica suscitada pelas aulas em que decorreu, assim como os *resultados* obtidos após a sua concretização - os quais paradoxalmente admitiam a própria *ausência* de resultados -, chamando à reflexão alguns dos trabalhos realizados pelos estudantes e respectivas subjectividades, expressas nas memórias descritivas por eles elaboradas e no diálogo que foi sendo estabelecido.

A segunda parte do Relatório desenvolve-se sob o signo da Reflexão.

Em primeiro lugar, procura-se estabelecer uma base, um ponto de apoio do pensamento, o qual se acha, porventura, no posicionamento ético do estagiário ante o fenómeno da Educação e da Docência como *meios de produção* do indivíduo e do cidadão e, nessa medida, da ordem social.

Esse posicionamento, conforme se tenta explicar no texto, é, em primeiro lugar, de humildade e gratidão. Os motivos por que assim é vêm posteriormente a ser esclarecidos através de uma escrita que se busca a si própria na imperatividade da ordem do discurso e no caminho da impossível tradução do *vivido,* da carne viva e da experiência concreta.

Tal é a vivência do *conhece-te a ti mesmo* que se procura trazer para o desafio do *fazimento de si,* concebido tanto como arte didáctica quanto como *oficina interior* do artífice estudante ou do seu *companheiro* de viagem, o próprio professor.

É neste contexto que surge a *explicação* do método reflexivo e uma anatomia da própria escrita, apoiados nos *Hypomnemata* referidos em Foucault. Exercícios de registo, anotação, inquirição e auto-inquirição, através dos quais vão sendo sedimentados os princípios de uma disciplina ritualizada, de evocação, reminiscência e de transmutação do pensamento e da escrita.

Seguidamente, expõe-se o outro caminho tomado pelo impulso reflexivo: as Cartas. Dirigidas a um *Companheiro* imaginário, esses testemunhos epistolares convocam *o-outro-de-si* para um confronto entre a *representação* do Professor e o Professor tanto quanto possível *real.*

Estas cartas, em número de quatro, formam, por assim dizer, o *corpus* mais teórico e introspectivo deste Relatório, não buscando, porém, a sustentação de uma determinada *tese* sobre as questões erguidas, nem resposta às interrogações permanentes, mas antes o reforço de um *princípio da incerteza* que atravessa toda a experiência pedagógica.

A Carta Primeira desenvolve um conjunto de impressões sobre as ideias de *Vazio, Acto e Potência,* a partir de Aristóteles, procurando, através de uma imprevidente ousadia poética, descrever as forças que se entrelaçam numa sala de aula e no espírito de quem a habita, forças essas que se constituem como *possibilidade do impossível* no quadro da visão utópica de uma *escola do inútil*. É o *pintar o sete* de Cesariny, um não-lugar de realização, de concretização da *potência* cuja invisibilidade se almeja converter pela revelação do *acto* criativo.

A Carta Segunda exprime a indagação sobre o conceito de *Animal laborans,* convocando para a reflexão textos de Hannah Arendt e Aristóteles sobre a relação da

cidade com as diferentes classes sociais e profissionais dos seus habitantes. Neste contexto, busca-se uma arqueologia do trabalho enquanto fenómeno social, por via, designadamente, da surpreendente etimologia da palavra e do seu significado político. Para esta Carta Segunda é também convocada a figura do *Artífice*, a qual se virá de algum modo a constituir no *Fazedor* da Unidade Didáctica, tal como projectada por Richard Sennett, tentando o texto analisar o desacordo entre este e Hannah Arendt quanto às formulações comparativas que ambos construíram sobre o *Animal laborans* e o *Homo faber.*

De seguida, na Carta Terceira, equaciona-se o problema da Civilização e a posição determinante que a Tecnologia – intimamente ligada ao materialismo e à mitologia do *Progresso* - assumiu no seu desenvolvimento, assim como no seu declínio. Para uma arqueologia dessa decadência, são trazidos à reflexão textos de Mumford, Anders, Heisenberg e Eliade, tentando de algum modo achar o sentido desse alegado declínio, enquanto reflexo de uma perspectiva positivista do mundo e da vida, fomentada pela Ciência, que em certa medida caracteriza hoje a civilização ocidental. É também nesta Carta que é demandada uma leitura da morfologia da História que vê na Tecnologia já não uma extensão do Ser Humano, mas deste como extensão da própria Tecnologia.

Finalmente, a Carta Quarta centra-se no debate didáctico propriamente dito, sendo o centro da reflexão o método socrático da maiêutica confrontado pelo *Mestre Ignorante* de Ranciére, cujas críticas ao filósofo grego, designadamente a acusação de uma intenção insidiosa de embrutecimento, são objecto de análise e, novamente de modo imprudente, de contestação.

Após um último capítulo dedicado a conclusões, as quais expressam, sobretudo, a impossibilidade de as haver, vertem-se para este Relatório os Anexos contendo o material didáctico concebido.

ACÇÃO

"As Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, no final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas."

(Alves, 2004, pp. 25-26)

Umbral

O presente Relatório de Estágio do MEAV (Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) não é um documento politicamente indiferente. O seu desenvolvimento está ancorado numa determinada concepção do que é o poder, do tipo de relações entre seres humanos que ele determina e a justiça ou a injustiça que essas relações produzem. Essa concepção assenta na ideia de que o poder é sobretudo uma *relação de forças*, em sentido lato, a qual, em sentido estrito, pode subsumir-se na noção weberiana de violência[2] e no seu papel determinante em toda a acção política. Tal como nos recorda Michel Foucault,

> "... se o poder é em si próprio ativacão e desdobramento de uma relação de força, em vez de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação, ou em termos funcionais de reprodução das relações de produção, não deveríamos analisá-lo acima de tudo em termos de combate, de confronto e de guerra?"
> (Foucault, 1998, p. 176)

E é sobre isso que também aqui se reflecte. No caso, sobre a natureza do Estado - e da Escola, por inerência operativa e simbólica -, estrutura de poder que serviu para legitimar o exercício daquela violência, desde que, bem entendido, esse exercício fosse um exclusivo de si próprio. O Estado foi, de algum modo, a superestrutura que civilizou a brutalidade. Fê-lo por intermédio da Lei. Mas o que é, na verdade, este *Estado*? Qual a sua *Razão*? Qual a sua origem? Em que assenta a sua *legitimidade*?

No *Manual de Instruções para a Nave Espacial Terra*, Buckminster Fuller (1985) conta a história de um Rei Pastor - um nómada, portanto - que vivia tranquilamente com o seu povo e o seu rebanho, há várias gerações, numa região *selvagem,* ainda não conquistada com base em direitos de propriedade*:*

> "A origem da propriedade
> Temos um rei pastor, da era dos gigantes, tomando conta do seu povo e do seu rebanho, quando surge um homem pequeno montado num cavalo, com uma moca pendurada à cintura. Aproxima-se do rei

[2] "O instrumento decisivo da política é a violência". Weber, M. (2003). A política como vocação (M. c. Tragtenberg, Trans.). Editora Universidade de Brasília.

> pastor e, do alto da sua montada, diz, "muito bem, sr. Pastor, vejo que as suas ovelhas são muito lindas. Mas não sei se sabe que é muito perigoso ter ovelhas assim tão lindas nesta região selvagem. Esta região é muito perigosa". O pastor replica, "Estamos nesta região há várias gerações e nunca tivemos problemas".
>
> A partir de então, começam a desaparecer ovelhas todas as noites. E todos os dias aparece o homem no cavalo. Ele diz, "Mas que pena. Eu avisei-o de que estas paragens eram muito perigosas. Aqui, nesta região selvagem, as ovelhas tendem a desaparecer". Finalmente farto de problemas, o pastor resolve aceder, pagando em ovelhas a "protecção" do cavaleiro, e comprometendo-se a só operar dentro das terras reivindicadas por ele.
>
> Ninguém se atreveu a questionar a exigência do cavaleiro sobre a posse das terras, nas quais pretendia que o pastor se encontrava ilegalmente. O cavaleiro tinha a sua moca, com a qual podia provar que ele era a estrutura de poder desse sítio; do alto da sua montada, podia cavalgar velozmente e acertar com a moca na cabeça do pastor. Foi assim que há multi-milénios atrás, começou a "protecção" dos chantagistas e a "propriedade" das terras. Pela primeira vez, a gente de pequena estatura aprendeu a tornar-se a estrutura de poder e, assim passar a viver da produtividade dos outros." (Fuller, 1985, pp. 148-149)

Esta pequena história ilustra uma certa visão da arqueologia do poder e da violência como seu instrumento. Fuller prossegue o relato falando das grandes batalhas que se deram posteriormente entre outros salteadores montados em cavalos, de moca à cinta, cada um lutando pelo seu *direito* de afirmar *eu sou o dono desta terra*. Até que um dia pudessem dizer, sem que ninguém se lhes opusesse, *eu sou o dono da Terra*.

Explica como a posse do território mudou continuamente entre *bandidos* montados em cavalos que combatiam entre si, até que a guerra evoluiu para a cavalaria organizada, política, tecnológica e militarmente, e os *bandidos* começaram a fazer prisioneiros humanos, capturados nas batalhas, submetendo-os ao sacerdócio do aniquilamento e usando-os para o trabalho escravo. Foram esses escravos, esses *homo sacer*, que construíram as fortalezas de pedra e as fortificações situadas em pontos estratégicos. E era a partir dessas estruturas que os grupos de bandidos lançavam os ataques às caravanas e a quem passasse pelos *seus* territórios. Depois, os *bandidos* juntaram-se a outros *bandidos* e

constituíram *corporações de bandidos,* iniciando a "era dos grandes barões das terras" (*ibid*, p. 149), seguindo-se aquisições e fusões das estruturas de poder resultantes, "dominadas pelo mais astuto e poderoso de todos *bandidos* - o grande imperador" (*ibid*, p. 149).

É assim que a *Espada de Dâmocles* pende desde há milénios sobre a cabeça do povo do Rei Pastor que, entretanto, se sedentarizou. Submete-o à lei da violência tornada legítima, que se constituiu como instrumento ordenador e coercivo, ameaça velada ou ostensiva, mas sempre presente nas técnicas de adestramento e governamentalidade, nos princípios de vigilância, punição e obediência que caracterizam o *Homem Artificial* de que falava Thomas Hobbes, ou o *Estado* na definição de Max Weber.[3]

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
4 de Setembro de 2022

Revisitação do filme "ET - O extraterrestre", de Steven Spielberg. Nesta cena, Elliot e o seu irmão mais velho, Michael, saem de casa de bicicleta. Michael pergunta a Elliot se tinha "explicado a Escola" ao ET. Elliot, por sua vez, responde perguntando: "Como explico isso a uma inteligência superior?"



Figura 2 - Hypomnemata. Diário de Bordo

[3] "Como as instituições políticas que o precederam historicamente, o Estado é uma relação de homens dominando homens, relação mantida por meio da violência legitima (isto é, considerada como legitima). Para que o Estado exista, os dominados devem obedecer à autoridade alegada pelos detentores do poder". Weber, M. (1982). Ensaios de Sociologia. LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

O Ensino Profissional

Portugal foi o primeiro país da Europa a estabelecer o ensino técnico-profissional, por alvará de 19 de Maio de 1759 do Marquês de Pombal, no reinado de D. José (Martins & Martins, 2016, p. 10). O principal investimento foi realizado nas escolas técnicas ligadas ao sector do têxtil, situadas, na sua maioria, na região da Covilhã e no Norte do país *(ibid)*.

Segundo Barbosa *et al.* (2019), o ensino profissional português na actualidade é o resultado de uma evolução que tem a sua origem no século XIX, na acção de António Augusto de Aguiar, então ministro do governo de Fontes Pereira de Melo.

Em 1850 foi criado o ensino técnico-profissional e cerca de um século depois, já em pleno Estado Novo, deu-se um incremento da sua importância no contexto do sistema de educação português, através da reforma do ensino técnico-profissional, industrial e comercial de 1948.

Os objectivos de então sublinhavam a necessidade de "qualificar a mão-de-obra" *(ibid)* para fazer face ao desenvolvimento económico, e já se referiam as "expectativas de ascensão social" *(ibid)* que aquele tipo de ensino poderia satisfazer. Recorde-se que a taxa de analfabetismo em Portugal no final da década de 30 do século XX, rondava os 49%.

Também segundo Martins & Martins (2016), apesar de, durante o Estado Novo, o ensino profissional ter assistido a um acentuado desenvolvimento, repetiu-se aquilo que já anteriormente se havia verificado, ou seja, foram as classes económica e socialmente mais desfavorecidas que a ele recorreram. Este fenómeno ainda hoje se verifica, havendo uma estigmatização deste tipo de ensino, que é de algum modo ainda visto pela sociedade como uma forma de *escola dos pobres*.

Os autores do estudo *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019*[4] referem que durante os anos 80 a importância do ensino profissional acentuou-se com sucessivas reformas do sistema educativo, designadamente com a criação, em 1989, das Escolas Profissionais. Ainda nessa década foram organizações internacionais como a OCDE e o Banco Mundial que pressionaram "o país a introduzir uma via profissionalizante no ensino secundário, já que faltavam técnicos intermédios" e a criar "estabelecimentos de ensino profissional, com equipamentos e espaços oficinais em 43 escolas" (Martins & Martins, 2016, p. 18).

[4] Barbosa, B. m., *et al.* (2019). Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019. Edulog - Fundação Belmiro de Azevedo.

É em 1986, com a entrada de Portugal na CEE, que é promulgada a Lei nº 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual reintroduz os cursos técnico-profissionais, criando condições para a programação das escolas de educação profissional (Martins & Martins, 2016, p. 19).

> "Na alínea "e", Art. 9º da LBSE, os objectivos do ensino secundário eram facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre escola, vida activa e comunidade, dinamizando a função inovadora e interventora da escola. Na alínea "f" do mesmo artigo, dizia-se: "favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho" (ibid).

O Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro, cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior e já reflecte as consequências da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia:

> "Os objectivos e programas de formação a desenvolver nas escolas profissionais têm em conta as normas adoptadas pelas Comunidades Europeias quanto à definição e estrutura dos vários níveis de qualificação profissional a contemplar, sem prejuízo de eventuais ajustamentos que se revelem necessários durante um período de transição até à correspondência plena com aquela estrutura de níveis de formação".[5]

Visa-se com esta legislação definir princípios orientadores das Escolas Profissionais, "nomeadamente no que diz respeito ao objectivo de proporcionar aos jovens a preparação para a vida activa, através de modalidades alternativas ao sistema formal de ensino, numa perspectiva de aproximação entre a escola e o mercado de trabalho, possibilitando a sua inserção no mesmo ou prosseguimento de estudos" (Barbosa *et al.*, 2019, p. 19). Dá-se, entretanto, uma "crescente participação do sector privado na oferta de vias profissionalizantes" (ibid).

[5] Preâmbulo do Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro.

Na actualidade, o preâmbulo do Decreto-Lei nº 92/2014 de 20 de Junho, diploma que estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, afirma que

> "O XIX Governo Constitucional assumiu uma forte aposta no ensino dual, ou seja, na dupla certificação, escolar e profissional, incluindo, a par da formação na escola, a formação prática em contexto de trabalho, o envolvimento das empresas nessa formação prática e no apoio à transição dos jovens para o mercado de trabalho. Reconhece-se a necessidade de melhorar significativamente a qualidade da oferta nos cursos profissionalizantes de nível secundário, designadamente, através da articulação entre diferentes promotores, numa lógica de racionalização de recursos e de funcionamento articulado de modo a melhorar a adequação da oferta formativa às qualificações exigidas pelo mercado de trabalho e a aumentar a taxa de empregabilidade dos jovens." (Conselho de Ministros, 2014, p. 23)

Sem pretender fazer qualquer juízo de valor sobre o mérito, que é muito, do ensino profissional, tanto o curto resumo histórico e legislativo, quanto este preâmbulo, parecem esclarecedores quanto ao papel que este tipo de ensino desempenha ou, pelo menos, que se espera que ele desempenhe. O ensino profissional é, de facto, uma ferramenta importante colocada ao serviço da Economia e do *tecido empresarial*, com recurso ao qual pode este conceber e produzir, quase desde a raiz, a mão-de-obra de que necessita para levar a cabo a sua missão e cumprir os seus propósitos. Sendo que a principal vertente dessa missão, numa economia organizada sob o primado do capitalismo, não obstante a proliferação de discursos sobre justiça e responsabilidade sociais, é, naturalmente, o lucro.

Embora se afirme que "Portugal apresenta uma longa historia de aposta no ensino voltado para a aquisição de competências práticas, para o saber-fazer e o desempenho de uma profissão" (Barbosa *et al.*, 2019, p. 21) e que "a inserção de profissionais competentes no mercado de trabalho revela-se, pois, um factor de promoção do desenvolvimento económico do país" (ibid), será necessária uma investigação mais detalhada, que naturalmente não cabe no âmbito deste Relatório, para que se perceba o que se pretende exactamente significar com a expressão "desenvolvimento económico" e em que medida a sociedade em geral e, em particular, os estudantes saídos das escolas profissionais, e que ingressam no mercado de trabalho, têm beneficiado desse dito "desenvolvimento". E ainda, de que forma esse putativo progresso se tem visto reflectido nas condições de vida

das pessoas, designadamente aquelas socialmente mais desprotegidas. Talvez seja útil não esquecer que a partir da adesão de Portugal à CEE foi colocado em marcha um processo de desmaterialização da economia, o que levou ao progressivo desaparecimento das indústrias de bens tangíveis e foi transformando o país num fornecedor de serviços.[6]

De todo o modo, a "adequação da oferta formativa às qualificações exigidas pelo mercado de trabalho" que o preâmbulo do Decreto-Lei nº 92/2014 de 20 de Junho evoca, e que já legislação anterior referia, parece ser a concretização do presságio de Vilém Flusser:

> "Agora começa a desvelar-se o erro fundamental dos platónicos e dos românticos. Enquanto escola e fábrica estão separadas e se depreciam mutuamente, governa a maluquice industrial. Por outro lado, enquanto os aparelhos electrónicos continuam a expulsar as máquinas, fica evidente que a fábrica não é outra coisa senão a escola aplicada, e a escola não é mais que uma fábrica para aquisição de informações". (Flusser, 2010, p. 43)

Afirma Flusser que os platónicos e os românticos cometeram um "erro fundamental" porque só quando a escola se transforma em fábrica "para aquisição de informações" é que "o *Homo faber* adquire total dignidade" (ibid). Perante o cenário social que o mundo de hoje nos apresenta, presume-se que tal dignidade elogiada por Flusser seja a da necessidade e da sobrevivência, não muito diferente, portanto, da do escravo da Atenas de Platão.

> DIÁRIO DE BORDO
> MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
> 6 de Outubro, 2022
>
> Sala 52
> Aula com o 3º Ano do Curso de Técnico de Design Gráfico, disciplina de Design de Comunicação Gráfica. Um aspecto que chama de imediato a atenção é a própria sala de aula, a sala 52, pela disposição

[6] "O Portugal Europeu registou um intenso processo de terciarização, com os serviços a serem responsáveis por mais de três quartos da riqueza gerada em Portugal em 2013. O aumento de 20% da quota dos serviços no VAB desde 1986 contrasta com as reduções das quotas da indústria, de 28% para 17%, e das actividades primárias, de 10% para 2%." Três décadas de Portugal europeu: balanço e perspetivas. (2015). (Augusto Mateus, Ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

das mesas e dos monitores dos computadores. Trata-se de um espaço que parece inspirado na organização dos *call-centers*. Os alunos, curiosamente, não se queixam e parecem confortáveis com situação. Cada aluno tem à disposição uma área equivalente a um rectângulo com 60cm de largura e 70cm de profundidade. Neste espaço está colocado um computador iMac de 24 polegadas, um teclado, um tapete de rato e, quase sempre, o smartphone. Sempre ligado e em uso. O iMac tem cerca de 55 cm de largura e 15 cm de profundidade. Não há praticamente espaço para um caderno de apontamentos ou um bloco para registos gráficos. Entre estudantes há uma distância de cerca de 5 cm. É comum vê-los quase encostados. Existe um ecrã a separar cada aluno da Professora e a Professora de cada aluno. A Professora procura superar esta dificuldade circulando pela sala de aula quase em permanência.

Os alunos parecem estar a ser preparados para trabalhar em quaisquer condições. Desde que haja um computador, um telemóvel e uns auscultadores nos ouvidos que os transportem a um qualquer *paraíso artificial*, serão capazes de passar horas em frente ao monitor, *produzindo design gráfico*.[7] Parece estarmos em presença de uma unidade de produção do verdadeiro *Animal laborans* contemporâneo. Mas isto pode ser uma primeira impressão.

É verdade que poucos terão a sorte de encontrar melhor cenário do que este no mercado de trabalho, onde o *Técnico de Design*, ou mesmo o *Designer*, são hoje vistos muitas vezes como profissionais pouco qualificados, que *fazem uns bonecos*, mal pagos, capazes de *funcionar* nas condições mais precárias, trabalhando a maior parte das vezes *para ontem* e com jornadas de trabalho que se estendem amiúde - sem a remuneração correspondente - muito para além do horário contratado. Até há poucos anos, as *directas* (jornadas de trabalho de 24

[7] A este propósito, atente-se na reflexão de Tiago Assis sobre a abolição do diálogo no contexto de sala de aula e a naturalização do uso de dispositivos digitais *proporcionado uma atmosfera de casulo*: "Dado que a teoria é muitas vezes confundida com o simples fornecimento de informações, as aulas teóricas têm adoptado cada vez mais técnicas de persuasão para grandes grupos de alunos, em vez de processos baseados no diálogo. Essas classes competem com os formatos baseados na persuasão da mídia e performances e entretenimento encontrados na mesma rede. A minha hipótese, baseada na minha frágil e limitada experiência, prende-se com a forma como a pandemia e a naturalização destes recursos podem ter proporcionado uma atmosfera de casulo para uma forma específica de conduta, uma forma de estar em sala de aula, que normaliza e contamina outras classes e respectivas tipologias". Assis, T. (2021). *Background as Foreground: From Subtle Techniques to the Strategy of the Disappearance of the Teacher in the Postdigital* ICERI2021 . Tradução própria.

horas seguidas, sem dormir) não eram incomuns em algumas agências de publicidade.

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
19 de Outubro, 2022
Professora cooperante dirigindo-se aos seus alunos:
"Estamos aqui a treinar-vos para uma profissão".

O preâmbulo do Decreto-Lei nº 92/2014 prossegue numa mesma linha conceptual, determinando que a qualidade do ensino profissional está dependente não apenas da *autonomia e flexibilidade na gestão das escolas* - expressão muito comum no discurso educativo -, mas também da influência "directa e permanente das empresas" nessa gestão:

> "Importa agora criar condições que permitam uma resposta mais consentânea com as novas exigências de um ensino profissional dual de qualidade, no que respeita, nomeadamente, à autonomia e flexibilidade na gestão das escolas e ao envolvimento directo e permanente das empresas e de entidades de referência empresarial no ensino dual, de forma a garantir que este responda efectivamente a um ensino de qualidade, adequado às expectativas profissionais dos alunos e às necessidades actuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos". (Conselho de Ministros, 2014, p. 23)

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
24 de Outubro de 2022
Um dos alunos, que está a fazer a cópia de uma embalagem do Pingo Doce, disse em voz alta: "Já posso ir trabalhar para o Pingo Doce. Não para *a caixa*, claro".

Neste quadro, questiona-se o modo como são construídas e aferidas as "expectativas profissionais dos alunos" a que se refere o diploma. Prevê-se, portanto, que, pelo menos neste caso particular, a "expectativa profissional" do estudante seja a de escapar à caixa de supermercado, ainda que, porventura, não ao próprio supermercado.

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
10 de Outubro de 2022

> Aula com o 2DCG (2º ano do curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica). Módulo de Identidade Corporativa e Branding. A Professora incumbiu os alunos de apresentarem duas propostas de trabalho. A proposta para concepção de uma "Marca Animal" tinha prazo de entrega para hoje. Muitos alunos falharam o prazo. A Professora fez uma chamada de atenção para a necessidade de haver *Profissionalismo*: "Os clientes foram-se embora. Este mês quem paga as contas da luz e da água?"

Uma Escola Profissional privada, como é o caso da Árvore, é tutelada pelo Ministério da Educação (Artº 9º do Decreto-Lei nº 92/2014 de 20 de Junho) e é "um estabelecimento de ensino predominantemente vocacionado para a oferta de cursos de ensino e formação profissional dual, no âmbito do ensino não superior" (Conselho de Ministros, 2014, p. 23), segundo estabelece o Artigo 3º do mesmo Diploma.

As atribuições da Escola estão definidas no Artigo 5º:

> "a) Proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, tecnológica e prática, visando a sua inserção socioprofissional e permitindo o prosseguimento de estudos;
> b) Preparar os alunos para o exercício profissional qualificado, nas áreas de educação e formação que constituem a sua oferta formativa;
> c) Proporcionar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiências profissionais de carácter sistemático;
> d) Promover o trabalho em articulação com as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais, da respectiva região e ou sector de intervenção, tendo em vista a adequação da oferta formativa às suas necessidades específicas e a optimização dos recursos disponíveis;
> e) Contribuir para o desenvolvimento económico e social do país, em particular da região onde se localizam e dos sectores de actividade, através de uma formação de qualidade dos recursos humanos." (ibid)

De notar, relativamente às alíneas c) e d) do Artigo citado, que os estudantes que ingressam no 1º Ano de um curso profissional como os da Escola Artística e Profissional Árvore, têm normalmente entre 15 e 16 anos de idade.

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
14 de Outubro de 2022

"Exercícios em torno do *Adobe Illustrator*. Nas mesas com 4 alunos não há quase sequer espaço para colocar o rato".

A Escola Árvore

A Escola Artística e Profissional Árvore situa-se no coração do Porto, com vistas sobre o Douro e o Castelo de Gaia. O seu património identitário e histórico tem raízes na Cooperativa Árvore, uma das mais importantes instituições culturais da cidade e do país, tendo adquirido relevante prestígio internacional[8], fundada nos anos sessenta do século XX, "por um grupo de artistas, intelectuais e professores, como forma de resistência e alternativa ao panorama cultural, artístico e educacional dominante nessa época de ditadura"[9].

A Escola define-se como um "movimento pioneiro no ensino artístico, técnico e profissional de novo tipo"[10] e reivindica a influência da Bauhaus, da pedagogia "self-government"[11] de António Sérgio e do movimento de escolas Waldorf, fundado por Rudolph Steiner.

A partir de 1989 passou a designar-se Escola Artística e Profissional Árvore, e é uma instituição sem fins lucrativos, "centrada no desenvolvimento das capacidades de cada jovem para a afirmação da sua identidade e autonomia, enquanto mulher/homem e cidadã/cidadão"[12], valorizando particularmente a criatividade e a inventividade enquanto "factores decisivos e cada vez mais raros numa época que se configura flutuante, instável e, muitas vezes, imprevisível, não esquecendo que o rigor científico e a competência técnica, a par dos adequados comportamentos e valores, definem muito do perfil do técnico que se procura formar"[13].

[8] A afirmação internacional da Árvore é referida no seu Projecto Educativo como um objectivo a alcançar, propósito para o que contribui "o fomento do estabelecimento de parcerias com as escolas e centros de formação da rede EFVET (European Forum of Vocational Education and Training)", o "desenvolvimento de acções no âmbito do programa Erasmus +", a "implementação do sistema europeu de créditos escolares e profissionais", a "dinamização de uma equipa de projectos internacionais" e a possibilidade de os alunos de todos os cursos realizarem estágios no estrangeiro. PE Árvore. (2020). Projecto Educativo. Escola Artística e Profissional Árvore.

[9] Escola Artística e Profissional Árvore. (2023). *A nossa Escola*. Retrieved 15/03/2023 from https://www.arvore.pt

[10] Ibid.

[11] Ibid.

[12] Ibid.

[13] Ibid.

O Projecto Educativo

Apresentado como "instrumento de orientação e gestão fundamental para toda a comunidade educativa" (PE Árvore, 2020, p. 1), o Projecto Educativo da Árvore (PE) formula logo no início um conjunto de asserções sobre as quais vale a pena reflectir durante alguns momentos.

Diz o documento que "Vivemos um tempo em que a tecnologia se desenvolve a um ritmo cada vez mais rápido, em que cresce o desemprego, enquanto aumentam as horas de trabalho daqueles que ainda o têm, e em que os conhecimentos produzidos pela Humanidade se duplicam em espaços de tempo cada vez mais curtos." (ibid). Este é um tipo de diagnóstico que alcançou já quase o estatuto de lugar-comum. É um conjunto de juízos naturalizados cuja base de sustentação é questionável a vários níveis e, como tal, deve ser questionada.

Se pode ser aceite, em abstracto, que "a tecnologia se desenvolve a um ritmo cada vez mais rápido", como afirma o Projecto Educativo, não é menos verdadeiro que se torna obsoleta a um ritmo pelo menos semelhante. Por outro lado, esta forma de mitologia criada em torno do "tecnológico" - palavra que tantas vezes parece ser usada num contexto de pensamento mágico -, tem servido para perpetuar a retórica prosélita de uma realidade demasiadas vezes amoral, acriticamente aceite como uma segunda natureza, cuja tendência clara é tornar-se primeira.

Mas a tecnologia não é amoral - no sentido em que não é possível eximi-la de uma ponderação de valores -, nem imune ao julgamento ético ou a exame da Razão. Não devemos esquecer a ambivalência perante a qual a Ciência muitas vezes nos coloca, oferecendo com uma mão aquilo que em dobro retira com a outra. Nos "Diálogos sobre Física Atómica", Werner Heisenberg (1971, p. 253) refere que já em 1941 se sabia que "a partir do urânio natural e da água pesada era possível construir um reactor atómico capaz de fornecer energia", mas também se sabia que da acção desse reactor resultaria a produção do urânio 239 "que, tal como o urânio 235, poderia servir como explosivo nas bombas atómicas." (ibid)

Por outro lado, o mesmo processo mitológico tem sido observado em torno da ideia de "desenvolvimento". Olhamos para a palavra, e para o conceito que lhe subjaz, como algo necessariamente *positivo,* invariavelmente de cariz materialista - melhores máquinas, melhores carros, computadores mais sofisticados, smartphones mais versáteis, aviões mais rápidos, prédios mais altos -, onde o *crescimento* e a *multiplicação* são sempre o crescimento

e a multiplicação do que é bom e verdadeiro, sempre o reflexo de uma *ascensão* ou de um *avanço* igualmente naturalizados na retórica progressista de *aperfeiçoamento*. Mas, se uma flor se *desenvolve,* uma neoplasia também.

Ademais, a conclusão veiculada pelo PE, segundo a qual "os conhecimentos produzidos pela Humanidade se duplicam em espaços de tempo cada vez mais curtos" (PE Árvore, 2020, p. 1), afigura-se igualmente passível de questionamento, uma vez que essa conclusão parece resultar dos mesmos pressupostos mitológicos produtores do fascínio sobre a tecnologia. Não é óbvio, nem sequer certo, que "os conhecimentos produzidos pela Humanidade se duplicam em espaços de tempo cada vez mais curtos", até porque não se clarifica o que se pretende significar com o termo "conhecimento", nem aquilo a que esse "conhecimento" reporta. Estamos, novamente, no domínio da retórica do progresso, uma retórica tão paradoxal e contraditória que, logo de seguida, o PE reconhece que "vivemos um tempo de desagregação europeia destruidora da coesão social e solidariedade entre os povos" (ibid), "um tempo em que aumenta o fosso entre ricos e pobres" (ibid), um tempo de "inquietações, medos e incertezas relativamente ao futuro" (ibid).

Em face deste paradoxo, que parece evocar na sua metalinguagem a Caixa de Pandora e o psicodrama de Fausto, o PE propõe um "processo de educação e formação" (ibid) assente nos *quatro pilares* de Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.[14] Porém, todos estes *pilares* devem, segundo o PE, "concentrar-se numa única finalidade" (ibid) identificada como o "desenvolvimento de competências, com predominância para a aprendizagem do próprio processo de aprender" (ibid).

Embora o PE não defina o que deve entender-se por "competências", afigura-se plausível que o termo seja accionado a partir do conceito presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde as "competências" são entendidas como "combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efectiva acção humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática" (Guilherme d'Oliveira Martins *et al.*, 2017, p. 9).

[14] "Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes". Delors, J. (1998). Educação Um Tesouro a Descobrir. Cortez Editora, UNESCO.

Porém, quando o PE destaca como principal, ou mesmo única "competência", a "predominância para a aprendizagem do próprio processo de aprender", parece estar a confirmar uma "perspectiva instrumental das competências"[15] dirigida à concretização de um dos irrevogáveis dogmas das políticas contemporâneas para uma Educação capturada pela *volatilidade do mercado de trabalho* e a *incerteza do futuro*: a adaptabilidade.

E este conceito, o de "adaptabilidade", ganha um significado particularmente agressivo num contexto de ensino profissional, naturalmente mais vocacionado para produzir mão-de-obra com base nas necessidades circunstanciais e em mutação permanente do *mercado de trabalho*.

A Árvore tem, neste âmbito, uma atitude proactiva. O Centro Qualifica que funciona na Escola das Virtudes procede a acções de orientação escolar e vocacional nas escolas básicas da área metropolitana, onde realiza a captação de candidatos aos seus cursos profissionais.

Por outro lado, numa perspectiva da sua conceptualização pedagógica, o PE reclama, por via do legado de Jacinto Rodrigues[16], seu mentor, a tradição da escola Bauhaus - noutros documentos, a Árvore evoca igualmente, como já aqui referido, a herança das escolas Waldorf e do conceito pedagógico de "self-government" de António Sérgio - e um "aprender a aprender" entendido enquanto desenvolvimento de uma "experiência criativa formulando as condições institucionais e organizativas que melhor disponham a erupção da subjectividade criadora sem abandonar o controlo dos meios e das técnicas... Procurar na diversidade a riqueza pedagógica" (ibid).

Uma das dificuldades de um projecto educativo de ensino profissional parece estar em saber como se compatibiliza a "riqueza pedagógica da diversidade" com a necessidade de preparar tecnicamente jovens estudantes para o ingresso rápido no mercado de trabalho. Como será compatível a "erupção da subjectividade criadora" com uma posição

---

[15] Assis, T. (2017). Docência e investigação em Arte - política e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. In CIIE & FPCEUP (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 787-793).

[16] Jacinto Rodrigues (Luanda, 28 de Outubro de 1939), Professor Catedrático da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto: "Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Porto. "Sociologie Gènerale" pela Universidade de Paris, Sorbonne. "Maitrise" em Urbanismo pela Universidade de Paris VIII. Doutoramento em História da Arte pela Universidade Nova de Lisboa. Prova de Agregação pela Faculdade de Arquitectura do Porto. Destacam-se da sua bibliografia no âmbito da História da Arte, Arquitectura e Urbanismo os seguintes livros: "Urbanisme et Revolution", Editions Universitaires. Paris, 1973. Publicado também em português: Edições Afrontamento, Porto, 1975. E em castelhano por H. Blume Ediciones, Madrid, 1979. "Urbanismo: uma prática social", Ed. Limiar, Porto, 1976. "Bauhaus e o Ensino Artístico", Ed. Presença, Lisboa, 1989. "A Arte e a Arquitectura de Rudolph Steiner", Ed. Civilização, Porto, 1990. "Cem Anos de Arte no Porto", Edição Árvore, Porto, 1992. "Siza Vieira, Obra e Método", Ed. Civilização, 1992. "Ecologia", Edições Horizonte das Artes, Distribuidora Figueirinhas, Porto, V.N. de Cerveira, 1993. "A Conspiração Solar do Padre Himalaya", Edição Árvore, Porto, 1999." Fonte: Rodrigues, J. (1999). A Conspiração Solar do Padre Himalaya. Árvore - Cooperativa de Actividades Artísticas.

de princípio segundo a qual "temos como desígnio essencial a formação de técnicos intermédios dotados de competências de interpretação e execução de projectos, de modo a serem capazes de fazer a ponte entre os criadores e os trabalhadores da produção" (PE Árvore, 2020, p. 5).

O Projecto Educativo da Árvore sublinha a estreita relação com a UNESCO, da qual é escola associada, e declara como sua *Missão*

> "a Formação Humanista por via da Arte: formar pessoas, educando jovens e adultos para os valores humanos e para uma cidadania activa e participativa em sociedade, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro e dotá-los de competências em arte, design, audiovisuais e novas tecnologias de informação e comunicação, de modo a satisfazer as necessidades locais de emprego e contribuir para o desenvolvimento económico e social da região norte de Portugal." (ibid)

Ainda que se não duvide da genuinidade desta declaração de princípios, e que ela possa, de facto, corresponder à realidade no que toca à actuação concreta da Escola - facto que foi possível testemunhar ao longo do Estágio -, não pode deixar de ser notada a reiterada presença no Projecto Educativo da Árvore do discurso circular, da retórica do "Humanismo por via da Arte" como penhor do legado eurocêntrico, intimamente associado a uma ideia materialista de *Progresso*, discurso este de presença igualmente constante em documentos semelhantes de outras instituições educativas.

> DIÁRIO DE BORDO
> MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
> 24 de Outubro de 2022
>
> Aula com o 2º Ano do curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica, disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica. Os alunos encontram-se a realizar um exercício que consiste na cópia de uma embalagem. O computador é o único instrumento de trabalho.

> A cópia deve ser feita usando o *Adobe Illustrator* e exclusivamente em vectores. A Professora percorre todos os lugares, individualmente, procurando compreender as dificuldades dos alunos - que são quase sempre dificuldades estritamente técnicas, de utilização do software - , ajudando a resolvê-las.
> Os alunos estão extremamente concentrados nas tarefas que estão a realizar.
> Um deles queixa-se da tarefa que está a realizar e diz: "Por que estou a fazer isto? Pagava-se 10 euros a um indiano e ele fazia".
> Esta é, porventura, uma das frases mais significativas que ouvi durante o Estágio.

E o mesmo se aplica à sempre evocada "cidadania activa e participativa", ou aos "desafios do futuro", expressões quase sempre sem *presente,* mas de presença obrigatória na literatura institucional, indiciando inevitavelmente que na origem desta insistência possa afinal residir uma consciência pouco tranquila quanto à efectiva realização desses desígnios. Um dos aspectos mais significativos do Projecto Educativo da Árvore, pelo menos do ponto de vista de quem aqui escreve, é a referência expressa a uma "contribuição para o desenvolvimento da revolução industrial 4.0" (PE Árvore, 2020, p. 13). O termo Quarta Revolução Industrial foi cunhado por Klaus Schwab, líder do Fórum Económico Mundial. Nas suas próprias palavras,

> "O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interacção entre os domínios físicos, digitas e biológicos". (Schwab, 2016, p. 19)

Não se trata simplesmente, como refere o PE (2020, p. 13) da "utilização das tecnologias digitais em todos os domínios da acção formativa, acentuando os cuidados a ter nas redes sociais, alertando para o perigo que estas comportam", mas de algo muito mais profundo e com implicações muito mais vastas.

Projecto Educativo Escola Artística e Profissional Árvore

Items presentes	Descrição	
Caracterização do Projecto Educativo	Caracterização genérica	☑
Leitura Transversal	Não apresenta Índice	☐
Período de Vigência	2021-2027 (5 anos)	☑
Extensão (nº de Páginas)	17	☑
Local/Contexto	Porto. Caracterização demográfica e diagnóstico das variações da população escolar	☑
Objectivo do Projecto Educativo	**Objectivos genéricos:** - orientação para cumprir a função educativa - apresentar a visão, missão, valores, perspectivas, estratégias e metas - construção de um documento orientador construído por todos os agentes educativos	☑
A suas componentes e articulação entre elas	Está presente articulação entre as componentes	☑
Visão		☑
Missão		☑
Valores	Valores e Finalidades	☑
Lema	Ausente	☐
Metas		☑
Estratégias	Diagnóstico Estratégico, Análise SWOT, Eixos de Desenvolvimento Estratégico	☑
Objectivos estratégicos	8 objectivos estratégicos gerais articulados com as componentes e desdobramentos específicos.	☑
Indicadores	**Indicadores de resultados: 4 Perspetivas:** Taxa de diplomados nos cursos de nível IV, Taxa de Empregabilidade, Taxa de Empregabilidade na área, Taxa de Abandono. Os Indicadores estão expostos de acordo com as linhas de acção, metas e objectivos operacionais.	☑
Conteúdos de legislação	Decreto-Lei 92/2014, de 20 de Junho	☑
Fundamentação Teórica	Ausente	☐
Enquadramento	Contexto Interno e Contexto Externo	☑
Menção aos Apoios	Público e Privado	☑
Parcerias	Público e Privado	☑
Recursos	Humanos e Financeiros (Metas e Plano de Acção) e lista de recursos Técnico-Pedagógicos	☑
Projecto Educativo Municipal	Ausente	☐
Refere outros documentos curriculares	Ausente (apenas menciona)	☐
Estratégias: Tipologia de projectos referidos	Estratégias inseridas nas linhas de acção do Plano Estratégico. Áreas de intervenção de projectos com 11 tipologias	☑
Opções no âmbito da inclusão	Espaços de intervenção/formativos. Educação Especial.	☑
Avaliação do Projecto Educativo	Apresenta finalidades (auto-avaliação)	☑
Como?	Relatório Anual e apresentação de resultados	☑
Por quem?	Pela equipa do Projecto Educativo e pelo grupo dinamizador da qualidade.	☑
Quando?	Monitorização contínua e no final do ciclo de vigência do projecto (Avaliação Final)	☑
Instrumentos de Avaliação	Recolha de dados nos sistemas de acompanhamento implementados, em conformidade com os indicadores.	☑
Objectivos de avaliação/Monitorização	Confrontação de metas e orientações com a respectiva execução., com vista à sua retroacção e eventual correcção, com vista ao cumprimento dos objectivos	☑
Como será a divulgação?	Divulgação através de apresentação a toda a comunidade educativa e disponibilização pública no site da escola	☑

Figura 3 - Análise sumária do Projecto Educativo

O Curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica

A Árvore oferece cursos profissionais que "assentam nas artes visuais e visam dar resposta às necessidades das indústrias":

> "Os cursos profissionais oferecidos pela Escola Árvore, tendo em conta a sua matriz criadora, assentam nas artes visuais e visam dar resposta às necessidades das indústrias, em que a inovação, a criatividade e o design se apresentam como elemento determinante das indústrias gráficas e do audiovisual, do equipamento urbano, da construção, da moda e do património cultural". (Escola Artística e Profissional Árvore, 2023)

> DIÁRIO DE BORDO
> MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
> 28 de Outubro de 2022
>
> Aula com o 1DCG (1º Ano. Design de Comunicação Gráfica). Último dia para terminar a proposta: "cópia e redesign do Postal Teatrando". A professora cooperante explica o que é uma Memória Descritiva. "O interesse da Memória Descritiva é o de preparar uma apresentação a um cliente ou a um professor." A descrição que faz é muito detalhada. O dossier que os alunos têm de elaborar contém todo o processo de trabalho, mesmo aqueles elementos que foram rejeitados.
> O nível de atenção dos alunos faz parte do processo de avaliação (a turma ou, pelo menos, alguns estudantes, estava distraída e inquieta). São raros os alunos que usam caderno e lápis.
> Praticamente todo o trabalho é executado directamente no computador. Todo o processo de aprendizagem do *design* está submetido à máquina.

São sete esses cursos que neste momento estão em funcionamento: Multimédia, Animação 2D e 3D, Desenho Digital 3D, Design de Comunicação Gráfica, Design de Moda, Design (Equipamento e Produto) e Coordenação e Produção de Moda. Cada um desses cursos é apresentado pela Escola através de uma curta descrição que procura sintetizar as suas características, sendo o discurso muito semelhante entre cursos:

> "Técnico de Design de Comunicação Gráfica:
> Este curso é para quem gosta de comunicar de uma forma visual, de aprender através de projectos e de uma forma criativa. Fazemos tratamento digital de fotografia, ilustração, logotipos, tipografia e toda a imagem de comunicação gráfica de uma empresa, produto ou serviço. Do impresso ao digital, experimentamos ferramentas e técnicas para cartaz, revista, anúncios, embalagens, animações, sites, vídeos, entre outros. Palavras-chave: Criatividade, Comunicação, Projecto, Design Gráfico, Cultura visual".(Escola Artística e Profissional Árvore, 2023)

A linguagem usada para promover a oferta dos cursos parece algo desesperada, mas muito eficaz. Os estudantes são vistos como clientes. O que não é surpreendente numa escola privada. A apresentação dos cursos é feita de modo a conferir-lhes um carácter quase lúdico, como qualquer coisa jogável. "Se és criativo e gostas de linguagens de programação e das novas tecnologias" é o tipo de *slogan* que pretende persuadir por via de um apelo meticulosamente construído em cima do pensamento mágico das "novas tecnologias", da sua ludicidade e do impacto que estas realidades têm nos grupos-alvo. As palavras-chave - *Imaginação, Tecnologia, Comunicação, Interacção, Imersão -,* funcionam como âncoras de uma realidade que se escapa à velocidade do *scroll.* Estamos no domínio de técnicas apuradas de *hard-selling* dirigidas a um *consumidor* que a Escola conhece detalhada e profundamente.

Por outro lado, os conteúdos curriculares dos cursos têm um pendor claramente técnico, havendo apenas duas disciplinas do Grupo 600 do ensino regular, as quais são História da Cultura e das Artes e Geometria Descritiva, sendo que esta última não faz parte sequer do currículo do curso de Técnico de Multimédia.

De assinalar igualmente que a disciplina de Educação Física é uma das que tem menor peso horário em termos totais ao longo dos 3 anos de cada curso, ocupando somente 140 horas, ficando apenas à frente das disciplinas de Matemática e Tecnologias da Informação e da Comunicação, as quais têm uma carga horária ainda inferior. No curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica, a disciplina de Desenho tem apenas mais 10 horas do que Educação Física, fazendo parte do grupo de disciplinas com menor carga horária. Esta aparente subvalorização curricular do Desenho parece ser um traço característico de um tipo de ensino muito técnico e pragmático, funcional e muito dependente das tecnologias digitais.

O Estágio Pedagógico desenvolveu-se no âmbito do Curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica. Teve uma incidência especial na turma do 1º ano. A conclusão deste curso confere equivalência ao 12º ano e um Diploma Profissional de Nível IV. As saídas profissionais - para aqueles alunos que pretendam ingressar no mercado de trabalho - são as empresas gráficas e de publicidade, editoras, jornais, revistas, gabinetes de criação gráfica e multimédia e microempresas de prestação de serviços.

O plano curricular tem 4 componentes: Sociocultural, Científica, Técnica, e Formação em contexto de trabalho (FCT). A componente Sociocultural abarca um total de 1000 horas ao longo dos 3 anos e é composta pelas disciplinas de Português, Inglês ou Francês, Área de Integração – uma disciplina equivalente a Cidadania e Desenvolvimento -, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. A componente Científica tem um total de 500 horas, sendo formada pelas disciplinas de História da Cultura e das Artes, Geometria Descritiva e Matemática.

A componente Técnica tem um total de 1100 horas, incluindo as disciplinas de Desenho, Projecto de Comunicação Gráfica e Ferramentas. Esta disciplina, no caso do curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica, destina-se a ensinar os estudantes a utilizar o software *Adobe – Photoshop*, *Indesign* e *Illustrator*.

Finalmente, a Formação em contexto de trabalho (FCT), que apenas se aplica aos 2º e 3º anos, tem um total de 600 horas. No cômputo geral, o curso tem 3200 horas de duração.

Pela observação da distribuição da carga horária por cada uma das componentes poderá concluir-se que se trata de um plano curricular que privilegia as vertentes técnica e sociocultural, facto que demonstra a preocupação de não dotar os estudantes apenas de *competências* práticas, mas de equilibrar essas características com o seu desenvolvimento integral. Por outro lado, as disciplinas com maior carga horária são as de Projecto de Comunicação Gráfica, com um total de 500 horas lectivas, e Ferramentas, com 450 horas.

Os conteúdos curriculares estão divididos por Módulos, os quais tomam a designação de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). Como o próprio nome indica, estas Unidades de Formação têm como propósito dotar os estudantes, num curto espaço de tempo, de conhecimentos essenciais do âmbito do Design de Comunicação Gráfica. Para que o estudante possa concluir o curso, todas as UFCD têm de ser realizadas com sucesso.

DIÁRIO DE BORDO

MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore

31 de Outubro de 2022

Os alunos têm ligação permanente à internet, quer no computador de trabalho na sala de aula, quer nos dispositivos móveis pessoais – *smartphone* e *ipad* ou *tablet*.

A professora tem uma caixa onde coloca os smartphones daqueles que *abusam*, mas não é comum usá-la. Há uma liberdade quase absoluta na utilização *privada* destes aparelhos. Noutras escolas são instruídos processos disciplinares aos estudantes por causa do seu uso indevido e não autorizado.

Não há música na sala.

A maioria dos alunos usa auscultadores. Ouvem música em isolamento. Estão totalmente mergulhados em si e no *trabalho*. Não é incomum estarem a executar alguma tarefa enquanto no *smartphone* navegam nas redes sociais, assistem a filmes, vídeos. Certa vez um aluno estava a ver um jogo de futebol no mesmo monitor em que estava a *trabalhar*.

Esta é a primeira aula da turma após a visita de estudo à Claus Porto. Não se referiu a visita. Não se discutiu.

Os alunos estão envolvidos em tarefas estritamente mecânicas de cópia, em vectores, de embalagens previamente digitalizadas. Treina-se o desenho vectorial e não é permitido o uso de imagens *bitmap*. Trata-se de um trabalho estritamente técnico, mecânico, que visa exclusivamente treinar os instrumentos de desenho do *Adobe Illustrator*.

Um dos alunos - aquele que reclamou por ter de fazer uma cópia, trabalho que, segundo ele, "um indiano poderia fazer por 10 euros" - está visivelmente incomodado com a monotonia da tarefa. Decidiu, então, contornar a regra que proíbe o uso de *bitmaps*. Está a desenhar, em vectores, cada pixel de um *bitmap*. Parece uma subversão birrenta. Não obstante, a dada altura compreende que a luta que trava o vai impedir de concluir a tarefa a tempo. Desiste, com pragmatismo, do bitmap em vectores.

Depois da cópia efectuada, os alunos imprimiram o trabalho e foram à mesa de luz onde, com régua e x-acto, recortaram a embalagem

> (que foi impressa planificada). A montagem é um momento "analógico" e de repouso do computador.
> Os alunos têm iMac de 21 polegadas. Alguns estão a trabalhar em MacBooks de 13 polegadas. Sem rato.
>
> Professora cooperante: "Amanhã é feriado, portanto temos de terminar o trabalho em casa".

No caso da disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, que foi aquela acompanhada no âmbito deste Estágio, os conteúdos curriculares do 1º Ano, no qual foi implementada a Unidade Didáctica e realizado o respectivo Plano de Aulas, estão divididos em 7 UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração), todas com a duração de 25 horas lectivas, sendo que cada uma destas UFCD tem objectivos específicos a cumprir e competências a adquirir pelos estudantes.

Essas UFCD são Teoria do Design e da Comunicação Visual, Design de Comunicação Gráfica, Cor aplicada à Comunicação Gráfica, Imagem aplicada à Comunicação Gráfica, Tipografia, Identidade Visual e Projecto para meios impressos. A Unidade Didáctica implementada incidiu sobre a UFCD "Imagem aplicada à Comunicação Gráfica".

A Turma

A turma do 1º Ano do curso de Técnico de Design de Comunicação Gráfica é um grupo heterogéneo de estudantes, ainda que, globalmente, com um frágil perfil socioeconómico.

As perspectivas que têm para o seu futuro também variam. Doze deles pretendem prosseguir os estudos, ingressando no Ensino Superior. Cinco pretendem entrar no mercado de trabalho logo após a conclusão do curso e nove ainda não decidiram.

Alguns estudantes habitam no concelho do Porto, mas há um número significativo que vive em concelhos limítrofes, como Vila Nova de Gaia, Valongo, Marco de Canaveses ou Santa Maria da Feira.

Quando aguardam pela chegada da professora e pelo início da aula, nas imediações da sala, é comum vê-los deitados no chão do corredor, invariavelmente com o *smartphone* na mão, por vezes conversando em pequenos grupos. A Escola não possui um espaço que se possa considerar um *recreio*, na sua forma tradicional. É um edifício antigo, com pouca área no exterior, facto que promove a dispersão dos estudantes pelas escadas, sentados nos degraus ou deitados no chão. Não é incomum encontrá-los nos lugares mais improváveis, como debaixo de um vão de escada, sozinhos ou em grupo, sempre *ligados* ao telemóvel.

Na sala de aula, o comportamento é normalmente correcto, sendo de assinalar o facto de ser por vezes necessário pedir-lhes que façam intervalo - na Escola não há campainha -, caso contrário, ficam sentados nos seus lugares, em frente ao grande ecrã, dividindo a sua atenção pelo trabalho que estão a desenvolver - por vezes esse trabalho partilha o espaço do ecrã com um vídeo do Youtube, um jogo, ou outra qualquer rede social -, o *smartphone* sempre ligado e os auscultadores que os isolam do mundo exterior.

A turma denota, de um modo geral, grande entusiasmo pelo curso e pela aprendizagem. O comportamento é genericamente aceitável. Alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, embora ainda não haja elementos de avaliação.

A Proposta Didáctica

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
26 de Setembro de 2022

> "Qualquer via é apenas uma via, e não existe afronta, para nós ou para os outros, em deixá-la, se for isso o que o teu coração te disser... Olha para cada caminho atenta e empenhadamente. Experimenta-o tantas vezes quantas achares necessárias. Depois põe a ti próprio, e só a ti próprio, uma questão... Esta via tem alma? Se tem, a via é boa; se não tem, não serve". Carlos Castañeda, The Teachings of Don Juan" (in Capra, 1989)

O processo de reflexão sobre a Proposta Didáctica foi longo e teve início muito cedo. Várias possibilidades foram sendo equacionadas à medida que se desenvolvia o contacto com a turma e uma proximidade maior aos conteúdos curriculares. Um curso profissional não obriga a que, após o seu final, se inicie o exercício de uma profissão. Mas ele existe para isso. Ou, pelo menos, também existe para isso. Há no ensino profissional um sentido prático que não pode nem deve ser ignorado.

Desde o início do Estágio foi realizada uma observação atenta das aulas e uma participação activa no seu curso. Essa participação passou, fundamentalmente, por auxiliar os estudantes a esclarecer dúvidas técnicas e operacionais relacionadas com o software em utilização. Praticamente todas as solicitações são desse teor, sendo raríssimas as ocasiões em que se relacionavam com aspectos conceptuais, teóricos ou estéticos. A disposição das mesas e a distribuição dos estudantes pela sala, a exiguidade do espaço de que dispõem, o gigantesco ecrã a separá-los do *mundo da sala,* a contínua ausência no *interior dos headphones,* a distracção permanente com redes sociais e outras plataformas online, foram obstáculos de algum modo surpreendentes. Ainda que se admitisse a possibilidade de haver uma justificação de cariz pedagógico para esta permissividade no uso das *tecnologias,* elas são, de facto, um elemento perturbador e, do meu ponto de vista, muito prejudiciais à aprendizagem.

A concepção da Unidade Didáctica foi um procedimento que teve necessariamente em conta os conteúdos curriculares da disciplina, especificamente da UFCD seleccionada para a intervenção de Estágio. Após vários momentos de diálogo informal com a

professora cooperante, ficou acordado que a Unidade Didáctica a desenvolver incidiria sobre a UFCD 10441, "Imagem Aplicada à Comunicação Gráfica".

Esta UFCD tem a duração de 25 horas lectivas e conteúdos programáticos técnicos, teóricos e conceptuais que se descrevem no quadro seguinte:

UFCD 10441, Imagem aplicada à Comunicação Gráfica[17].

Conteúdos Programáticos	Competências
▸ Contexto histórico, social e cultural da imagem na comunicação gráfica e nos *mass media* ▸ Significados culturais, psicológicos e sociais ▸ Utilização e aplicação da imagem na comunicação visual ▸ Direitos de utilização da imagem, de autor e conexos ▸ Elementos da semiótica da imagem ▸ Leitura da imagem fixa e leitura da imagem em movimento ▸ Elementos conotativos e denotativos ▸ Composição e enquadramento ▸ Distinção entre sinais, índices, ícones e símbolos ▸ Tipologias da imagem em design de comunicação gráfica ▸ Imagens fotográficas ▸ Desenhos e grafismos ▸ Ilustração ▸ Compostas ▸ Figurativas e abstractas ▸ Técnicas da imagem ▸ Formas de captação de imagens ▸ Retoque e construção de imagens ▸ Composição e relação da imagem com o texto ▸ Preparação de imagens para diferentes tipos de suportes e técnicas de ▸ Impressão ▸ Aspectos legais de utilização da imagem e os direitos de autor ▸ Imagem aplicada num projecto de comunicação gráfica - objectivos, processos e fases	▸ Reconhecer e contextualizar a importância da imagem na comunicação gráfica e nos *mass media*. ▸ Identificar os aspectos e significados culturais, psicológicos e sociais da utilização da imagem na comunicação visual. ▸ Reconhecer os elementos da semiótica da imagem. ▸ Distinguir e manipular diferentes tipos de imagens. ▸ Utilizar e construir imagens consoante os objectivos comunicacionais propostos ▸ Articular imagens com grafismos e tipografia num projecto gráfico. ▸ Reconhecer os aspectos legais de utilização da imagem e os direitos de autor."

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
11 de Outubro de 2022

O Artífice. Arte e Ofício.
Sennett sobre Arendt:
"O bom mestre dá uma explicação satisfatória. O grande mestre - caso de Arendt - gera dúvida, inquieta, provoca discussão". (Sennett, 2009, p. 16)
Animal laborans / Homo faber
"O Animal Laborens [Sennett escreve "laborens". Pelo menos assim está na edição consultada] é, como já indica o nome, o ser humano

[17] Árvore, R. M. (2022). Projecto de Comunicação Gráfica. UFCD 10441: Imagem aplicada à comunicação gráfica. Escola Artística e Profissional Árvore.

> equiparado a uma besta de carga, o trabalhador braçal condenado à rotina. Arendt enriquece a imagem imaginando-o absorto numa tarefa que o mantém isolado do mundo, situação bem exemplificada no sentimento de Oppenheimer de que a bomba atómica era um problema "agradável" ou na obsessão de Eichmann em tornar eficientes as câmaras de gás. No acto de fazer a coisa funcionar, nada mais importa; o Animal laborens toma o trabalho como um fim em si mesmo. Em contraste, o Homo faber é a imagem que ela apresentava de homens e mulheres fazendo outro tipo de trabalho, criando uma vida em comum. Mais uma vez Arendt enriquecia uma ideia herdada. A expressão latina Homo faber significa simplesmente "homem que faz". Homo faber é o juiz do labor e da prática materiais, não um colega do Animal laborens, mas um superior. (Sennett, 2009, pp. 16-17)

As aulas

Foram três os objectivos centrais que presidiram à elaboração da Unidade Didáctica. Em primeiro lugar, tratava-se de instruir os estudantes acerca de aspectos técnicos básicos de diferentes tipos de *Imagem* e da sua manipulação digital, de acordo com o que estabelecem os conteúdos programáticos da UFCD.

Em segundo lugar, mas com importância determinante, pretendeu-se criar um espaço de reflexão e diálogo com os estudantes sobre a metalinguagem das imagens, a sua natureza multidimensional e a semiótica. Acabou por ser este um aspecto central no desenvolvimento da Proposta.

Finalmente, pretendia-se cruzar a *oficina digital* com a *oficina analógica*, através da produção final de uma *Imagem* totalmente *feita à mão.* Infelizmente, no processo de negociação com a Professora cooperante, concluiu-se que esta última vertente seria de operacionalização complexa, uma vez que requeria meios não digitais, um espaço alternativo à sala 52 e faria com que a UFCD provavelmente ultrapassasse o número de horas lectivas pré-definidas. Um dos problemas destas UFCD é precisamente a sua curta duração.

DIÁRIO DE BORDO

MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore

10 de Outubro de 2022

A verdade da imagem

Ao fundo da rua existe uma casa que tem as paredes pintadas de azul. Todos os dias passo pela casa, paro, olho para as paredes azuis da casa e repito a mim mesmo: "são azuis". De seguida escrevo num pequeno bloco que uso para registar testemunhos: "Esta casa tem as paredes azuis. É incontestável". Ainda assim, à noite, ao rever o dia, a dúvida instala-se. Aquilo que diariamente é uma indiscutível evidência, formalmente registada neste bloco processual, transforma-se, subitamente, perante a ausência física da imagem verdadeira da casa e das suas paredes, em renovada e insolúvel dúvida. Escrevo, então, outra vez, no pequeno bloco: "Será que as paredes da casa são realmente azuis? Como posso estar eu tão certo disso? Permanecerão azuis quando não estou a olhá-las? No dia seguinte volto a passar pela casa e vejo de novo as suas paredes azuis. Escrevo no bloco que permanecem azuis. De um azul irrefutável. À noite a ansiedade e a dúvida regressam. Aquelas paredes podem ser azuis apenas quando estou a olhá-las. Há algo de dissimulado na casa.

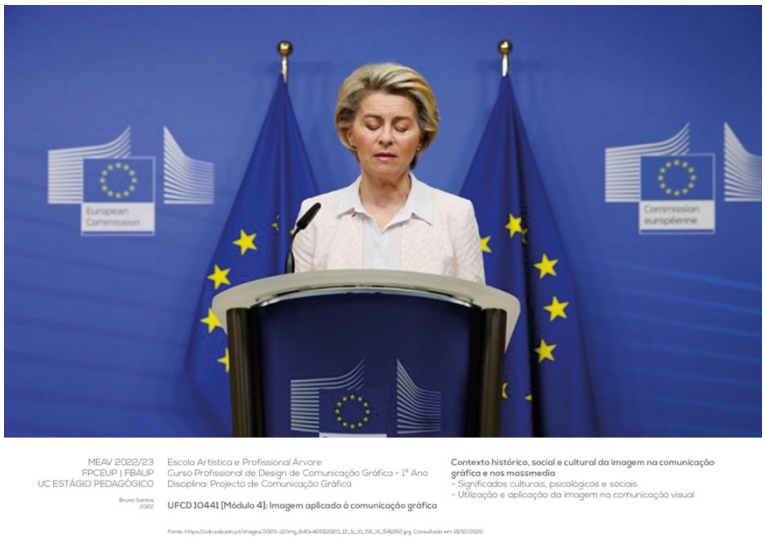


Figura 4 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Significados culturais, psicológicos e sociais da Imagem" [18]

DIÁRIO DE BORDO

MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore

20 de Janeiro de 2023

Início da Proposta Didáctica "O Fazedor"

A aula começou com uma introdução ao tema do Módulo - a Imagem na Comunicação Gráfica. Procurei focar-me inicialmente nas questões relativas às leituras subjectivas e à semiótica. Aos códigos usados na produção de diferentes imagens para diferentes tipos de meios e diversos fins. Iniciou-se a projecção do Anexo de Apoio à Proposta e foi estabelecido diálogo com a turma. Houve uma participação interessada da maioria.

Aquando da projecção da primeira imagem - a fotografia da presidente da Comissão Europeia -, perguntei "o que era aquilo? O que é que aquela imagem transportava nas suas subcamadas. Um dos alunos mostrou vontade de responder, mas imediatamente recuou, confessando que seria um disparate aquilo que tinha para dizer. Pedi-lhe que partilhasse com a turma esse *disparate*, que não receasse. **"Aquilo é um Anjo"**, respondeu. Perguntei-lhe por que achava que era um disparate. Aguardei alguns segundos e projectei a segunda imagem. Lá estava o ***Anjo*** que ele tinha *visto*.

[18] Santos, B. (2022a). *Anexo de Apoio Didáctico. Proposta Didáctica "O Fazedor". MEAV 2022/23, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore*. ANEXO II.



Figura 5 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Significados culturais, psicológicos e sociais da Imagem".[19]

Foi um estudante receoso de *dizer um disparate* quem primeiro identificou o *invisível*.

O que ele *Viu* foi a metalinguagem da imagem, numa das suas dimensões ocultas. Ele soube ultrapassar o cerco da objectivação imposta por significações pré-determinadas, coercivas, cuja função é fazer do espectador mera figura passiva, mera decoração do processo semiótico e persuasivo, e avançou para uma *ressignificação* que lhe permitiu apoderar-se da mensagem, recriá-la e deixar de ser seu servidor. Soube colocar a sua percepção, a sua Visão ampla e transcendente, ao serviço da Imaginação. Isso é uma forma de *Poder* que deve ser estimulada. Ele parece manter intacto aquele *artífice interior*. Em síntese, foi para tentar encontrar esse *Artífice* que esta Proposta Didáctica foi desenhada.

[19] Ibid.



Figura 6 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Leitura da imagem fixa. Elementos denotativos e conotativos".[20]



Figura 7 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Leitura da imagem fixa. Elementos denotativos e conotativos".[21]

As imagens das estrelas e do agrafador proporcionaram um momento de boa disposição. Antes de identificarem o agrafador como algo parecido com uma criatura marinha - um peixe? -, uma aluna respondeu que "aquilo é um agrafador". Pedi-lhe que o fosse buscar e agrafasse algumas folhas com ele. Houve risos. Não, aquilo não é um agrafador. Aquilo é a *representação* de um agrafador.

[20] Ibid.
[21] Ibid.

Após a concepção da Unidade Didáctica propriamente dita foi elaborado um documento[22] que lhe pudesse servir de apoio e que constituísse a base a partir da qual se estabeleceria o diálogo com os estudantes nas aulas programadas. Um dos objectivos foi o de abordar as várias possibilidades de *ressignificação* das imagens, através de uma análise cuidada das suas metalinguagens e da tentativa de desconstrução das sucessivas camadas de significado que as compõem.

O propósito foi o de alertar os estudantes para a necessidade de alcançar um outro nível de percepção nas suas relações com a linguagem mediática e de procurarem obter um nível mínimo de emancipação relativamente aos códigos persuasores ocultos sob leituras imediatas, irreflectidas e naturalizadas.

Tal emancipação passa, em primeiro lugar, por um abandono da posição passiva, de mero consumidor, em relação às imagens que povoam a paisagem perceptiva e condicionam a *elaboração do mundo,* tornando-a uma narrativa da qual somos meros espectadores, ociosos, conduzidos ordeiramente pela floresta dos significados pré-determinados das coisas:

> "Sugere-se que os Estudantes tentem seguir um *processo da Visão* repartido por três momentos[23], os quais se poderão definir do seguinte modo:
>
> - **Olhar**: compreende interagir visualmente com os objectos procurando não lhes atribuir qualquer significado, quer objectivo, quer subjectivo. Exemplo: ao identificar um curso de água - um Rio - procurar *esquecer* que aquela *linha é um rio* e tentar esquecer igualmente que *é uma linha.* Olhar a figura enquanto *força*, elemento de tensão que *se sente* mais do que *se pensa*. Cujo significado se intui, mais do que se racionaliza.
>
> - **Observar:** compreende interagir visualmente com os objectos procurando identificar toda a sua complexidade, analisando **forma** e **fundo**, decifrando todos os valores denotativos da imagem ou do segmento de imagem, quer do ponto de vista do detalhe e dos aspectos particulares de cada forma, quer do ponto de vista das relações que essa forma estabelece com outras formas circundantes com as quais interage.

[22] Ibid.
[23] Processo elaborado a partir do conceito de Morais, J. S. (s/ data). *Universal Momento de identidade*.

- **Ver:** compreende estabelecer relações de **analogia** entre as formas identificadas e aquelas que, no caso concreto desta proposta de trabalho, podem compor a morfologia aproximada de um rosto ou de uma figura humanos, de um animal, uma planta ou um objecto do quotidiano".[24]



Figura 8 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Leitura da imagem fixa. Elementos denotativos e conotativos".[25]



Figura 9 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Leitura da imagem fixa. Elementos denotativos e conotativos".[26]

[24] Santos, B. (2022b). *Unidade Didáctica "O Fazedor". MEAV, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore.*

[25] Imagens de uma campanha publicitária da Vodafone. Falámos sobre a presença massiva da cor vermelha, sublinhando a agressividade do personagem que parece *jogar* furiosamente qualquer coisa. Os seus olhos estão raiados de sangue, os seus dentes afiados, fazendo lembrar uma serpente. Santos, B. (2022a). *Anexo de Apoio Didáctico. Proposta Didáctica "O Fazedor". MEAV 2022/23, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore*.

[26] Neste exemplo, os estudantes *viram* mensagens variadas, mas nenhum identificou o focinho de boi retratado. Falou-se sobre as potencialidades abertas pela fotografia de alta resolução, a possibilidade de trabalhar o detalhe, conferindo-lhe um significado distinto do *original*. Ibid.

Esta foi a via pela qual foi trazida para a prática didáctica concreta uma tentativa de simbiose entre tecnologia, a breve antropologia do *Artífice* e a suprema arte de o descrever enquanto *fazedor*, que se encontra no trecho de Jorge Luís Borges que serviu de mote ao processo criativo da Proposta:



Figura 10 - Anexo de Apoio à Proposta Didáctica. "Leitura da imagem fixa. Elementos denotativos e conotativos".[27]

Proposta: ***O fazedor***[28]

Data: Dezembro de 2022

Conceito:

A presente Unidade Didáctica deve ser iniciada com a leitura atenta e reflexiva do texto que se segue, cuja autoria é do escritor argentino Jorge Luís Borges (Buenos Aires, 24 de Agosto de 1899 - Genebra, 14 de Junho de 1986). Este texto constitui a base conceptual de uma campanha de comunicação visual que se pretende criar e implementar.

"Um homem propõe-se a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de

[27] Nestes exemplos, foi abordado o potencial criativo da estrutura geométrica dos elementos naturais e o caso da ilustração que apresentava diferentes leituras, de todo o modo *funcionais*, mesmo após a sua rotação e espelhamento. Ibid.

[28] Santos, B. (2022b). *Unidade Didáctica "O Fazedor". MEAV, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore.*

> morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto."[29]
>
> "**Procedimento:** Recorrendo à aplicação *Google Earth*, os Estudantes devem viajar pelo nosso planeta (como se estivessem num balão de ar quente) procurando cidades, rios, florestas, planícies, desertos, deltas, praias, montanhas, construções, enfim, qualquer tipo de fenómeno, natural ou artificial, que seja visível e que se encontre à superfície. Sugere-se que essa busca seja iniciada a 6000 km de altitude, percorrendo todo o planeta. Uma vez identificado um local a investigar, deve ser usada a ferramenta de ampliação e redução que a aplicação disponibiliza, aproximando-nos e afastando-nos gradualmente da superfície terrestre. Neste movimento de aproximação e afastamento, e sempre com uma visão em perspectiva aérea, os Estudantes devem tentar identificar **Formas Significativas**, ou seja, elementos visuais reconhecíeis na superfície que, através de uma **Visão Subjectiva** e uma intervenção criativa, possam adquirir um **Novo Significado**. No caso concreto, algo que possa representar um rosto humano, um corpo, um animal, uma planta, um objecto de uso quotidiano, etc." [30]

A Proposta Didáctica contemplou um exemplo prático do procedimento sugerido:

No exemplo que se segue foi realizada uma busca no Google Earth pela cidade de Bombaim (Mumbai), situada na Índia. A primeira observação, conforme se pode ver na imagem, foi feita a cerca de 20 km de altitude. A imagem foi olhada com o objectivo de nela tentar identificar elementos visuais (formas) aos quais pudesse ser atribuído um novo significado, através de uma alteração do seu contexto e de uma intervenção criativa. Nesse sentido, foi efectuada uma nova aproximação à superfície, fazendo *zoom in* sobre a área escolhida, conforme se pode verificar na imagem seguinte:

[29] Borges, J. L. (2000). O fazedor (J. V. Baptista, Trans.). Editora Globo.

[30] Santos, B. (2022b). *Unidade Didáctica "O Fazedor". MEAV, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore.*



Figura 11 - Imagens retiradas do Google Earth

É possível identificar na imagem vários elementos e formas visuais com **significado denotativo**, ou seja, que representam e identificam directamente um conjunto de objectos: um complexo urbano, prédios e casas, um aeroporto e respectivas pistas, zonas de vegetação, um rio, etc. Mas aquilo que, de facto, o autor está a **ver,** subjectivamente, é ***outra coisa***. É essa ***outra coisa*** que constitui o objectivo central desta proposta.

Recorrendo à junção de dois elementos recolhidos externamente, a partir de duas outras imagens (um olho humano e uma porção de cabelo), e do tratamento de alguns sectores da imagem original - pela modificação, nomeadamente, dos valores de Cor, Exposição e Saturação - obteve-se uma composição na qual as formas adquiriram um **significado** diferente do inicial.[31]


Figura 12- Imagens de "Olho" e "Cabelo".
Olho. Fonte: https://createdigital.org.au/monash-university-bionic-eye/
Cabelo. Fonte: https://www.fashionnova.com/products/on-the-go-jumpsuit-navy#&gid=1&pid=1

[31] Ibid.

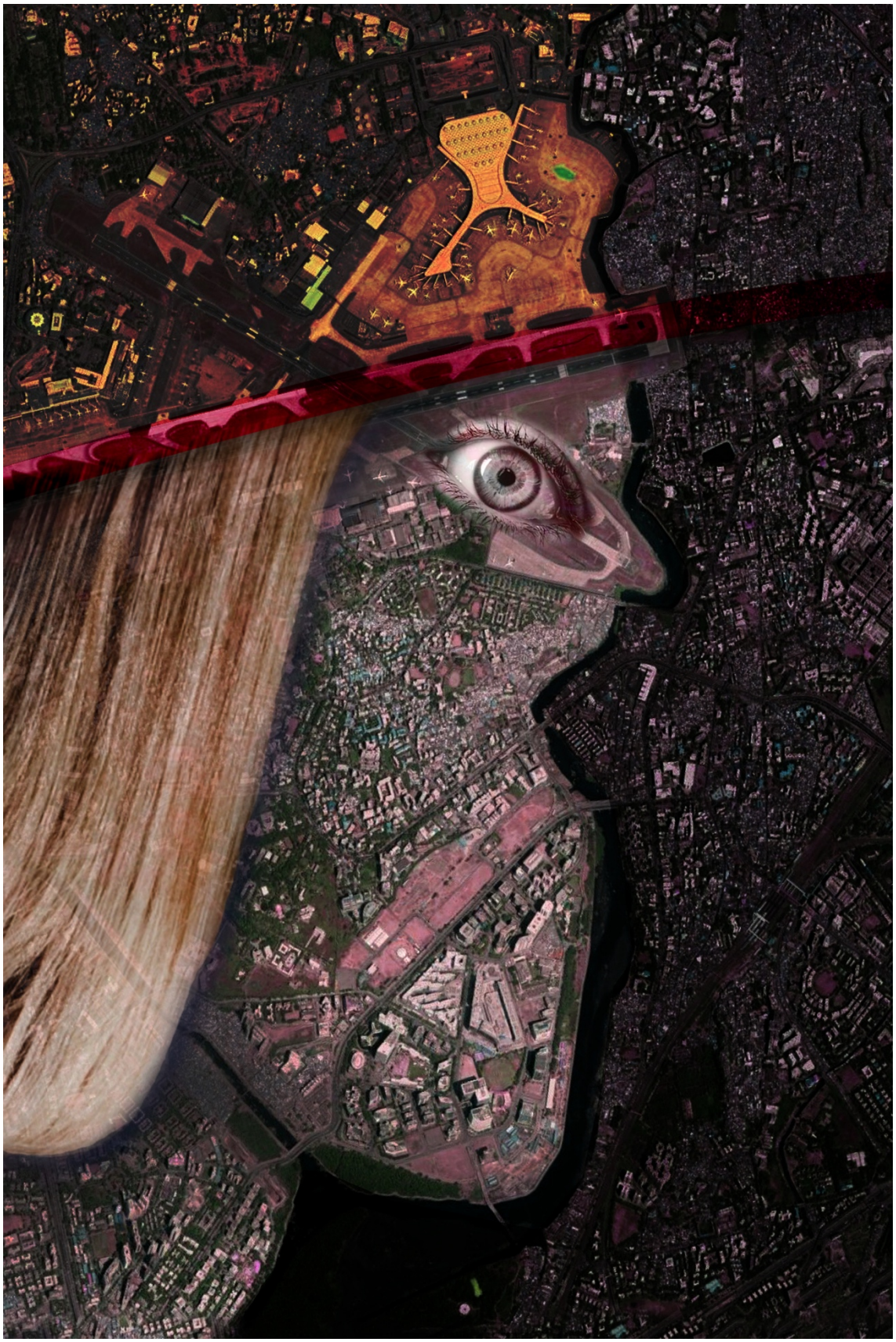


Figura 13 - Imagem composta final

Planificação da Unidade Didáctica:

Planificação	Conteúdos Programáticos	Competências
Aula #1 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30 20/01/2023 13h30 -16h00 • Apresentação da Unidade Didáctica • Exposição de conteúdos programáticos sobre a Imagem • Diálogo com a turma • Esclarecimento de dúvidas • Sugestões dos Estudantes • Início do processo criativo | Trabalho Individual **Aula #2 |** 5 tempos lectivos | Duração: 2h30 25/01/2023 08h30 -11h00 • Trabalho Individual • Pesquisa no Google Earth • Processo de Identificação e selecção de imagens • Composição **Aula #3 |** 5 tempos lectivos | Duração: 2h30 27/01/2023 13h30 -16h00 • Edição da imagem/Composição • Introdução dos elementos verbais • Composição do texto. Relação texto/imagem **Aula #4 |** 5 tempos lectivos | Duração: 2h30 03/02/2023 13h30 -16h00 • Concepção e Design dos produtos gráficos **Aula #5 |** 5 tempos lectivos | Duração: 2h30 08/02/2023 08h30 -11h00 • Finalização e impressão dos produtos gráficos • Elaboração da Memória Descritiva • Impressão **Aula #6 |** 5 tempos lectivos | Duração: 2h30 10/02/2023 13h30 -16h00 • Apresentação e discussão	▸ Contexto histórico, social e cultural da imagem na comunicação gráfica e nos *mass media* ▸ Significados culturais, psicológicos e sociais ▸ Utilização e aplicação da imagem na comunicação visual ▸ Direitos de utilização da imagem, de autor e conexos ▸ Elementos da semiótica da imagem ▸ Leitura da imagem fixa e leitura da imagem em movimento ▸ Elementos conotativos e denotativos ▸ Composição e enquadramento ▸ Distinção entre sinais, índices, ícones e símbolos ▸ Tipologias da imagem em design de comunicação gráfica ▸ Imagens fotográficas ▸ Desenhos e grafismos ▸ Ilustração ▸ Compostas ▸ Figurativas e abstractas ▸ Técnicas da imagem ▸ Formas de captação de imagens ▸ Retoque e construção de imagens ▸ Composição e relação da imagem com o texto ▸ Preparação de imagens para diferentes tipos de suportes e técnicas de ▸ Impressão ▸ Aspectos legais de utilização da imagem e os direitos de autor ▸ Imagem aplicada num projecto de comunicação gráfica – objectivos, processos e fases	▸ Reconhecer e contextualizar a importância da imagem na comunicação gráfica e nos *mass media*. ▸ Identificar os aspectos e significados culturais, psicológicos e sociais da utilização da imagem na comunicação visual. ▸ Reconhecer os elementos da semiótica da imagem. ▸ Distinguir e manipular diferentes tipos de imagens. ▸ Utilizar e construir imagens consoante os objectivos comunicacionais propostos ▸ Articular imagens com grafismos e tipografia num projecto gráfico. ▸ Reconhecer os aspectos legais de utilização da imagem e os direitos de autor.”

Os Resultados

A primeira aula desta Unidade Didáctica foi certamente uma das mais estimulantes de todas. Nessa aula foi possível colocar em prática, ainda que com sucesso incerto, um método pedagógico fundado no diálogo, inspirado de algum modo na maiêutica socrática, facto que desde logo suscitou uma participação activa dos estudantes. Intervieram, colaboraram na discussão produzida em torno da informação previamente preparada a partir dos conteúdos curriculares, colocaram questões e deram respostas, expressaram dúvidas, interrogaram-se. Com base no material organizado no Anexo de Apoio à Unidade Didáctica (Anexo I), os alunos foram desconstruindo as imagens que se lhes apresentavam, buscando identificar nelas a sua metalinguagem e as suas diferentes camadas discursivas.

Ainda que heterogénea, a turma tem um perfil sorumbático. Além disso, a presença constante de dispositivos tecnológicos, nomeadamente o *smartphone*, a barreira formada pelos enormes monitores, como verdadeiros muros, o hábito incompreensível de usar auscultadores durante a aula, são factores que condicionam fortemente o processo de ensino-aprendizagem, dificultam a acção pedagógica e o próprio desenvolvimento da aula.

Uma parte significativa da comunicação entre a turma e a Professora é feita através da aplicação Teams, sendo a circulação de informação, nomeadamente as propostas de trabalho referentes aos diferentes módulos, realizada por via digital. Ou seja, há um conjunto de rotinas instaladas que dão forma a um determinado modelo de aula. Esse modelo não é aquele que este Relatório e a Unidade Didáctica pretendem propor.

Por outro lado, um Estagiário não é um Professor. Ainda que a sua presença na sala de aula esteja necessariamente enquadrada de um ponto de vista institucional, e os estudantes o vejam, hesitantes, como alguém *estranho* que está ali para "ensinar alguma coisa", essa sala de aula é um espaço privilegiado do relacionamento entre o Professor titular e a turma. É quase um espaço privado. O Estagiário, como *invasor*, não tem como evitar sentir essa fragilidade do *transitório,* da indefinição e nebulosidade de um estatuto de fronteira e de alguma incompletude da autoridade imprescindível ao exercício integral da sua função.

Ainda assim, foi possível desenvolver um trabalho que pode considerar-se positivo, sendo que as propostas e as Memórias Descritivas de alguns estudantes demonstram que a Unidade Didáctica produziu efeitos encorajadores. Houve casos de estudantes que

fizeram uma abordagem particularmente criativa, tomando iniciativa, aprofundando o tema, indo um pouco além, no fundo, de uma burocratização excessiva que por vezes imprimem às tarefas propostas. Refira-se, a título de exemplo, que uma das estudantes construiu uma narrativa própria, imaginativa, investindo na descoberta e na expansão do contexto, facto que indicia que algumas possibilidades foram abertas e que a aprendizagem teve lugar.



Figura 14 - Unidade Didáctica "O Fazedor". Processo de trabalho de Estudante do 1º ano do curso de Design de Comunicação Gráfica, disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, da Escola Artística e Profissional Árvore. Fevereiro de 2023.

"Recorrendo ao Google Earth, eu andei pelo mundo e fui tirando *screenshot* dos sítios que mais me chamaram a atenção. Até que encontrei uma figura, no oriente da África, que parecia um sapo.
Tendo a ideia já em mente, fui no Photoshop editar a minha imagem. Primeiro, eu comecei por seleccionar o espaço onde eu consegui ver o tal sapo, a seguir, eu coloquei a coloração mais verde, para chamar mais a ideia dum sapo. Depois, eu fiquei sem ideias do que colocar, apesar que sentia que faltava mais alguma coisa no meu trabalho. Então optei por ir pesquisar mais sobre o país africano, Tanzânia.
Encontrei imagens sobre a paisagem do país e do povo. Aprendi que eles pintam as caras de branco, como "Rito de Passagem", sendo uma passagem dos jovens para a idade adulta. Decidi acrescentar esse detalhe da cultura dos tanzanianos no meu trabalho, como significado que o "sapo" estaria a passar por um rito de passagem, significando que deixará de ser um jovem e passaria a ser um adulto brevemente.
Para não deixar o trabalho só com o sapo, decidi também adicionar uns olhos de sapo e pesquisar mais sobre a paisagem e encontrei uma única árvore numa paisagem isolada, que seria fácil de editar e

> adicionar no meu trabalho, fui pesquisar mais sobre uma árvore de acácia, situa-se no parque nacional de Serengeti, Tanzânia, e é património mundial do Unesco". (Memória Descritiva do trabalho. Estudante do 1º DCG)

Diz-nos Gilbert Durand que "A consciência dispõe de duas maneiras para representar o mundo. Uma directa, na qual a própria coisa parece estar presente no espírito, como na percepção ou na simples sensação. A outra indirecta quando, por esta ou por aquela razão, a coisa não pode apresentar-se "em carne e osso" à sensibilidade..." (Durand, 1993, pp. 8-9). No caso do "Sapo de Bazir", a estudante parece ter operado uma ressignificação das formas que se apresentaram à sua consciência, através da mobilização da *imaginação por analogia*, a qual lhe permitiu, simultaneamente *Ver* o que já estava lá, imaginando, porém, o que lá ainda não se encontrava.

Ainda que tenha havido uma intervenção na imagem, com recurso a instrumentos digitais de retoque e manipulação, essa intervenção não constitui o cerne do trabalho imaginativo, nem sequer o condiciona. O que foi feito com recurso a tecnologia digital poderia facilmente ter sido realizado com instrumentos analógicos. Ainda assim, nada disso determinou o trabalho de reflexão, de *oficina interior,* que a estudante realizou, sem quaisquer instrumentos ou ferramentas que não fossem a sua capacidade de *Olhar, Observar e Ver,* recorrendo tão somente à sua consciência − directa e indirecta, como ensina Durand.

Este era, de algum modo, um dos objectivos da Proposta Didáctica.

Noutro exemplo, a estudante escreve o seguinte na sua Memória Descritiva:

> "Comecei por ir ao google earth conforme pedido e tentei encontrar algum lugar que me lembrasse de um animal, porque decidi que preferia retratar um animal, pois muitas vezes conseguimos associar formas a animais. Encontrei várias hipóteses que poderia usar e que corresponderam ás minhas espectativas, como uma lontra, uma girafa e um texugo, mas mesmo assim decidi continuar a procurar até que encontrei um lago que se parecia muito com um veado e eu realmente consegui vizualizar aquilo que queria no meu projeto". (Memória Descritiva do trabalho. Estudante do 1º DCG)



Figura 15 - Unidade Didáctica "O Fazedor". Processo de trabalho de Estudante do 1º ano do curso de Design de Comunicação Gráfica, disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, da Escola Artística e Profissional Árvore. Fevereiro de 2023.

Noutros exemplos ainda, os estudantes descrevem um processo de trabalho semelhante:

> "Foi-me entregue a primeira proposta do modulo 4, sendo essa a criação de um cartaz A3, anúncio de imprensa, publicação para o Facebook, e um formato a escolha no meu escolhi o formato para uma publicação do Instagram (1080 X 1080px) a base do cartaz tinha de ser um formato que encontrasse no planeta terra como rios, montanhas, ilhas, etc. Depois de encontrar algumas zonas do meu agrado comecei a fazer as montagens no Photoshop, dentre as muitas tentativas eu encontrei uma do meu agrado sendo essa da ilha de Alcatraz localizada no meio da baía de São Francisco na Califórnia.
> Fiz uma montagem do pai natal, mas com um casaco do personagem Dante do jogo Devil May Cry. (Memória Descritiva do trabalho. Estudante do 1º DCG)



Figura 16 - Unidade Didáctica "O Fazedor". Processo de trabalho de Estudante do 1º ano do curso de Design de Comunicação Gráfica, disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, da Escola Artística e Profissional Árvore.

Fevereiro de 2023. Nota: trabalho realizado com recurso exclusivo a ferramentas digitais de edição de imagem.

"Antes de nos ser apresentada a proposta, foram-nos mostradas algumas imagens da qual tentávamos associar a algo diferente do que nos era mostrado. Por exemplo, uma fotografia de um objeto que reconhecemos logo como sendo um agrafador atribuía um formato que, ao olho e mente humana, também é possível identificar parecenças com outras coisas que nos são conhecidas.
Neste caso, nesta imagem de um agrafador também consegui ver uma criatura marinha, ou um peixe. As cores do fundo também ajudam nessa identificação.
Procurando no *Google Earth* percebi que uma parte do Canadá vista de uma outra posição parecia ter o formato de uma montanha com neve, (Achei engraçado porque no Canadá tem neve)". (Memória Descritiva do trabalho. Estudante do 1º DCG)

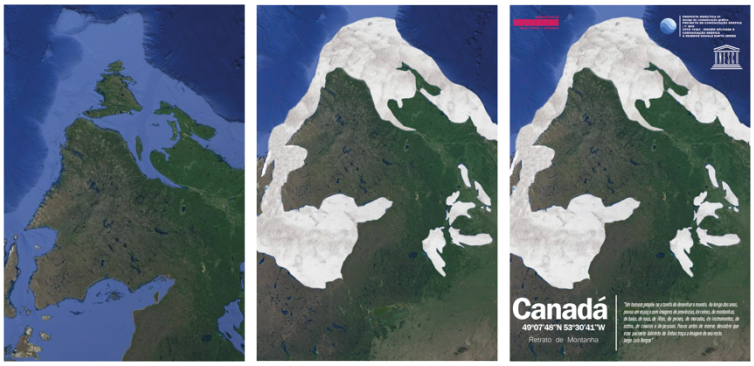


Figura 17 - Unidade Didáctica "O Fazedor". Processo de trabalho de Estudante do 1º ano do curso de Design de Comunicação Gráfica, disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, da Escola Artística e Profissional Árvore. Fevereiro de 2023. Nota: trabalho realizado com recurso exclusivo a ferramentas digitais de edição de imagem.

O diálogo posterior com a turma permitiu compreender alguns factos simples, entre os quais se destaca um que é de primordial importância: a maioria dos estudantes não *leu* a proposta de trabalho, ou, pelo menos, não a leu com o detalhe e a atenção que seriam desejáveis. Existe nos estudantes uma predisposição para abordagens directas e muito pragmáticas ao processo de aprendizagem, abordagens essas que conduzem a uma espécie de dissolução do acto reflexivo no acto produtivo. E ainda que muitos dos

estudantes considerem que os interfaces tecnológicos – o computador e o software – se encontram submetidos à sua vontade, a verdade é que eles condicionam uma parte significativa do processo, suscitando uma precipitação dos gestos, a contracção do "espaço em branco" de paragem contemplativa ante o *enigma* proposto.

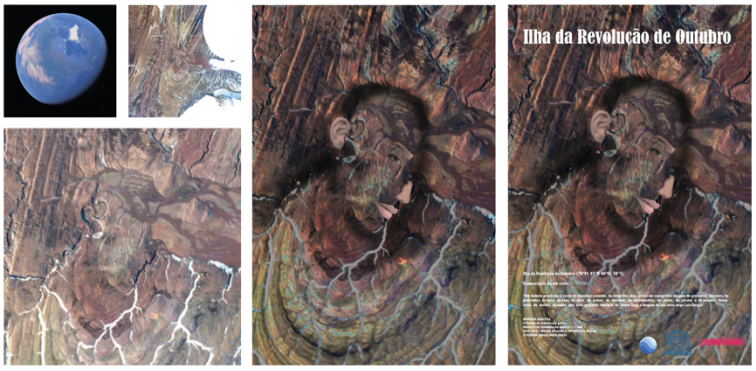


Figura 18 - Unidade Didáctica "O Fazedor". Processo de trabalho de Estudante do 1º ano do curso de Design de Comunicação Gráfica, disciplina de Projecto de Comunicação Gráfica, da Escola Artística e Profissional Árvore. Fevereiro de 2023. Nota: trabalho realizado com recurso exclusivo a ferramentas digitais de edição de imagem.

De assinalar, ainda, que são raros os estudantes do 1º ano que fazem uso do diário gráfico, de um bloco de apontamentos e de um lápis. Como atrás referido, a Proposta Didáctica previa inicialmente um momento de *tradução* dos resultados obtidos por meios digitais num objecto visual de fabrico analógico, *feito à mão*. Pretendia-se complementar o trabalho *vertiginoso* realizado com recurso ao computador, com um processo mais contemplativo de registo e transformação proporcionado por instrumentos *lentos* como os lápis, os pincéis, as tintas. Mas o facto de tal não ter sido possível talvez não altere substancialmente as conclusões que se podem retirar dos resultados obtidos. Até porque o principal desses resultados, porventura, era o de não se aguardar resultado nenhum em particular. A Unidade Didáctica não foi concebida - tal seria uma contradição - como um processo de fabrico ou um roteiro de produção de *qualquer coisa*. Não se aguardava que, no final de um conjunto mais ou menos sistematizado de rotinas, um certo *produto* nascesse e concedesse corpo a *resultados* previstos, a metas, objectivos, indicadores quantificáveis. Essa é a gramática da *escola-fábrica,* o território do império do útil. E aquilo que aqui se buscou não foi isso. O que se buscou foi a abertura de um *espaço de potência* através do *acto.* Um espaço de interacção entre estagiário e estudantes que abrisse possibilidades futuras. E isso parece ter sido alcançado.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

REFLEXÃO

"Nós somos um edifício construído por fora com toda a terra
e iluminado, por dentro, com todas as estrelas. E nele, vive silencioso
e prisioneiro o fantasma do seu arquitecto..."

Teixeira de Pascoais

As Palavras

> "A palavra que é brisa de tragédia,
> que ri pelos cantos da casa do mundo.
> Essa filha desgovernada que atirei
> de encontro aos telhados do fundo". [32]

Humildade e Gratidão são duas palavras das quais talvez se não esperasse que servissem para iniciar a reflexão sobre um Estágio do MEAV. Ainda assim, não se vislumbra motivo para que se entenda que do seu uso inaugural nasça desvantagem em relação a quaisquer outras. Pelo contrário.

> DIÁRIO DA ILHA
> MEAV | Interrupção ampliadora
> 28 de Janeiro de 2022
>
> No final de Outubro de 2021 fui colocado na Escola Secundária Antero de Quental, em Ponta Delgada, Açores, com horário completo. Foram-me atribuídas sete turmas do 7º Ano e uma turma do 8º Ano. Uma das turmas do 7º Ano é uma TPCA (Turma de Projecto Curricular Adaptado). As disciplinas que lecciono são Educação Visual e Artes Plásticas. Foi-me igualmente atribuída uma Direcção de Turma, o 7ºE, facto que constitui, provavelmente, o aspecto mais desafiante desta experiência profissional, uma vez que é uma função de pesado pendor burocrático, exigindo uma permanente atenção a aspectos não directamente relacionados com as questões pedagógicas, mas antes institucionais, de relacionamento e comunicação com os Encarregados de Educação dos alunos.
> Desde o final de Outubro passaram-se cerca de três meses, ao longo dos quais operei uma rápida e profunda transformação nas rotinas, na vida familiar e na vida pessoal. A deslocação para os Açores não é apenas uma operação logística. É uma mudança radical de aspectos centrais da vida.
> Até ao final do ano lectivo faltam cerca de seis meses. Procurarei aqui narrar, para memória futura, essa experiência.

[32] "A Palavra", Alburneo. (2004). A primeira pedra. Editorial 100.

> 13 de Maio de 2022
> Pouco tempo para narrativas inúteis.
>
> 31 de Julho de 2022
> Em viagem para o Porto, depois de encerrada a "aventura açoriana". Ainda há pouco, já na zona de embarque do Aeroporto de Ponta Delgada, reencontrei, por mais uma extraordinária coincidência, o M. com quem há dois dias falei telefonicamente. Aguardava o voo para Lisboa, onde dará entrada no hospital amanhã.

As palavras que ficam escritas partilham entre si a fraterna cristalização da morte. Reina entre elas a igualdade do esquecimento. No *Fedro*, Sócrates relata o episódio em que Toth apresenta ao Rei as artes que havia criado, tentando convencê-lo a ensiná-las aos egípcios. Recebe do soberano uma resposta que ainda hoje deve ser motivo crucial de reflexão na relação pedagógica, designadamente no que ela tem, ou deverá ter, conforme aqui se defende, de filiação ao princípio do *vivido,* da oralidade, da presença, como instrumentos *incendiários,* ignição da potência que aguarda a sua manifestação na *tabula rasa* do *sujeito*:

> "Ele a falar, e o rei a responder: Engenhosíssimo Teute [Toth], uma coisa é inventar as artes, e outra, muito diferente, discorrer sobre a utilidade ou desvantagem para quem delas tiver de fazer uso. Tal é o teu caso, como pai da escrita: dada a afeição que lhe dedicas, atribuis-lhe acção exactamente oposta à que lhe é própria, pois é bastante idónea para levar o esquecimento à alma de quem aprende, pelo facto de não o obrigar ao exercício da memória. Confiante na escrita, será por meios externos, com a ajuda de caracteres estranhos, não no seu próprio íntimo e graças a eles mesmos, que passarão a despertar as suas reminiscências. Não descobriste o remédio para a memória, mas apenas para a lembrança. O que ofereces aos que estudam é simples aparência do saber, não a própria realidade". (Platão, 1975, p. 20)

O problema da *reminiscência* platónica será abordado adiante, mas, ainda assim, é forçoso que se escreva e que se escreva sobre a escrita, esse *remédio para a lembrança* sob a forma de *aparência do saber*. É forçoso que se calcifique em dispositivo próprio até aquilo

que se situa no aquém e além-palavra, no domínio do acto liberto da tradução compulsória na linguagem e no *nomos*. A carne viva.

Apenas a escrita o alcançará por via da representação suprema, através do adequado *lugar de fala* cuja hegemonia Sócrates entreviu[33] e que a combater morreu. Só a escrita levará a *instituição* à bondade da captura do gesto discursivo pois, como lembrou Foucault (1996, p. 7) n'*A Ordem do Discurso*, não há "por que temer começar; estamos todos aqui para te mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida da sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém"[34].

De todo o modo, perante o que se afigura ser a grande epopeia da Escola - uma utopia do *inútil*[35] -, na perspectiva de quem aqui escreve e se escreve, não é fácil achar termos mais adequados e verdadeiros do que Humildade e Gratidão para definir o ponto de partida de um caminho feito pelo caminhar, o *ethos* agregador da acção e da reflexão complementarmente geradas nessa formidável e, tanto quanto possível, meticulosa urdidura do acaso.

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
Outubro, 2022

Hoje, depois de terminadas as aulas na Árvore, desci, como de costume, a Rua dos Clérigos, em direcção à estação de metro de São Bento. Com o pensamento mergulhado não recordo bem se no que iria almoçar ou se em alguma especulação silenciosa sobre a aula que acabara de acontecer. Foi então que, estendendo o olhar sobre o

[33] "O que dizem, amigo, no santuário de Zeus, em Dodona, é que as primeiras expressões divinatórias saíram de um carvalho. Os homens daquele tempo, que não eram sábios como vós, os moços de hoje, na sua simplicidade contentavam-se com escutar as pedras e os carvalhos que falassem a verdade. Para ti, porém, é de muito maior importância saber quem fala e de qual região provém; só com uma coisa não te preocupas: saber se tudo se passa realmente assim ou de outro modo". Platão. (1975). Diálogos de Platão (Fedro - Cartas - O Primeiro Alcibíades) (C. A. Nunes, Trans.; Vol. V). Universidade Federal do Pará.

[34] Foucault, M. (1996). A Ordem do Discurso (L. F. d. A. Sampaio, Trans.). Edições Lyola.

[35] "Cabe, ainda, recordar que Escola é uma palavra que derivou do grego ***scholē***, que precisamente significava «propriamente, paragem; repouso, descanso (...), inacção, lentidão, preguiça» (José Pedro Machado, Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 3ª edição, Livros Horizonte, 1977). Ela já foi um espaço, um conceito social, bem mais próximo do que é hoje aquilo que Ordine (Ordine, N. (2016). A utilidade do inútil. Faktoria de Livros.) descreve como *inútil*, talvez na medida exacta em que também o próprio saber, o conhecimento, foram já entendidos como processos de transformação do Homem, de sublimação das suas virtudes cardeais e elevação da sua consciência e da sua condição a planos superiores de desenvolvimento, aperfeiçoamento e realização. Desígnios esses não dependentes de critérios estritamente funcionais, quantitativos ou práticos, os da mera vulgaridade biológica, material e mecânica, mas filiados à ideia de uma dignidade superior, de uma vocação intrínseca para a *qualitas*, que constitui o cerne das mais altas, e por isso mais verdadeiras, aspirações humanas". Santos, B. (2021). *Escola e Educação Artística. Texto para a UC de Actividades de Iniciação à Prática Docente I. MEAV.*

> correr de mesas e cadeiras postas pelo passeio, no exterior de um café que há logo abaixo da igreja, do lado direito, deparo com um rosto conhecido que me mirava com algum espanto. Não percebi logo quem era, mas rapidamente a memória se focou e reconheci uma aluna que, no ano passado, acompanhei em aulas do apoio à disciplina de Desenho A, do 12º Ano. Nada de extraordinário teria este encontro fortuito se não se desse o caso de as aulas terem ocorrido a mais de 1500 km de distância do lugar onde agora nos encontrávamos. Foi em Ponta Delgada, nos Açores, na Escola Secundária Antero de Quental, onde leccionei no ano lectivo 2020/2021, tendo para isso interrompido - ampliado - este Mestrado. Cumprimentámo-nos com alegria. Perguntei-lhe o que fazia por ali. Respondeu-me que preparava a logística do seu ingresso no ensino superior, nas Caldas da Rainha. Que tinha conseguido entrar no curso que desejava e que tinha feito o exame de Desenho.

Humildade, portanto, porque não pode ser outra a posição do *buscador* ante a vastidão e a profundidade daquilo que aqui busca. E que coisa será essa que *ele* busca? Como procurar, se não se sabe sequer que se procura?

A Escola é um *fenómeno* - chamemos-lhe assim - inseparável da mais profunda condição humana, tal é a preeminência que desde sempre assumiu, ainda que sob vestes mutáveis no decorrer dos séculos, no processo de busca e transmissão de um sentido para essa mesma *condição*, a de *ser-se humano.* Fim que se encontra porventura no acto de transcender-se, conhecendo-se.

Ainda que esse propósito possa revelar-se de uma escatologia perversa, tecendo de modo silencioso como a serpente, ou estridente como um trovão, uma fatalidade que muitos foram adivinhando e outros vão reconhecendo. Outros ainda contrariando.

DIÁRIO DE BORDO

MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore

3 de Fevereiro, 2023

> Acabo de me cruzar com um texto de R. Steiner[36] no qual ele analisa e procura refutar o "pessimismo" determinista de Spengler quanto ao declínio irrevogável do Ocidente. Steiner evoca a "Vontade" como instrumento espiritual necessário à igualmente imprescindível sementeira. Algo que me pareceu fundado no arquétipo apocalíptico da Jerusalém Celeste. Inatingível, portanto. A não ser por uma superação milagrosa da mera condição demasiado humana. Algo, porém, me sensibilizou nos argumentos de Steiner. Foi a responsabilidade que ele afirma que temos perante as gerações mais novas. O dever de não permitir que desistam, que nelas se instale cedo demais o desalento e que abdiquem de provar o mel da sua própria viagem espiritual.

O pessimismo de Spengler[37] e a teoria de uma inevitável e recorrente decadência do Ocidente têm, porém, uma origem antiga. Mais antiga que Spengler. Platão relata no *Timeu* o episódio em que Sólon, um dos Sete Sábios, ouve do sacerdote egípcio a explicação de tal desastre:

> "Assim, desde tempos remotos que, de tudo quanto se passa na vossa terra, aqui ou em qualquer outro local, de que nós tomemos conhecimento pelo que ouvimos dizer, se porventura se tratar de qualquer coisa de belo, grandioso ou de qualquer outra natureza, isso fica gravado nos nossos templos e mantém-se conservado. Por outro lado, acontece que em relação ao que se passa entre vós e entre outros, mal acaba de se ordenar o sistema de escrita e tudo o resto que faz

[36] "If one grasps the entire urgency of the situation, one is driven to the question: How can we orient thinking so that pessimism toward western civilization will not appear to be natural and obvious while faith in a new ascent seems a delusion? We must ask if there is anything that can still lead us out of this pessimism". Steiner, R. (1920). Oswald Spengler Prophet Of World Chaos (N. MacBeth & F. E. Dawson, Trans.).

[37] "Um século de actuação meramente extensiva, com exclusão de toda a produtividade elevada nos campos das artes e da metafísica - digamo-lo em breves palavras: uma época irreligiosa, o que harmoniza perfeitamente com o espírito das metrópoles - é uma fase de decadência. Certamente. Mas essa nossa época não foi escolhida por nós. Não podemos alterar o facto de termos nascido como homens do incipiente inverno da Civilização amadurecida e não ao meio-dia da Cultura, nos tempos de Fídias ou de Mozart. Tudo depende de darmo-nos conta desse destino e de percebermos que a seu respeito podemos iludir-nos, isso sim, porém jamais escapar a ele". Spengler, O. (1973). A Decadência do Ocidente — Esboço de uma morfologia da História Universal (H. Caro, Trans.; H. Werner, Ed. 2ª ed.). Zahar Editores.

> falta a uma cidade, recai novamente sobre vós, durante o habitual número de anos, uma torrente vinda do céu, semelhante a uma doença, e apenas deixa entre vós os analfabetos e os que são estranhos às Musas; de tal forma que nasceis de novo, do princípio, tal como crianças, sem saber nada do que aconteceu em tempos remotos, quer aqui, quer entre vós". (Platão, 2011, 23a)

Mas há sempre a Vontade.

Estará eternamente presente essa *ultima ratio* ainda e sempre invocável, não apenas para que se decifre correctamente a *assinatura das estrelas*, mas para que sobre essa *assinatura* se exerça o domínio, ou, pelo menos, a influência, o exercício, tão competente quanto possível, de uma soberania mínima sobre o destino e as predeterminações escatológicas, tais como as que Spengler descreve e que já os egípcios prenunciavam paternalmente a Sólon.

Por isso se escreve este Relatório também sob o signo da Gratidão.

Porque, aquando da aventura na intensa indagação da *praxis* pedagógica, o *buscador* é brindado com o privilégio maior - e a responsabilidade equivalente - de interagir, num espaço repleto de inevitáveis tensões, inquietudes e emoções, com *Espíritos* em viagem, em evolução, artífices de si e *companheiros* de jornada, que dele, do *buscador*, aguardam as palavras, as vozes, os silêncios, os gestos, os actos, os compromissos, a humanidade, enfim, que em variável grau de subjectivação acolherão como conforto, desafio, censura, referência ou estímulo para prosseguir o seu fundamental empreendimento - ***o fazimento de si***. Por isso é a Gratidão que deverá reinar sobre todas as convenções que se constituem como *corpus* da arte didáctica.

Porque é, afinal, nesse *fazimento*, no silêncio ou na exuberância da *oficina interior,* na exaustão ou no frémito, na desilusão ou no ingénuo encantamento, que labora o Artífice forjando o próprio Universo.

E essa descoberta, o achamento, a busca ou mesmo a invenção *do Artífice de dentro*, é a saga maior, à qual os próprios anjos rendem secreta homenagem.

E também por isso não pode deixar de se sentir grato aquele a quem foi outorgado o privilégio da sua partilha. Foi, aliás, esta a *gnose*, o processo de autoconhecimento e de auto-revelação, a que os antigos gregos apelaram quando eternizaram no templo de Apolo, real ou imaginário, o famoso *gnōthi seauton: conhece-te a ti mesmo.*

Coménio atribuiu a Pítaco o pronunciamento inicial, muito embora a sua autoria não tenha ficado na história isenta de disputa:

> "Quando Pítaco pronunciou o seu «conhece-te a ti mesmo», os sábios acolheram esta máxima com tão grandes aplausos que, para a recomendarem ao povo, afirmaram que ela viera do céu, e tiveram o cuidado de a fazer inscrever, em letras de oiro, no templo de Apolo, em Delfos, onde o povo afluía em grande número.
> Este foi um acto de sabedoria e de piedade; aquela foi, de facto, uma ficção, mas absolutamente conforme à verdade, como para nós é evidente mais que para eles." Coménio (2015, p. 81)

A Escrita

Em *O Fogo e o Relato,* Agamben (2018) coloca em julgamento o *acto de criação* - não o *acto* ***da*** *criação,* que situa num plano distinto-, evocando criticamente a definição que lhe atribuíra Gilles Deleuze. Para Deleuze, escreve Agamben, o *acto de criação* era um *acto de resistência*. "Resistência à morte, antes de tudo, mas também resistência ao paradigma da informação, por meio do qual o poder é exercido naquelas que o filósofo chama de "sociedades de controle ..." (ibid, p. s/p).

Mas Agamben considera que Deleuze não define satisfatoriamente o significado de *resistência*. Mais do que isso, parece criticar um entendimento do acto de resistir, no contexto da obra de arte, como sendo a *libertação* de uma *potência aprisionada.* Mas, para Agamben, a resistência é, acima de tudo, uma *potência-de-não*, inerente à potência ela própria, que cumpre a função, no processo de criação, de mecanismo crítico da inspiração: *o artista inspirado é sem obra,* escreve Agamben.

Tivesse aqui sido a inspiração abandonada à pura *potência*, sem o freio de uma vigilante *potência-de-não*, e este Relatório teria ficado em branco, como a pura *tabula rasa* aristotélica. Sobre ela, Kafka, no intervalo entre dois urgentes requerimentos ao processo, aporia o selo definitivo e absoluto:

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Porém, é imperativo que se escreva. E que essa escrita, não caindo no pedantismo, mas menos ainda na aridez administrativa ou processual, traga para a imensa folha branca a figura do exercício contemplativo de *escrever-se para a escrita.* "Que a escrita substitua o olhar dos companheiros de ascese: "enrubescendo tanto por escrever quanto por sermos vistos, abstenhamo-nos de qualquer mau pensamento" (Atanásio in Foucault, 2006, pp. 144-145).

Trata-se, no caso vertente, de tentar aproximar o *Relatório de Estágio* à poesia, tanto quanto tal se afigure são e satisfatoriamente honesto. Gesto audaz, talvez até com aparência arrogante, subsumível num acto não propriamente de *criação*, uma vez que esse se encontra encarcerado na *potência-de-não*, mas de diálogo interior com os processos nos quais essa possibilidade germina. Pretende-se escutar uma certa fala interior, um sussurro que se insinua em permanência, que desafia, inquieta e vigia continuamente qualquer

sinal de cristalização, de sedentarismo epistemológico, de ilusão de posse ou mera circunscrição do incapturável. Da *verdade*.

> "... é possível destacar alguns dos seus aspectos que permitem analisar retrospectivamente a função da escrita na cultura filosófica de si precisamente antes do cristianismo: a sua estreita ligação com a corporação de companheiros, o seu grau de aplicação aos movimentos do pensamento, o seu papel de prova da verdade." (Foucault, 2006, pp. 145-146)

Antes do início do primeiro parágrafo do *Ensaio sobre a Cegueira*, José Saramago cita um misterioso *Livro dos Conselhos*: "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara"[38]. Olhar, ver e reparar, surgem como referenciais de uma *escala da visão* que de algum modo se dispõe a medir a amplitude e a profundidade daquela ascese, o grau de contemplação alcançável já no interior do *real*, para lá dele, no território quântico, extra-sensorial, cujas fronteiras se definem além da mera *representação*.

Como se tal sortilégio fosse possível: "Isto não é um cachimbo".

É a *representação* de um cachimbo. O cachimbo *verdadeiro*, o cachimbo *real*, é aquele objecto palpável que se segura nas mãos. Geralmente feito de madeira, ou osso, cuja textura e forma se *sentem* inquestionavelmente, que pode encher-se de tabaco autêntico - cujo aroma é tão concreto quanto a maresia -, comprimindo-o depois na câmara do fornilho, que logo se incendeia para a seguir aspirar-se pela boquilha, na direcção dos pulmões, o fumo mágico da paz. Lugar onde uma nova e invisível química fará espalhar pelo sangue a mensagem molecular que o sistema nervoso vai traduzir em sintomas totalmente corpóreos, carnais até à *flor da pele*.

Sucede que mesmo isso, mesmo essas *sensações* cujo processo químico de subtilização se iniciou quando estava fisicamente nas mãos o amuleto xamânico e se começou a fumar, são *sensações* por via de um artifício da *representação* do indizível. Sendo o escritor o *artífice* da mera interpretação do que não pode ser capturado pelas palavras e pela linguagem. Todo o acto é, na verdade, essa tradução numa língua morta do poema nunca escrito, do poema que não permite escrever-se. Que, ao escrever-se, se esfuma como o tabaco incandescente aspirado, desaparecendo na névoa das sensações.

[38] Saramago, J. (2006). Ensaio sobre a cegueira. Caminho.

O *artífice* será esse *tradutor* da impossível simultaneidade da onda e da partícula. E por isso todo o acto é uma traição, não podendo o acto da escrita escapar a esse irrevogável destino.

Uma das vertentes do processo de escrita deste Relatório é aquilo que Foucault (2006) identificou como os *hypomnemata.* Escreve Foucault que "Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode aprender a arte de viver, a *techne tou biou*, sem uma *askesis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo" (Foucault, 2006, p. 146). Este *treino de si por si mesmo* é um dos aspectos fundamentais de um método de depuração, de adestramento, que abrange simultaneamente o corpo, o espírito e a alma.

Dos pitagóricos aos jesuítas - de que são exemplo os *Exercícios* de Santo Inácio de Loyola[39] -, passando pelas *Regras* monásticas, o treino disciplinado, sistematizado e repetido - no fundo, ritualizado - constitui, de algum modo, o accionar metódico da *potência* e da *potência-de-não.* Trata-se, na tradição ocidental, de um processo *alquímico* que visa separar no interior do aspirante, daquele que deu início à obra do *fazimento de si,* o denso do subtil, o pesado do leve, o puro do impuro.

Como no mito chinês de Pangu, o que é pesado, desce até às profundezas da terra, onde ficará soterrado juntamente com a restante *matéria.* O que é leve ascende, eleva-se aos céus da contemplação e do belo, transportando consigo o Espírito daquele que se *liberta* - ou, pelo menos, tenta - da *caverna* da aparência.

De depuração em depuração, de exercício em exercício, de repetição em repetição, o *fazedor de si* separa o Ouro do Chumbo até que ante os seus olhos, dentro dos seus olhos, brilhe a pérola que dormia oculta no *ventre* da consciência. O ex-aluno de Hannah Arendt, Richard Sennett (2009), explica-o melhor n'*O Artífice*:

> "Nos séculos XIV e XV, a alquimia não era exactamente a tolice que hoje nos parece, pois, as pessoas acreditavam que todos os elementos sólidos compartilhavam a mesma "terra" fundamental. Como tampouco eram vigaristas os praticantes da alquimia - ainda no fim do século XVII, figuras eminentes como Isaac Newton se envolviam

[39] "Inácio recomenda, por exemplo, orar ritmadamente ligando uma palavra do *Pater* ao sopro da respiração, o seu método lembra certas técnicas da Igreja oriental (a prece hesicasta de Jean Climaque, ou oração contínua ligada à respiração, sem falar, bem entendido, nos discípulos da meditação budista;" Barthes, R. (1999). Sade, Fourier, Loiola (M. d. S. Cruz, Trans.). Edições 70.

> com a alquimia. "Na sua maioria", escreve o historiador Keith Thomas, "os grandes alquimistas consideravam-se praticantes de uma exigente disciplina espiritual, que nada tinha a ver com uma grosseira busca de ouro." **Eles estavam em busca dos princípios de purificação graças aos quais uma substância de "valor nobre" podia ser extraída da terra bruta,** o que constituía por sua vez um modelo da purificação da alma. Desse modo, o ourives e o alquimista eram frequentemente, por assim dizer, duas faces da mesma moeda, envolvidos na mesma busca de pureza." (Sennett, 2009, p. 76)

Diz-nos ainda Foucault (2006, p. 147) que os *hypomnemata* constituíam "uma técnica que podiam ser livros de contabilidade, registos públicos, cadernos pessoais que serviam de lembrete" e eram usados "como livro de vida, guia de conduta" onde se "anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e acções que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente". Tal é o propósito que o *Diário de Bordo* cumpriu de algum modo na elaboração deste Relatório. Não tanto - ou mesmo nada - o de uma "narrativa de si mesmo" (ibid, p. 149) de função alquímica, com "valor de purificação" ou ritual de catarse, como no caso dos *Exercícios* de Santo Inácio, mas espaço de cristalização, através da escrita ou, por vezes, do desenho - que é uma forma de escrita -, do conjunto disperso de impressões que foram sendo geradas e apreendidas no contexto do *estágio ampliado*, no quotidiano da sala de aula, da escola, da rua ou das celebrações do Espírito Santo, servindo como auxiliar de desfragmentação do pensamento - da acção dele sobre ele próprio - e bússola que permita ir definindo uma direcção conceptual de um *artefacto* ainda assim de etiologia algo kafkiana: o *Relatório.*[40]

[40] "Como se tivesse por missão reter exactamente tudo das palavras aqui trocadas para as denunciar junto das altas instâncias e fazer um relatório, K. escutava atenta e criticamente." Kafka, F. (2009). *O Processo*. Publicações D. Quixote.

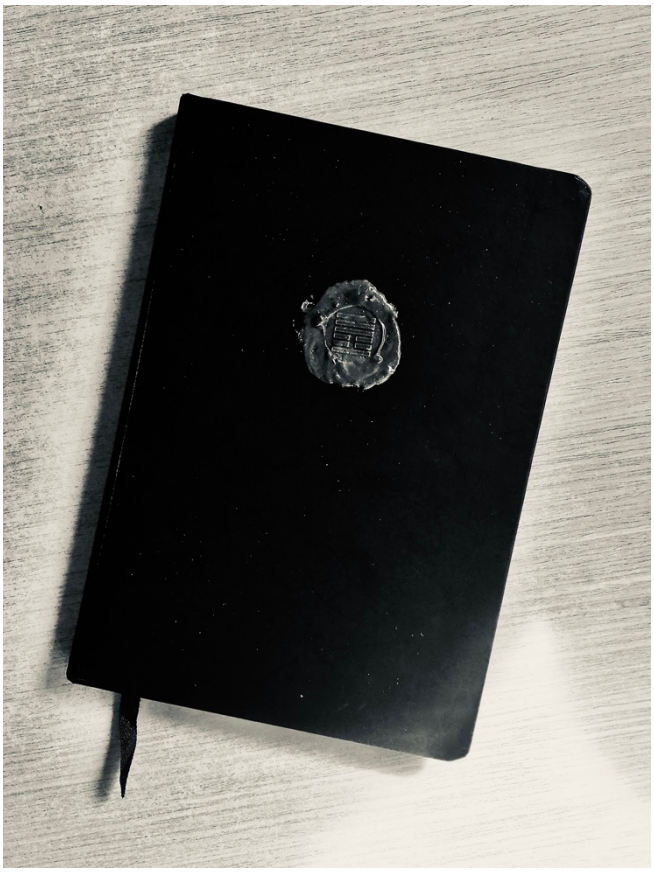


Figura 19 - Diário de Bordo

As Cartas

"Os cadernos de notas que, em si mesmos, constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria-prima para textos que se enviam aos outros". (Foucault, 2006, p. 153). E desses *outros* dir-se-ia não haver motivo atendível para que se exclua o próprio remetente, o *autor*, ainda que *morto*, o qual, na circunstância, adquire as competências de um *outro-para-si*. Ainda que escrever cartas a si próprio - colocá-las num envelope, selá-las, depositá-las num marco de correio e aguardar ansiosamente pela chegada do carteiro - seja tomar uma liberdade passível de interpretação clínica como transtorno narcísico, ainda que vagamente criativo.

Por outro lado, não é certo que esse *outro* que recebe a carta, que é o mesmo que a enviou e também aquele a quem a carta se dirigia, não se invista no *mesm*o como *pessoa-máscara*, externa a si, um *outro-de-si*, e se desdobre, afinal, no múltiplo que sempre foi, ou aspirou ser. Lendo, assim, sob lente diversa da que usou para escrever, aquilo que a si mesmo disse, dizendo-o de novo e diversamente, ao ler.

> "Com este trabalho propomo-nos demonstrar uma determinada tese. Os estudos pendentes deixaram em aberto muitos problemas e os dados recolhidos são ainda insuficientes. No primeiro capítulo tentaremos estabelecer o ponto x; no segundo abordaremos o problema y. Em conclusão, tentaremos demonstrar isto e aquilo. Deve ter-se presente que nos fixámos em determinados limites precisos, isto é, tais e tais. Dentro destes limites, o método que seguiremos é o seguinte... e assim por diante". (Eco, 2007, pp. 127-128)

As cartas que formam o *corpus* deste Relatório poderiam ter assumido a tradicional forma de *capítulos,* organizados linear e tematicamente, unidos por uma lógica sistemática e sequencial. Quer através das palavras escritas, quer do modo de escrevê-las, poder-se-ia inferir directamente a intenção de *demonstrar uma determinada tese*, como ensina Umberto Eco no seu *tutorial*. Mas o mais que aqui se procurou de semelhante a tal propósito terá sido tentar demonstrar uma tese indeterminada. Um princípio da incerteza. Embora cada carta aborde um tema específico, relacionado com o objecto central deste Relatório - a *narração de um fazimento* será a descrição mais aproximada desse objecto -, e se tenha procurado que esses temas se relacionassem entre si, a tal ponto que do seu conjunto se

pudesse dizer que constituem um *corpus,* o modo de alcançá-lo procurou desviar-se da estruturação causal, dessa previsibilidade processual da forma e da sequencialidade ortodoxa que se aguarda sob o princípio da invariabilidade. Não se procurou *estabelecer o ponto x,* como sugere Eco, ou *demonstrar isto ou aquilo*, como ele propõe, mas de algum modo lembrar que o *estabelecimento* desse *ponto* e a *demonstração* de *isto* ou *aquilo*, só são possíveis em resultado de um olhar negligente sobre o princípio da indeterminação presente na relação pedagógica. Essa relação, ainda que possa ancorar-se, de um ponto de vista do professor, numa base técnico-científica e epistemológica validadas, não pode cristalizar-se ao ponto de ignorar a fluidez do repertório de subjectivações no qual acontece e evolui.

> "A carta que é enviada para ajudar o seu correspondente - aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo - constitui para aquele que escreve uma espécie de treino: um pouco como os soldados em tempos de paz se exercitam no manejo das armas, os conselhos que são dados aos outros na urgência da sua situação são uma forma de se preparar a si próprio para uma eventualidade semelhante". (Foucault, 2006, p. 154)

A *carta,* permitindo a presença do fantasma do *outro,* esse *outro-de-si*, convoca o remetente para aquela "espécie de treino", como refere Foucault, de si e daquele outro, permitindo a simultaneidade da acção e da reflexão, mas dissimulando no seu subtexto a intenção didáctica, uma forma de simulação de um modelo absurdo de *aula,* em que o *mestre ignorante* se encontrasse sozinho diante de uma sala vazia, sem alunos sentados de frente para o quadro, com mesas e cadeiras desertas, um silêncio fundo ecoando nas paredes, dotando finalmente de uma *forma* dizível a magnitude da sua *ignorância*.

Se no caso dos *hypomnemata* se trata de tentar "constituir-se a si próprio como sujeito de acção racional pela apropriação, a unificação e subjectivação de um "já dito" fragmentário e escolhido" (Foucault, 2006, p. 162), as cartas que se seguem não pretendem comparar "acções quotidianas com as regras de uma técnica de vida" (ibid), mas antes compreender, no acto de escrita à presença da qual se convoca o *anjo do outro*, o próprio que (se) escreve e à medida que (se) vai escrevendo.



Figura 20 - “Depois da última aula”. Escola Secundária Antero de Quental.
Ponta Delgada, 15 de Junho de 2022.

Carta Primeira - *Vazio, Acto e Potência*

Companheiro[41],
espero que esta te encontre bem.

A *viagem* que agora (re)começa foi marcada no Diário de Bordo do dia 19 de Setembro de 2022 com uma frase que é comum encontrar-se nos livros:

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Trata-se de uma referência, porventura ostensiva, à *tabula rasa* aristotélica, mas também uma declaração de imprevidente ousadia - será que autêntica? - ante o abismo intocado da *potência* que, de algum modo, toda a viagem constitui.

Mas nós sabemos - ou, pelo menos, pensamos que sabemos - que a viagem, na verdade, não teve agora o seu início. Sabemos - ou, iludidos, julgamos saber - que a nossa peregrinação tem uma origem mais antiga, num território onírico e não na cartografia secular, e que aquilo que verdadeiramente se move através dessa planície sem horizonte é a *fala* em construção de um Espírito.

Coisa sem limites, portanto.

Sem marca tangível a que possa com propriedade chamar-se *início,* e sem linha de fronteira a qual, com igual convicção escatológica, se possa chamar *fim*.

A nota de tinta negra, destacada no branco do papel branco, declarando que a *página foi deliberadamente deixada em branco,* nesse mesmo *branco,* parece evocar o incómodo opressivo do silêncio que por vezes emerge sem aviso nos diálogos improvisados entre estranhos, quando a conversa cordial de circunstância se esgota repentinamente, sem aviso. Lembra aquele instante de suspensão do mundo em que a mudez invade os falantes, deixando-os expostos, inteiros e transparentes, num tremendo silêncio revelador da presença do Outro, como uma sombra antiga não totalmente irreconhecível, não totalmente estranha, porém, estranhamente ameaçadora, excessivamente *ali*.

Como se *ali*, suspenso do *nada que é tudo*, aquele Outro emergisse em todo o seu esplendor magnético, invadindo e ocupando a intimidade mais secreta do Mesmo. O

[41] Aquele que partilha o pão.

parece que vai chover servirá de aflito desbloqueador *(vou falar para dizer que estou calado)* que reforçará a visibilidade do vácuo, marcando-o com a tinta negra tautológica. Como aquela que nega à página branca o direito da ausência, proclamando ostensivamente que é ausente. Tanto a forçada intuição de chuva, como a tinta, talvez sejam, afinal, pouco mais que testemunhos supérfluos do horror ontológico ao vazio e ao silêncio.

A página estava de facto em branco, deliberadamente ou não, até ao momento em que o *autor*, em face não apenas do desassossego provocado pela imagem da ausência, mas, mais do que isso, pela omissão que introduz uma imprevista descontinuidade no fluxo discursivo, subsumível numa incorrecta ideia de *erro*, de *falha* ou de *lapso*, teve necessidade de proclamar expressamente a intencionalidade da falta.

Isto porque o branco, enquanto símbolo naturalizado da pureza, mas também da morte nos sonhos, da suspensão, da pausa, só pode, na economia discursiva que exige a presença permanente de uma fala, do acto através do qual é imperioso que se *diga alguma coisa*, que *se faça alguma coisa*, só pode, dizia-se, resultar de inexactidão, de uma omissão imprevista, de um esquecimento, de um defeito. A não ser que essa falha seja afinal deliberada e dela se dê a nota visível que a resgata para a evidência e para o fluxo demonstrativo contínuo, para os padrões normativos, previsíveis e consensualizados que compõem o discurso.

Se a página em branco fosse simplesmente deixada em branco e nela estivesse omisso o absurdo de a preencher com a *evidência material e positiva* que atesta a intencionalidade do branco, um abismo talvez interrompesse o curso naturalizado da forma, erguendo a serenidade insuportável do fundo.

Foi neste quadro conceptual carregado de incertezas que a convocatória do Professor Paulo Nogueira (2022) para a "ARENA#5 - *Recomeçar pelo sítio a que chamamos início*", seminário de abertura do MEAV[42] 22/23, que se realizou na data de abertura do *Diário de Bordo*, de imediato suscitou a memória de um poema do *Manual de Prestidigitação* de Mário Cesariny, e do paradoxo heptagonal que ele guarda como uma esfinge, a um tempo geométrico e teleológico:

[42] Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Doravante apenas MEAV.

““Pintar o Sete”
Voltar ao fim.
Pintar três vezes o sete:
ficar doido”.

Para Aristóteles (2002, pp. 417-423) , todo “o acto é anterior à potência”(Ibid, p. 417), entendida como “princípio da mudança em outro ou na mesma coisa enquanto outra” (ibid). O tutor de Alexandre sintetiza o significado do conceito no “princípio do movimento ou da inércia” (ibid). Embora se possa entender como paradoxal que o *acto*, enquanto origem da materialização ou da não materialização, do *ser* ou *não ser*, possa ser anterior à potência que aparentemente o continha, a verdade é que, tal como Aristóteles explica, é “construtor quem tem a capacidade de construir” e “por isso também se revela manifestamente impossível que alguém seja construtor sem que jamais tenha construído” (Ibidem). É “visível o que pode ser visto” (Ibid). “Construir” e “ser visto” são desse modo actualizações necessárias - *actos* - à admissão da potência.

Deste modo, o acto de ver é, para Aristóteles, anterior à capacidade da visão, uma vez que só podemos dizer que algo é capaz de ver porque existe previamente o *ver* em acto. É assim que a ideia de *acto* precede a de *potência*, a qual só pode ser a potência de um acto que é conceptualmente prévio.

Por isso, na sequência da criação, as últimas coisas a ser geradas são “as primeiras quanto à forma e à substância”. Aristóteles oferece o exemplo do “adulto que é antes da criança” e do “homem que é antes do sémen, sendo que um já possui a forma em acto, enquanto o outro não” (Ibidem).

O acto é anterior uma vez que “tudo o que advém procede na direcção de um princípio” (Ibidem), de uma causa, de um propósito, de um fundamento teleológico, ou seja, **“na direcção de um fim”** (Ibid). ”Deste modo”, conclui, “o fim constitui um princípio e o devir ocorre em função do fim” (Ibidem).

Voltar ao fim, como diz Cesariny, pode, portanto, ser entendido como um regresso ao *acto* enquanto fundamento, origem do movimento ou da inércia de um arquétipo que semeia a sua potência no devir em busca da concretização do seu princípio, de si mesmo, do seu fim.

Este acto, caracterizado pela anterioridade teleológica em relação à potência, parece remeter para a ideia platónica segundo a qual todo o conhecimento é uma memória, uma reminiscência, uma lembrança: *conhecer é lembrar*.

Talvez por isso Aristóteles afirme que "é necessário que também quem aprende uma ciência, de algum modo já a possua em parte" (Ibidem).

Conhecer faz-se, então, re**cor**dar. Voltar a ter no **cor**ação.

Ou seja, toda a actualização, o acto, consiste na expansão ondulatória, pelo campo da potência, de um arquétipo fundador pré-existente.

"Pintar o Sete"[43], Companheiro, é uma antiga expressão portuguesa que significa "pintar a manta", fazer alguma coisa "que não lembra ao diabo", que vai além dos limites da ordem humana vulgar, das aptidões e anseios medianos, estabelecendo-se como gesto disruptivo e revelador de um plano da *potência* até esse instante desconhecido, por ausência do reconhecimento do *acto* - como, por exemplo, em "Ele não sabia que era capaz de suplantar aquele obstáculo" -, plano esse cuja singularidade não reside na desobediência aos consensos normativos como um fim em si mesmo, mas antes na possibilidade de afirmar a transgressão num sentido epigenético, desocultando territórios da possibilidade, removendo o véu de silêncio, de interdição ou de fábula, que cobre o *impossível* enquanto convenção que designa aquele acto que inexiste, que permanece ainda em branco.

Que se constitui ainda como silêncio.

Adeus.

[43] "Segundo o Dicionário das Origens das Frases Feitas de Orlando Neves (Lello & Irmão – Editores, Porto), a expressão «pintar o sete» tem significado semelhante ao da frase pintar a manta: «Fazer grande alarido, diabruras, desordens». E acrescenta, em relação a esta: «Eis uma das mais controversas expressões quanto à sua origem. «Liguemos-lhe mais algumas que todas se enredam, umas mais, outras menos, nas mesmas teias obscuras. Vejamos: «Pintar a bexiga – Andar na pândega. «Pintar a macaca, pintar a manta, pintar o caneco, pintar o caramujo, pintar o diabo, pintar o diabo a quatro, pintar o sete, pintar o burro.»" in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-expressao-pintar-o-sete/11483# [consultado em 26-10-2022] https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-expressao-pintar-o-sete/11483#.

Carta Segunda - O *Animal Laborans*

Companheiro,

espero que esta te encontre bem.

> "O trabalho das nossas mãos, em contraposição ao labor do nosso corpo – o homo faber que "faz" e literalmente "trabalha sobre"[44] os materiais, em oposição ao *Animal laborans* que labora e "se mistura com" eles - fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano. Na sua maioria, mas não exclusivamente, essas coisas são objectos destinados ao uso, dotados da durabilidade de que Locke necessitava para estabelecer a propriedade, o "valor" de que Adam Smith precisava para o mercado de trocas, e comprovam a produtividade de que Marx acreditava ser o teste da natureza humana." (Arendt, 2007, p. 149)

Hesíodo, em *Os Trabalhos e os Dias* (Hesíodo, 1996, pp. 23-25), fala-nos em "duas Lutas", uma boa e outra má. A Luta boa diz que "nasceu primeira da Noite Tenebrosa" e é a que "desperta até o indolente para o trabalho tendo visto o outro rico apressado em plantar, semear e a casa beneficiar" (ibid). É a inveja. Hesíodo identifica no desejo humano de possuir, de competir com os outros pela riqueza, uma luta benigna para o Ser Humano: "o oleiro ao oleiro cobiça, o carpinteiro ao carpinteiro, o mendigo ao mendigo..." (ibid).

Por outro lado, há a "Luta malevolente". Clama Hesíodo dirigindo-se a Perses [seu irmão, com quem manteve uma disputa de heranças][45]: "a luta malevolente teu peito do

---

[44] "A palavra latina *faber*, que provavelmente se relaciona com *facere* ("fazer alguma coisa", no sentido de produção), aplicava-se originariamente ao fabricante e artista que trabalhava com materiais duros, com a pedra ou madeira; era também usada como tradução do grego *tekton,* que tem a mesma conotação. A palavra *fabri,* muitas vezes seguida de *tignarii,* designava especialmente operários de construção e carpinteiros. Não pude determinar onde e quando a expressão *homo faber*, certamente de origem moderna e pós-medieval, surgiu pela primeira vez. Jean Leclercq ("Vers la société basée sue le travail", *Revue du travail*, Vol. LI, Nº3 (Março, 1950) sugere que foi Bergson quem "lançou o conceito de *homo faber* na circulação das ideias".

[45] "**Hesíodo** é um poeta dos fins do século VIII a.C. No seu poema *Trabalhos e Dias* lê-se que o seu pai, originário de Cime, na Eólida, premido pela pobreza, emigrou da Ásia Menor para a Beócia. Aí teria nascido Hesíodo, na povoação de Ascra, junto ao monte Hélicon, consagrado a Apolo e às Musas. Aí viveu a vida árdua e difícil de um camponês pobre em país pobre. Na divisão da herança paterna, entrou em litígio com o irmão Perses, que subornou os juizes, "os reis comedores de presentes", e obteve a maior parte. Caído na miséria por causa de sua preguiça e inércia, teria recorrido a Hesíodo que, ameaçado pelo irmão de novo processo, o teria ajudado, oferecendo-lhe ainda como auxílio maior sua segunda obra, o poema *Trabalhos e Dias,* em que, como se verá, conjuga-se o *trabalho* com a *justiça.* Cronologicamente, a primeira produção do poeta-camponês denomina-se *Teogonia." Brandão, J. d. S. (1986). Mitologia Grega (Vol. 1). Editora Vozes.*

trabalho não afaste para ouvir querelas na ágora e a elas dar ouvidos. Pois pouco interesse há em disputas e discursos para quem em casa abundante sustento não tem armazenado na sua estação". (ibid).

Hannah Arendt (2007, p. 20) recorda-nos que Aristóteles conferia aos *homens livres* a possibilidade de optarem por três modos de vida, assentes na independência e na emancipação das exigências da mera necessidade: a dedicação aos prazeres do corpo, à política e à filosofia.

Fora deste âmbito, desta condição prévia de liberdade como base ontológica fundamental, ficavam aqueles cujas vidas se encontravam entregues à luta pela sobrevivência, à resposta quotidiana à *necessidade*. Eram eles o escravo, subjugado à opressão do seu *senhor* e *cujo modo de vida era o labor* (ibid, p. 20), mas também o artesão e o mercador, "ambos comerciando a liberdade e o tempo" (ibid) em favor do seu sustento, em função do qual toda a sua existência se desenvolvia.

Restavam, para Aristóteles, os modos de vida através dos quais o indivíduo podia *dispor livremente dos seus movimentos e das suas acções* (ibid), tendo todos em comum o facto de se ocuparem com o *belo* e com aquilo que não é *necessário* nem estritamente *útil*:

> "a vida voltada para os prazeres do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *polis*, na qual a excelência produz belos feitos; e a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada através do consumo humano". (Arendt, 2007, pp. 20-21)

O *bios politikos* aristotélico, um modo de vida assente num conceito de liberdade vinculado à emancipação da necessidade, era uma prática da qual estavam à partida excluídos os que não tinham alcançado essa independência. Eram, de algum modo, seres inferiores e indignos de participação na vida da cidade todos aqueles cuja actividade se limitava à busca do provimento ou da conveniência. Faltava ao trabalho e ao labor a dignidade necessária à constituição de um modo de vida independente, auto-suficiente, pois nada do que era exclusivamente dedicado ao meramente *útil* se podia constituir como coisa integralmente livre e emancipada.

> "... uma vez que serviam e produziam o que era necessário e útil, não podiam ser livres e independentes das necessidades e privações humanas. Se o modo de vida político escapou a este veredicto, isso deve-se ao conceito grego de vida na *polis* que, para eles, denotava uma forma de organização política muito especial e livremente escolhida, bem mais que mera forma de acção necessária para manter os homens unidos e ordeiros." (Arendt, 2007, pp. 20-21)

Difícil paradoxo, este que se nos apresenta, Companheiro.

Paradoxo que, aliás, encontra na Escola de hoje a projecção da antiga arena onde se esgrimem a *quantitas* e a *qualitas,* a necessidade e a beleza, a opressão esclavagista sobre o *Animal laborans* e a possibilidade utópica do filósofo *fazedor de si*, livre para se dedicar à contemplação do belo ou ao estatuto político que o exima da sujeição. Será que existe?

Na sua obra *A Condição Humana,* Hannah Arendt (2007) propõe, porém, a diferenciação entre *labor* e *trabalho*, fazendo assentar a justificação dessa distinção, ignorada, segundo diz, "na tradição pré-moderna do pensamento político ou no vasto campo das modernas teorias do trabalho" (ibid, p. 90), da raiz etimológica dos termos. "Essa raiz diverge em todas as línguas europeias, antigas e modernas" (ibid), apesar de *labor* e *trabalho* serem hoje por nós entendidos praticamente como sinónimos.

> "Assim, a língua grega diferencia entre *ponein* e *ergazesthai*, o latim entre *laborare* e *facere* ou *fabricari*, que têm a mesma raiz etimológica; o francês, entre *travailler* e *ouvrer*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*. Em todos estes casos, só os equivalentes de "labor" têm conotação de dor e atribulação. O alemão *Arbeit* aplicava-se originariamente ao trabalho agrícola executado por servos, e não ao trabalho do artífice, que era chamado de *Werk*. O francês *travailler* substituiu a outra palavra mais antiga, *labourer*, e vem de *tripalium*, que era uma espécie de tortura." (Arendt, 2007, p. 90)

Atente-se na identificação de *labor*, em todos os casos da sua derivação etimológica, com uma ideia de dor, de sofrimento e até suplício. Considerem-se igualmente, reforçando a ideia de Arendt, as definições oferecidas pelo *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2013):

> "**trabalh** – *el.comp.* antepositivo, do lat. *tripalium* instrumento de tortura, der. do adj. *tripàlis*, e sustentado por três estacas ou mourões (...) donde o verbo román *tripaliare*, fonte do português *trabalhar* (do francês *travailler*, espanhol *trabajar*, italiano *traballare*), de que *trabalho* é regressivo por razões semânticas: o 'suplício' identificado a 'trabalho'; (...)" (Houaiss & Villar, 2013, p. 3744, VI)

> "**labor** – *el.comp.* antepositivo, do lat. *labor,ōris* 'trabalho, esforço, labor; sofrimento, dor fadiga (que se experimenta na realização de um trabalho)', com der. Românicos: logd. *laore*, cat. *llavor*, esp. *labor*, port. *lavor*, *donde lat. labōro,as,avi,atum,are 'trabalhar', esforçar-se, sofrer, padecer* (...)"

> "**labor** / ô / s.m. (1055-1065 cf. JM) trabalho, faina, esp. tarefa árdua e demorada. ETIM lat. *labor,oris* 'trabalho, esforço, sofrimento, dor, fadiga' (...)" (ibid, p. 2335, Volume IV)

Como se vê, Companheiro, aquilo que hoje entendemos por *trabalho* parece ter acabado por assumir, não de forma inocente, dir-se-ia, o significado conjugado do instrumento de tortura - o *tripalium* -, com a desqualificação social do *laborare,* actividade destinada aos escravos do *útil*[46] e do *necessário*, e vinculada à animalidade do "processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo de vida". (Arendt, 2007).

Esta questão suscita desde logo a seguinte interrogação, Companheiro: o teu coração *trabalha* ou *bate*? A sua pulsação resulta de um acto consciente, voluntário, sobre o qual *ele* reflecte contínua e criticamente com o propósito de o aprimorar ou, pelo contrário, advém da sujeição estrutural, incondicional, a uma determinação biológica a que é alheio, inerente ao princípio da homeostase, à qual ele involuntária e inconscientemente se submete, nessa submissão investindo um *labor* contínuo, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana?

Dir-se-ia, recorrendo ao jargão jurídico inspirado na maiêutica socrática, que *perguntar é responder*. Pois na verdade, Companheiro, ninguém afirmaria que o teu coração

[46] É verdade que aqui surge a tentação de derivar para Ordine, N. (2016). A utilidade do inútil. Faktoria de Livros. , ou mesmo para Hugo Pratt (O desejo de ser inútil) , mas temos de prosseguir.

"trabalha", bem ou mal, mas antes que "bate" ou que "pulsa", de acordo com um certo padrão. Nem diria que "funciona", ou seja, que *cumpre a sua função*, não fazendo parte dessa função o dever de reflectir criticamente sobre as razões pelas quais a cumpre, nem o motivo pelo qual, em primeira instância, a própria função existe e lhe foi atribuída.

> "O labor é a actividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.
> O trabalho é a actividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo «artificial» de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade. (Arendt, 2007, p. 15)

Arendt considera que a menorização do *labor* e a ausência de distinção entre a sua realidade específica e aquela em que poderia ser enquadrado o *obreiro*, aquele que *faz* ou *fabrica,* advém das marcas culturais e civilizacionais que a luta pela sobrevivência e contra a necessidade imprimiu na consciência do Ser Humano. Além disso, sublinha a desconsideração grega por todo o esforço que não fosse conduzido no sentido de se constituir como testemunho monumental, de dignidade e grandeza merecedoras de perpetuação.

> "O motivo pelo qual esta distinção permaneceu ignorada e a sua importância nunca foi examinada nos tempos antigos parece-nos bastante óbvio. O desprezo pelo labor, originalmente resultante da acirrada luta do homem contra a necessidade e de uma impaciência não menos forte em relação a todo o esforço que não deixasse qualquer vestígio, qualquer monumento, qualquer obra digna de ser lembrada, generalizou-se à medida em que as exigências da vida na *polis* consumiam cada vez mais o tempo dos cidadãos e com a ênfase na sua abstenção (*skhole*) de qualquer actividade que não fosse política,

> até estender-se a tudo quanto exigisse esforço." (Arendt, 2007, pp. 91-92)

Cabe aqui sublinhar, Companheiro, uma vez que se afigura de central importância no assunto que aqui nos traz, dois aspectos fundamentais. O primeiro, o lugar proeminente que na sociedade grega cabia à participação cívica e política, sem prejuízo de salientar-se a pena de exclusão que pendia sobre uma significativa e muito bem determinada parte da sociedade, na qual se incluía, entre outros, o *Animal laborans*. Em segundo lugar, esta ideia nobre que os gregos faziam daquilo que hoje designamos por ***escola***, e que, para eles, era a ***skhole***, ou seja - nas palavras de Hannah Arendt - a "abstenção de qualquer actividade que não fosse política, até estender-se a tudo quanto exigisse esforço". (ibid).

Segundo Arendt (2007, pp. 91-92), antes da plena afirmação na Grécia da cidade-estado havia uma distinção entre escravos, que eram os inimigos derrotados (*dmoes* ou *douloi*), que passavam a viver em casa do vencedor e trabalhavam para o sustento deste, e os *demiourgoi*, trabalhadores pertencentes ao povo aos quais era concedida liberdade de movimento, incluindo na esfera pública.

Mais tarde, aqueles a quem Sólon chamava de "filhos de Atena e Hefesto[47]", passaram a designar-se *banausoi*, o que significava tratar-se de artesãos exclusivamente dedicados ao seu ofício e sem qualquer participação na vida política.

> É somente a partir de fins do século V que a *polis* passa a classificar as ocupações segundo a quantidade de esforço que exigem, de sorte que Aristóteles considerava como mais mesquinhas aquelas ocupações "nas quais o corpo se desgasta". Embora se recusasse a conceder cidadania aos *banausoi*, teria aceitado pastores e pintores – mas não camponeses nem escultores." (Arendt, 2007, pp. 91-92)

[47] E o xamã dos nós, o deus-enfeixador. "Em parte alguma, aliás, a equivalência da magia e da **perfeição tecnológica** é mais bem valorizada do que na mitologia de Hefesto (...). Os nós, as redes, os cordões, as cordas, os barbantes alinham-se entre as expressões ilustradas da força mágico-religiosa indispensável para poder comandar, governar, punir, paralisar, ferir mortalmente; em suma, expressões 'subtis', paradoxalmente delicadas, de um poder terrível, desmedido, sobrenatural", diz com mestria Mircea Eliade. E todo esse poder maravilhoso e terrível, construtivo e destrutivo, Hefesto deve-o ao domínio do fogo, apanágio dos xamãs e dos mágicos, antes de se tornar um grande segredo dos ferreiros, metalúrgicos e oleiros." Junito de Souza Brandão. (1987). Mitologia Grega (Vol. 2). Editora Vozes.

Sennett (2009, pp. 16-17) faz a crítica da posição de Hannah Arendt relativamente à diferenciação que esta estabelece entre o *Animal laborans* e o Homo faber. No fundo, Arendt considera que os separa o poder de reflexão. Enquanto o *Animal laborans* se limita a executar tarefas, sem reflectir sobre o que está a fazer, sem se interrogar, sem produzir um juízo ético ou estético sobre os seus actos, actuando como mecanismo *desalmado*, o Homo faber, pelo contrário, reflecte sobre o que faz e questiona os motivos pelos quais o faz. Ele representa uma forma de vida "mais elevada", uma vez que nele e nas suas acções está presente a interpelação de si mesmo.

Quando Sennett procura elaborar uma crítica do pensamento de Hannah Arendt sobre a relação entre os conceitos de *Animal laborans* e *Homo faber*, recorre a uma definição do *Animal laborans*, sugerida por Arendt, como "uma besta de carga".

Essa definição situa a actividade do *Animal laborans* no plano mais denso e inferior do materialismo, reduzindo a sua natureza humana à dimensão animal, aquela que contém e agita os mais básicos e primitivos instintos, cuja função é estritamente biológica.

Para todos os efeitos, o *Animal laborans* é um mero *mecanismo biológico* destinado a executar sob coacção rotinas que garantem a sua sobrevivência física, assim como a da sua espécie, mecanismo esse do qual estão ausentes as funções superiores que permitem a reflexão sobre os próprios actos - a Razão - e uma moral à luz da qual esses actos possam por si próprio ser julgados. Isto em oposição à capacidade do *Homo faber* de accionar essas funções superiores, pensando e reflectindo sobre a sua acção no mundo.

Sennett considera que esta dicotomia é errónea, afirmando mesmo que é falsa (Sennett, 2009, p. 17), uma vez que "menospreza o homem prático - ou a mulher - que trabalha" (ibid). Ao contrário de Arendt, Sennett considera que o *Animal laborans* é, afinal, "capaz de pensar" (ibid), que "as discussões sustentadas pelo *produtor* podem ocorrer mentalmente com materiais, e não com outras pessoas; as pessoas que trabalham juntas conversam a respeito do que estão a fazer" (ibid). Dizendo-se inspirado no *pragmatismo americano* (ibid, p. 24), Sennett evoca "o socialista" e educador (ibid, p. 320) John Dewey para reforçar os argumentos de defesa do *Animal laborans* enquanto entidade capaz de produzir reflexão sobre a sua própria experiência.

Escreve Sennett que "Em termos psicológicos, o trabalho é simplesmente uma actividade que conscientemente inclui a contemplação das consequências como parte de si mesma; transforma-se em labuta sob coacção quando as consequências ficam fora da actividade, como um fim para os quais a actividade constitui meramente um meio." (ibid, p. 321).

Mas regressemos a Aristóteles.

Na *Política* (1998) o Mestre de Alexandre *O Grande* coloca a questão sobre o direito de acesso à cidadania dos *trabalhadores manuais* - a classe dos artesãos -, *trabalhadores não qualificados*, equiparados a escravos ou estrangeiros, considerando que a *cidade mais perfeita* não o poderia consentir, uma vez que não eram, na verdade, homens livres, pois não estavam *isentos dos trabalhos indispensáveis à sobrevivência* (ibid,1998,1278a), nem correspondiam à definição *de virtude cívica*.

Além disso, Aristóteles considerava que existiam homens que eram "escravos por natureza" (ibid,1998,1254b), capazes de participar "da razão o suficiente para a apreender sem, contudo, a possuir" (ibid). Tratava-se de seres que quanto à sua utilidade, pouco diferiam dos animais, uma vez que "prestam ambos auxílio ao corpo, na medida das nossas necessidades". (ibid).

> "A classe dos artesãos na cidade melhor.
>
> Ainda há a questão que permanece por considerar em relação ao cidadão. É verdadeiramente cidadão aquele que pode partilhar do poder, ou devem os trabalhadores manuais ser incluídos entre os cidadãos? Se considerarmos cidadãos os que não participam nas magistraturas, não é possível que a virtude do bom cidadão pertença a todos porque senão todos seriam cidadãos e, com efeito, o trabalhador manual é um cidadão. E se nenhum deles for cidadão, em que classe devem ser incluídos? Com efeito, não são nem metecos nem estrangeiros e tão pouco escravos e libertos que pertençam a qualquer das classes mencionadas. (...)
>
> Em tempos remotos e em certos lugares, os trabalhadores manuais eram escravos e estrangeiros e continuam a sê-lo, hoje, na sua maioria. A cidade mais perfeita não fará do trabalhador manual um cidadão. Caso o admitir como tal, a definição de virtude cívica, de que já falámos, não alcança todos os cidadãos, nem apenas os homens livres, mas só os que estão isentos de trabalhos indispensáveis à sobrevivência. Destes, os que estão ao serviço de um só indivíduo, são escravos; os que servem a comunidade, são trabalhadores manuais ou trabalhadores não qualificados." (Aristóteles, 1998,1278a)

Se consultarmos a opinião de Cícero, que viveu no *Império do útil*, cerca de trezentos anos depois de Aristóteles, sobre os *oficios*, aquilo que encontraremos, Companheiro, é

uma desqualificação aparentemente ainda mais radical, por mais profunda e ampla, do que aquela do professor de Alexandre.

Cícero considerava que "são ignóbeis e sórdidas as remunerações de todos os trabalhadores pagos pelo esforço e não pela habilidade" (Cícero, 1999, p. 72), uma vez que tais remunerações eram apenas garantia da submissão indigna em que viviam esses seres. Desprezava particularmente "todos os que praticam uma arte abjecta" (ibid) e "sem engenho algum na oficina" (ibid) como "peixeiros, carniceiros, cozinheiros, salsicheiros, pescadores. Como diz Terêncio", - prossegue - "acrescenta à lista, se te agradar, perfumistas, dançarinos e profissionais dos espectáculos." (ibid). Paradoxalmente, ou talvez não, Cícero louvava o agricultor, julgando o seu ofício como o "mais digno de um homem livre" (ibid, p. 73).

Escreveu Sennett (2009, p. 17), como atrás já se referiu, que "O animal humano que é *Animal laborens* é capaz de pensar". Mas, a que forma de *pensar* ele se refere? Será ele - o *Animal laborans* - capaz de escrever um *Tratado* sobre o movimento dos corpos celestes ou elaborar uma Cosmogonia? Será capaz de conceber a Constituição de um Estado ou compor uma Sinfonia?

Segundo Roland Barthes (2001, p. 166) , o *Animal laborans* é agente de uma fala altamente politizada, operativa, de uma "linguagem-objecto". O lenhador, que ele dá como exemplo, e que aqui poderemos tomar por *Animal laborans*, "fala a árvore, e não *sobre* ela" (ibid), ou seja, aquilo que o liga à árvore não é uma projecção, ou uma representação, ou uma *potência,* em sentido aristotélico, mas é estritamente o *acto* e o seu sentido, a coisa-em-si. E tal constitui, segundo Barthes, o cerne operativo da linguagem superiormente política, uma vez que é directamente - e verdadeiramente - transformadora da realidade-árvore.

Por outro lado, prossegue Barthes, a ausência de ligação umbilical à árvore-matéria, ou seja, no caso de alguém que não seja lenhador, inviabiliza aquela "linguagem-objecto" (ibid), impossibilita o "falar a árvore" (ibid), deixando esta de ser o "sentido real do acto humano" (ibid), para passar a ser "uma imagem-à-disposição" (ibid), uma representação vinculada desta feita a uma "metalinguagem" (ibid) que passará a mediar a relação com o objecto-árvore.

Esta "linguagem-objecto", fala própria e operativa do *Animal laborans*, gerada a partir de uma relação umbilical, de fusão com os objectos, parece de algum modo evocar

um certo *Animismo,* o qual foi, segundo Mumford (Mumford, 1955, p. 31)[48], um dos últimos e mais tenazes obstáculos ao desenvolvimento tecnológico.

Um Tratado sobre o movimento dos corpos celestes, uma Cosmogonia, a Constituição de um Estado ou uma Sinfonia, são formas que o Ser Humano encontra de escapar ao vazio e ao absurdo. A História, a Antropologia e a Metafísica negarão isto. Ao verdadeiro *Animal laborans*, aquele que alcançou fundir-se totalmente com a fria objectividade mecânica da sua tarefa, escapam os conceitos de vazio e absurdo, assim como o abismo ontológico que eles representam. Este é o paradoxo que foi aparentemente resolvido pelos monges Beneditinos com o lema alquímico *ora et labora*.

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
31 de Outubro de 2022

António Damásio: "Eu vejo porque sinto".
Gloucester a Lear. Shakespeare, Rei Lear, acto 4, cena 6.

Damásio tem razão, Companheiro.
Mas ter razão não é suficiente.

Sennett (2009, p. 34) defende que "toda a perícia artesanal é um trabalho voltado para a busca da qualidade". A *qualitas* é um princípio de exigência que implica um acto reflexivo por parte do artífice. Ela corresponde ao conceito que Platão designou como *Areté*, ou seja, a *Excelência.* Ao buscar a qualidade, a excelência, no modo como exerce o seu ofício - o seu *dever* -, o artífice está a aperfeiçoar não apenas o resultado do seu trabalho, mas aperfeiçoa-se a ele próprio. Está a *fazer-se*. O sucesso do *fazimento de si* depende do grau de exigência que o artífice coloca em cada um dos seus actos, do modo como *se investe*

[48] "A grande série de melhorias técnicas que começaram a cristalizar-se por volta do século XVI baseou-se numa dissociação do animado e do mecânico. Talvez a maior dificuldade no caminho dessa dissociação tenha sido a persistência de hábitos inveterados de pensamento animista. Apesar do animismo, tais dissociações foram de facto feitas no passado: um dos maiores desses actos foi a invenção da roda. Mesmo na civilização relativamente avançada dos assírios, vê-se representações de grandes estátuas sendo movidas pelo chão de madeira em cima de um trenó. Sem dúvida, a noção da roda veio originalmente da observação de que fazer rolar um tronco de árvore era mais fácil do que empurrá-lo: mas as árvores existiam há muito tempo e o corte de árvores foi realizado durante muitos milhares anos, com toda a probabilidade, antes que algum inventor neolítico realizasse o impressionante acto de dissociação que tornou possível o carrinho". Mumford, L. (1955). Technics and Civilization (Seventh ed.). Routledge & Kegan Paul

integralmente no que faz. Ora, é esta característica que talvez possa transformar o *Animal laborans*, independentemente da tarefa que executa, num modelo da *ordem* e da *perfeição.*

De facto, o termo *Areté* "pertence à mesma família etimológica de *áristos* e *aristeúein* e significa, por conseguinte, a "excelência", a "superioridade, que se revelam particularmente no campo de batalha e nas assembleias, através da arte da palavra". (Brandão, 1986, p. 143).

Seria, portanto, a *Areté*, a fazer do escravo um verdadeiro aristocrata da *matéria*. E tal juízo faria sentido e seria, digamos assim, uma conclusão feliz para o problema da servidão, se não se desse o caso de parecer uma explicação demasiado perfeita, de se adequar excessivamente, de um ponto de vista político, à mera naturalização de uma desigualdade e do exercício de uma violência.

Os gestos mecânicos e repetitivos são vistos por Sennett como essenciais à *capacitação*. Ainda que a escola, segundo o autor, se tenha tornado hostil ao paradigma da *rotina.* Sennett (2009, p. 49) considera, não obstante, que "o desenvolvimento das capacitações depende da maneira como é organizada a repetição". E, de facto, não é fácil imaginar que alguém possa, por exemplo, interpretar satisfatoriamente uma partitura de Liszt, se a não tiver aprendido, treinado, repetido, vezes sem conta. Ainda que esse esforço insistente não constitua garantia de nada.

Adeus.

Carta Terceira - *Civilização*

Companheiro,
espero que esta te encontre bem.

> "Há um quadro de Klee intitulado Angelus Novus. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de factos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até ao céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval."[49] (Benjamin, 2012 , s/p)

Ao *pintar o sete* encontramo-nos no *temenos* prometeico, sendo que o gesto mágico, eminentemente operativo, do heptágono, se pode revelar tanto salvífico quanto fatal, na medida em que, de um modo, anime a esperança que resta no fundo da Caixa de Pandora ou, de outro modo, confirme que essa esperança nunca foi mais que a voz do sétimo selo clamando pela libertação.

De um ponto de vista histórico e mitológico - sendo que nada o Mito fica a dever à História, nem à simulação que tomamos por *realidade* -, navegamos num oceano habitado por alquimistas, ferreiros, mestres de obra, oleiros, carpinteiros, geómetras, ourives ou companheiros, que com maior ou menor extroversão vêm urdindo a teia do tempo, da cidade dos Homens e da cidade de Deus.

Artífices da *onda* ou da *partícula*, das vias *especulativas* ou *operativas,* da reflexão ou da acção - ou de ambas, simultaneamente, como tão bem traduz o *Ora et labora* beneditino -

[49] Benjamin, W. (2012). O anjo da História (J. Barrento, Trans.). Autêntica.

sobre uma certa ideia de *Obra* cuja arqueologia nos há-de levar às sementes da civilização, ao duelo simbólico entre os irmãos bíblicos e à origem da *morte da viagem.*

Essa *morte* que foi o fim do *movimento*, o declínio de um certo *sentido da errância* e da peregrinação. A obturação da paisagem agora capturada na representação fixa, paralítica, vegetal. A representação *traidora,* gerada pelo mundo imóvel e padronizado, incessantemente replicado sob o primado da obsolescência - imposta como paliativo da estagnação -, e celebrando o ocaso do Espírito.

Voltar ao fim sugere, portanto, uma tentativa de regressar ao acto. De *resistir* à linearidade cruciforme - a linha horizontal que nasce de uma certa geometria cronológica da História, naturalizada pela chamada *civilização ocidental,* linha essa ao longo da qual os acontecimentos se sucedem e representam como pilares verticais, *axis mundi* que sustentam, interceptam e segmentam o devir, fraccionando-o, categorizando-o, descrevendo-o até ao mais ínfimo detalhe, extraindo-o do fluxo da mutação para o isolar laboratorialmente como objecto observável, mensurável, categorizável.

Não se requer aqui, para efeitos de refutação, uma *resistência* actuante através de um mero jogo da linguagem, mas uma insistência na subversão da gramática da sucessão linear enquanto padrão evolutivo totalizante e da previsibilidade estatística das cadeias causais que se estendem no horizonte seco e rectilíneo da planície assim erguida parede, plano de projecção, traçada a régua e esquadro, talhando o céu azul com a *exactidão* matemática de uma insidiosa *técnica* da perspectiva[50].

Aquela "visão totalmente "perspectival" do espaço"[51] de que fala Panofsky (1991, p. 27), a qual converte a percepção em *janela* sobre a realidade, fenda rectangular com limites definidos, fronteira para além da qual habita o temível e recusado desconhecido.

Para lá dos limites dessa fenda nada existe - porque nada se vê -, a não ser o ressoar de uma voz muda, permanente e antiga. Uma negatividade silenciosa, uma negatividade do silenciado, abismo que nenhuma imaginação parece poder alcançar.

Talvez por isso, Companheiro, na Rua das Flores reine uma estranha *igualdade* que o *Diário de Bordo* não deixará de registar em analepse e de que esta Carta dará testemunho epistolar bizarro.

[50] Perspectiva é uma palavra com origem no latim que significa ver através de.

[51] "We shall speak of a fully "perspectival" view of space not when mere isolated objects, such as houses or furniture, are represented in "foreshortening," but rather only when the entire picture has been transformed - to cite another Renaissance theoretician - into a "window," and when we are meant to believe we are looking through this window into a space".

Corre por lá um rio de gente emparedada por margens-arestas postiças. Gente que sobe e desce a corrente de modo indistinto, sem desígnio, como *cidadãos* iguais entre si, de *perfil* decalcado pelo *copy-paste* ontológico mil vezes reproduzido na fábrica das almas. *Cidadãos participativos, cidadãos-projecto*, *cidadãos emancipados,* indistinguíveis, porém, das cadeiras e das mesas das esplanadas, das *atracções* que o *designer* gerou na oficina sociológica de onde saíram como artefactos da obsolescência programada. *Cidadãos informados* que se confundem com as montras repletas de contrafacção etnográfica, que se fundem com os candeeiros públicos de iluminação *sustentável*, com as tampas de saneamento - portas para o mundo subterrâneo sob as quais Tubal-Caim[52] forja em segredo uma nova guerra -, com as fachadas transitórias e as câmeras de vigilância que fazem as delícias dos *voyeurs* institucionais e dos guardas da cidade-panóptico:

> DIÁRIO DE BORDO
> MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
> 29 de Outubro de 2022
>
> "Carol G: Ótima para bater pernas set de 2022 • A sós - Ruazinha cheia de lojas, cafés e restaurantes. Imperdível pra que está a pé, passeando no centro da cidade. A rua Santa Catarina é maior, mais larga, mas está também vale a pena! Escrita a 18 de setembro de 2022. Maria Solange O: Agradável lugar para passear! mai de 2022. Excelente rua para passear em Porto. Ali há muitas lojas, cafés, bares, restaurantes e pontos turísticos: Casa dos Maias, Igreja da Misericórdia do Porto, entre outros. Há sempre muito fluxo de veículos, cuidado ao atravessar as ruas. Escrita a 25 de junho de 2022. Brüderlein: Via para pedestres jun de 2022 • A sós - Essa movimentada rua para pedestres é repleta de atrações, como bares, cafés, restaurantes, lojas de artesanato, galerias de arte, museu e tantas outras. Anexo fotografias. Luis Santos: Rua de passeio abr de 2021 • Família A Rua das Flores é uma rua típica da baixa Portuense. Tem muitas lojas de comércio, com produtos tipicos/souvenirs, cafés com esplanada e alguns edifícios de interesse para visitar. Como não tem trânsito automóvel é agradável para passear, em família. Escrita a 7

[52] "Tubal-Caim: תּוּבַל־קָיִן tuval qayin - tu serás trazido de Caim; filho de Lameque & Zilá; pai dos artesãos em ferro e bronze". Enih Gil'ead. (2011). Bíblia Hebraica (Ebook - The Westminster Leningrad Codex) (E. Gil''ead, Trans.; 2ª. Edição - Ampliada & Revisada ed.). N.V.S.G.

> de abril de 2021. Arthur M: Cinco séculos de História jun de 2019 Uma pequena rua que carrega cinco séculos de história em seu calçamento. Tem o seu nome derivado das flores que havia na horta do Bispo Pedro Álvares da Costa, por onde a rua foi aberta. Atualmente possui alguma lojas e talvez não apresente mais o brilho que outrora possa ter tido. Escrita a 20 de abril de 2020"[53]

Nesse *rio* não é possível distinguir um rico de um pobre, um turista de um caldeireiro, um velho de um novo, um vegetariano de um cocainómano, um poeta imortal de um empresário em desespero. Todos se confundem como se todos fossem mobília urbana animada. Todos são substancialmente idênticos, ontologicamente gémeos das mesas e das cadeiras, das esplanadas e dos cafés, extensões de si mesmos e do pavimento árido e desmaiado que pisam. Mas que ignoram com imprudência. O mendigo no chão lendo um livro de auto-ajuda, cercado por sacos de plástico com restos de *refood* e dois ou três cobertores imundos, escoltado pelo necessário cão, confere à miséria o estatuto de *happening* performativo, de atracção pitoresca, de discurso estético em postal ilustrado que entroniza o *Dispositivo Universal*[54] que finalmente soube capturar Diógenes. O *dispositivo total* que por fim naturalizou o seu barril-fortaleza, destituindo-o da autarquia que conquistara pelo despojamento e pela coragem da exclusão, para finalmente o integrar como atracção na feira extravagante da civilização em agonia.

[53] Tripadvisor. Rua das Flores, Porto. https://www.tripadvisor.pt/Attraction_Review-g189180-d10402615-Reviews-Rua_das_Flores-Porto_Porto_District_Northern_Portugal.html [consultado em 29-10-2022]

[54] "Encontra-se em curso, sensivelmente no último meio século, a finalização de um processo de planetarização da Tecnologia, que, na ordem das causas, terá sido mais proximamente determinado pela Globalização político-económica urdida e imposta pelo Neoliberalismo e mais remotamente influenciado por sucessivas revoluções industriais, desde o século XVIII. Ele implicou uma transformação na própria natureza da Tecnologia, fazendo com que deixasse de ser mero meio (utensilio, ferramenta, instrumento) para determinados fins e se tivesse tornado num ambiente vital e existencial. Günther Anders foi um atento e perspicaz observador e critico desse fenómeno, que, no seu jargão, concebeu como o do advento de um "Dispositivo universal" (Universalapparat)." Mendes, J. o. R. (2021). O Conceito de Dispositivo Universal (Universalapparat) em Günther Anders. *Trans/Form/Ação - Revista de Filosofia da UNESP*, 97-116.



Figura 21 - "O encontro entre Alexandre *O Grande* e Diógenes de Sinope. 1682-83,Tapeçaria de seda e lã | 320.0 x 495.0 cm"[55]

Neste sentido, ainda que de modo infinitamente mais autorizado e esclarecido, parece conduzir-nos a reflexão de Mumford:

> "Quando finalmente atingimos a nossa era, descobriremos que a sociedade urbana chegou a uma bifurcação dos caminhos. Aqui, com uma mais clara consciência do nosso passado e uma visão mais nítida sobre as opções tomadas há muito tempo, que muitas vezes ainda nos controlam, poderemos enfrentar a decisão imediata que agora confronta o homem e que irá, de uma forma ou de outra, transformá-lo: ou seja, se ele se dedicará ao desenvolvimento da sua humanidade mais profunda, ou se se entregará às forças agora quase automáticas que ele próprio pôs em movimento cedendo o lugar ao seu alter ego desumanizado, o Homem pós-histórico. Essa segunda escolha trará com ela uma progressiva perda de sentimento, emoção, audácia criativa, e finalmente consciência". (Mumford, 1961, p. 4)[56]

Na multidão árida da Flores, entre um *cimbalino* e a visita de estudo à loja de sabonetes[57], *voltar ao fim* afigura-se uma estratégia. Desesperada, é certo, mas ainda assim uma estratégia. Seja ela de *resistência* à pressão dos *dispositivos* niveladores que são leito e

[55] Royal Collection Trust: https://www.rct.uk/collection/27903/the-meeting-between-alexander-the-great-and-diogenes *(consultado em 9/03/2023)*

[56] "When we finally reach our own age, we shall find that urban society has come to a parting of the ways. Here, with a heightened consciousness of our past and a clearer insight into decisions made long ago, which often still control us, we shall be able to face the immediate decision that now confronts man and will, one way or another, ultimately transform him: namely, whether he shall devote himself to the development of his own deepest humanity, or whether he shall surrender himself to the now almost automatic forces he himself has set in motion and yield place to his de- humanized alter ego, post-historic Man.' That second choice will bring with it a progressive loss of feeling, emotion, creative audacity, and finally consciousness".

[57] No dia 26 de Outubro de 2022, a turma do 2º ano do curso de Técnico de Design Gráfico da Escola Artística e Profissional Árvore efectuou uma visita de estudo à loja Claus Porto, situada na Rua das Flores.

margem de rios como este, de correntes outras que se camuflam na unissonância do quotidiano movido pela cegueira branca de objectos-sujeitos circulantes. Eles próprios *dispositivos* convictamente excludentes, agenciadores da *inclusão* contrafeita que secretamente repudia a dissemelhança, que desidentifica pela extracção dúctil da alma, de todo o fundamento, de todo o sentido. Dispositivos que mais não representarão, porventura, do que o espectro de um *lugar de fala* hegemónico a partir do qual se celebra, aviva e eterniza a força imbatível do Leviatã.

Afirmar que a humanidade do Ser Humano se encontra capturada pela sua própria criação não é simplesmente constatar que, no processo histórico, o Humanismo evoluiu para uma forma que visou adaptar a organização social à transformação tecnológica, ou, melhor dito, a uma ideia mais ou menos nebulosa - na verdade, perversa - de *Progresso*.

Trata-se também de indagar se essa transformação foi conduzida num sentido que coloca em causa o próprio conceito de *humano.* Não só no que tange o conjunto múltiplo, ainda assim basilar, de *valores* éticos e culturais que o definem, mas também no que concerne a sua própria integridade biológica. E mais do que a sua integridade biológica, o elementar sentido da existência do Ser Humano enquanto ser provido de consciência de si próprio, do Outro e da Vida. Mumford lembra que

> "Muito antes de qualquer riqueza cultural ter sido alcançada, a natureza tinha disponibilizado ao homem a sua própria matriz de criatividade inesgotável, pelo que a aleatoriedade deu lugar à organização, e a organização incorporou gradualmente propósito e significado. Esta criatividade é a razão de existência do próprio Homem e a sua recompensa. Alargar a esfera da criatividade significativa e prolongar o seu período de desenvolvimento é a única resposta do homem à sua consciência da sua própria morte".[58] (Mumford, 1966, p. 36)

Bem vês, Companheiro, que a ***matriz de criatividade inesgotável*** a que se refere Mumford acabou por ser desmantelada no processo prometeico de conquista e

[58] "Long before any richness of culture had been achieved, nature had provided man with its own master model of inexhaustible creativity, whereby randomness gave way to organization, and organization gradually embodied purpose and significance. This creativity is its own reason for existence and its own reward. To widen the sphere of significant creativity and prolong its period of development is man's only answer to his consciousness of his own death". Tradução propria.

domínio da Natureza, vindo a ser substituída por modelos padronizados que emergiram de uma concepção mecânica do Universo e dos fenómenos vitais, concepção essa imposta, em grande medida, pelo desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia.

É, aliás, também nesse sentido que parece ir a reflexão de Werner Heisenberg ao referir que nos séculos XVII e XVIII, quando pela mão de Kepler (1571-1630), Galileu (1564-1642) ou Newton (1643-1727) uma *nova ciência* nascia,

> "... a relação do homem com a natureza mudou fundamentalmente. À medida que o cientista mergulhava nos detalhes dos processos naturais, percebeu que era de facto possível, seguindo o exemplo de Galileu, separar os processos individuais da natureza do seu ambiente próprio, descrevê-los matematicamente e, desse modo, "explicá-los". Ao mesmo tempo, tornou-se claro para ele que uma tarefa infinita se apresentava à ciência em nascimento. Newton não conseguia mais ver o mundo como obra de Deus, compreensível apenas como um todo. A sua posição em relação à natureza é mais claramente compreendida pela sua conhecida declaração de que se sentia como uma criança brincando na praia, feliz sempre que encontrava um seixo mais liso ou uma concha mais bonita do que o normal, enquanto o grande oceano da verdade estava inexplorado diante de si."[59] (Heisenberg, 1958, p. 96)

Repara, Companheiro, no que nos diz Heisenberg: "... percebeu que era de facto possível, seguindo o exemplo de Galileu, separar os processos individuais da natureza do seu ambiente próprio, descrevê-los matematicamente e, desse modo, "explicá-los". Mas não apenas explicá-los, como reproduzi-los.

E não será isso o que se faz numa sala de aula? Não seguirá a Pedagogia exactamente o mesmo processo de ***representação*** que a Ciência adoptou, isolando no laboratório da Escola as dinâmicas de individuação próprias da natureza de cada ser, para

[59] "… this relation of man toward nature altered fundamentally. As the scientist immersed himself in the details of natural processes, he recognized that it was in fact possible, following Galileo's example, to separate out individual processes of nature from their environment, describe them mathematically, and thus "explain" them. At the same time, it certainly became clear to him what an endless task was thus presented to the infant science. Newton could no longer see the world as the work of God, comprehensible only as a whole. His position toward nature is most clearly circumscribed by his well-known statement that he felt like a child playing at the seashore, happy whenever he found a smoother pebble or a more beautiful seashell than usual, while the great ocean of truth lay unexplored before him".

as captar na descrição da evidência estatística, da mensurabilidade, da explicação e, finalmente, da reprodução, aliás previamente estabelecida no ***Perfil*** dos Alunos?[60]

Durante muito tempo, os paleontólogos viram nos objectos materiais, entre os quais se destacavam os ossos e as pedras, a única evidência científica válida para o estudo das actividades do "Homem primitivo". Ainda assim, algumas das imagens mais populares da pré-história talvez sejam as que sobraram da sua acção artística.

Quando foram descobertas as cavernas de Altamira, contendo registos pictóricos com mais de 13.000 anos, muitos ficaram espantados com a qualidade técnica e estética dos achados, ao ponto de se ter colocado a hipótese de uma falsificação (Davies *et al.*, 2015, p. 1). Porém, desde então, foram descobertos cerca de 200 locais semelhantes por todo o mundo. Em 1994, a descoberta de uma gruta no sudeste de França trouxe à luz do dia centenas de outras pinturas, fazendo recuar a sua datação para cerca de 30.000 anos a.C. (Idem).

Mumford (1966) fez notar que o *eu histórico* humano se estabeleceu sobre o estereótipo - dir-se-ia que, de algum modo, ainda estabelece - do *animal que fabricava ferramentas*, assumindo essa vocação primazia sobre outras vertentes da vida humana e localizando nas *mãos* o motor da transformação cultural - expressa na produção de objectos úteis, dirigidos à satisfação de necessidades materiais e imediatas.

Esta imagem do *eu histórico* humano seria, assim, uma mera representação discursiva, uma *perspectiva* da História, naturalizada a partir de um *lugar de fala* que se propõe firmar um modelo hegemónico de transformação antropológica.

Esta é uma *visão perspectival*, para usar a expressão de Panofsky. É porventura consequência de um mergulho vertiginoso numa teurgia da máquina, ferramenta que, por via da sua progressiva deificação, deixou há muito de ser uma mera *extensão* do humano. Pelo contrário, terá sido o ser o humano quem passou a assumir a função inerte de extensão da ferramenta que ele próprio criou[61].

Segue neste sentido a reflexão de Günther Anders (2011, pp. 77-78) quando evoca aquilo que designa por *fabricar decapitado.*

---

[60] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

[61] "A tecnologia está normalmente associada à produção de artefactos abióticos/exbióticos, como casas, máquinas. Aristóteles, na sua análise em termos das quatro causas – material, eficiente, formal e final – usou uma estátua como protótipo de um artefacto. Isso pode ter, subconscientemente, ao longo dos séculos, influenciado a nossa compreensão do conceito de artefacto, tornando difícil para alguns compreender que os artefactos poderiam ser abióticos ou bióticos. Isso significa que um organismo vivo pode ser transformado pela tecnologia humana para se tornar um artefacto; isto quer dizer que o estatuto ontológico de um organismo vivo como ser natural poderia, em princípio, ser transformado no de um ser *artefactual*.". Lee, K. (2009). Biology and Technology. In Jan Kyrre Berg Olsen, S. A. Pedersen, & V. F. Hendricks (Eds.), *Blackwell companions to philosophy - A Companion to the Philosophy of Technology* (pp. 99-103). John Wiley & Sons

Anders considera que aquele que faz uso de um instrumento - ele dá o exemplo das pinças, mas poderia ser um computador, o software de edição de imagem ou de desenho vectorial -, não se torna - não deveria tornar-se - servo desse instrumento, mas, pelo contrário, dominá-lo e colocá-lo ao serviço da tarefa que tem *entre mãos*. Coisa semelhante acontece numa fábrica, onde as máquinas são usadas como instrumentos e servem a produção de bens de consumo.

Não obstante, Anders (ibid, p. 77) afirma que, ainda que a dita fábrica esteja totalmente automatizada, as máquinas não funcionam por conta própria, tendo o gestor ou dono da fábrica que recorrer a trabalhadores que as irão operar.

Assim, esses trabalhadores-operadores são, na verdade, instrumentos que permitem ao gestor da fábrica que as suas máquinas possam desempenhar a sua tarefa. Não são as máquinas que se colocam ao serviço do trabalhador, mas é este que se coloca ao serviço da máquina e serve de seu instrumento.

Aquilo que, em bom rigor, os trabalhadores obtêm no final do processo de fabrico, não é o produto do seu trabalho, da sua criação, mas o "processo imaculado da máquina". (ibid, p. 78).

Esta noção de "fabricar decapitado" encontra de certo modo correspondência na reflexão de Mumford (1966), quando lembrou, que, desde o início, a produção simbólica do Ser Humano foi mais importante do que a produção material das suas mãos, até porque a sua dimensão anatómica não podia derivar apenas do esforço continuado na actividade manual ou do desenvolvimento imposto pelo tempo, pela genética e pela experiência, ou seja, a repetição.

Seria lícito presumir que um órgão de tão expressivas dimensões e tão complexa estrutura pudesse servir para algo mais do que ajudar a manter o corpo biologicamente vivo, durar no tempo como coisa que simplesmente existe e dedicar-se apenas à tarefa de verter a experiência funcional e a capacidade de observação para o fabrico de objectos e ferramentas *úteis*. Pelo contrário, Mumford defende que "... o ritual e a linguagem e a organização social que não deixaram vestígios materiais, embora constantemente presentes em todas as culturas, eram provavelmente os mais importantes artefactos do homem desde os primeiros estágios de desenvolvimento" (1966, p. 14).[62] Como um cumprimento de mão, por exemplo.

[62] "… ritual and language and social organization which left no material traces whatever, although constantly present in every culture, were probably man's most important artifacts from the earliest stages on". Mumford, L. (1966). The Myth of the Machine - Technics and Human Development. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Numa posição de algum modo congruente com a afirmação de Mumford, Mircea Eliade (1981) defende que a maior ou menor celeridade no desenvolvimento tecnológico não está associada a uma dinâmica similar da inteligência enquanto função superior. Dá como exemplo o progresso da tecnologia verificado nos últimos dois séculos da História humana, progresso que, segundo o seu ponto de vista, não foi acompanhado por um correspondente aperfeiçoamento da capacidade de compreender e de *se* compreender, ou seja, daquilo que constitui a principal característica da Inteligência.

Além disso, acrescenta, cintando Andre Varagnac, "toda a inovação traz consigo o perigo da morte colectiva" (Idem, p. 4), asserção que encontra nos dias de hoje os riscos de uma trágica confirmação.

Ser capaz de construir e usar instrumentos, ferramentas, máquinas e sistemas de máquinas cada vez mais complexos, não significa necessariamente um incremento da inteligência que os concebeu, nem a libertação de quem os utiliza. Não traduz sempre a expressão de uma *potência* ontológica que exprima um desígnio existencial, compatível com os mais dignos - no sentido que à Dignidade Humana é dado por Pico Della Mirandola[63] e que é aquele que aqui nos interessa - e naturais anseios da Humanidade. Pelo contrário, pode afigurar-se como sintoma de um vertiginoso esvaziamento de sentido e de uma queda num esclavagismo brutal bem mais sofisticado, insidioso e irreversível.

Na verdade, Companheiro, mais do que conquistar a natureza através do desenvolvimento técnico e do fabrico de instrumentos destinados a suplantar a necessidade, o ser humano *primitivo* parece ter feito uso do seu sistema neurofisiológico para *se construir*[64] como entidade supra-material, suplantando a sua animalidade através, como escreve Mumford (1966, p. 14), "... da fabricação de símbolos - as únicas ferramentas que poderiam ser construídas a partir de recursos fornecidos pelo seu próprio corpo: sonhos, imagens e sons".[65]

---

[63] «Ó Adão, não te demos nem um lugar determinado, nem um aspecto que te seja próprio, nem tarefa alguma especifica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspecto, aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo o teu parecer e a tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constrangido por nenhuma limitação, determiná-la-ás para ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo». Giovanni Pico Della Mirandola. (2006). Discurso Sobre a Dignidade do Homem (Maria de Lurdes Sirgado Ganho, Trans.). Edições 70.

[64] "…space of construction and knowledge of her or himself ". Mais à frente teremos oportunidade de abordar este conceito, nomeadamente no contexto educativo actual, tal como é trazido à discussão em Assis, T. (2019). *Programming Creativity: Technology and Global Politics in the National Curriculum*

[65] "…the fabrication of symbols-the only tools that could be constructed out of the resources provided by his own body: dreams, images and sounds". Mumford, L. (1966). The Myth of the Machine - Technics and Human Development. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Para reforço do seu argumento, Mumford aponta a complexidade gramatical das linguagens existentes há mais de cinco mil anos, altura em que as ferramentas eram ainda primitivas, donde conclui que as *necessidades* da Humanidade transcendiam largamente o plano da mera sobrevivência biológica.

Aquilo que hoje vivemos parece ser o desenrolar natural de um processo entrópico inevitável, no qual a evolução das ferramentas para a máquina cumpriu uma função determinante, através da qual se concretiza também a consagração do império luciferino do útil, entronizando, diante da Caixa de Pandora, Hefesto, Prometeu e Fausto.

Sennett (2009) assinala que a máquina se constituiu, desde a Revolução Industrial, como inimiga do artífice. "A ameaça tinha um carácter físico; as máquinas industriais nunca se cansavam, faziam o mesmo trabalho, hora após hora sem reclamar". (Sennett, 2009, p. 50).

Porém, a ameaça da máquina moderna é, segundo o autor, de natureza totalmente distinta. Dá como exemplo a introdução do CAD (Computer Aided Design) no ensino da Arquitectura, vindo substituir o desenho à mão. Uma aluna do MIT, citada por Sennett, observa que

> "Quando projectamos um espaço, desenhando linhas e árvores, ele fica impregnada na nossa mente. Passamos a conhecê-lo de uma maneira que não é possível com o computador (...) ficamos a conhecer um terreno traçando-o e voltando a traçá-lo várias vezes, e não deixando que o computador o corrija. Não é uma questão de nostalgia: a observação leva em conta o que é perdido mentalmente quando o trabalho no monitor substitui o traçado à mão". (Sennett, 2009, p. 51)



Figura 22 - Unidade Didáctica sobre Criação de Padrões para Calçada Portuguesa. Processo de trabalho de Estudante do 7º ano da disciplina de Artes Plásticas, da Escola Secundária Antero de Quental, Ponta Delgada. Fevereiro de 2022. Nota: nesta Unidade Didáctica não houve recurso a tecnologias digitais, com excepção da máquina fotográfica e projector, para efeitos de captura e projecção de desenhos previamente elaborados usando apenas lápis de grafite...

Por outro lado, numa perspectiva diversa, e no quadro de uma Filosofia da Tecnologia, Ernst Kapp (2018, p. 35) centra a análise da história evolutiva da cultura e das *primeiras ferramentas* no conceito clássico de *organon*, palavra de origem grega que designa um *membro* ou *parte do corpo.* Mas a palavra pode igualmente ser usada para designar um *instrumento,* no sentido de *ferramenta.* A definição mais rigorosa, segundo Kapp, remete *organon,* enquanto *membro* ou *parte do corpo*, para a Fisiologia, e enquanto *instrumento* ou *ferramenta,* para a Tecnologia (ibid).

Na organização interna do corpo físico, as estruturas responsáveis pelo fornecimento, manutenção e transformação da energia vital chamam-se, em português,

órgãos. Do mesmo modo, na organização externa do corpo, os membros, considerados como extremidades, devem, segundo Kapp, ser igualmente considerados órgãos (ibid).

A teoria que Kapp (2018) desenvolve em *Elements of a Philosophy of Technology* parte de um conceito de *corpo* humano, de *organismo,* como arquétipo de toda a actividade *externa* do Ser Humano*,* através de uma *projecção* das formas dos seus próprios órgãos no fabrico das ferramentas, ao ponto de enfatizar "uma afinidade interna" (Kapp, 2018, p. 38) entre a ferramenta e o órgão. Assim, "os órgãos, as partes operacionais dos corpos dos animais, terão sido os primeiros protótipos das ferramentas, das máquinas, e até das instituições e do próprio Estado" (ibid).

> "Mas, mais importante, eram também a lente através da qual as funções do corpo e com ele todo o universo das actividades humanas se tornavam interpretáveis. Inconscientemente, o dedo é projectado para o estilete, o braço para o machado, e o sistema nervoso para a rede telegráfica, permitindo que os humanos surjam como seres culturais - isto é, para que surjam de todo". (Jeffrey West Kirkwood and Leif Weatherby in Kapp, 2018, p. ix)

Como atrás ficou escrito, Kapp (2018) desenvolve a sua teoria a partir de um conceito de *corpo* humano que serve de modelo arquetípico a toda a actividade *externa* do Ser Humano*,* que projecta as formas dos seus órgãos, principalmente as mãos, no fabrico das ferramentas. Demonstrando - ou não - a geometria circular da epistemologia, a espiral geométrica do conhecimento, Kapp recupera de algum modo, porventura involuntariamente, o mito chinês da criação do Universo: o nascimento de Pangu.

> "O Universo veio de um corpo Divino.
> Este tipo de mito pode ser encontrado entre muitos grupos étnicos. Nos mitos chineses, o mais famoso também se relaciona com Pangu. De acordo com muitas versões do mito de Pangu, quando Pangu estava a morrer, o seu corpo começou a transformar-se. A sua respiração transformou-se nos ventos e nas nuvens, a sua voz tornou-se o trovão, o seu olho esquerdo tornou-se o sol, o seu olho direito tornou-se a lua, os seus quatro membros e o tronco tornaram-se os quatro extremos da terra e as Cinco Montanhas, o seu sangue transformou-se nos rios, as suas veias tornaram-se as artérias da terra,

> a sua carne tornou-se campos e solo, o seu cabelo e barba tornaram-se as estrelas, a sua pele e os pelos do corpo tornaram-se plantas, os seus dentes e ossos tornaram-se vários metais e rochas, o seu sémen e medula tornaram-se pérolas e jade, o seu suor tornou-se a chuva e o orvalho, e os vários insectos do seu corpo reagiram ao vento e transformaram-se em seres humanos."[66] (Yang *et al.*, 2005, p. 66)

Companheiro, para não me despedir de ti, por hoje, com a sorumbática mitologia chinesa, despeço-me com a desafiante pedagogia Mumford:

> "Eu sou professor de coisas em geral; e o meu dever é derrubar as cercas e os sinais de "Acesso Proibido" que impedem as pessoas de tirar partido de visões mais amplas e cenários mais significativos".[67] (Mumford *et al.*, 1951, p. 1)

Adeus.

[66] "**The Universe Came from a Divine Corpse** This type of myth can be found among many ethnic groups. In myths in Chinese, the most famous one also connects to Pangu. According to many versions of the Pangu myth, when Pangu was dying, his body began to transform. His breath became the winds and clouds, his voice became the thunder, his left eye became the sun, his right eye became the moon, his four limbs and trunk be- came the four extremes of the earth and the Five Mountains, his blood became the rivers, his veins became the earth's arteries, his flesh became fields and soil, his hair and beard became the stars, his skin and body hair became plants, his teeth and bones became various metals and rocks, his semen and marrow became pearls and jade, his sweat became the rain and the dew, and the various insects on his body reacted to the wind and turned into human beings." Yang, L., *et al.* (2005). Handbook of Chinese Mythology. ABC-CLIO, Inc.

[67] "I am professor of things-in-general; and my duty is to tear down the fences and the "No Trespassing" signs that keep people from taking advantage of wider views and more significant prospects". Mumford, L., *et al.* (1951). The Arts in renewal. University of Pennsylvania Press. Tradução própria.

Carta Quarta - *Conhecer é lembrar*

Companheiro,
espero que esta te encontre bem.

Escrevo-te cartas como quem caminha pela rua a falar sozinho.

Uma das vantagens de te escrever cartas reside no facto de esse gesto epistolar, ao contrário do monólogo no passeio público, não correr o risco de cair sob alçada da Lei da Saúde Mental, a qual, como sabes, prevê, em certos casos, o internamento compulsivo.

Exagero e ironizo, como imaginas. Mas o exagero e a ironia servem apenas para te recordar a força que tem a palavra dita e ouvida. A força do som. A força do Verbo criador. O *Fiat lux*. Tal força representa a maior ameaça política a qualquer poder hegemónico. Por isso *falar sozinho* é sintoma. Escrever cartas, *corresponder*.

Numa praça pública em Atenas, Sócrates manteve um longo diálogo com Ménon, que se fazia acompanhar de um escravo. A dada altura, querendo demonstrar, não estritamente a imortalidade da alma e os seus repetidos nascimentos, mas o facto de, ao longo dessas repetidas existências, ela ter contemplado e conhecido todas as coisas, não havendo, portanto, nada que ela não conheça e a que não possa aceder pela *reminiscência,* Sócrates decide estabelecer diálogo com o escravo de Ménon sobre um problema de Geometria.

O seu propósito era o de demonstrar que a *natureza,* aqui entendida como *fonte*, *origem* ou *ordem* - no seu sentido de *cosmos* - só pode ser vista como um Todo, uma Unidade, e que o Espírito - que atrás foi já evocado como *viajante* ou *peregrino*, e cujo significado, em Platão, parece não se distinguir do de Alma - já contemplou tudo, já contém todo o *saber,* e que cumpre ao Ser Humano apenas *lembrar* esse *saber*, fazê-lo despontar no lugar onde aparentemente dorme.

Assim, toda a ciência, todo o conhecimento, todo esse saber, são para Sócrates uma recordação, a qual pode a qualquer momento ser accionada, actualizada e *dada à luz*.

> "**Sócrates**: - Que te pareceu, caro Ménon? Este rapaz, acaso, não me disse em reposta o que justamente pensava?
> **Ménon**: - Sim, o que ele próprio pensava.

Sócrates: - E, entretanto, como dizíamos há pouco, ele nada sabia dessas coisas.

Ménon: - Tens razão.

Sócrates: - Mas já não se achavam esses conhecimentos no seu íntimo?

Ménon: - Achavam-se.

Sócrates: - Portanto, em todos aqueles que não sabem o que são certas coisas, se encontra o conhecimento verdadeiro dessas coisas.

Ménon: - Assim parece.

Sócrates: - E tais conhecimentos foram despertados nele como de um sono; e creio que se alguém lhe fizer repetidas vezes e de várias maneiras perguntas a propósito de determinados assuntos, ele acabará tendo uma ciência tão exacta como a de qualquer pessoa de boa sociedade.

Ménon: - É provável.

Sócrates: - Ele acabará sabendo, sem ter possuído mestre, graças a simples interrogações, extraindo os conhecimentos do seu próprio íntimo.

Ménon: - Sem dúvida.

Sócrates: - Mas, este acto de extrair a ciência de si mesmo não é precisamente recordar?

Ménon: - É."

(Platão, 1996, p. 60)

De algum modo, a *maiêutica* socrática reflectida neste diálogo, durante o qual o filósofo pretendeu conduzir o *Outro* ao conhecimento que este ignora que possui sobre a diagonal do quadrado, parece filiada, enquanto processo didáctico-pedagógico de *revelação*, à aventura intelectual descrita por Rancière (2002) n'*O Mestre Ignorante*.

Tal hipótese propõe-se na medida em que esse *método* consiste em extrair os conhecimentos do íntimo do *aprendente*, os quais na verdade este já possuía, mas que se encontravam como que adormecidos no seu espírito. Como se a *folha em branco*, a tabuinha aristotélica onde habita a potência de tudo[68], ou a ignorância daquele que ignora, fossem

[68] Aqui parece pertinente evocar a visão de Coménio sobre a *tabuinha* aristotélica, uma vez que ele identifica um dos possíveis problemas desse conceito, sublinhado na citação que se segue, e que se prende com os limites ou, mais

afinal apenas um sono profundo, uma superfície cuja *emulsão* aguarda apenas a acção do revelador.

É como se no diálogo de si para consigo, se tivesse interposto entre o aprendente e o acto aquele silêncio incómodo que se faz de repente entre dois desconhecidos que conversam. A ignorância estabelecer-se-ia assim como um estado anterior ao *gesto* que irá fazer "revelar uma inteligência a ela mesma" (Rancière, 2002, p. 39).

Sucede que Rancière vê no paradigma socrático ainda um exemplo da *ordem explicadora* - uma ordem que pressupõe um domínio e, portanto, um dominador e um dominado -, uma vez que "conhecendo as respostas, as suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno" (Rancière, 2002, p. 40), coagindo de modo insidioso o seu pensamento, orientando-o para um objectivo, um fim e um saber pré-definidos e antecipadamente validados, impedindo uma verdadeira *emancipação*.

Para Rancière, Sócrates dialoga com o escravo a partir da posição *superior* do *sábio* que interpela o *ignorante*, numa relação, portanto, assimétrica e desigual, até o conduzir a um *saber* que afinal não emancipa, mas que, pelo contrário, se constitui como "forma aperfeiçoada de embrutecimento" (ibid), destinando o seu interlocutor *ignorante* à configuração fechada de objecto-sujeito a ser instruído, sublinhando e perpetuando a condição original de *escravo* e a sua *impotência* ante o saber.

Isto apesar de o próprio Sócrates ressalvar que o escravo "acabará sabendo, sem ter possuído mestre, graças a simples interrogações, extraindo os conhecimentos do seu próprio íntimo". (Platão, 1996, p. 60)

Rancière, não obstante, critica e recusa a desigualdade fundacional de uma relação cuja assimetria julga advir de uma valoração distinta de distintos saberes - o do mestre e o do escravo -, relação essa na qual o saber do mestre é sempre tido como o *saber verdadeiro*, o único passível de validação, constituindo, para além disso, a expressão histórica de um processo de hierarquização das inteligências, processo o qual desde sempre estabeleceu a injustiça como factor determinante da relação entre os seres humanos.

---

propriamente, com a ideia de Limite enquanto base ou código de conversão do Conhecimento em Conhecimento-Forma. Ressalve-se que a "arte de ensinar" a que Coménio se refere pode ser também entendida como a "arte de ensinar-se": "Aristóteles comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde se pode escrever tudo. Portanto, da mesma maneira que, numa tábua, onde não há nada, o escritor pode escrever, e o pintor pintar aquilo que quer, desde que saiba da sua arte, assim também na mente humana, com a mesma facilidade, quem não ignora a arte de ensinar pode gravar a efígie de todas as coisas. E se isto não acontece, com toda a certeza que não é por culpa da tábua (excepto, uma ou outra vez, quando ela é demasiado rugosa), mas por ignorância do escrivão ou do pintor. Há, porém, uma diferença: na tábua, não é possível traçar linhas senão até ao limite em que as margens o permitem, ao passo que, na mente, por mais que se escreva ou esculpa, nunca se encontra um sinal que indique o termo, pois (como atrás se observou), ela não tem termo". Coménio. (2015). Didáctica Magna (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Será talvez nesse sentido que deve ser entendido Rancière quando afirma que "Todo o homem que é ensinado não é senão metade de homem" (Rancière, 2002, p. 33), conclusão porventura excessiva, a não ser que tomemos o significado de *ensinado* por insidiosamente *conduzido*, *manipulado* ou de alguma forma *coarctado* na sua potência transformadora inata. Mas não parece ser essa a intenção de Sócrates, nem parece ser esse o resultado do seu método.

Ao confrontarmo-nos com esta crítica - bastante radical, sublinhe-se -, que parece querer atribuir a Sócrates um certo preconceito de classe - cuja apreciação, porém, não pode deixar de ter em conta o tempo e o espaço -, não parece justo deixar de recordar três factos relevantes.

O primeiro, é a *tradição oral* em que se insere a filosofia socrática. Essa tradição é, por definição, a mais *democrática* de todas. Não esqueçamos que a escrita foi, durante milhares de anos, e praticamente até à era moderna, o privilégio de uma minoria.[69] Walter Kohan (2009) em *O paradoxo de aprender e ensinar* ressalva que "a filosofia e o seu ensino nascem com a vida de Sócrates, a escrita da filosofia, a sua transmissão, nasce com o relato que termina com sua condenação à morte na *Apologia de Sócrates"* (Kohan, 2009, p. 19). Kohan refere-se, naturalmente, à filosofia *ocidental* e parece ignorar toda a filosofia pré-socrática. Ainda assim, parece ser facto histórico assente que Sócrates não escreveu uma palavra.

O segundo, é o modo como a sua didáctica se fundava num certo poder da ignorância, enquanto motor da vontade de saber. Conceito esse que no século XV viria a ser desenvolvido por Nicolau de Cusa (Cusa, 2005 [1440]), e cujo valor central era precisamente o de uma certa *igualdade das inteligências.* O mesmo princípio de igualdade parece estar presente quando se pretende estabelecer uma *arte* através da qual se pode *ensinar tudo a toda a gente,* como foi o caso de Coménio e a Didáctica Magna.

Evoque-se, neste contexto, a Introdução à "A Douta Ignorância" de Nicolau de Cusa (2005 [1440]) onde José Maria André assinala que

[69] "Um dos chefes de fila do helenismo britânico contemporâneo, o "progressista" M.I. Finley, recorda que o ensino superior ateniense , privado e caro, assentava geralmente na relação directa entre o mestre e o aluno. "[...] Em literatura ou em filosofia, mesmo os homens da geração de Péricles ou de Sófocles aprenderam tudo o que conheciam graças aos preceitos que lhes transmitiram, individualmente, e de uma forma não sistemática, os mais velhos e os seus contemporâneos, ou graças aos seus próprios esforços", diz Finley, que ainda previne: "Seria deformar a realidade insistir demasiado na escrita. Por cada pessoa que lia uma tragédia existiam dezenas de milhares de outras que conheciam as tragédias porque as tinham representado ou porque as tinham ouvido"". Paseyro, R. (1990). Elogio do Analfabetismo (F. L. d. Castro, Ed.). Publicações Europa-América.

> "... a "douta ignorância" é extremamente fecunda nas suas implicações pedagógicas. Se toda a filosofia começa com o espanto e a admiração, toda a aprendizagem começa com o reconhecimento da própria ignorância e dos limites do saber. E esta máxima aplica-se ao discípulo porque se aplica antes de mais ao próprio mestre. Todos somos, ou devemos ser, sujeitos de uma consciente ignorância, e nisso todos somos iguais e nos devemos assumir nessa igualdade radical de quem possui uma razão que sabe que não sabe.
>
> A dimensão subversiva da "douta ignorância" está nesta sua mensagem de libertação: libertação de certezas feitas, libertação de desigualdades tidas como naturais, libertação da distância entre o mestre e o discípulo que vive da perpetuação do discípulo como condição de sobrevivência do mestre. A *manuductio*, o levar pela mão os espíritos mais jovens, não assenta, assim, numa pretensa posse de um saber absoluto, mas no reconhecimento de que eles poderão, de modo original, elevar-se depois aos mais altos mistérios intelectuais". (João Maria André. Introdução. In: Cusa, 2005 [1440], pp. XIX - XX)

O terceiro facto, não menos relevante, é o destino que a superestrutura da qual deriva o poder da escrita - o poder civilizador - reservou a Sócrates, através de uma acusação e de um julgamento que haveriam de condená-lo à morte. Tal condenação apenas sucedeu porque Sócrates converteu o seu ensino e, na verdade, a sua vida, num supremo acto político de resistência que ecoa, perene, através da História.

Não deixa também de ser assinalável - por significativo no contexto daquilo que aqui nos traz - que quando Rancière defende que "Para a inteligência adormecida em cada um de nós, seria suficiente dizer: *age quod agis*, continua a fazer aquilo que fazes, "aprende o facto, imita-o, conhece-te a ti mesmo, é assim que a natureza funciona."[70] (1991, p. 16), ele evoca, ainda que porventura sem intenção, o protagonista de um episódio fundador da Filosofia ocidental, Tales de Mileto (c. 624-548 a.C.), aquele a quem também é atribuída a expressão "conhece-te a ti mesmo"[71].

O episódio conta-se rapidamente, Companheiro.

---

[70] "To the intelligence sleeping in each of us, it would suffice to say: age quod agis, continue to do what you are doing, "learn the fact, imitate it, know yourself, this is how. nature works." Methodically repeat the method of chance that gave you the measure of your power". Rancière, J. (1991). The Ignorant Schoolmaster (K. Ross, Trans.). Stanford University Press

[71] Como vimos anteriormente, Coménio atribui a Pítaco a referida expressão.

Tales, absorto nos seus pensamentos enquanto fazia um dos seus passeios filosóficos - pensa-se melhor enquanto se caminha -, investigando os céus e as estrelas distantes, caiu num poço que se encontrava a seus pés. Perante tal distracção, a sua criada não conteve o riso e a ironia. Repreendeu-o, rindo da sua inaptidão, por estar constantemente imerso nos mistérios de coisas distantes - "com a cabeça na lua", como se diz vulgarmente -, negligenciando aquilo que se encontra diante de si, o *aqui e agora* da vida prática e da necessidade imediata.

Este episódio, ainda que anedótico, revela a importância dessa dualidade que desde sempre domina o *conhecimento.* E também coloca frente a frente as forças do *saber* e da *ignorância,* quando entendidas não apenas como sinais de uma hierarquia das inteligências, tal como questionadas por Rancière, mas também como *representações* que hierarquizam essas inteligências em função da sua origem social.

DIÁRIO DE BORDO
MEAV | Estágio | Escola Artística e Profissional Árvore
11 de Março 2023

A direcção de uma turma do 7º ano, na Escola Secundária Antero de Quental, em Ponta Delgada, fez com que o diálogo entre professor e alunos, sobre assuntos não directamente relacionados com os conteúdos curriculares e o trabalho que se desenvolvia na aula, fosse uma realidade mais recorrente.
Conversávamos bastante, sobre temas diversos.
No início de uma dessas aulas, que hoje não consigo situar no tempo com rigor, decidi introduzir o tema da Interdição. Questionei a turma sobre aquela que consideravam ser a maior interdição da sociedade contemporânea, aquela coisa mais proibida, mais vedada, mais perigosa para essa sociedade e, principalmente, para os que a conduzem, sobre ela exercendo o poder.
O consumo de drogas, lícitas e ilícitas, é um problema muito presente - e grave - na Escola e particularmente nos Açores. Não surpreende, portanto, que a maioria das intervenções dos alunos se centrasse nessa questão.
Mas, quando iniciei o diálogo, tinha em mente uma outra resposta, uma outra realidade, embora não a tivesse partilhado e tenha

permitido que o diálogo se desenvolvesse sem essa determinação prévia. Isto de algum modo parece confirmar a tese de Ranciére quanto aos riscos do método de Sócrates. Eu poderia ter conduzido o diálogo orientando a reflexão do interlocutor em direcção a uma resposta que eu próprio tinha estabelecido como correcta. Mas não foi isso que sucedeu. O que na verdade eu tinha em mente era a interdição da Inteligência. O que é a inteligência e para que serve? De que modo a sua descoberta e aperfeiçoamento conduzem a uma perigosa emancipação dos seres, a um incremento da sua auto-suficiência e, portanto, à diminuição da sua sujeição? Como é que a Inteligência potencia a construção e solidificação de uma verdadeira cultura democrática, uma verdadeira cultura de liberdade?

E a tese que, insidiosamente, eu ocultava dos alunos, enquanto conversávamos, era a de que a maior interdição presente nas nossas sociedades era, precisamente essa, a interdição da Inteligência.

Um dos poucos alunos dessa turma que reprovaria no final do ano lectivo - com classificações negativas a quase todas as disciplinas - respondeu assim à minha pergunta:

"- É o Amor".

O aluno sabia que o professor ignorava que sabia que aquela era a resposta correcta à pergunta que havia formulado. Ou seja, o processo maiêutico inverteu-se: em vez de o professor conduzir os alunos na direcção da resposta que previamente tinha estabelecido como "a resposta certa", foi conduzido por eles a uma resposta diferente que, contudo, se afigurava muito mais adequada. Isto demonstra, aparentemente, que o diálogo maiêutico assenta no pressuposto de que a aprendizagem ocorre nos dois sentidos e que não é o aluno o único aprendente do processo. O professor também vai à escola.



Figura 23 - Unidade Didáctica contendo exercício de desenho de observação. "Retrato de Antero de Quental". Trabalho de Estudante do 7º ano da disciplina de Educação Visual, da Escola Secundária Antero de Quental, Ponta Delgada. Janeiro de 2022.

DIÁRIO DA ILHA

MEAV | Interrupção ampliadora

13 de Janeiro de 2022

Gibbon: a escrita como utensílio mnemotécnico destinado a perpetuar a memória. Mnemosina era a mãe das Musas.

"E isto porque o "conhece-te a ti próprio" nunca foi entendido como o saber ler e escrever, mas sim como um apelo aos poderes profundos da alma. Assim concebido, o desenvolvimento da pessoa não é tributário de uma simples técnica.

Na realidade, o analfabetismo dos seus habitantes não prejudica Atenas pois não significa um atraso nem alienação."[72]

(Paseyro, 1990, p. 31)

[72] Paseyro, R. (1990). Elogio do Analfabetismo (F. L. d. Castro, Ed.). Publicações Europa-América.

Ainda que com uma componente técnica indispensável, o ensino artístico é fundamentalmente um *ensino* filosófico, uma vez que ele não busca mostrar ao ignorante aquilo que ele não sabe, expondo a sua ignorância como símbolo de impotência, mas antes torná-lo consciente de que essa ignorância é o espaço de potência que ele próprio habita e lhe possibilita a transformação.

> "Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio acto que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro chama-se embrutecimento e o segundo emancipação". (Rancière, 2002, p. 12)

Neste princípio reside a fundamental mudança que Sócrates introduziu no ensino, a qual consistiu em valorizar a ignorância como motor do conhecimento, que Sócrates afirmava já existir naquele que ignora, apenas aguardando ser accionado. A crítica essencial de Rancière consiste em apontar a Sócrates uma intenção algo insidiosa. Do argumento de Rancière, Kohan (2009, p. 51) dá nota de que "o proceder socrático seria neles [nos interlocutores de Sócrates] mais perverso, na medida em que oculta o seu papel embrutecedor sob a ausência de um saber de resposta e a negação explícita a ocupar o lugar de mestre." (Ibidem, p. 51).

Há que, porém, não negligenciar o facto de Sócrates ter chegado até nós através da escrita de Platão. Sócrates, ele mesmo, é incapturável. A sua filosofia insere-se, como já foi dito, na tradição oral, e essa é uma característica fundamental do seu *ensino que não ensina*. Aliás, o próprio Kohan chama a atenção para esse facto, quando afirma que

> "Contudo, um leitor poderia pensar que, na verdade, esse Sócrates do Ménon encontra-se exageradamente contaminado por Platão e se afastaria do Sócrates mais real que os chamados diálogos socráticos mostrariam". (Kohan, 2009, p. 49)

Independentemente da maior ou menor fidelidade da *representação* de Sócrates elaborada por Platão, mais do que valorizar a ignorância como motor do conhecimento e instrumento de emancipação do *Outro*, Sócrates encarnou a verdadeira vocação política do filósofo, no sentido em que, tal como explica Hannah Arendt em *The Promise of Politics*

(Arendt, 2005, p. 18), assumiu como seu desígnio "ajudar a estabelecer uma espécie de mundo comum, construído na compreensão da amizade, no qual nenhuma governação era necessária".[73] Ou seja, onde o Poder, na sua forma brutal e coerciva, seria finalmente abolido.

É neste contexto que, segundo Arendt (ibid, p. 19), adquire inteira propriedade o postulado délfico "conhece-te a ti mesmo", filiado ao princípio socrático "eu sei que não sei". Pois só conhecendo, só buscando em profundidade aquilo que a mim - "e só a mim" (ibid) - se apresenta como aparência, eu poderei compreender e contemplar aquilo que nessa aparência é indício da *verdade absoluta*, a qual se me encontra vedada por via da minha própria mortalidade, mas que me une ao *Outro* no plano do que é eterno. Sendo na *doxa* desse *múltiplo Outro* que a mesma Verdade deixou rasto, erigindo-se como desígnio do filósofo, e daquele professor que aspira descobrir-se no *Outro* e ajudar o *Outro* a descobrir-se, buscar esse rasto e revelar a sua veracidade:

> "Para os mortais, o importante é tornar a *doxa* verdadeira, ver em cada *doxa* a verdade e falar de tal forma que a verdade da opinião de cada um se revele a si mesmo e aos outros." (Arendt, 2005, p. 19)[74]

No final, parece tudo querer resumir-se a um exercício de simplicidade desconcertante, mas de dificuldade aparentemente sobre-humana: deixarmos de observar o *Outro* como plano de projecção das forças ordenadoras que em nós próprios actuam, para o passarmos a Ver como Espelho onde essas e outras forças se encontram reflectidas, sob uma geometria simétrica – simetria aqui entendida como harmonização das partes entre si e com o todo - mas diversa, onde outras Visões se elaboram continuamente, assim prometendo a utopia da *Verdade*.

Adeus, Companheiro.

[73] "Socrates seems to have believed that the political function of the philosopher was to help establish this kind of common world, built on the understanding of friend- ship, in which no rulership is needed". Arendt, H. (2005). The Promise of Politics (J. Kohn, Ed.). Schocken Books. Tradução própria.

[74] "For mortals the important thing is to make *doxa* truthful, to see in every *doxa* truth and to speak in such a way that the truth of one's opinion reveals itself to oneself and to others." Ibid. Tradução propria.

CONCLUSÃO

"Se, ao dizer isto, estou a corromper os jovens, mal vão as coisas. Mas, se alguém afirmar que eu digo mais do que isto, afirma falsidades. Portanto, Atenienses, digo-vos que ou vos deixais persuadir por Ânito e me condenais, ou me absolveis. Mas ficai sabendo que não mudarei de conduta, nem que tenha de morrer mil vezes."

(Platão, 1993, pp. 86-87)

Considerações Finais

Um dos riscos que comporta *o ser e agir profissionais* no fenómeno educativo, referidos na ficha da unidade curricular de Relatório do MEAV (FPCEUP, 2022), é o risco da *projecção*. O professor é alguém permanentemente exposto a esse perigo, o de projectar sobre os estudantes a sua própria subjectividade incompleta, as suas representações e idiossincrasias e, com elas, todo o processo escultórico e coercivo que se materializou na sua própria constituição enquanto subproduto biopolítico.

Quando nos referimos à *produção dos sujeitos* pelas técnicas de *governamentalidade* e pela *conduta das condutas* - e tão frequentes foram essas referências ao longo do MEAV -, estamos evidentemente a incluir nesse processo o *fabrico* do próprio professor. Tanto no que tange o seu agir, como a reflexão que sobre esse agir se espera que ele produza.

Na verdade, a vocação reprodutora da Escola está longe de se extinguir no estudante. A sua natureza *fabril* mimetiza a vários níveis a gestão industrial, o código-empresa, exigindo continuamente uma sistematização de procedimentos, métodos, discursos, práticas e resultados, o que impõe, em múltiplos domínios, a solidez e a inflexibilidade necessárias a um grau adequado de previsibilidade do comportamento do sistema e dos seus agentes, assim como a sua variação dinâmica, dentro de limites que não coloquem em causa a viabilidade operativa e a razão pela qual existe. Trata-se, no fundo, do princípio da homeostase.

Mesmo o conceito de *resistência*, abordado neste Relatório através da evocação de Agamben e Deleuze, e que também foi presença assídua no decurso deste mestrado, parece veicular, ele próprio, o paradoxo de uma sujeição tácita à metalinguagem escolar que, conquanto discreta, é, porém, ubíqua *fala* do poder, e emana da fonte estrutural constituída num organismo em que coexistem diferentes pólos de hegemonia e coerção, em múltiplas camadas e avatares, todos eles agentes subsidiários do *monopólio da violência legítima* com que Max Weber definiu a natureza do Estado.

Enfatizou-se, por isso, ao longo deste trabalho, uma centralidade epistemológica no *conhecimento de si,* enquanto via possível da emancipação do *sujeito* - a projecção da sua utópica autarquia e consequente ultrapassagem da sujeição -, na medida em que ele, ainda que não abandonando definitivamente a condição de produto de um sistema organizado de dispositivos de controlo - uma *máquina universal* -, possa tomar consciência da gramática operativa desses dispositivos - o seu *código* -, e passe a aceder pela compreensão, racional ou intuitiva, pela descodificação das suas metalinguagens, a uma

hermenêutica da biopolítica que o gerou. E assim, ao *ver-se* reflectido, libertar-se: "... *conhecereis a verdade e a verdade vos tornará livres".*[75]

No contexto pedagógico, afigura-se muito arriscada uma abordagem exclusivamente centrada na Aprendizagem, confiando a uma putativa auto-suficiência do estudante o comando total do processo, designadamente no âmbito do ensino artístico.

Isto porque, adicionalmente, num contexto educativo dominado pela tecnologia e por ferramentas digitais *inteligentes,* capazes de se substituírem à dinâmica de experimentação, diálogo e reflexão, é previsível que sejam essa tecnologia e esses instrumentos a tomar o lugar do *Mestre Ignorante*, promovendo a sua substituição na relação pedagógica e o consequente abandono do aluno à hegemonia do *aparelho*. Tratar-se-ia, porventura, da sua degeneração alquímica em extensão tecnológica do *dispositivo universal* de que fala Günther Anders.

Aquilo que este Relatório e a Unidade Didáctica desenvolvida no Estágio pedagógico procuraram propor, foi, em síntese, um exercício interpelativo sobre as possibilidades de emancipação que se abrem ao *Animal laborans,* através de uma tomada de consciência sobre o papel desempenhado pela metalinguagem, pela *traição* das imagens e a sua semiótica, no processo definidor da sua própria subjectivação e das suas representações, assim como sobre o repertório de significações, mais ou menos cristalizadas, que pode mobilizar para compreender a *realidade*, abrindo nela espaço para a construção do *seu lugar*, a sua autarquia. Uma vez que poderá ser a partir desse lugar fundacional, individual, telúrico, desse *poder* original autónomo, ainda que residual, que o estudante logrará accionar os mecanismos de emancipação, compreendendo que o *cidadão-sujeito* que dele se procura extrair é também uma representação, a projecção de uma *fala* imperial, uma *vocação* hegemónica.

Mas que acima desse cidadão habita o Ser Humano e que, mais acima ainda, num plano espiritual incapturável, o Ser Vivo que ele é, uma *Força que Está*.

E ainda que deste Relatório só possa resultar como conclusão o aprofundamento de uma ignorância - a de quem aqui (se) escreve -, afigura-se plausível que *o aprender a viver juntos* só possa verdadeiramente alcançar-se como desígnio colectivo quando cada indivíduo haja adquirido consciência das múltiplas dimensões em que evolui, ou seja, quando alcançar de um modo completo e integral o conhecimento de si mesmo.

[75] João 8:32

Bibliografia

Agamben, G. (2018). O fogo e o relato. Ensaios sobre criação, escrita, arte e livros.

Alburneo. (2004). A primeira pedra. Editorial 100.

Alves, R. (2004). A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir Papirus Editora.

Arendt, H. (2005). The Promise of Politics (J. Kohn, Ed.). Schocken Books.

Arendt, H. (2007). A Condição Humana (R. Raposo, Trans.). Forense Universitária.

Aristóteles. (1998). Política (Edição bilingue) (C. G. António Campelo Amaral, Trans.; A. Bacelar, Ed.). Vega.

Aristóteles. (2002). Metafísica. Edições Loyola.

Árvore, R. M. (2022). *Projecto de Comunicação Gráfica. UFCD 10441: Imagem aplicada à comunicação gráfica*. Escola Artística e Profissional Árvore.

Assis, T. (2017). Docência e investigação em Arte - política e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. In CIIE & FPCEUP (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 787-793).

Assis, T. (2019). *Programming Creativity: Technology and Global Politics in the National Curriculum*

Assis, T. (2021). *Background as Foreground: From Subtle Techniques to the Strategy of the Disappearance of the Teacher in the Postdigital* ICERI2021

Barbosa, B. m., *et al.* (2019). Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019. Edulog - Fundação Belmiro de Azevedo.

Barthes, R. (1999). Sade, Fourier, Loiola (M. d. S. Cruz, Trans.). Edições 70.

Barthes, R. (2001). Mitologias (R. Buongermino & P. d. Souza, Trans.; 11ª ed.). Bertrand Brasil.

Benjamin, W. (2012). O anjo da História (J. Barrento, Trans.). Autêntica.

Brandão, J. d. S. (1986). Mitologia Grega (Vol. 1). Editora Vozes.

Capra, F. (1989). O Tao da Fisica. Editorial Presença.

Cícero, M. T. (1999). Dos Deveres (A. Chapeta, Trans.). Martins Fontes.

Coménio. (2015). Didáctica Magna (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho (Com as alterações introduzidas por: Lei nº 69/2015; Lei nº 36/2021). Versão consolidada, (2014).

Cusa, N. d. (2005 [1440]). A douta ignorância (J. o. M. André, Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Davies, P. J. E., *et al.* (2015). Jansons History of Art - The Western Tradition, 8th Edition (L. Jewell, Ed.). Pearson Education, Inc.,.

Delors, J. (1998). Educação Um Tesouro a Descobrir. Cortez Editora, UNESCO.

Durand, G. (1993). A Imaginação simbólica (C. A. d. Brito, Trans.). Edições 70.

Eco, U. (2007). Como se faz uma tese em ciências humanas. Editorial Presença.

Eliade, M. (1981). A History of Religious Ideas. (W. R. Trask, Trans.; Vol. 1). The University of Chicago Press.

Enih Gil'ead. (2011). Bíblia Hebraica (Ebook - The Westminster Leningrad Codex) (E. Gil"ead, Trans.; 2ª. Edição - Ampliada & Revisada ed.). N.V.S.G.

Escola Artística e Profissional Árvore. (2023). *A nossa Escola*. Retrieved 15/03/2023 from https://www.arvore.pt

Flusser, V. m. (2010). O Mundo Codificado (R. Abi-Sâmara, Trans.). Cosac Naify.

Foucault, M. (1996). A Ordem do Discurso (L. F. d. A. Sampaio, Trans.). Edições Lyola.

Foucault, M. (1998). Microfísica do Poder. Edições Graal.

Foucault, M. (2006). Ditos e escritos - Vol. V - Etica, Sexualidade, Politica (E. Monteiro & I. A. D. Barbosa, Trans.; M. B. d. Motta, Ed. 2 ed.). Forense Universitária.

FPCEUP. (2022). Relatório, Unidade Curricular. Código: EAV23 Sigla: REL. In: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Poto.

Fuller, R. B. (1985). Manual de Instruções para a Nave Espacial Terra. Via Óptima.

Giovanni Pico Della Mirandola. (2006). Discurso Sobre a Dignidade do Homem (Maria de Lurdes Sirgado Ganho, Trans.). Edições 70.

Guilherme d'Oliveira Martins, A. d. F. C. G. c., *et al.* (2017). Perfil dos Alunos à Saía da Escolaridade Obrigatória (M. d. E. D.-G. d. E. (DGE), D.-G. d. Educação, & J. V. Pedroso, Eds.). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. http://hdl.handle.net/10400.26/22377

Günther Anders. (2011). La obsolescencia del hombre - sobre la destrucción de la vida en la época de la tercera revolución industrial (J. M. Pérez, Trans.; Vol. II). Pre-Textos.

Heisenberg, W. (1958). The Representation of Nature in Contemporary Physics. *Daedalus*, *87*(3), 95-108.

Heisenberg, W. (1971). Diálogos sobre Física Atómica (J. C. Ferreira, Trans.). Editorial Verbo.

Hesíodo. (1996). Os Trabalhos e os Dias (M. d. C. N. Lafer, Trans.; 3ª ed.). Iluminuras.

Houaiss, A., & Villar, M. d. S. (2013). Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Círculo de Leitores.

Junito de Souza Brandão. (1987). Mitologia Grega (Vol. 2). Editora Vozes.

Kafka, F. (2009). *O Processo*. Publicações D. Quixote.

Kapp, E. (2018). Elements of a Philosophy of Technology (L. K. Wolfe, Trans.; J. W. Kirkwood & L. Weatherby, Eds.). University of Minnesota Press.

Kohan, W. (2009). Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar (I. M. l. Xavier, Trans.). Autêntica Editora.

Lee, K. (2009). Biology and Technology. In Jan Kyrre Berg Olsen, S. A. Pedersen, & V. F. Hendricks (Eds.), *Blackwell companions to philosophy - A Companion to the Philosophy of Technology* (pp. 99-103). John Wiley & Sons

Martins, E. C., & Martins, S. I. B. r. (2016). A Visão do Ensino Técnico-Profissional Português: evoluções históricas das medidas e rupturas. *B. Téc. Senac, Rio de Janeiro*, *42*(2), 6-31.

Mendes, J. o. R. (2021). O Conceito de Dispositivo Universal (Universalapparat) em Günther Anders. *Trans/Form/Ação - Revista de Filosofia da UNESP*, 97-116.

Morais, J. S. (s/ data). *Universal Momento de identidade*.

Mumford, L. (1955). Technics and Civilization (Seventh ed.). Routledge & Kegan Paul

Mumford, L. (1961). The City in History - Its Origins, Its Transformations and Its Prospects. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Mumford, L. (1966). The Myth of the Machine - Technics and Human Development. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Mumford, L., *et al.* (1951). The Arts in renewal. University of Pennsylvania Press.

Nogueira, P. (2022). ARENA #5 - Convite Seminário de Abertura do Meav 22/23 - 19 set. In.

Ordine, N. (2016). A utilidade do inútil. Faktoria de Livros.

Panofsky, E. (1991). Perspective as Symbolic Form (C. S. Wood, Trans.; 1º ed.). Zone Books.

Paseyro, R. (1990). Elogio do Analfabetismo (F. L. d. Castro, Ed.). Publicações Europa-América.

PE Árvore. (2020). Projecto Educativo. Escola Artística e Profissional Árvore.

Platão. (1975). Diálogos de Platão (Fedro - Cartas - O Primeiro Alcibíades) (C. A. Nunes, Trans.; Vol. V). Universidade Federal do Pará.

Platão. (1993). Eutifron, Apologia de Sócrates, Críton (J. T. Santos, Trans.; 4ª ed.). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Platão. (1996). Diálogos de Platão - Ménon, Banquete, Fedro (J. Paleikat, Trans.). Edidouro.

Platão. (2011). Timeu-Crítias (R. Lopes, Trans.). Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.

Rancière, J. (1991). The Ignorant Schoolmaster (K. Ross, Trans.). Stanford University Press

Rancière, J. (2002). O Mestre Ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Editora A Autêntica.

Rodrigues, J. (1999). A Conspiração Solar do Padre Himalaya. Árvore - Cooperativa de Actividades Artísticas.

Santos, B. (2021). *Escola e Educação Artística. Texto para a UC de Actividades de Iniciação à Prática Docente I. MEAV*.

Santos, B. (2022a). *Anexo de Apoio Didáctico. Proposta Didáctica "O Fazedor". MEAV 2022/23, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore*.

Santos, B. (2022b). *Unidade Didáctica "O Fazedor". MEAV, Estágio Pedagógico. Escola Artística e Profissional Árvore*.

Saramago, J. (2006). Ensaio sobre a cegueira. Caminho.

Schwab, K. (2016). A Quarta Revolução Industrial (D. M. Miranda, Trans.; 1ª ed.). Edipro, Fórum Económico Mundial.

Sennett, R. (2009). O Artífice (C. Marques, Trans.; 2ª ed.). Editora Record.

Spengler, O. (1973). A Decadência do Ocidente — Esboço de uma morfologia da História Universal (H. Caro, Trans.; H. Werner, Ed. 2ª ed.). Zahar Editores.

Steiner, R. (1920). Oswald Spengler Prophet Of World Chaos (N. MacBeth & F. E. Dawson, Trans.).

Três décadas de Portugal europeu: balanço e perspetivas. (2015). (Augusto Mateus, Ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Weber, M. (1982). Ensaios de Sociologia. LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Weber, M. (2003). A política como vocação (M. c. Tragtenberg, Trans.). Editora Universidade de Brasília.

Yang, L., *et al.* (2005). Handbook of Chinese Mythology. ABC-CLIO, Inc.

ANEXOS

I - Anexo de Apoio Didáctico

UD_O FAZEDOR
Anexo de Apoio Didáctico

MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Contexto histórico, social e cultural da imagem na comunicação gráfica e nos massmedia
- Significados culturais, psicológicos e sociais
- Utilização e aplicação da imagem na comunicação visual

Fonte: https://cdn.sabado.pt/images/2020-12/img_640x426520201_12_11_10_59_16_641262.jpg. Consultada em 18/12/2022.



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Contexto histórico, social e cultural da imagem na comunicação gráfica e nos massmedia
- Significados culturais, psicológicos e sociais
- Utilização e aplicação da imagem na comunicação visual

Imagem: © Bruno Santos





MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Contexto histórico, social e cultural da imagem na comunicação gráfica e nos massmedia
- Significados culturais, psicológicos e sociais
- Utilização e aplicação da imagem na comunicação visual

Imagem: Christophe Petit Tesson/EPA

Fonte: https://www.desejosanto.com.br/2020/08/uma-coroa-de-doze-estrelas.html



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Elementos da semiótica da imagem
- Leitura da imagem fixa
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento

Imagem: © Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

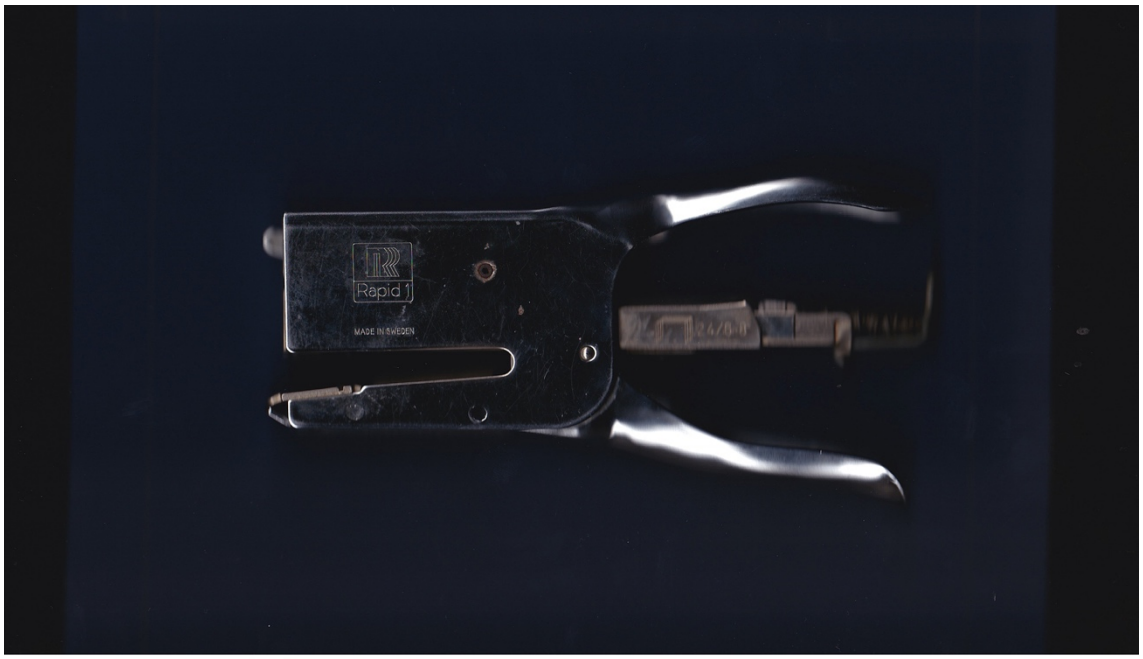
Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Elementos da semiótica da imagem
- Leitura da imagem fixa
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento

Fonte: Campanha Vodafone. Fotografias: Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Elementos da semiótica da imagem
- Leitura da imagem fixa
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento

Bruno Santos
2022

Imagem: © Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Elementos da semiótica da imagem
- Leitura da imagem fixa
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento

Bruno Santos
2022

Imagem e ilustração: © Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Elementos da semiótica da imagem
- Leitura da imagem fixa
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento

Imagens: © Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Elementos da semiótica da imagem
- Leitura da imagem fixa
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento

Imagem: © Bruno Santos





MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

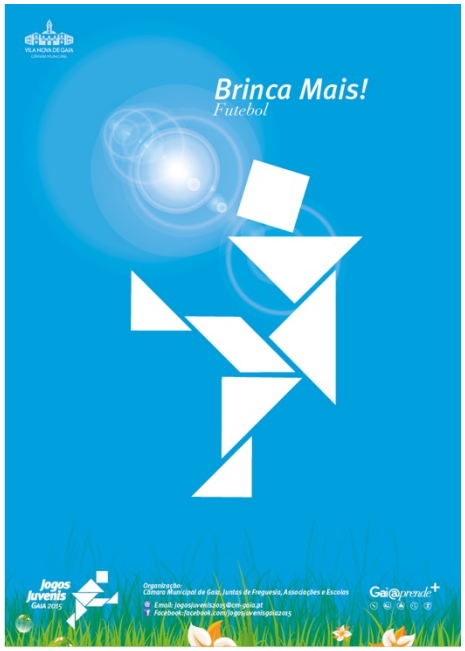
Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Tipologias da imagem em Design de Comunicação Gráfica
- Fotografias, Desenhos e Grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e Abstractas

Design: © Bruno Santos





MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

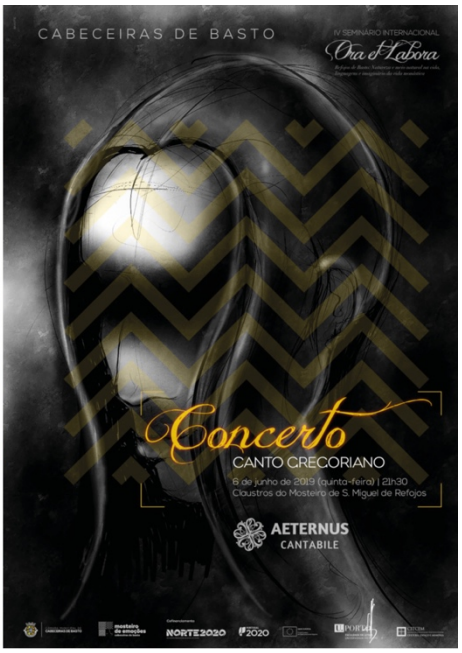
Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Tipologias da imagem em Design de Comunicação Gráfica
- Fotografias, Desenhos e Grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e Abstractas

Design: © Bruno Santos





MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

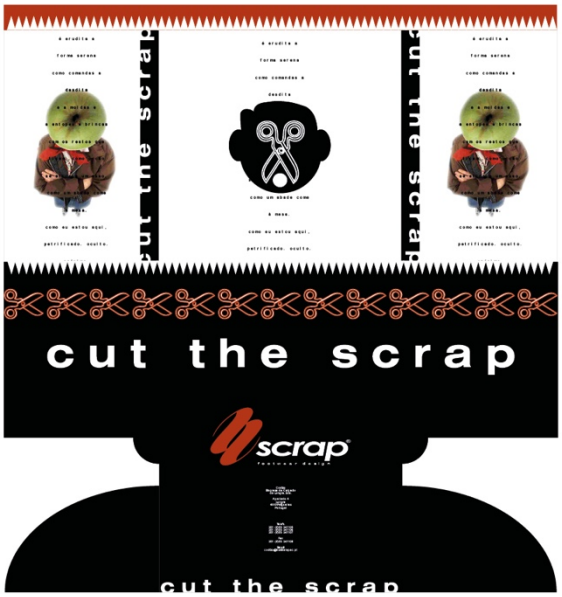
Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Tipologias da imagem em Design de Comunicação Gráfica
- Fotografias, Desenhos e Grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e Abstractas

Imagem e Design: © Bruno Santos





MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Tipologias da imagem em Design de Comunicação Gráfica
- Fotografias, Desenhos e Grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e Abstractas

Design: © Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

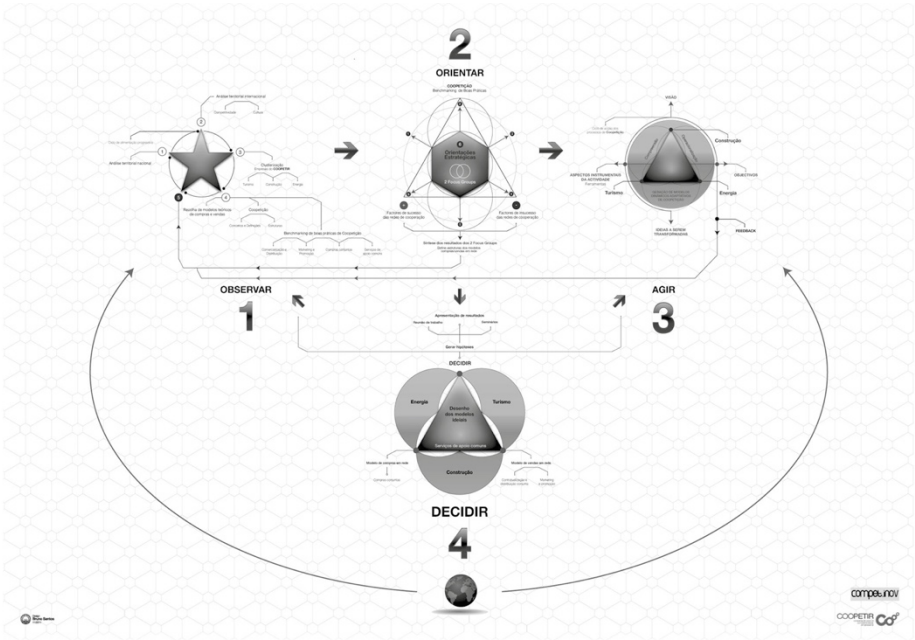
Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Tipologias da imagem em Design de Comunicação Gráfica
- Fotografias, Desenhos e Grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e Abstractas

Imagem: © Bruno Santos



MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

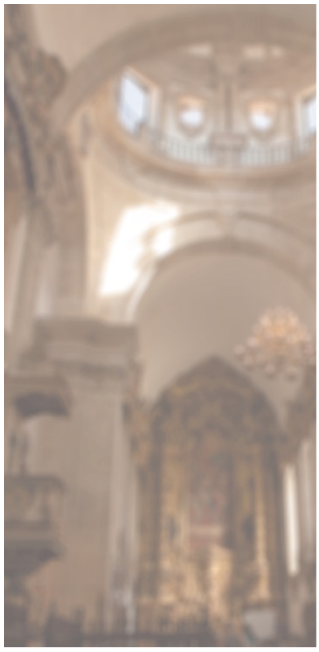
Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Tipologias da imagem em Design de Comunicação Gráfica
- Fotografias, Desenhos e Grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e Abstractas

Design: © Bruno Santos







MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Técnicas da imagem
- Formas de captação de imagem
- Retoque e construção de imagens
- Composição e relação da imagem como texto

Imagens e Design: © Bruno Santos





MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Bruno Santos
2022

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

Técnicas da imagem
- Formas de captação de imagem
- Retoque e construção de imagens
- Composição e relação da imagem como texto

Imagem e Design: © Bruno Santos

Imagem e Design: © Bruno Santos

Bom trabalho!

MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

Bruno Santos
2022

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

II - Unidade Didáctica

MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

UNIDADE DIDÁCTICA:
Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - **1º Ano**
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

UFCD 10441 [Módulo 4]: **Imagem aplicada à comunicação gráfica**

Proposta: *O fazedor*
Data: Dezembro de 2022

Conceito:

A presente **Unidade Didáctica** deve ser iniciada com a leitura atenta e reflexiva do texto que se segue, cuja autoria é do escritor argentino Jorge Luís Borges (Buenos Aires, 24 de Agosto de 1899 - Genebra, 14 de Junho de 1986).
Este texto constitui a base conceptual de uma campanha de comunicação visual que se pretende criar e implementar.
Texto:

> **"Um homem propõe-se a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto."**[1]

Procedimento:

Recorrendo à aplicação **Google Earth**, os Estudantes devem *viajar* pelo nosso planeta (como se estivessem num balão de ar quente) procurando cidades, rios, florestas, planícies, desertos, deltas, praias, montanhas, construções, enfim, qualquer tipo de fenómeno, natural ou artificial, que seja visível e que se encontre à superfície.
Sugere-se que essa busca seja iniciada a 6000 km de altitude, percorrendo todo o planeta. Uma vez identificado um local a investigar, deve ser usada a ferramenta de ampliação e redução que a aplicação disponibiliza, aproximando-nos e afastando-nos gradualmente da superfície terrestre.
Neste movimento de aproximação e afastamento, e sempre com uma visão em perspectiva aérea, os Estudantes devem tentar identificar **Formas Significativas**, ou seja, elementos visuais reconhecíeis na superfície que, através de uma **Visão Subjectiva** e uma intervenção criativa, possam adquirir um **Novo Significado**. No caso concreto, algo que possa representar um rosto humano, um corpo, um animal, uma planta, um objecto de uso quotidiano, etc.

---

[1] Borges, J. L. (2000). O fazedor (J. V. Baptista, Trans.). Editora Globo.

Exemplo prático:

No exemplo que se segue foi realizada uma busca no Google Earth pela cidade de Bombaim (Mumbai), situada na Índia. A primeira observação, conforme se pode ver na imagem, foi feita a cerca de 20 km de altitude. A imagem foi observada com o objectivo de nela tentar identificar **elementos visuais (formas)** aos quais pudesse ser atribuído um **novo significado**, através de uma alteração do seu contexto e de uma intervenção criativa. Nesse sentido, foi efectuada uma nova aproximação à superfície, fazendo *zoom in* sobre a área escolhida, conforme se pode verificar na imagem seguinte:



Figura 1- Imagens retiradas do Google Earth

É possível identificar na imagem vários elementos e formas visuais com **significado denotativo**, ou seja, que representam e identificam directamente um conjunto de objectos: um complexo urbano, prédios e casas, um aeroporto e respectivas pistas, zonas de vegetação, um rio, etc.. Mas aquilo que, de facto, o autor está a **ver,** subjectivamente, é ***outra coisa***. É essa ***outra coisa*** que constitui o objectivo central desta proposta.
Recorrendo à junção de dois elementos recolhidos externamente, a partir de duas outras imagens (um olho humano e uma porção de cabelo), e do tratamento de alguns sectores da imagem original - pela modificação, nomeadamente, dos valores de Cor, Exposição e Saturação - obteve-se uma composição na qual as formas adquiriram um **significado** diferente do inicial.

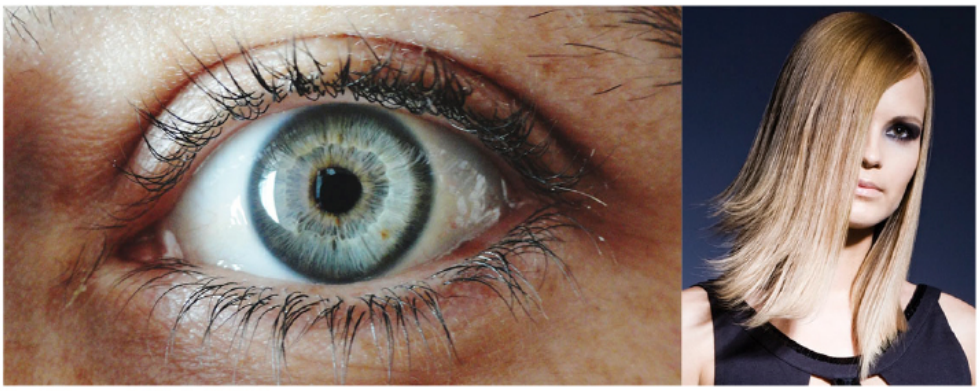


Figura 2 Imagens de "Olho" e "Cabelo".
***Olho**. Fonte: https://createdigital.org.au/monash-university-bionic-eye/*
***Cabelo**. Fonte: https://www.fashionnova.com/products/on-the-go-jumpsuit-navy#&gid=1&pid=1*

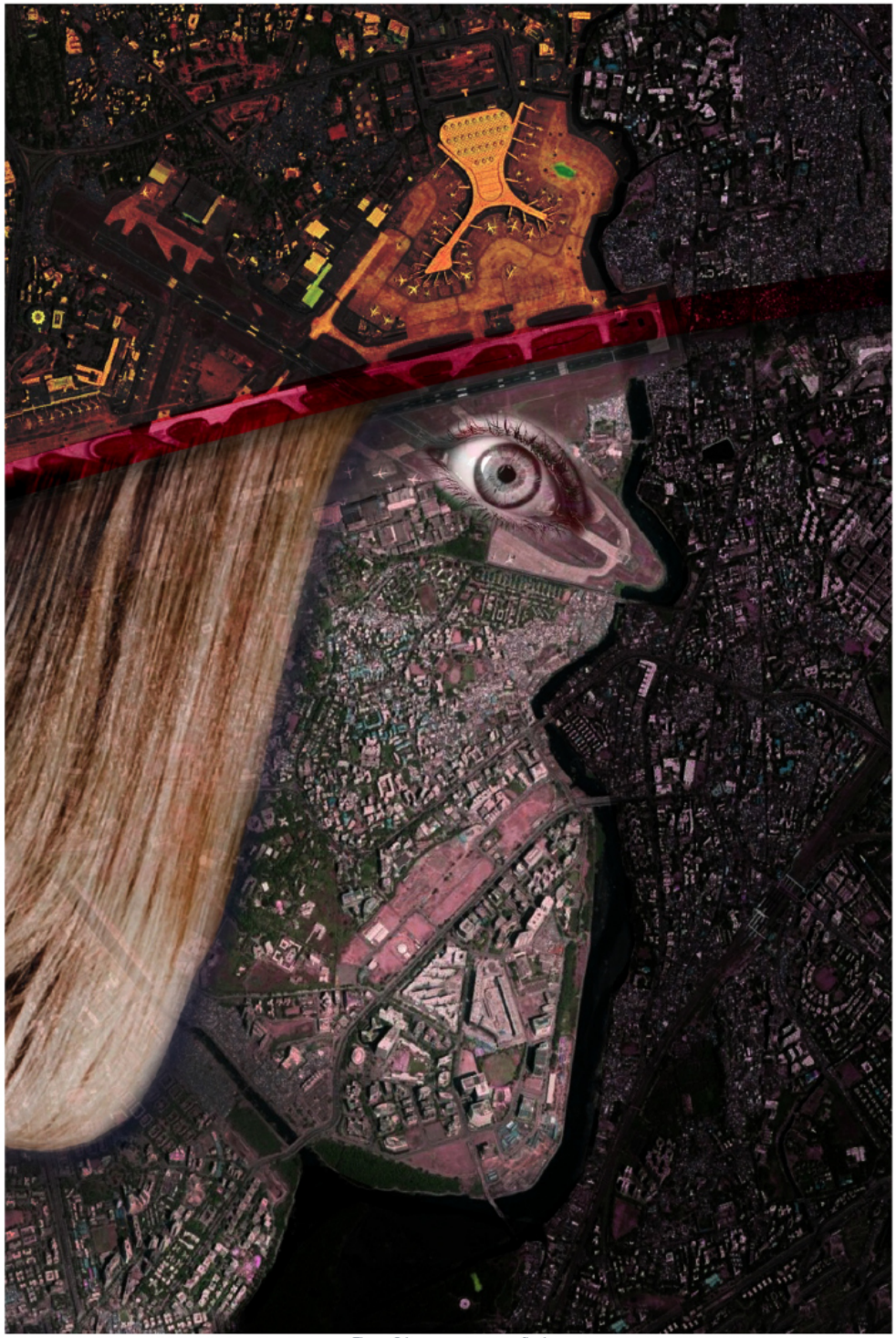


Figura 3 Imagem composta final

Trata-se, como atrás referido, de uma **campanha de comunicação** que visa promover a ligação afectiva entre o Ser Humano e o planeta que habita. Pretende-se difundir junto do *público-alvo* (Estudantes europeus do Ensino Profissional, do 3º Ciclo do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Superior) a ideia de que a Terra e as civilizações que nela evoluíram e evoluem estão simbolicamente reflectidas no Espírito e na Imaginação humanas.

Pretende-se também suscitar um momento de reflexão sobre as possibilidades abertas por uma **leitura subjectiva da imagem** e das oportunidades criativas que esse tipo de leitura pode proporcionar, nomeadamente através de uma **mudança do ponto de vista do Observador**, ou seja, da **Perspectiva** (entendida esta não apenas como método de representação, mas como um certo hábito da visão). Um dos objectivos é fazer esse Observador deslocar-se para lugares menos comuns ou consensualizados de interpretação do que se Vê.

Sugere-se que os Estudantes tentem seguir um *processo da Visão* repartido por três momentos, os quais se poderão definir do seguinte modo:

- **Olhar**: compreende interagir visualmente com os objectos procurando não lhes atribuir qualquer significado, quer objectivo, quer subjectivo. Exemplo: ao identificar um curso de água - um Rio - procurar *esquecer* que aquela *linha é um rio* e tentar esquecer igualmente que *é uma linha.* **Olhar** a figura enquanto *força*, elemento de tensão que ***se sente* mais do que *se pensa*.** Cujo significado se intui, mais do que se racionaliza.

- **Observar:** compreende interagir visualmente com os objectos procurando identificar toda a sua complexidade, analisando **forma** e **fundo**, decifrando todos os valores denotativos da imagem ou do segmento de imagem, quer do ponto de vista do detalhe e dos aspectos particulares de cada forma, quer do ponto de vista das relações que essa forma estabelece com outras formas circundantes com as quais interage.

- **Ver:** compreende estabelecer relações de **analogia** entre as formas identificadas e aquelas que, no caso concreto desta proposta de trabalho, podem compor a morfologia aproximada de um rosto ou de uma figura humanos, de um animal, uma planta ou um objecto do quotidiano

Produtos gráficos a concretizar:

Esta proposta de trabalho pretende que os estudantes materializem o seu processo criativo em objectos visuais concretos, os quais serão o suporte da campanha de comunicação. Esse objectos (produtos) são os seguintes:

A) Imagem composta:

Como elemento central da proposta, pretende-se que os Estudantes criem **uma Imagem** que possa representar visualmente uma **face** (ou figura) **humana,** a qual pode ser um auto-retrato ou o retrato de alguém que o Estudante conheça e com quem se identifique, através

dos procedimentos mais adiante descritos. Em alternativa, a Imagem pode representar um animal, uma planta ou um objecto de uso quotidiano.

B) Texto e Elementos Gráficos:

São os seguintes os elementos verbais e gráficos a constar obrigatoriamente da imagem:

Texto:

- Designação do local (país, região, cidade, lugar, etc.) e respectivas coordenadas geográficas (ex: Mumbai, 19º0426.0"N 72º52'01.0"E)
- "RETRATO DE [NOME e APELIDO]"
- "*Um homem propõe-se a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.*
  Jorge Luis Borges"
- PROPOSTA DIDÁCTICA #1
  design de comunicação gráfica
  PROJECTO DE COMUNICAÇÃO GRÁFICA | 1º ANO
  UFCD 10441 - IMAGEM APLICADA À COMUNICAÇÃO GRÁFICA
  O FAZEDOR GOOGLE EARTH SERIES

Logótipos:

- Escola Artística e Profissional Árvore
- UNESCO
- Google Earth

C) Concepção, Design e Maquetização (digital e analógica) das seguintes peças de comunicação (contendo <u>a imagem composta</u>, texto e elementos gráficos):

1. Cartaz A3
2. Imagem para Publicação no Facebook (1200x630px)
3. Anúncio de Imprensa (25,7x31,0cm)
4. Um outro suporte livremente escolhido pelo(a) Estudante

<u>Ferramentas:</u>

Digitais: Google Earth, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Máquina Fotográfica, Impressora, Scanner.
Analógicas: todas as ferramentas analógicas tidas por necessárias.

Alguns Exemplos de concretização parcial do exercício:



Figura 4 Cartaz



Figura 5 Simulação do Cartaz em espaço urbano



Figura 6 Simulação de Mupi

Conteúdos programáticos [UFCD 10441]:

IMAGEM APLICADA À COMUNICAÇÃO GRÁFICA

Contexto histórico, social e cultural da imagem na comunicação gráfica e nos massmedia

- Significados culturais, psicológicos e sociais
- Utilização e aplicação da imagem na comunicação visual
- Direitos de utilização da imagem, de autor e conexos

Elementos da semiótica da imagem

- Leitura da imagem fixa e leitura da imagem em movimento
- Elementos conotativos e denotativos
- Composição e enquadramento
- Distinção entre sinais, índices, ícones e símbolos

Tipologias da imagem em design de comunicação gráfica

- Imagens fotográficas
- Desenhos e grafismos
- Ilustração
- Compostas
- Figurativas e abstractas

Técnicas da imagem

- Formas de captação de imagens
- Retoque e construção de imagens
- Composição e relação da imagem com o texto
- Preparação de imagens para diferentes tipos de suportes e técnicas de
- Impressão

Aspectos legais de utilização da imagem e os direitos de autor

Imagem aplicada num projecto de comunicação gráfica – objectivos, processos e fases

Competências/Objectivos [UFCD 10441]:

- Reconhecer e contextualizar a importância da imagem na comunicação gráfica e nos massmedia.
- Identificar os aspectos e significados culturais, psicológicos e sociais da utilização da imagem na comunicação visual.
- Reconhecer os elementos da semiótica da imagem.
- Distinguir e manipular diferentes tipos de imagens.
- Utilizar e construir imagens consoante os objectivos comunicacionais propostos.
- Articular imagens com grafismos e tipografia num projecto gráfico.
- Reconhecer os aspectos legais de utilização da imagem e os direitos de autor.

Planificação da Unidade Didáctica / Estratégias e Actividades:

Aula #1 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30

- Apresentação da Unidade Didáctica
- Exposição de conteúdos programáticos sobre a Imagem
- Diálogo com a turma
- Esclarecimento de dúvidas
- Sugestões dos Estudantes
- Início do processo criativo | Trabalho Individual

Aula #2 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30

- Trabalho Individual
- Pesquisa no Google Earth
- Processo de Identificação/selecção de imagens
- Composição

Aula #3 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30

- Edição da imagem/Composição
- Introdução dos elementos verbais
- Composição do texto. Relação texto/imagem

Aula #4 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30

- Concepção e Design dos produtos gráficos

Aula #5 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30

- Finalização e impressão dos produtos gráficos
- Elaboração da Memória Descritiva
- Impressão

Aula #6 | 5 tempos lectivos | Duração: 2h30

- Apresentação e discussão

Grelha de Avaliação:

Avaliação								
UFCD 10441 [Módulo 4] Proposta *O Fazedor*	Empenho e Evolução	Criatividade e Imaginação	Qualidade Gráfica e Rigor	Adequação ao Briefing	Memória Descritiva	Apresentação em Aula	Entrega com Atraso	Classificação Final
Ponderação	5	4	4	3	2	2	-2	0-20

III – Exemplos de Trabalhos dos Estudantes

UD_O FAZEDOR
Trabalhos dos alunos

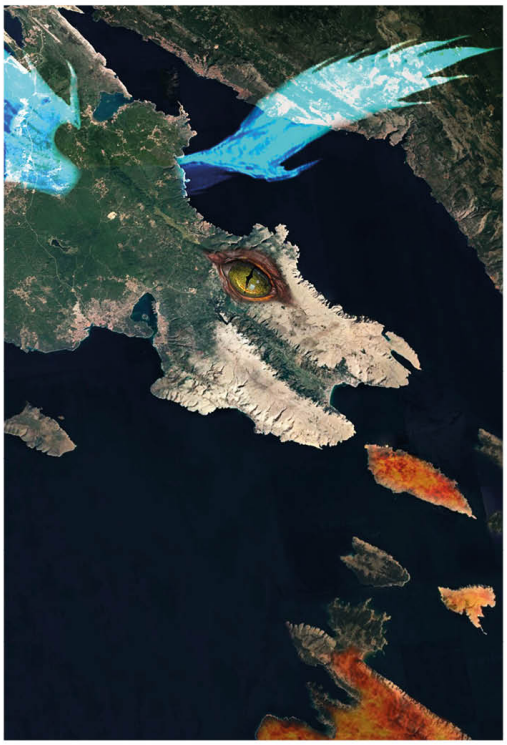
MEAV 2022/23
FPCEUP | FBAUP
UC ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica

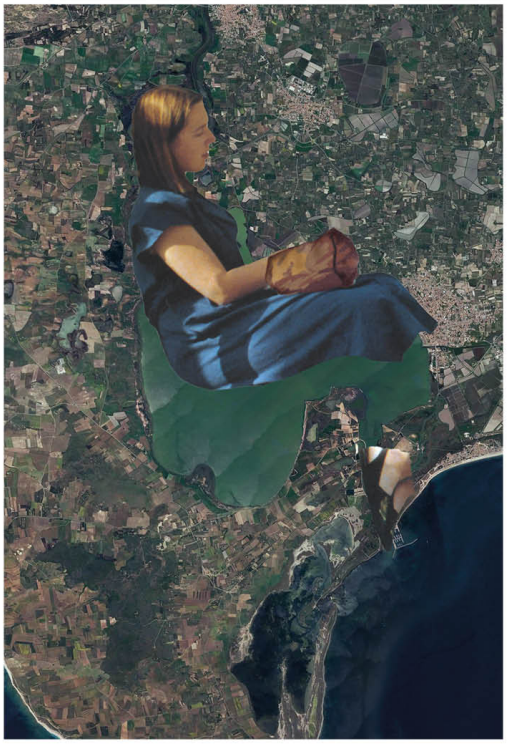
Bruno Santos

UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica

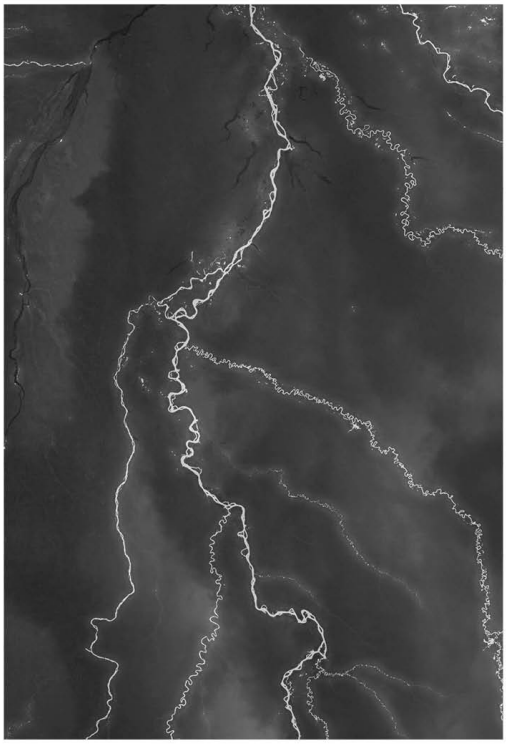

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
CATARINA MOURATO
KRK DRAGÃO



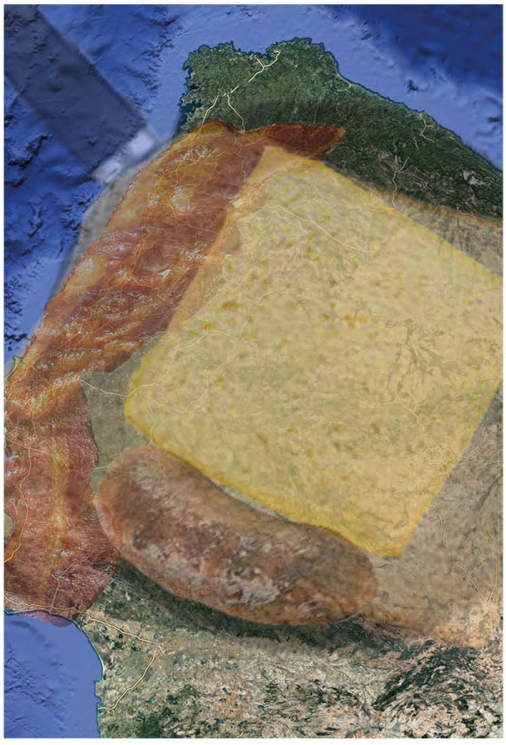

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
DARIYA KRYVOSHEV
STAGNO DI CABRAS MULHER SENTADA

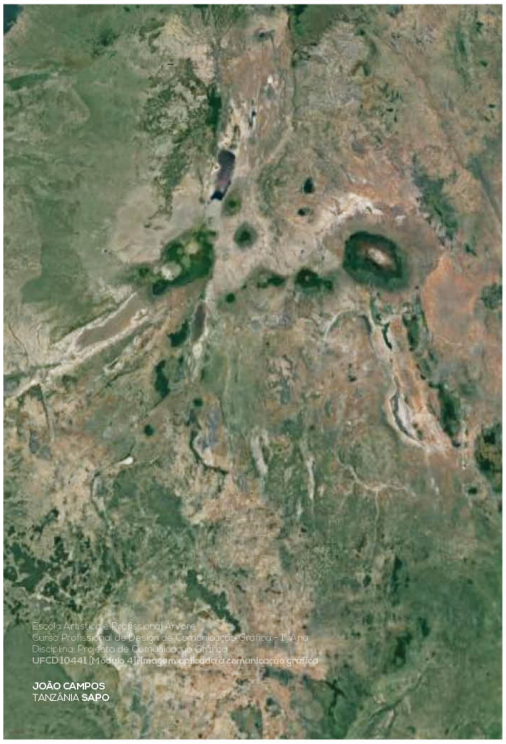



Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
DIANA CARDOSO
AMAZÓNIA RELÂMPAGOS

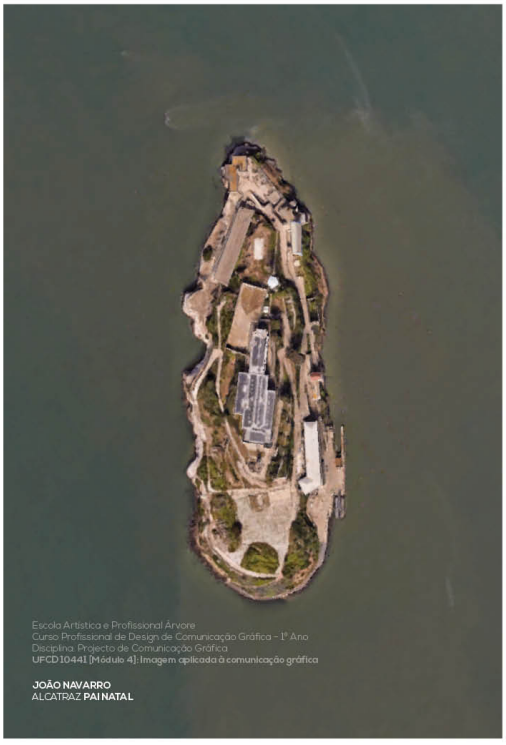



Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
GUILHERME AZEVEDO
PENÍNSULA IBÉRICA SANDES



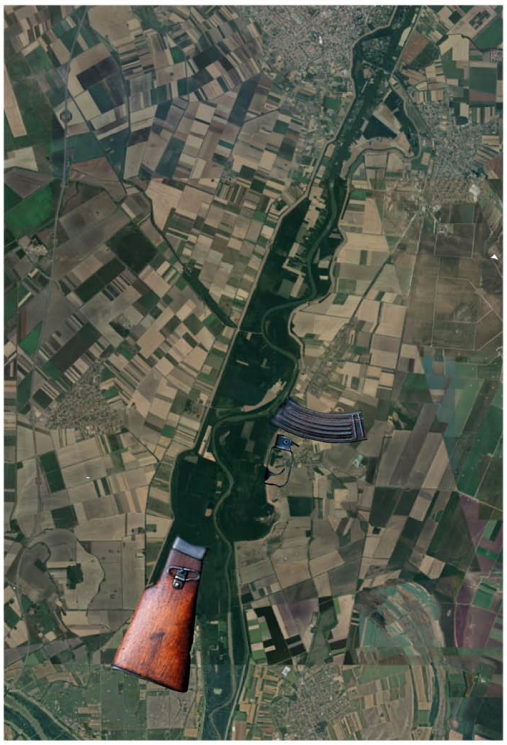

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
JOÃO CAMPOS
TANZÂNIA SAPO




Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
JOÃO NAVARRO
ALCATRAZ PAI NATAL

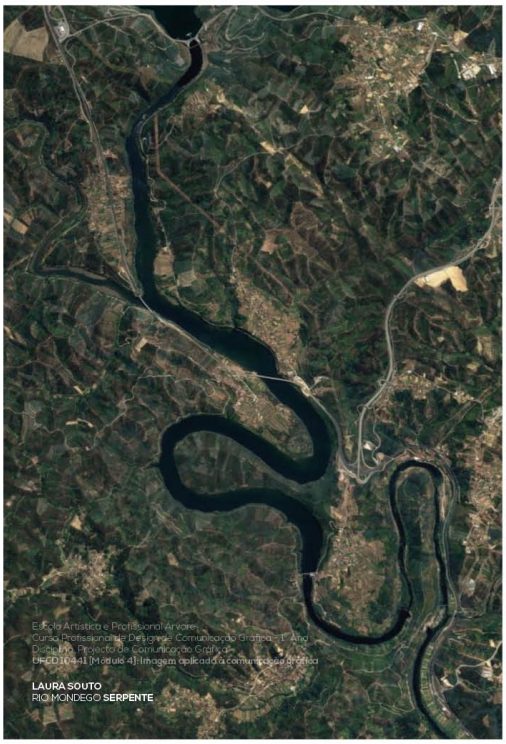



Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
JÚLIA PORTELA
HUNGRIA ESPINGARDA

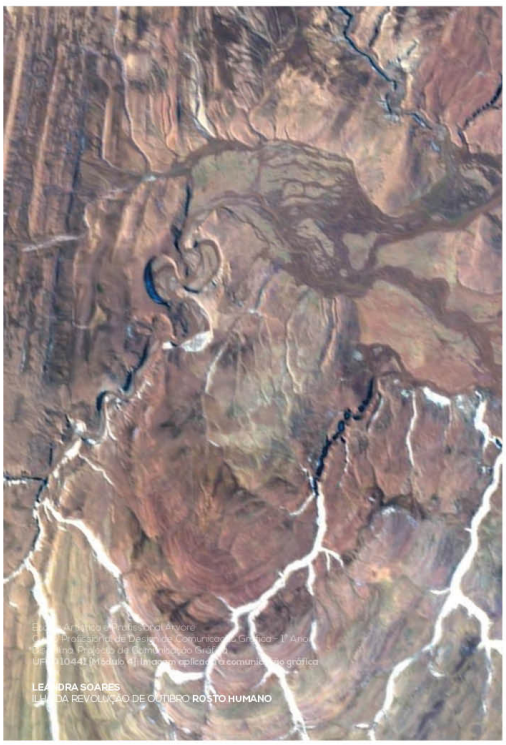


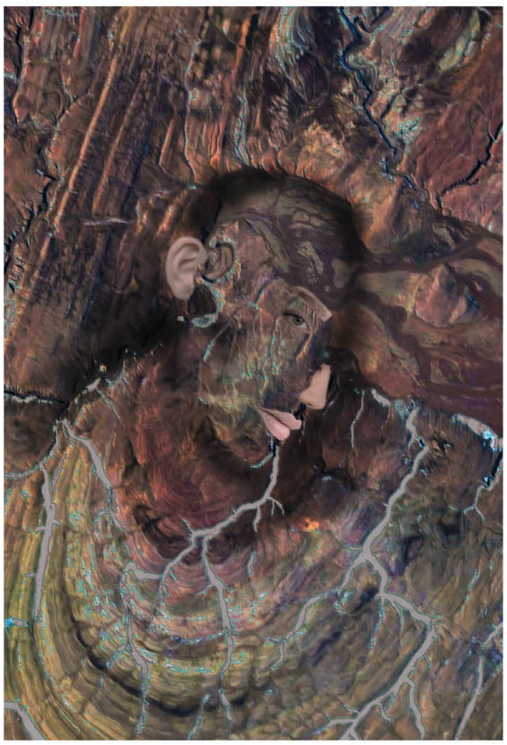

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
JULIETA REI
RÚSSIA TARTARUGA




Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Designer de Comunicação Gráfica - 1.º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
DFCD10441 [Módulo 4] Imagem aplicada à comunicação gráfica
LAURA SOUTO
RIO MONDEGO SERPENTE




LEANDRA SOARES
ILHA DA REVOLUÇÃO DE OUTUBRO ROSTO HUMANO

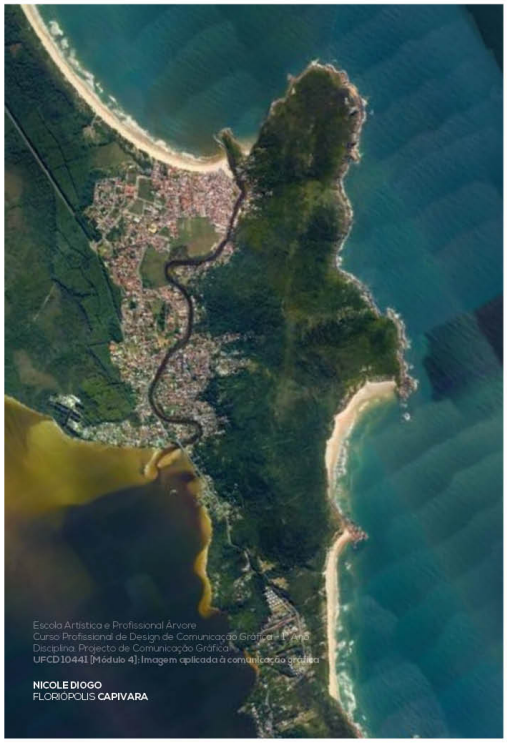


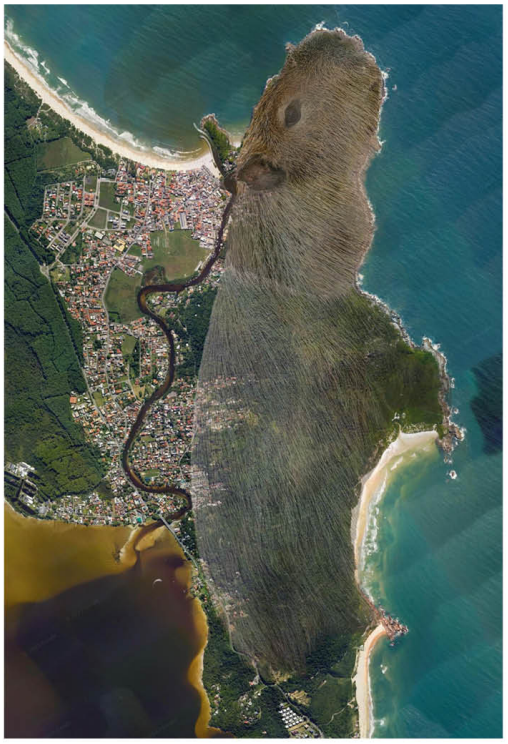

Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
MATEUS FAMILIAR
AUSTRÁLIA VEADO

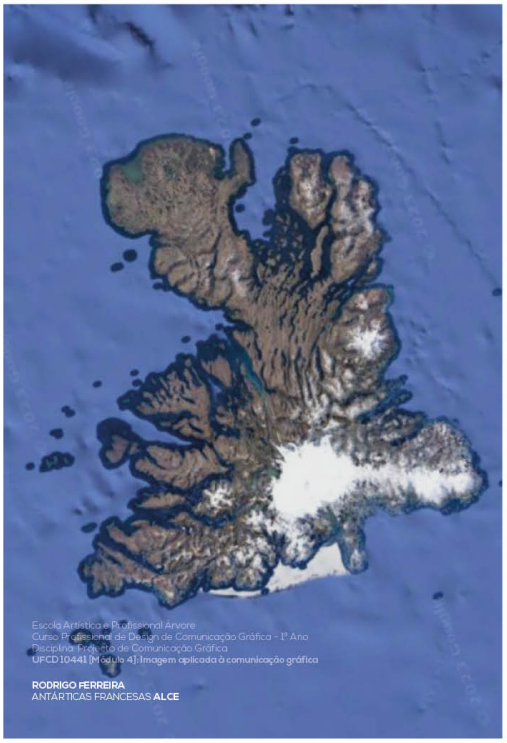



Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
MIGUEL SILVA
BREST WALUIGI




Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
NICOLE DIOGO
FLORIÓPOLIS CAPIVARA




Escola Artística e Profissional Árvore
Curso Profissional de Design de Comunicação Gráfica - 1º Ano
Disciplina: Projecto de Comunicação Gráfica
UFCD 10441 [Módulo 4]: Imagem aplicada à comunicação gráfica
RODRIGO FERREIRA
ANTÁRTICAS FRANCESAS ALCE



IV - Avaliação

Grelha de Avaliação dos trabalhos, com critérios e respectiva ponderação.

De assinalar a introdução de critério de "Apreciação global do processo e dos resultados", o qual permite uma majoração entre 0 e 2 valores da classificação final.

Curso de Técnico de Design Gráfico | DCG 1 | 2022/2023

	UFCD 10441 [Módulo 4] Proposta #1 Imagem aplicada à comunicação gráfica O Fazedor	IMAGEM	CARTAZ	ANUNCIO	FACEBOOK	LIVRE	MEMÓRIA	Empenho e Evolução	Criatividade e Imaginação	Qualidade Gráfica e Rigor	Adequação ao Briefing	Memória Descritiva	Apresentação em Aula	Entrega em Atraso	Classificação Final	Majoração (apreciação global do processo e do resultado)	Nota Final	Nota Final da Professora Cooperante (não penalizou por atraso)
	Observações							5	4	4	3	2	2	-2,0	0-20	0-2	0-20	0-20
3915	Caraibas. Ilha/Aguia. Trabalho competente. Boa intuição na composição do texto.	✓	✓	✓	✓	✓	☐	4	4	3	3	0	2	-2	14	1	15	15
3903	Canadá. Montanha. Rotação de plano (Horizontal-Vertical). Excelente trabalho. Memória descritiva muito competente.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	4	3	3	2	2		19	0	19	20
3904	Croácia. Dragão. Globalmente competente. Boa composição de texto. Bom enquadramento no suporte horizontal.	✓	✓	✓	✓	☐	✓	4	4	3	3	1	2	-2	15	1	16	18,5
3905	Itália. Mulher sentada. Houve uma interpretação restritiva da proposta. Graficamente competente.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4	4	3	2	1	2	-2	14	1	15	13
3906	Brasil. Relâmpagos. Rotação de plano. Trabalho bastante "limpo".	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4	4	3	3	1	2	-2	15	1	16	17
3913	Canadá. Águia. Suficiente. Pouco esforço.	✓	✓	✓	✓	☐	✓	4	3	3	3	1	0		14	0	14	12
3907	Não entregou qualquer trabalho. Acabou por entregar o apenas Cartaz, com 6 dias de atraso, segundo o Teams.	☐	✓	☐	☐	☐	☐	2	2	2	1	0	0	-2	5	0	5	7
3908	Peninsula Ibérica. Sandes. Muito empenho. Exploração criativa muito interessante. Leitura imaginativa. Algumas dificuldades técnicas (naturais).	✓	✓	✓	✓	☐	✓	4	4	2	3	1	2	-2	14	2	16	17
3917	Bazir. Sapo. Processo criativo muito bom. Curiosidade intelectual. Busca contextual. Solução visual expressiva.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	4	3	3	2	2	-2	17	1	18	19
3909	Alcatraz. Pai Natal com gabardine. Composição imaginativa, com elementos múltiplos. Trabalho artístico. Fragilidade com os blocos de texto. Excelente.	✓	✓	✓	☐	✓	✓	4	4	3	3	1	2		17	0	17	15
3902	Hungria. AK-47. Trabalho competente e empenhado. Boa composição.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4	4	3	3	1	2	-2	15	1	16	16,5
3910	Rússia. Tartaruga. Algumas dificuldades. Esforço assinalável.	✓	✓	✓	☐	☐	☐	4	3	3	2	0	0		12	1	13	8,5
3911	Coimbra. Serpente. Dificuldades técnicas (naturais) impediram um trabalho ainda melhor. Processo criativo "curto".	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	3	3	3	1	2		17	0	17	20
3912	Ilha da Revolução. Rosto. Visualmente muito interessante. Competente. Excelente trabalho. Corrigir atitude na aula. Classificação de incentivo.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4	4	3	3	2	2		18	0	18	19
3914	Não entregou qualquer trabalho.	☐	✓	✓	☐	✓	☐	2	3	2	2	0	0	-2	7	0	7	9
3916	Lago Corrib. Cavalo Marinho. Solução interessante e criativa. Limitações técnicas. Composição de texto interessante e "limpa".	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	4	2	3	1	0		15	0	15	15
3919	Austrália. Veado. Muito interessante conceptualmente e tecnicamente competente.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	4	3	3	1	2		18	0	18	20
3918	Mar Vermelho. Borboleta. Solução simples mas eficaz. Algumas dificuldades com a composição.	✓	✓	✓	✓	☐	✓	5	3	3	3	1	2		17	0	17	18
3920	Sardenha. Esquilo. Algo rudimentar. Esforço de assinalar.	✓	✓	✓	✓	✓	☐	4	3	3	3	0	2		15	1	16	15
3921	Brest. Super Mário, Waluigi. Solução interessante, lúdica. Processo "curto". Dificuldades técnicas.	✓	✓	✓	✓	☐	✓	4	3	3	3	1	2	-2	14	1	15	13,5
3922	Florivara. Capivara. Trabalho muito interessante. Tecnicamente competente. Copy de autor.	✓	✓	✓	✓	☐	✓	4	4	3	3	1	2		17	1	18	18
3923	Itália. Cão. Processo criativo "longo", com empenho e reflexão. Solução com limitações criativas e técnicas.	✓	✓	✓	✓	☐	✓	4	3	3	2	1	2	-2	13	1	14	16
3924	Antártica. Alce. Excelente trabalho criativo. Algumas dificuldades naturais na composição.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4	4	3	3	1	2	-2	15	1	16	15
3925	Suiça. Muitas dificuldades no desenvolvimento do processo criativo.	☐	✓	✓	✓	✓	☐	4	3	2	2	0	0		11	1	12	11
3926	Ilha João Vieira. Rato Mickey. Excelente solução criativa. Lúdica. Algumas dificuldades na composição e tratamento do texto.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	4	3	3	1	0		16	0	16	14
3927	Antártica. Criança levada pelos ventos. Aluna esteve doente. Estava doente na apresentação. Esforço e brio assinaláveis. Qualidade poética. Teria obtido melhores resultados se não tivesse adoecido.	☐	✓	✓	✓	☐	☐	5	4	3	3	0	2	-2	15	1	16	14
															14,6		15,2	15,2