

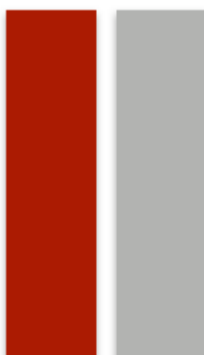
MESTRADO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Este Lugar que Ocupo

Marta Toscano

M

2023



Marta Toscano

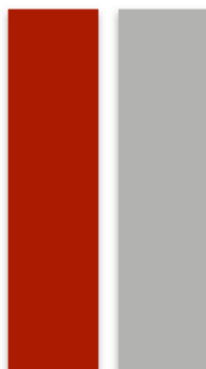
Este Lugar que Ocupo

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e 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

Professora orientadora: Catarina Almeida

Professor cooperante: António Sousa

Local de estágio: Escola Secundária de Ermesinde



RESUMO

Este relatório desenvolveu-se a partir da experiência de estágio numa turma do ensino profissional do 11º ano de *Oficina Gráfica e Multimédia*, na Escola Secundária de Ermesinde. A unidade didáctica realizada teve em conta as características do grupo de alunos e alunas da turma, e aborda a noção de um design tátil, partindo da obra de Bruno Munari (1907-1998). Através de um jogo, e da construção de um pequeno livro, trabalhos sempre realizados em parceria e a várias mãos, os/as estudantes são levados a questionar os próprios alicerces e fronteiras do design: será este sempre *legível*? Será que é “neutro”? A partir de questões que surgiram na unidade didáctica, bem como de inquietações que me acompanham há muito, reflecto sobre o lugar que ocupo na grande máquina que é a escola. É possível colocar atrito na máquina?

Palavras-chave: escola, design tátil, Munari, invisibilidade, aprender/ensinar, resistência

ABSTRACT

This report was developed from the internship experience carried out in year 11, in *Multimedia and Graphic Design*, a subject that belongs to the professional educational class at Escola Secundária de Ermesinde. The teaching unit proposed was tailored to that specific group of students, and addresses the notions of a tactile design, based on the work of Bruno Munari (1907-1998). Through a game, and the construction of a little book, works that were done collaboratively, with the help of several hands, students are led to question the very foundations and boundaries of design: will it always be “readable”? Is it “neutral”? Based on some questions that arose in the teaching unit, alongside with some concerns that I’ve had for a long time, I rethink my place in the great machine that the school is. Is it possible to introduce some friction in this machine?

Key-words: school, tactile design, Munari, invisibility, to learn/to teach, resistance

RÉSUMÉ

Ce rapport a été élaboré à partir de l'expérience du stage de la 11^e année d'*Atelier Graphique et Multimédia*, une discipline qui appartient au cursus de formation professionnelle de Escola Secundária de Ermesinde. L'unité didactique réalisée a pris en compte les caractéristiques du groupe d'élèves de la classe et aborde la notion de design tactile, à partir des travaux de Bruno Munari (1907-1998). A travers un jeu et de la construction d'un petit livre, des travaux toujours réalisés en partenariat et à plusieurs mains, les étudiants sont amenés à s'interroger sur les fondements et les limites mêmes du design: sera-t-il toujours "lisible"? Est-ce "neutre"? À partir de questions posées dans l'unité didactique, ainsi que de préoccupations qui m'accompagnent depuis longtemps, je réfléchis sur la place que j'occupe dans la grande machine qu'est l'école. Est-il possible de mettre de la friction dans la machine?

Mots clés: école, Design tactile, Munari, invisibilité, apprendre/ enseigner, résistance

AGRADECIMENTOS

Quero deixar uma palavra de gratidão aos que caminharam comigo neste projecto. À professora Catarina Almeida, minha orientadora, que me deu espaço para falhar (e falhar melhor). Ao professor António Sousa, que abriu as portas das suas aulas e me fez sentir verdadeiramente em casa. E, por fim, ao professor Paulo Nogueira, pela generosa e imensa disponibilidade ao longo de todo o mestrado. Muito obrigada aos três! Sempre admirei professores que escutam e que dão espaço: tive sorte. Às professoras Augusta, Eugénia e Maria João, que me acolheram tão bem na escola. Aos colegas de mestrado com quem trabalhei em grupo: vou ter saudades das conversas intermináveis e desoras, que se prolongavam no tempo (o que se pode pedir mais?): aprendi tanto convosco! Um especial agradecimento ao Vítor, à Mariana e ao Manuel, sem os quais não teria sobrevivido neste último ano que passou. Vale a pena formarmos uma pequena comunidade! Ao Francisco, que me disse uma vez que dava a disciplina de História contando histórias, e que se focava sempre em pequenos pormenores: aponte (e roubei, claro). Por fim, a todos os/as estudantes com quem estive este ano, quer no estágio, quer no colégio onde trabalhei. Todos os dias me colocaram mais um cabelo branco na cabeça, mas são elas e eles que me fazem querer dar tudo por tudo, mesmo nos dias em que não me apetece nada “dar aulas”.

À minha filha,
que entrou este ano na faculdade

À minha mãe,
que teve de interromper os estudos para ir trabalhar

À minha avó,
que nunca foi à escola

ÍNDICE

	Síntese/Abstract/ Résumé	2
	Agradecimentos	5
	CAMINHANDO:	9
	<i>A Viagem Errante dos Sem-Lugar</i> (Carta: <i>Um Manifesto</i>)	
I	UNIDADE DIDÁCTICA:	17
	<i>Em Defesa de um Design Táctil, Mutável, Mutante</i> (Carta: <i>Jogo</i>)	
	Da Contingência	17
	Dos Alicerces	19
	Dos Objetivos	20
	Da Avaliação	20
	Do Processo	22
II	PENSAR A ESCOLA:	45
	<i>Rapariga Descendo Umas Escadas</i> (Carta: <i>Inclusão</i>)	
	Uma Fotografia Antiga	46
	Do Roubo	58
	Do Tempo	59

III	PENSAR A INVISIBILIDADE:	61
	<i>Anonymous Was a Woman</i>	
	(Carta: <i>Autoria</i>)	
	A Mulher de Charles Eames, ou da Lenta Revolução	62
	Da Neutralidade	65
	De Varrer o Currículo a Contrapêlo	67
IV	PENSAR O PAR: ENSINAR/APRENDER	69
	(Carta: <i>Resistência</i>)	
	Um Par Paradoxal	70
	Do Começo Absoluto do Aprender	74
	Da Escuta	75
V	SOLILÓQUIO:	79
	<i>Este Lugar que Ocupo</i>	
	(Carta: <i>Uma História Pessoal</i>)	
	Duas Entradas do Diário de Bordo	80
	Da Estranheza de uma Cadeira	81
	Parar a Máquina	85
VI	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

*Há que agir contra a máquina
e pará-la*

Thoreau

CAMINHANDO:
A Viagem Errante dos Sem-Lugar
(Carta: Um Manifesto)

Este relatório teve origem na experiência de estágio numa turma do 11º ano do Ensino Profissional na Escola Secundária de Ermesinde, mas não será erróneo dizer que vai aquém e além dela, pois recua até ao ano curricular do próprio mestrado (e a todas as novas perspectivas que este abriu) e, porventura, antes disso até, nas inquietações que me habitam desde sempre, que transporto comigo, e que fazem parte daquilo que “sou” — *seja lá o que isso for*.

A minha experiência de estágio foi bastante positiva. Decorreu de forma calma e sem grandes sobressaltos. A escola acolheu-me muito bem, o professor cooperante António Sousa foi para mim uma figura de referência exemplar, e a relação que estabeleci com as alunas e com os alunos — a razão de estar ali —, apesar de ter começado de uma forma algo fria, com o tempo tornou-se especial. Foram importantes para mim. Admito que não estava nada confortável com a disciplina que me calhou em sorte (Oficina Gráfica e Multimédia), mas rapidamente me apercebi que o que via como um pequeno desastre se poderia tornar numa oportunidade de conhecer uma nova realidade. Noto que o desconforto, no entanto, nunca se dissipou.

Senti que muitas portas me foram abertas: que mais poderia desejar? Imagino-me do outro lado: até que ponto queria alguém a assistir, a anotar, a comentar (mesmo que só com registos mentais) as minhas próprias aulas? “O professor anda de botas altas como se voltasse da Batalha de Austerlitz” (Walser, 2021, p. 31); há sempre uma grande crueldade na observação que fazemos dos outros, e portanto a nossa presença num espaço estranho que nos recebe exige tacto, creio (e uma certa humildade e diplomacia da nossa parte também). Quero com isto afirmar que compreendo perfeitamente as professoras e os professores que se recusam a ter estagiários/as nas suas aulas. Mas tal não aconteceu (ou aconteceu apenas uma vez). Senti muitas vezes, isso sim, que tinha um manto de invisibilidade sobre as minhas costas, que me permitia ir a todo o lado sem ninguém me ver, e de estar presente,

observando sem levantar grande celeuma: caminhei como Atget aqui. Creio que utilizei este manto muitas vezes, tentando não abusar do poder que essa invisibilidade me deu (e curioso será observar que a invisibilidade, normalmente encarada com um lugar relegado a quem não tem poder, o tenha aqui). O estágio permitiu-me ser um peixe fora do aquário, e observar atentamente a água do próprio aquário¹. Um luxo. Um lugar de liberdade.

Estas primeiras palavras foram escritas apenas no final (em total sintonia com a unidade didáctica, mas já lá irei). Pretendem ir ao encontro de um leitor/a, tentando manter a lucidez possível, uma economia depurada de gestos e um diálogo com o mesmo/a (não sei se sempre bem conseguidos). Como “introduzir” um caminho, de entre tantos outros possíveis? Vou tentar fazê-lo escrevendo *no que penso*, neste preciso momento. Creio que isso me ajudará. Penso no discurso do Professor José Paiva, na sessão inaugural do mestrado, onde este nos alertou de forma sábia para a entrada num “campo minado” (creio que foram estas as suas palavras, mas sabemos como a memória é traiçoeira). Será que podemos entender este campo minado como um campo ideológico (e portanto, perigoso), feito de opções e de escolhas, que podemos ignorar ou até descartar, mas nunca, nunca, poderemos fugir de nos responsabilizarmos pelas mesmas? (E porque vejo Patti Smith a correr desalmadamente no seu campo minado, alegre, irresponsável — e *livre*?) (Smith, 1994) (Ver apêndice, imagem número 1)².

Penso na primeira experiência que tive como “professora” numa escola pública há muitos anos atrás, que foi de *choque* extremo (e hesito aqui: será que escolhi bem a palavra, “choque”? Peso-a, medindo toda a violência que a mesma contém, e creio que é a palavra que procuro, e que portanto mantenho) e de como esta experiência de choque se mantém ainda hoje, em nada se alterou, embora o alvo tenha mudado (do medo dos e das estudantes passei para o medo da instituição em si, e do que esta faz a quem lá trabalha:

¹ É Jerome Bruner, em *Cultura e Educação*, quem recorre a este ditado chinês. Citado por Niza, 2012, p. 460.

² Para tornar a “leitura” do apêndice mais prática, este documento deverá estar sempre aberto. O leitor/a cedo se aperceberá que este cria uma espécie de dupla leitura (que contrasta e se cruza com o próprio texto). Infelizmente, não consegui colocar texto e imagem lado a lado como queria, pois ultrapassaria o espaço exigido. Sei que o leitor/a fica num espaço menos confortável, e não era essa, de todo, a minha intenção.

burocratas insípidos, acríticos, passivos, “caninos”, para me apropriar de um termo de um escritor: “De qualquer modo, o condenado tinha um ar tão submisso, tão canino, que se poderia deixá-lo andar à solta pelos penhascos, bastando um assobio para ele voltar a correr no momento da execução” (Kafka, 1919, p. 7). Na altura, não estava nada preparada para “ser” professora — *seja lá o que isso for*. E agora, já estarei? Enfrentar uma turma de adolescentes, com idades próximas da minha, era um pesadelo recorrente num dia a dia de suplício. Neste momento essa questão já não se coloca. Creio que o mal-estar agora se dirige em pôr em causa a própria instituição “escola”, e a uma certa submissão (corpo/mente) que esta impõe, e, bem vistas as coisas, até promove (de forma insuspeita e inumana). Choque e submissão não me parecem um bom par para este começo/final de investigação, mas é o que tenho.

Penso nas experiências de ser aluna também (as boas e as más: ambas me formam). Sei que privilegio a inteligência, o respeito, a tolerância, e até mesmo o riso e o humor, porque *aprendi* melhor com professores/as que me mostraram isso mesmo. E o outro lado da moeda, sombrio, amargo: sei que dou uma enorme importância à escuta, pois lamentavelmente professores/as houve que me ensinaram essa lição muito bem. Não quero ir por aí. Aprendi melhor em espaços onde um verdadeiro diálogo e partilha (mesmo que só o intua agora) estavam presentes, espaços onde se cultivava a dúvida e a inquietação, espaços que operavam um processo de metamorfose em nós mesmos, e de onde “nunca saímos exactamente como para lá entrámos. Algo entretanto acontecera” (adaptação de uma frase de Dionísio, 2015, p. 29). E este “algo” talvez seja o cerne de tudo, e irá continuar a ser o problema não resolvido, porventura irresolúvel. Aprendi melhor em espaços onde havia crítica. Onde havia movimento. Onde havia curiosidade. E o prazer, o prazer esteve sempre comigo, e mantém-se intacto até hoje: o prazer de ler, de investigar, de explorar, de escrever, de “brincar”; em suma: de aprender — *seja lá...* (o/a leitor/a já consegue completar a frase, e não o/a quero aborrecer). A escola não é um “antes” da vida: a escola é vida. Não as distanciemos. Sem qualquer pretensão da minha parte de converter todas estas ideias em verdades universais...

Entre todos estes pensamentos, que se ligam e se encadeiam uns nos outros de forma um pouco desordenada, um se vai destacando, e tornando inoportuno de tão insistente: qual o meu lugar (o/a leitor/a já sabe o resto) nesta máquina devoradora, implacável, que é a escola? Ainda terei força para lhe lançar areia para a engrenagem, que tão bem oleada sei que está? E como arranjar estratégias, senão de sabotagem, pelo menos de simples resistência e de sobrevivência?

Cheguei a ponderar o título deste relatório como “Sabotagem”, mas... isso queria eu! Estaria a mentir a mim própria. Tenho os *sabots*: sei como os usar (ver apêndice, imagem número 2) — mas são delicados. E a verdade é que não os usei: sou Isménia, não Antígona³; Séneca, não Diógenes. Rodeei-me de livros onde “desobedecer” era a palavra de ordem (Thoreau, 1849; Arendt, 1972; Ordine, 2016; Gros, 2019, Maffei, 2020), mas só com mais tempo os irei assimilar, no corpo e na pele. Para mim, talvez a “sabotagem” se faça lentamente (assim o quero acreditar, pelo menos), de forma moderada, quase imperceptível, até. Não se revelará a resistência nos gestos mais simples? (No cabo que se estende por um raio de exactamente noventa metros, e que permitiu à cineasta Agnès Varda filmar *Daguerréotypes* sem se afastar muito de casa e da sua filha de dois anos? Não será isto resistir, apesar de todas as contingências?) Para tal, não é necessário uma grande e ruidosa revolução: Ivan Illich não anda por aqui.

Neste trabalho, segui a seguinte estrutura: apresentação da unidade didáctica e a sua implementação/recepção junto das alunas e dos alunos, sempre acompanhada de uma auto reflexão sobre a mesma, ponderando e analisando o que correu bem, menos bem e o que, claramente, fracassou; fiz um esforço, creio, para que ela fosse “um antídoto à barbárie do útil” (Ordine, 2016, p. 31) e um apelo a que as artes sejam encaradas nas escolas como mais do que um adorno (que faz doer a vista, de tão polido que está) — merecem essa nossa

³ Antígona e Isménia são personagens inventadas por Sófocles (497- 406 a.C), e eram irmãs: a primeira, como nota a filósofa Victoria Camps no seu breve ensaio intitulado *Elogio da Dúvida* (2021), “é o símbolo da desobediência civil, do antagonismo para com quem detém o poder e dita a lei” (p. 21); a segunda, que ocupa um lugar de sombra, é vista pela filósofa como uma “personagem discreta e pouco brihante” (p. 21), embora reconheça que nutre simpatia pela mesma. Lembro que Isménia se ofereceu para morrer no lugar da irmã, o que significaria ser enterrada viva.

luta⁴; depois segui para as questões que dela despontaram e que me fizeram *pesar, questionar, duvidar*, que foram as seguintes: pensar a escola; pensar a invisibilidade; pensar o par aprender/ensinar; e, por fim, o solilóquio, onde reflecto no lugar que ocupo enquanto professora.

Deixo ao/à leitor/a a liberdade de saltarem capítulos conforme a sua vontade, pois não considero que haja uma ordem. Desmembrei a máquina (ou, pelo menos, tentei). Olhei para as peças que ficaram na minha mão. O que fazer com elas agora? Talvez um pouco como numa história de Toni Morrison, onde uma criança negra destrói e desfigura completamente uma boneca oferecida pelos pais (supostamente, a boneca que o mundo inteiro mais queria, que tinha pele cor-de-rosa, cabelos amarelos e olhos de um azul profundo) para tentar examiná-la, “para ver o que era que toda a gente considerava adorável” (Morrison, 2023, p. 31), mas que a ela lhe escapava. Para mim, para quebrar a instituição escola em pequenos pedaços, já sem poder de me devorarem, engolirem ou triturarem a seu bel-prazer. *As peças são outros jogos/ construiremos outros segredos (...) Quebrar o brinquedo/ ainda é mais brincar* (Fontela, 2006, p. 18).

Cada capítulo deste trabalho tem uma correspondência com uma carta do jogo criado na unidade didáctica. Eis as cartas que escolhi para a minha própria mão: um manifesto; jogo; inclusão; autoria; resistência; uma história pessoal. Acrescento também que vejo o apêndice como um ensaio de imagens-íman em cadeia, que se atraem de forma misteriosa entre si.

Gostaria de me deter brevemente na importância que o diário de bordo teve para mim. Os alunos e alunas que me conhecem sabem que não tenho a prodigiosa memória de Funes, nem nada que se lhe pareça (e ainda bem), portanto o diário, apesar de ser um texto-imagem que avança/recua aos soluços, descontínuo e imprevisível (reflectindo talvez a vivência quotidiana e a própria memória), foi por isso mesmo um instrumento muito útil na hora de rever ideias. A escrita, sintética, crua (breves apontamentos sem grande metafísica), conseguem situar-me no tempo. O estágio, para mim, está *ali*, nos

⁴ Victoria Camps defendeu que desprezar a cultura (a filosofia, a literatura, a arte e a música) “é não ter armas para enfrentar a brutalidade que todos trazemos dentro de nós” (2016, p. 17). É introduzir complexidade à nossa existência. Para mim, isto não se faz com adereços.

reflexos turvos daquele texto caótico. Ao “transportar” alguns restos ou estilhaços para este texto mais académico, digamos assim (espero sinceramente que não muito mais) sinto que perderam contexto: não se podem colocar os nomes dos intervenientes, não se podem ver as fotografias de rosto dos e das alunas, não se podem transcrever as críticas mais acérrimas porque irão certamente ferir alguém, etc. O novo texto é obrigado a procurar um novo timbre. Noto que, nas primeiras entradas, o diário começou por ser um registo com observações atentas (à disposição da sala, à forma como os alunos se organizavam na mesma, à arquitectura de todo o espaço que tanto influencia a vivência, etc.), mas depressa passou para uma mistura anacrónica de tempos. Constato, com espanto, que misturei experiências vividas no colégio onde estava a dar aulas com as do estágio: escolas completamente diferentes; que dei saltos gigantes, colocando, lado a lado, memórias que aconteceram há dez ou vinte anos atrás com experiências vividas no presente. Observo que nunca me detive muito na “matéria” das aulas, ou até nos professores/as, mas que me interessaram mais as situações que envolveram uma qualquer relação entre as pessoas. Natalia Ginzburg fala desta complexidade melhor que ninguém: “As relações humanas têm de se redescobrir e reinventar todos os dias” (2021, p. 127). Convenhamos: dá trabalho. E talvez seja o mais difícil. Para finalizar, creio ter havido censura, da minha parte, na própria escrita do diário de bordo, não no sentido que lhe dá Jorge Semprún (2023), de haver interditos que não se escrevem, de tão vis que são — de tão longe da *vida* que estão — mas num sentido mais “comezinho”: não escrevi porque (ponto número um) não estou preparada para ter esse confronto comigo mesma.⁵

Roland Barthes alertou-nos para o facto de um trabalho de investigação conseguir responder a dois pedidos: aumentar a lucidez, constituindo uma crítica, por um lado; e concentrar-se na escrita, por outro (Barthes, 1975, p. 41). Sendo que escrever é, para ele, abrir fendas e sulcos: “fracturar o mundo (o livro) e refazê-lo” (Barthes, 1973, p. 14). A leitura é “uma tarefa confortável, solitária, lenta e sensória”, diz-nos Alberto Manguel (2022, p. 13). Para mim, a escrita é tudo isso também, com a diferença de não ser uma tarefa nada

⁵ Por vezes sinto que, no colégio onde trabalhei, atentei (a mando de outrém) contra o meu próprio código deontológico, situação que não me traz orgulho e sobre o qual é difícil escrever.

confortável, pois exige essa *fractura* de que nos fala Barthes, uma (des)construção, uma laboriosa tecedura, que tornam o seu tempo ainda mais lento do que o da leitura. Cito Manguel novamente: “Desde que comecei a ler, sei que penso por citações e que escrevo com o que os outros escreveram, e que somente posso ambicionar o reordenamento e a reorganização” (2015, p. 300). Montaigne diz o mesmo com outras palavras, sublinhando o facto de também nós, leitores, nos tornarmos autores: “Li no Tito Lívio cem coisas que outro não leu. Plutarco leu nele outras cem além daquelas que consegui ler e além, talvez, das que o autor lá colocou” (2022, p. 228). O objecto-livro, que abandona agora a ideia de ser irredutível a um só significado — como a escola nos continua a ensinar, de forma lamentável —, mas que ganha tantas leituras quantas os seus leitores, e que por causa disso mesmo é dessacralizado. E são essas muitas vozes, oriundas de sítios distintos e “desmembradas” do seu lugar, que vão ser encadeadas, relacionadas, cosidas num novo texto. Tornam-se na minha voz. Para mim, só esses fragmentos (mal alinhavados) são já um texto. E o enigma permanece: o porquê na nossa atracção por aqueles excertos específicos (eleitos entre os demais) que por vezes se ligam a outros através de um pequeno pormenor (e até o colocar lado a lado certos autores/as, alguns dos quais nunca partilhariam, ou recusar-se-iam partilhar, a mesma arena: rinocerontes/touros, leões/tigres, auroques/elefantes) (Schalansky, 2018, p. 62). Atraem-se, repelam-se: formam um novo tecido. Escrever é muito difícil. Sentimo-nos muitas vezes perdidos, e quando finalmente damos o texto como “acabado” (ou quando temos simplesmente de lhe pôr um ponto final), este parece-nos... alheio a nós mesmos.

Se a escrita deste texto invadir os espaços “proibidos” das margens, como nos fez ver de forma absolutamente brilhante uma autora italiana (Ferrante, 2021), dessas margens que mais não são do que balizas que nos limitam, já era bom. Se conseguir ser uma escrita sem princípio, meio ou fim (como o “Livro Ilegível” de Munari que abordo na unidade didáctica) também era bom. Se a escrita acontecer porque as palavras têm *sabor* (Barthes, 2007, p. 19): melhor. Mas estes marcos são (quase) impossíveis. Tentei. Acrescento apenas as palavras de uma poetisa, e a ideia (quase mística?) que algumas palavras se escrevem

por si próprias, contra a nossa vontade, contra a nossa mão! Cito: “As portas são todas iguais. Essa não, essa não, *aquela*. (...) Assim se dá com as palavras: essa não, essa não, essa não, *aquela*. Da evidência de «essa não» reconheço *aquela*” (Tsvetáeva, 2022, p. 129).

E agora, detenho-me na viagem. Uma viagem longa, *áspera*. Uma viagem errante. Começa no caminho do próprio mestrado (tortuoso e gratificante); continua com a viagem dos e das estudantes, inseridos numa área da escola que enfrenta “preconceitos ainda vigentes” (Barbosa, 2023, p. 62), o ensino secundário profissional, e continua com o próprio estatuto ambíguo das artes entre as restantes disciplinas; salta para a escolha de uma problemática que aborda o que é, propositadamente e com manifesta intenção, excluído dos currículos (a invisibilidade das obras feitas por mulheres, que opto por não perpetuar); e, por fim, a dura viagem da própria escrita.

Há muitas coisas que não sei, e não tenho qualquer receio ou vergonha em admitir. Não sei: o que é a escola ou para onde esta caminha, o que é “ser” professora, ou, sequer, o que é isso de “aprender” ou de “ensinar”. Mas há uma coisa que sei: neste caminho que percorri, sei perfeitamente de que lado me encontro, sei perfeitamente de que lado estou (ver apêndice, imagem número 3). Junto-me à sonata nocturna, às margens, ao exílio e à errância de todos e de todas os que caminham “sem-lugar”. Consigo ouvir os seus passos⁶. É bom caminharmos juntos. Afasta um pouco o medo, e a travessia ganha mais sentido. Deixamos de ser caminhantes fracos, vulneráveis, solitários (apenas mais uma peça da máquina, e nem sequer a mais eficiente), e tornamo-nos nessa força poderosa “que se vê de longe” (Tocqueville cit. Arendt, 2017, p. 54). É aqui que eu pertenço —

⁶ Obrigada por tudo, estudantes!

UNIDADE DIDÁCTICA:

Em defesa de um design táctil, mutante, mutável

(Carta: jogo)

Da Contingência

Todos os projectos estão sujeitos a contingências, e este não é excepção, pelo que não fará sentido pensar este mesmo projecto sem as admitir, aceitar, e até de trabalhar com elas. No meu caso, estas foram: a falta de mais tempo para pensar, ler e investigar, devido ao meu trabalho num colégio — talvez a que mais me frustrou; o (pouco) tempo em que acompanhei a turma, apenas uma aula por semana⁷; a falta de conhecimento técnico de programas de *design* (que assumi perante os/as estudantes); a enorme dificuldade em dialogar com uma turma muito introvertida, completamente fechada num “casulo” (talvez porque me tenham visto, numa fase mais inicial, como uma intrusa no seu espaço?); ter de definir e planear um projecto sentindo que não conhecia, de todo, os interesses e as motivações dos e das estudantes. Na realização da unidade didáctica, tive de me adaptar ao horário que foi possível, e que acabou por se realizar em três dias, ao longo de quatro semanas (com o carnaval pelo meio). Esta “quebra” constante fez com que os/as alunos/as não tivessem as condições necessárias para uma atenção plena, a meu ver. Alguns alunos/as não foram assíduos, o que também criou descontinuidade. Por último, e em relação à documentação visual de todo o processo, senti que nem sempre consegui obter imagens de forma uniforme (na segunda aula, por exemplo, não consegui tirar qualquer fotografia).

Noutras questões tive mais certezas: nunca pretendi apresentar uma unidade didáctica traçada a régua e esquadro e pronta a servir. Quis correr riscos, e sentir que houve um lado não “controlável” nos momentos que passámos juntos. Por outras palavras, o planeamento que tinha esboçado no início nunca foi uma palavra “final”, mas algo que sempre considerei como elástico, e,

⁷ O regulamento de frequência de estágio foi, ainda assim, cumprido em relação ao número de horas exigidas por semana, já que acompanhei outras turmas nas aulas de Desenho do 10º e 11º anos.

portanto, sujeito a mudanças e ao refinar de certas ideias que foram surgindo, bem como ao desvio de ideias iniciais que tinha como seguras e certas. Optei por criar, em todas as aulas, momentos de reflexão conjunta, mesmo que breves (ao invés de uma única reflexão “final” entre todos os envolvidos, como tinha planeado no início; um exemplo entre muitos de pormenores que se foram ajustando). Tudo é projecto!

A turma de *Oficina Gráfica e Multimédia* é uma turma do ensino profissional, muito pequena, com apenas dezasseis alunos/as (onze alunas e cinco alunos), dividida em dois turnos distintos. É uma turma calma. Regra geral, os/as estudantes trabalham em frente ao computador, quase sempre em silêncio ou falando em voz baixa. Há uma grande tecnicidade (digital, mecânica) do trabalho, e pouca ou nenhuma interação entre os e as estudantes (ou, a haver interação, apenas se dá com os elementos que lhes estão mais próximos fisicamente). A própria arquitectura da sala não promove a interação entre os/as alunos/as, pois coloca-os de costas voltadas uns para os outros. Como se verá um pouco mais à frente, um dos alicerces do trabalho é a *escuta*: mas como “escutar” alunos que não falam? E como ensinar algo que eu *não sei*? (Aqui, o meu encontro algo inesperado com *O Mestre Ignorante* de Rancière). Como propor um projecto que seja pertinente para estes/as alunos/a — e para mim?

Aos poucos começou a surgir a ideia de criar um pequeno livro, e o *Livro Illegível* de Munari impôs-se: um livro tátil, mutável, mutante. A ideia de *fazer* algo em grupo era para mim essencial, talvez uma forma de ajudar os/as alunos/as a saírem do casulo: um livro-tátil-colectivo, que fosse fruto de várias *mãos*. Sublinho a palavra *mãos*, que alertam a um *fazer fazendo*, explorando, talvez a melhor forma de aprender? Só muito mais tarde pensei num jogo que se articulasse com o livro, e que poderia não só promover o debate de ideias, como até de “preparar terreno” para o passo seguinte. Na unidade didáctica apresentada aos alunos/as, o jogo vem primeiro e só depois o livro, mas de facto pensei-os em ordem inversa. Todas estas contingências (umas mais veladas que outras) fizeram com que o projecto da unidade didáctica seja este que apresento de seguida, num fato feito por medida, que se quis adaptado à

especificidade e características destes alunos/as, bem como aos meus próprios interesses, como não poderia deixar de ser.

Dos Alicerces

+ ESCUTA & INCLUSÃO. Talvez seja a grande inquietação do meu trabalho, o que mais me move na relação com os/as estudantes, e também aquilo em que acredito: que cada um já transporta o seu universo, e que a ideia de eu lhes “ensinar” algo... é muito problemática em si mesma. Não sei se lhes ensinei qualquer coisa, e convivo bem com isso. E porque persiste a ideia dos/as alunos/as serem uma tabuinha de cera pronta a ser gravada? Todos os corpos/vozes presentes têm lugar na sala de aula, não havendo qualquer hierarquia entre eles.

+ PESQUISA & TRANSGRESSÃO. Os/as estudantes também são investigadores! Que sejam eles e elas a ditar/trilhar o seu próprio caminho.

+ DISCUSSÃO. Procurar formas de incentivar a comunicação entre todo o grupo. Observei que dois dos alunos na turma, tendo concluído o exercício que lhes tinha sido proposto pelo professor, começaram a jogar às cartas no computador. Fiquei a pensar que um jogo de cartas poderia ser uma ideia a ser seguida. E que este poderia promover o debate.

+ TRABALHO COLECTIVO. Criar a noção de grupo (com todas as negociações, tensões e conflitos que poderão aparecer no mesmo), repensando, ao mesmo tempo, noções de *autoria* no design.

+ PROCESSO. Valorização de todo o processo de trabalho (que vai das simples conversas, à pesquisa, ao envolvimento /participação/cooperação e, à forma como se lidam e superam certos “nós” presentes no caminho), ao invés da insistência num resultado final.

+ RUPTURA. Tentar reflectir e promover uma consciencialização sobre todo o processo (e diversas fases) do design, um pensar que se faz através da acção (pensa-se *fazendo*), e que procura materiais outros, que complementam os “virtuais”.

Dos Objectivos

Nomeio seis objetivos da unidade didáctica (jogo + livro): questionar e expandir o “lugar” do *design*; indagar sobre os limites da disciplina; fugir à tirania do retínico; valorizar o processo experimental; ser um “*elogio da mão*” (sem cair na armadilha dos virtuosismos técnicos: por outras palavras, o elogio de uma mão, mas de uma mão não virtuosa); fomentar o sentido crítico e imaginação dos/das estudantes. Em síntese: que o próprio design consiga “sair do casulo”, estabelecendo pontes com a arte, a psicologia e a história de arte, promovendo, ao mesmo tempo, um design táctil, mutável e mutante.

Será o design sempre “funcional” e “legível”? É sempre obediente — um *corpo dócil* — aos princípios da Gestalt? Interessa-me investigar se pode ser exactamente o contrário: ineficaz, não funcional, “ilegível”, problemático, anti-gestáltico. E, como não poderia deixar de ser, pensado como uma obra colectiva. Acrescentaria apenas mais uma pergunta: pode o design ter a pretensão de ser “neutro”?

Da Avaliação

Uma estudante perguntou-me, de rompante: “E vamos ser avaliados por quem? Por si?”. Para os/as estudantes, esta é “A” questão. E é uma boa questão. Como avaliar e classificar um trabalho colectivo, com justiça e ponderação? Esta foi a pergunta que coloquei a mim própria e que não consegui resolver. Atenção: eu tinha os parâmetros na minha cabeça (apesar de não ter sentido a necessidade de os colocar numa tabela Excel com percentagens) e eram os que todos/as adivinham para um projecto deste teor (envolvimento, valorização da experimentação, vontade de efectuar uma pesquisa de forma autónoma, capacidade de trabalhar em parceria e de saber ouvir os outros, rigor no que é apresentado e feito, correr riscos e querer ir mais

além. Errar. Enfim: a procura de um caminho singular construído com os outros elementos do grupo, que está longe de ser fácil como sabemos). Mas... cometi um grande erro. Como tinha decidido com o professor António que os/as estudantes não iriam ser classificados/as, e como lutava contra o tempo que tinha disponível, achei que poderia dispensar a discussão (feita em parceria com os/as estudantes) de como seriam avaliados, e quais os parâmetros que seriam seguidos para o fazer (porque avaliados os e as estudantes são sempre!) Há mais consciência dos objetivos do próprio projecto quando esse trabalho de discussão da avaliação é realizado em sala, de forma conjunta. Se tivesse sido assim, talvez o desenrolar do trabalho tivesse sido diferente. Mas vou deixar os “ses” de lado. Por uma razão de prioridades, a avaliação é portanto algo que coloco no relatório já no início, antes de tudo o resto, tentando obter uma possível redenção para a minha sobrançeria. Diz Michel Serres algures, deixam-me procurar melhor onde (aqui está), que a avaliação não deve ser vista como um bicho papão. Sem nos apercebermos, ela faz parte da nossa vida. É, simplesmente, um momento no tempo — nada mais. E os/as estudantes deverão ter consciência disto.

“Virando a página, o leitor já me está avaliando”
(Serres, 2012, p. 62)

Do Processo

J O G

O

O objectivo do jogo #odesigné: ser um *brainstorming* sobre categorias relacionadas com o design; incentivar o diálogo e a discussão em grande grupo; promover a colaboração/ tolerância entre todos os elementos da turma, mesmo que possuam pontos de vista distintos sobre a temática em questão; incentivar o trilhar de um caminho singular, feito de escolhas e de opções em grupo (e poderá haver conflitualidade, e até interesses inconciliáveis); e, por último, fomentar a aprendizagem com e entre colegas.

Foi propositada a segurança e assertividade no próprio nome dado ao jogo #odesigné, que abandonou aqui, de forma consciente, o terreno pantanoso da dúvida, da incerteza e da inquietação. Dá a ideia que sabemos *exactamente* o que o design é, e esse pensamento e espírito optimista são reconfortantes, e talvez até necessários neste primeiro momento de encontro com os/as estudantes. O formato criado para o jogo já remete para um lado táctil (sobretudo na textura áspera que serve para acender os fósforos). O próprio lançar do dado também. O acto de tocar e escolher as cartas idem aspas.

Alguns cegos adquirem, com o decorrer do tempo, uma tal finura de tato que conseguem discernir, ao tocá-las, as figuras de um baralho de cartas, pela espessura infinitesimal da imagem.

(FOCILLON, 1973, p. 99)

Não diria tanto, nem iria tão longe: mas só o facto de haver um refinamento deste sentido já é bastante vantajoso.

Trinta e nove cartas/categorias foram criadas (enuncio-as tal como foram arrumadas na caixa desde o último jogo): função, crítico, portátil, tempo, diversidade, ilegível, uma história pessoal, gestalt, forma, geometria, experimentação, sentido, jogo, acaso, ferramentas técnicas, mensagem, criatividade, autoria, surpresa, inclusão, comunicação, útil, informação, cruzamento & intersecção com outras áreas, rigor, montagem, invenção, processo, ilustração, fantasia, belo, magia, um produto final, tátil, resistência, um manifesto, humor, cor, tridimensional. Como é que eu descreveria estas cartas? Como pequenas *provocações* (ver apêndice, imagens número 4, 5, 6 e 7).

Eis as regras: formação de dois grupos, escolhidos pelo/as estudantes. Lance de dados, para saber qual grupo irá jogar primeiro. O objectivo é discutir e escolher as dez cartas que sejam mais pertinentes/importantes para completar a frase: “o design é...”. Finda a escolha, terão de criar uma nova categoria que sintam que esteja em falta e que não tenha sido contemplada, desta forma surgindo a décima primeira carta. Esta será a *única* carta que retêm, já que de seguida terão de “trocar” todas as dez cartas escolhidas com o outro grupo, e tentar argumentar e imaginar porque é que o outro grupo escolheu aquelas mesmas cartas (numa tentativa de criar compreensão e empatia por uma “voz”/perspectiva diferente da sua).

Após este exercício, voltam às cartas escolhidas no início, e trabalham no design do seu próprio baralho/caixa de fósforos (com as palavras que elegeram para definir o design), fazendo com os materiais disponíveis uma carta (com o nome da categoria) bem como o seu duplo (sem palavra que a identifique). Se todo o baralho de cartas estiver espalhado pela mesa, por exemplo, deverá ser possível juntar estas duas cartas sem muito esforço. (E o quão difícil é *fazer* isto! Ver os “duplos” criados por mim, que os/as estudantes também tiveram de juntar, no apêndice, imagem número 8).

As cartas foram feitas de forma artesanal, tosca. Foram predominantemente usadas as cores preto e branco (ditas “neutras”), e têm a *font* que vemos escrita agora: *Helvetica Neue* (a *font* mais associada ao design dito “neutro”, e,

já agora, a *font* que surge em *default* nos computadores da Apple, esse outro ícone do design). Mais uma provocação.

Os materiais disponibilizados na primeira e segunda aula foram: caixa de fósforos (uma por grupo), papel branco, tesoura, x-ato, cola, caneta preta e jornal do dia, que acompanha a carta da categoria “crítica” (*Público*, dia 6 de fevereiro de 2023, e primeira aula da unidade didáctica).

Quero deter-me, de forma breve, na caixa de fósforos. Robert Walser, num ensaio que dedicou a esse objecto em que quase nunca reparamos — os palitos de fósforo — falou destes seres que despertam da sua “inércia, inacção e inutilidade” (Walser, 1913-1920, p. 21) para cumprir um dever, e questiona-nos: e o que diria o leitor sobre os fósforos, “jazendo na caixa de fósforos, junto dos seus inúmeros camaradas, pacientes, recatados e bem-comportados, como se estivessem a sonhar ou a dormir? Enquanto o fósforo estiver a descansar dentro da caixa, sem ser utilizado e sem ser desafiado, ele não possuirá qualquer valor particular. Eles aguardam, por assim dizer, *as coisas que estão por vir*” (p. 21, meu itálico). Para o jogo criado, esvaziei a caixa destes objetos condenados à fugacidade, mas eles, fantasmaticamente, continuam por lá. E como não pensar que poderá haver aqui uma estranha equiparação, e até uma metáfora, dos fósforos aos/às estudantes, que, de forma paciente, se preparam para um futuro distante, para um futuro *por vir*? Contra este pensamento (e como docente) me rebelo, fazendo do momento presente a minha âncora. Não convém esquecer, portanto, que o *tempo* é um dos ingredientes ou materiais não nomeados, mas absolutamente essenciais a este jogo, e que, de cada vez que se joga (com grupos distintos), essa noção de momento específico no tempo deve ser enfatizada.

Até que ponto eu deveria “trabalhar” visualmente as cartas que apresentei? Esta foi uma questão que me atormentou, e não foi uma decisão de fácil resolução para mim. Por um lado, se as cartas apenas contivessem a palavra (e só com isso estou consciente que já estaria a impôr um tipo de letra, um certo tamanho da mesma, a forma como a palavra se insere no espaço, etc.); ou seja, de certa forma haveria uma (falsa) presunção que estaria a dar

“menos” de mim mesma, e que isso seria o ideal para o que pretendia aqui (que os/as alunos/as tivessem o *máximo* de espaço possível sem “contaminação” da minha parte). Mas a contaminação existe sempre. Trabalhando as cartas de forma visual expus-me, com as minhas opções — até as categorias por mim escolhidas —, fragilidades e pontos fortes. Admito que, numa fase muito inicial, a minha ideia era apenas ter a palavra mas depois, paulatinamente, comecei a achar que a categoria estar trabalhada traria outras vantagens para o jogo, e possibilitaria que este conseguisse abrir outros caminhos, como o exemplo mencionado de seguida tentará demonstrar. Na carta “autoria” feita com papel vegetal transparente, o auto-retrato do artista Umberto Boccioni (1882-1916) “obscurece” e sobrepõe-se ao auto-retrato de Sofonisba Anguissola (1530-1625). A História de Arte também entra aqui. Porque é que conhecemos mais homens artistas que mulheres? Porque é que estas, estando *sempre lá*, permanecem na invisibilidade? Este é um tema que me é caro, e não o queria deixar de apontar.

À medida que ia criando o baralho de cartas, dei-me conta que um outro jogo nascia do primeiro, abruptamente, uma espécie de “duplo” visual da carta ou “par” da categoria, que consegue sobreviver sem qualquer palavra, e apenas se associa ao primeiro por partilhar com ele uma qualquer linguagem ou pormenor formal comum. A carta do duplo de “autoria”, por exemplo, *inverte* a ordem de visibilidade: à frente, uma obra da artista Paula Modersohn-Becker (*Self-Portrait*, 1907), que agora obscurece e se sobrepõe a uma obra de Albrecht Dürer (*Self-portrait at the Age of Thirteen*, 1484) (ver apêndice, imagens número 9 e 10). Novamente, o imprevisível que surge no planeamento: o jogo estava pensado para ser apenas jogado e debatido pelos/as estudantes, e acabou por ganhar uma outra vida, já que os alunos e as alunas não só trabalharam visualmente nas dez cartas por si escolhidas, criando a sua própria caixa de fósforos colectiva (são alunos de design, e creio que esta opção fez todo o sentido), como também fizeram um “duplo” para cada carta, o que lhes deu a oportunidade de experimentarem e de *activarem* este novo jogo com os/as colegas da turma.

Sublinho aqui a palavra “activar”. E penso numa obra muito concreta, feita de acaso também (Walter de Maria, *The Lightning Field*, 1977). É uma obra um tanto aborrecida, onde nada se passa e onde nada acontece. Uma obra dormente, adormecida no tempo tórrido do deserto do Novo México: barras metálicas espalhadas de forma ordenada na terra. Uma obra que é activada por uma mera circunstância: o tempo meteorológico que se faz sentir. Ou seja, trovoadas e relâmpagos para De Maria (ou não), estudantes numa sala de aula no nosso caso. São as e os estudantes que ativam o seu próprio jogo, e criam a possibilidade de *algo* acontecer (ou não). Relembro: a obra de De Maria existe mesmo sem os trovões cinemáticos desenhados no céu.

Reúno agora fragmentos dispersos sobre estas duas primeiras aulas. Para minha grande surpresa, os alunos/as, contra tudo o que imaginei, e depois de lhes sugerir que criassem as suas cartas, não se dirigiram para o computador, e preferiram trabalhar na grande mesa da sala de aula. No primeiro grupo, ficaram todos a trabalhar lado a lado, de um dos lados da grande mesa que divide a sala; no segundo turno ficaram nos dois lados da mesa, com os dois grupos frente a frente. Eu disse-lhes que era possível usar o computador. Terá ajudado verem uma tesoura, um x-ato, etc.? Não sei. Mas senti um alívio tremendo quando começaram a medir com a régua, a cortar papel, etc.

Os alunos/as participaram alegremente no jogo, falaram imenso entre eles, parecem ter-se divertido. Foram sempre respeitosos e tolerantes uns com os outros. Não houve qualquer espécie de conflito, mesmo estando em lados que por vezes eram muito diferentes (até quando tiveram de trocar de lados argumentaram sempre sem qualquer problema, tentando perceber o porquê da escolha do outro grupo). Não houve competitividade entre grupos⁸. As duas turmas mostraram-se solidárias, e com grupos muito coesos. Dos quatro grupos, só houve um que trabalhou de forma mais individualista (era constituído por apenas dois elementos, porque houve três alunas a faltar) — os outros três argumentavam e debatiam as cartas entre eles/as antes de as criarem (mesmo que depois o fizessem de forma individual). Todos

⁸ Experimentei este jogo com uma turma do 8º ano e posso dizer que se instalou um ambiente bélico.

conseguiram apresentar uma nova categoria (ver apêndice, imagem número 11).

Coloquei-me à escuta. Algumas coisas que foram ditas surpreenderam-me, pois revelaram grande maturidade (ver apêndice, imagem número 12). Anotei-as mentalmente e escrevi-as posteriormente, para não as esquecer (mas a memória filtra, modifica, inventa também: nada a fazer aqui).

Observei que nenhum dos grupos escolheu a carta “táctil”, a carta “jogo”, ou a carta “uma história pessoal”, o que é interessante de anotar. Será porque persiste a ideia do design como uma disciplina que é, acima de tudo, *neutra*?⁹

A segunda aula (dia 13.03.2023) serviu para concluir o trabalho que tinham começado anteriormente, e acabar a sua caixa colectiva #odesigné, apresentando-a de seguida à turma. Pedi aos estudantes para falarem do que sentiram que foi mais simples ou mais complicado de fazer, o que gostaram e o que não gostaram tanto, o porquê da escolha das suas próprias cartas. Falou-se também das fases/etapas do próprio design, uma feliz sugestão trazida para debate pelo professor António Sousa. De seguida, cada grupo espalhou as cartas sobre a mesa e desafiou o outro grupo presente a tentar fazer os pares de cada carta. Creio que, nesta parte específica, os alunos/as se confrontaram com o quão difícil pode ser a tarefa da criação dos pares ou de duplos; muitos deles referiram isso nas suas reflexões (a carta “belo” foi muito complicada, disse uma das alunas).

Antes de sair de casa com o kit portátil das cartas, considerei levar alguns materiais (sacos de plástico, redes desfiadas, papel de alumínio, tecido, etc.) para que os alunos/as os pudessem usar. Depois disse para mim própria que os alunos/as iriam trabalhar com o que encontrassem na sala. E assim foi. Mas deu-me pena a pergunta quase desesperada de uma aluna: “Podemos usar esse elástico?” (referindo-se a um simples elástico que levei para prender umas canetas). Que pobreza! E, assim, um elástico foi cortado em dois, usado para fazer um “c” na carta da “cor”, um papel amarrotado foi resgatado do lixo para a carta “acaso” (ver apêndice, imagem número 13). O jornal revelou-se precioso. Foi o material que mais usaram para recortes e colagem. Teria

⁹ Tenha pena de esta questão não ter sido discutida em turma, neste preciso momento (foi, no entanto, abordada posteriormente).

ajudado ter mais materiais, de diversas proveniências? Algo que convidasse mais ao lado tátil? Creio que sim. Mas deste “obstáculo” surgiram ideias que foram esticadas ao máximo, e que em nada afectou os seus trabalhos, muito pelo contrário. É questão para nos perguntarmos: a pobreza dos materiais à disposição é uma vantagem ou uma desvantagem?

Optei por falar o mínimo e intervir o mínimo também. O meu objetivo primeiro era *escutar*, e dar atenção à forma como os/as alunos/as se relacionavam em parceria/colaboração. Por exemplo, na carta “resistência”, um grupo falou da resistência dos materiais e da sua durabilidade (ou seja, focaram o conceito de uma propriedade específica dos materiais, tão pertinente para o design de produto), quando nem me tinha passado pela cabeça que a palavra pudesse ser entendida e interpretada dessa forma¹⁰. Na minha mente, era um ato ou efeito de resistir a um poder instituído, mas lembro-me que na altura fui incapaz de explicar o meu ponto de vista (ou expliquei-o muito atabalhoadamente). E considerei absolutamente válidos os seus pontos de vista. No grupo que, contra tudo e todos, escolheu talvez a carta mais improvável do baralho: a carta “ilegível” (uma das cartas que, como veremos, fará a posterior ligação ao designer Bruno Munari), as alunas decidiram pesquisar e escrever palavras em latim (escreveram corpo, cão, gato, outras palavras que não me recordo agora). Vi que as alunas estavam bastante indecisas para a criação da carta com o nome, e sugeri que seguissem o mesmo caminho: porque não colocar a palavra “ilegível” em latim também? (Creio que terá sido uma das raras vezes em que interfeiri e sugeri algo). Foi interessante ver que as estudantes, pesquisando no telemóvel, tinham procurado a palavra “elegível”, ao invés de “ilegível”. Acaso muito curioso... No ecrã do telemóvel da aluna, a definição: “A palavra elegível deriva do latim *elegibilis* -e, que significa que pode ou deve ser eleito ou escolhido”. Esta troca de um “e” por um “i” ainda me faz sorrir (ver apêndice, imagem número 13).

O que poderia ser modificado? Creio que o jogo poderia talvez ter tido as regras escritas. Ficaria com o ritmo um pouco mais lento, mas ganhava em

¹⁰ Agora vejo que é um problema que teria sido facilmente colmatado com a elaboração de um pequeno glossário pela turma, o que tornaria o projecto mais participativo também, como sugeriu a Professora Catarina Almeida.

plena autonomia dos e das estudantes. Também poderia ter trazido mais exemplos oriundos da psicologia (percepção da cor/forma), história de arte e do design. Creio que se tivesse tido mais tempo de pesquisa, teria certamente ido por aí. Passemos então à terceira e última aula, realizada no dia 27.03.2023, que foi uma aula assistida pela professora Catarina Almeida.

o livro I L E G Í V E L

Objectivo: fazer um livro sem princípio, meio ou fim. Que tanto pode ir de elementos simples para os complexos, como dos complexos para os mais simples. Que valoriza o fragmento, os estilhaços, a montagem, a espontaneidade — e que pretende ser fruto de um trabalho colaborativo. Um livro... *táctil* (fig. 14). Descrevo os passos dados em seguida.

Os alunos/as foram convidados/as a formar grupos (optaram por manter os mesmos grupos das aulas anteriores; noto aqui que havia muitos alunos a faltar nos dois turnos). Foi-lhes mostrada uma caixa de papelão, que continha a seguinte pergunta: *O que é um livro?* Pedi aos alunos/as que escrevessem o que pensavam, em grupo (fig. 15). Em todos os *brainstorming* e textos escritos pelos alunos/as, a ideia sempre presente foi a equação Livro = Texto.

Os e as estudantes foram depois confrontados com as fotografias do breve ensaio de Bruno Munari intitulado “Os Pré-Livros”, do livro *Das Coisas Nascem Coisas* (1981). Foram informados que era um trabalho de um designer de nome Munari. Noto que o objectivo aqui foi mesmo “despir” o breve ensaio *do texto que este próprio continha*: o que nos dizem as imagens escolhidas pelo designer? Não serão tão pertinentes, igualáveis ao próprio texto, mas numa outra linguagem? (John Berger e o seu inspirador “ensaio” visual foi uma referência aqui¹¹). O intuito também foi, porventura, o de apelar a um método socrático (não tinha outra forma de “puxar” pelo debate de ideias entre os próprios/as estudantes). Pedi-lhes simplesmente para olharem para as

¹¹ John Berger, *Modos de Ver*, capítulo seis. Observo que este é um livro feito a cinco mãos.

imagens dos Pré-livros de Munari (ver apêndice, imagem número 16), (não lhes disse que o autor lhes chamou “pré-livros”) e pensarem se acrescentariam mais alguma coisa aos textos que tinham escrito anteriormente. Todos os alunos e alunas referiram a questão destes pequenos livros *não terem* qualquer texto, mas ainda assim serem um livro, bem como dos pequenos livros apelarem ao sentido do *tacto*. Referiram o envolvimento das crianças com os mesmos. Uma estudante sugeriu (de forma quase inaudível) uma ponte entre os livros tácteis e crianças autistas (segundo a aluna: “estes livros ajudam as crianças a sentir” sussurrou muito baixo; perguntei-lhe “E os adultos?” Ao que ela respondeu: “Também”).

Viram depois uma fotocópia de um dos livros ilegíveis de Bruno Munari (apenas feito com duas cores: preto e branco), onde é visível a sucessão/design das páginas. De realçar que a própria forma como a folha foi por mim recortada e apresentada aos alunos, num longo rectângulo, já reforçava a ideia de *montagem* que existe no próprio livro (ver apêndice, imagens número 17 e 18). Eu apenas referi que Munari trabalhou num projecto a que chamou de “Livro Ilegível”, e perguntei-lhes porque achavam que este nome tinha sido escolhido. “Porque não tem qualquer texto”, disse uma das alunas.

Os/as estudantes viram depois um breve vídeo no meu telemóvel lançado pela Editora Corriani¹² (de 1 minuto apenas), que mostra um dos livros ilegíveis com as folhas a serem passadas lentamente, uma a uma (é um livro cheio de cor, onde se apreende que o design das páginas está irremediavelmente ligado às ideias de geometria, de cálculo e de rigor — pois as páginas criam um diálogo permanente (mágico) entre si. Apenas mencionei as medidas do livro (10x10 cm) e optei por nada acrescentar, o objectivo era mesmo a *observação atenta*/ interpretação dos alunos.

De seguida, mostrei aos alunos/as dois livros “ilegíveis” feitos por mim (o primeiro, com o deslumbramento da cor e a preferência pela transparência da capa, que talvez remeta mais directamente para o vídeo anteriormente mostrado do designer italiano), e um segundo livro, a preto e branco, com uma folha quadriculada algures, que alia um lado táctil a um lado sonoro, pois

¹² *Libro illegible* - Bruno Munari. Disponível em: <https://youtu.be/7DgnNMRzifo>. Acedido no dia 27.03.2023

contém elásticos que podem produzir som (e que provavelmente se associa de forma mais directa aos “Pré-livros”) (ver apêndice, imagens número 19 e 20).

Neste ponto, apenas optei por dizer que os livros, tal como tinham sido feitos (presos por um fio ou por um elástico) permitiam criar um livro *sem princípio, meio ou fim*, dado que este poderia ter as páginas reagrupadas de outra forma, e criar outras possibilidades de leitura. Acrescentei que poderiam usar a medida de uma folha A4 dobrada ao meio, porque facilitava a dobragem e a medida do livro (tendo eles apenas que cortar um dos lados, se quisessem manter o formato quadrado), mas que poderiam escolher outra medida qualquer. De seguida, uma única instrução: *Agora, aventurem-se na construção do vosso livro ilegível!*

Desta vez, tinham mais materiais à disposição: folhas A4 de diversas cores (vermelho, rosa, azul, verde, amarelo, branco, preto, cinzento e um violeta “baço”), folhas de papel quadriculado, papelão de várias dimensões e gramagens (por mim encontrado em ecopontos), tesoura, x-acto, canetas pretas, fio de algodão e elásticos, papel transparente (vegetal e celofane) e feltro (creme e preto).

Quero deixar uma pequena crítica ao trabalho de cada um dos grupos (e o leitor/a ficará avisado desde já que os meus próprios preconceitos estarão em todos os poros desta minha “leitura”).

O grupo 1 trabalhou em grupo... muito à sua maneira, digamos assim (pois só uma pessoa se encarregou de cortar e de montar). Isolaram-se a um canto da sala, trabalhando numa mesa sem espaço, quase em cima do teclado do computador. Iam decidindo que formas fazer em conjunto (triângulos, quadrados, “um diamante”), começando por trabalhar — facto curioso — do “final” do livro para a capa. Optaram por cortar os papéis um a um, e *colar*. Sim, repito, *colar*. O que, de forma óbvia, lhes impossibilitou a remontagem do livro. Foi o único grupo onde senti que houve um “deslumbramento” absoluto pela cor e pela tactilidade própria de cada material que estava à disposição. Queriam usar tudo e tudo experimentar. Isso nota-se no livro que criaram, creio. Não houve contenção (como aquelas crianças que, ao usarem as aguarelas, começam com cores primárias muito “límpidas” mas, porque as vão

misturando sem cessar entre si, subitamente, a pintura transforma-se numa grande mancha acastanhada). De certa forma, não posso deixar de considerar que talvez tenha sido uma exploração levada ao máximo. Seja como for, não houve qualquer rigor no corte das formas e das folhas. As páginas não foram pensadas em diálogo (e logo, toda a magia de Munari se eclipsa?). No entanto, a capa foi muito bem conseguida, um papelão que adquiriu uma inesperada forma tridimensional: eis um gesto ousado que correu bem. Creio que não lhes faltou entusiasmo, mas talvez tenham sido o grupo mais "desregulado": queriam "acabar o livro", e acabar rapidamente. De notar que um dos alunos deste grupo me pareceu completamente diferente: muito mais aberto, muito mais interessado, sem receio de comunicar o que pensa. No sentido da inclusão de todos os elementos do grupo, funcionou bem (embora a única aluna do grupo se destacasse claramente como a líder, e tenha a tendência de levar os outros alunos atrás do que ela própria pensa). Foi dela a ideia de inserir um poema numa das páginas, não sem antes me perguntar se podia (estranhei a pergunta, tanto quanto a "autorização" para...). De facto, fiquei perplexa quando esta aluna me perguntou isto — nunca ousaria pensar que tal lhes pudesse passar pela mente — e respondi, ainda a digerir o facto, mas creio que diplomaticamente: "Se todos os elementos do grupo estiverem de acordo, sim". E o poema lá está.

Este livro poderia chamar-se... *O Livro Legível*. Revejo este livro uns tempos depois, e tenho de admitir que é o livro mais audaz de todos, no sentido de não ter tido medo de explorar, de errar e, também (porque não admitir?) — de cair. Levou a exploração ao limite (sobretudo em termos de contrastes de cor). O que faltou? Paciência, tempo, rigor. Sobretudo, rigor. E uma *verdadeira* colaboração entre todos os elementos (ver apêndice, imagem número 21).

O grupo 2, constituído apenas por três alunas, criou um livro-objecto. A "história" parece ser, para estas alunas, importante. Começa com o próprio cartão/papelão que escolheram, que tinha dois recortes circulares, e que as estudantes logo associaram (estou a adivinhar pelo que fizeram) a dois olhos. Creio que uma das alunas, que nas aulas anteriores tinha trabalhado tão bem, não se envolveu tanto, e talvez tenha ficado um pouco à margem, e preferido

trabalhar sozinha (por escolha própria, não por exclusão). Decidiu explorar a ideia de um objecto concreto, neste caso de uma guitarra. Creio que este objecto-livro remete mais para um livro de artista coletivo. Novamente, as alunas não fizeram a tentativa de montar/desmontar o livro, ou pensar na relação (existente e exigente) *entre* as páginas. Escolheram poucas cores e poucos materiais. Decidiram também “personalizar” (“decorar” poderia ser outra palavra usada) a caixa, fazendo umas pequenas ilustrações a caneta preta. Creio que se desviaram do projecto do livro ilegível de Munari, embora não tenham deixado de pensar, e muito bem, na taticidade existente no livro ou do livro enquanto *objecto em si mesmo*, pois exploraram a ideia das texturas com bastante sucesso, fazendo rasgões que nos deixam antever o rosa da outra página e que (para mim), me lembram Fontana. Relembro as palavras de uma aluna deste grupo: “Neste projecto não há certo ou errado, há formas de fazer. Pode aparecer alguém e criticar, tem esse direito, mas se calhar não há certo ou errado”. Será? *Quando Braque e Fontana encontram Munari...* poderia ser o nome deste pequeno livro (ver apêndice, imagem número 22).

Tentando articular o livro com o jogo, e neste momento do caminho, pedi aos alunos/as para regressarem novamente ao jogo de cartas inicial, e de pesquisarem quais as cartas/categorias que se adequavam ao projecto do *Livro Ilegível* de Munari, bem como aos seus próprios livros. As palavras que os/as estudantes escolheram foram completamente diferentes das que escolheram aquando da primeira vez. Creio que posso dizer que estavam mais alerta (e talvez também mais conscientes) de outras opções. A carta “táctil”, por exemplo, *nunca* tinha sido escolhida por nenhum dos grupos para definir um projecto de design (tendo, aliás, passado completamente despercebida), e todos os grupos a escolheram nesta fase. A carta “ilegível” (ou mesmo a carta “humor”, que tinha um breve texto e desenho do Munari) tinham agora um outro contexto também. A carta “ilegível” também foi escolhida por todos.

No final da aula (e socorrendo-me de algumas anotações escritas em papel), coloco algumas questões que julgo pertinentes para serem pensadas e debatidas em turma. *Um livro ilegível é, de facto, ilegível?* O livro como objecto,

independentemente das palavras impressas, pode comunicar alguma coisa? A cor e a forma *comunicam* algo por si mesmas também?

Outras questões que também foram referidas: como é que podemos pensar a identidade de um designer? Será que, num trabalho colectivo, onde há mais “anonimato”, tal supõe haver menos “autoria”? Pode haver um isolamento da obra em relação a um contexto (geográfico, político, cultural, etc.)? Li também um breve trecho de um ensaio de Rosa Alice Branco, *As Cores das Coisas: Viagem pela Natureza e pelos Objetos*:

Numa empresa têxtil de Paris, soube-se que haveria num dos dois dias seguintes uma inspecção por parte dos oficiais das SS. A agitação foi visível nos rostos e no jeito dos corpos, não sei se mais de apreensão, ou ódio e asco. No dia em que os oficiais nazis entraram na fábrica encontraram, diante deles, todas as mulheres trabalhando, aficadamente e em silêncio. Todas estavam vestidas de azul, branco e vermelho, pelo que, juntas, o que mostraram à SS foi uma enorme e orgulhosa bandeira de França.

(BRANCO, 2022, p. 116)

Porquê ler este excerto específico?

De certa forma, foi (uma possível) resposta à indagação dos alunos sobre a palavra “resistência” — a tal que eu, a uma dada altura, senti que não consegui “explicar”. Não sei se os alunos/as se aperceberam disso ou não, mas essa foi a razão de ter escolhido este texto (mais uma coisa que não estava nos planos).

Aliás, esta parte final não estava planeada no meu esboço da unidade didáctica. Para mim, foi importante abordar estas questões com os/as estudantes (sobre a cor, a forma, a imposição de uma “neutralidade” ao design, a importância do lugar onde estamos e da nossa voz), porque creio que passam muitas vezes despercebidas. Simplesmente não pensamos nelas. Mas elas não devem ser negligenciadas — sobretudo por quem tem a

responsabilidade de trabalhar com a imagem. Senti, no entanto, que poderá ter sido demais: eles e elas estavam cansados, não houve praticamente debate nenhum. Querera isto dizer que não funcionou? Não sei dizer.

Decidi seguir exactamente os mesmos passos para ambos os turnos. O segundo turno, que tem menos tempo (apenas duas horas), teve uma versão mais abreviada de todas estas questões, e também eles não se mostraram muito receptivos ao diálogo no final da aula. No entanto, surpreenderam-me muito com o seu envolvimento no livro.

O grupo 3, constituído apenas por dois alunos (novamente havia quatro alunos a faltar) teve uma excelente comunicação e cooperação. Começaram pela capa. Discutiram sempre, passo a passo, o que iriam fazer. *Sentaram-se!* Com espaço à volta para trabalhar: que diferença que isso faz! Passaram uma eternidade a fazer a capa, pois esta tem pequenas tiras de papel de feltro, alternadas com o papelão (de um lado preto, de outro branco). Grande plasticidade do trabalho. Colocaram uma música no telémóvel e iam cantando, e as duas alunas mesmo em frente acompanhavam-nos. Às vezes discutiam a música que iriam colocar a seguir. Lembrou-me um autor que nota que o trabalho dos remadores das galés, e todo o esforço das suas mãos, era facilitado pela cadência de uma melodia de flauta (Focillon, 1973, p. 107). Creio que foi um dos grupos que mais envolvido esteve no projecto, e talvez o único que nunca perdeu o foco no que estava a fazer. Pediram-me novamente um dos livros que lhes tinha mostrado, e analisaram com atenção como tinha prendido as páginas (depois cortaram um pequeno triângulo no meio, tal como Munari fez nos seus livros, para as páginas não se soltarem). Cada folha que iam fazendo, acrescentavam à capa. Iam desmontando e vendo que outras possibilidades existiam na comunicação entre as páginas. Sentiram que “não tiveram tempo para acabar”. Pediram-me se conseguiriam acabar na próxima segunda (e foi isso mesmo que fizeram). *Quando Buren encontra Munari...* poderia ser este o nome deste pequeno livro, que se soube encontrar (e depois, como convém, se distanciar?) de Munari (ver apêndice, imagem número 23).

O grupo 4, constituído por duas alunas, também me surpreendeu. Para começar, com o texto que escreveram sobre *O que é um livro?*, que estava muito completo. Trabalharam muito bem em grupo e, aos poucos, notei que foram perdendo a vergonha de se expôr (no início da unidade didáctica “bloqueavam” devido a uma timidez extrema, agora já não tanto). Construíram um livro-casa. Tal como os colegas da frente começaram pela capa (haverá que pensar como os grupos se influenciam uns aos outros quando trabalham face a face). Gostaram de explorar os materiais, mas creio que não se “perderam” nos mesmos. Talvez seja a dupla que mais beneficiou em estar “longe” do computador. Com grande pesar meu, senti que começaram muito bem mas foram perdendo um pouco a atenção. O livro parece despido, sem páginas que animam o seu interior (ver apêndice, imagem número 24).

Como disse anteriormente, houve uma extensão da aula para o dia 27.03.2023, mas apenas para os alunos do turno 2 (com menos tempo de aula). O professor António não colocou quaisquer entraves a poderem ter um pouco mais de tempo.

Surge aqui um outro grupo (grupo 5), constituído por duas alunas que tinham faltado na aula anterior. Estas alunas optaram pela cor azul e preta, e foram as únicas que escolheram trabalhar apenas com formas circulares, bem como prender o livro com fio. Foram rigorosas no trabalho, e foram sempre pensando no diálogo visual entre as páginas. Uma das alunas concentrou-se bastante no que fez, a outra aluna nem por isso. Nesse sentido, o projecto não foi tão bem conseguido ao nível de cooperação, porque só uma aluna trabalhou verdadeiramente. A nível formal, o livro está muito bem “pensado”, pois os cortes feitos criam sombras inesperadas nas páginas. É uma interpretação (“repetição”) de Munari que consegue não repetir Munari, ou que repete de outra forma. Para o pouco tempo que tiveram, fizeram um magnífico trabalho (ver apêndice, imagem número 25).

Puxando e esticando agora o fio do não-planeado, só mais uma vez. Aproveito esta aula para pedir a ambos os turnos um desafio final, e tenho em conta que há alunos/as com receio de falarem e de se exporem perante a turma. O desafio que lhes coloco é escreverem, de forma anónima, sobre: *O que é*

ensinar? O que é aprender? Estou consciente que são perguntas muito difíceis, às quais eu própria me furto de responder. Eu não saberia o que escrever.¹³ As suas respostas podem ser lidas, na íntegra, no apêndice (imagens número 26 e 27).

Balanço

Enumero, de forma esquemática, alguns pontos que me chamaram a atenção em toda a unidade didáctica: os que foram uma excelente aposta, os que têm de ser revistos e repensados, e os que têm de ser um pouco alterados, ou até completamente modificados num projecto futuro.

Trabalho colectivo. Se houve alguma coisa a correr bem na unidade didáctica, terá sido a aposta num trabalho colectivo (jogo + livro). Reunidos na grande mesa, lado a lado ou frente a frente, os alunos/as trabalharam e interagiram de forma completamente diferente da habitual. O espaço de *Oficina Gráfica* tornou-se mais próxima de uma verdadeira oficina, e a hipótese de mergulharem “as mãos nas entranhas das coisas” (Focillon, 1973, p. 108), bem como das suas próprias mãos tentarem “a sua sorte” (p. 115) foram bastante benéficas para todo o grupo.

O livro. Creio que me faltou um exemplar do *livro ilegível* do Munari. É uma experiência totalmente diferente ver um vídeo ou folhear o próprio objecto nas mãos.

O silêncio em relação à escrita de Munari (ou mesmo a inexistência de um enquadramento teórico sobre o designer)¹⁴. Optei por não “dar” nenhum texto

¹³ Poderá parecer estranho este pedido, absolutamente descontextualizado da proposta apresentada aos/às estudantes até ao momento. Mas dei-me conta que eu própria queria reflectir sobre essa problemática, e escutar o que tinham a dizer sobre o assunto foi muito importante para mim.

¹⁴ Bruno Munari tem muitos livros publicados onde se situa no campo do design, da arte e até no da pedagogia: *A Arte Como Ofício*, 1966; *Design e Comunicação Visual*, 1968; *Das Coisas Nascem Coisas*, 1981. Confesso que fujo um pouco de outros livros em que ensina a desenhar uma árvore, ou o sol, embora compreenda que estão inseridos num contexto mais didáctico/pedagógico. E valorizo sempre o seu pensamento experimental.

sobre o *Livro Illegível* escrito pelo próprio Munari aos alunos/as. Também não incentivei a sua pesquisa. Agrada-me que tenha sido assim: não quis altares, e não creio que as palavras/texto do autor sejam importantes para os alunos/as *nesta fase*. Levei comigo o livro *Das Coisas Nascem Coisas* (1981), que pousei na mesa, para quem o quisesse folhear, mesmo que na diagonal. Ninguém o fez (no entanto, uma das alunas comentou a estranheza do título).

Regras: sim ou não? A questão do jogo (e das regras) esteve sempre muito presente no baralho das cartas: estas tinham regras incontornáveis, seguidas milimetricamente para o jogo poder funcionar. E creio que funcionou bem.

O livro não: apesar de poder ser visto como um jogo também, este dispensou de regras ou de instruções (que poderiam ter abrangido uma série de aspectos, como: a dimensão do livro, um número específico de cores e de páginas, utilizar somente a tesoura para “desenhar”, usar uma régua para medir, etc.) e que (talvez por isso mesmo?) conduziu certos alunos/as à dispersão, perda de foco e desatenção, perdendo-se do objectivo primeiro: criar um livro que podia ser montado novamente, de outra forma.

Associamos normalmente as regras a uma perda de liberdade, mas até que ponto é isto verdadeiro? Com regras iguais para todos e todas, um perímetro é traçado, mas há um certo uso de um espaço nessa área limitada que é esticado ao máximo — e pode portanto ser visto como um espaço onde a liberdade é *lentamente* conquistada, e tem um sabor mais doce (ver apêndice, imagem número 28). Por outro lado, com uma única regra e numa situação de maior conforto (onde *quase* tudo é possível: há sempre limites), como aconteceu no livro, também vemos alguns caminhos inusitados e imprevistos a serem pisados (um livro que explora apenas a figura geométrica do círculo, por exemplo, que talvez não teria sido possível se eu tivesse imposto que as folhas tinham de ser quadradas, iguais às de Munari, por exemplo; ou a escolha de muitas cores contrastantes ou de uma capa tridimensional, outros exemplos). Precisaria, no entanto, de mais aulas, com mais grupos distintos, para tentar perceber e discernir causa-efeito: em que medida as regras mais rígidas incentivam a criação, a imaginação, o aprofundar de qualquer coisa (explorar: a

transparência, o monocromático, etc.), ou serão estas apenas um empecilho castrador e repressivo, que anula outras perspectivas?

Comunicação. Para alguns alunos/as a minha comunicação da (não) estrutura do livro não funcionou. Direi mesmo: fracassou completamente. Pensei no que poderia ter feito para comunicar melhor esta ideia. Sinto que lancei os alunos/as no abismo de forma muito abrupta com a única (e muito vaga) instrução dada para a construção do Livro Ilegível. O que poderia ter feito de forma diferente?

Penso que teria sido vantajoso para os alunos/as manusearem um dos livros feitos por mim, tirarem o elástico ou o fio que une as páginas e voltarem a montar tudo, de uma outra forma qualquer, antes de começarem a trabalhar nos seus próprios livros. Creio que esta experiência os/as teria ajudado a enfatizar a ideia de livro sem princípio, meio ou fim, bem como o conceito de “desmontar” e de voltar a montar.¹⁵ Esta foi a questão que foi para mim complicada de desmontar também: eu tinha dito X, mas alguns alunos e alunas tinham entendido Y (reler o texto do Biesta sobre comunicação!)¹⁶. Para mim, era muito claro que X era X: um livro ilegível é um livro ilegível: não tem poemas. Não tem desenhos. Um livro que se desmonta... não pode ser colado. Ocorre-me a frase maravilhosa do Humpty Dumpty, da *Alice no País das Maravilhas*, quando ele diz:

— Quando *eu* emprego uma palavra, ela quer dizer exatamente o que me apetece... nem mais nem menos —
retorqui Humpty Dumpty, num tom sobranceiro.

(CARROL, 1871, p. 237)

¹⁵ Esta alternativa só me ocorreu finda a unidade didáctica.

¹⁶ Biesta, G. (2012). No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relationships. In *Philosophy of Education*, pp. 1-13, Urbana-Champaign, IL: PES. Este autor refere dois modelos: o modelo emissor-receptor, onde há a ideia que a comunicação é um processo mecânico, e a “mensagem” clara e cristalina (com o desejo de alcançar um outro), e o modelo pragmático (derivado de Dewey), onde há consciência que a comunicação se faz com ruído, e onde há a abertura de um espaço imprevisível, existindo também uma produção comum. Creio que fiquei presa ao primeiro modelo, esquecendo-me das vantagens do (caminho irregular) do segundo.

Eu achei que tinha dito nem mais nem menos, mas *exactamente* o que queria — que os/as alunos/as partissem para a construção do seu livro “ilegível”. Não me ocorreu que os/as estudantes não estavam dentro da minha mente, não me lembrei da ambiguidade sempre contida na própria comunicação (e até mesmo da comunicação entre eles e elas).

O “*inofensivo*” tubo de cola. O tubo de cola, nos dias posteriores à unidade didáctica, assombrou os meus sonhos de uma forma inexplicável. Porque é que coloquei a cola como um material disponível, perguntei-me, recriminando-me, vezes e vezes sem conta? E sei responder a esta questão. Porque quando fiz os meus próprios livros, precisei de usar cola para fazer a capa com um saco de plástico (porque fugi de Munari também). Porque coloquei canetas pretas à disposição? Novamente uma ideia: porque poderiam querer escrever na capa, tal como Munari fez (escreveu o seu apelido), tal como eu própria fiz (brincando com as palavras e escrevendo livro ilegível da forma *menos* legível possível). Um mal estar apoderou-se de mim: tudo tinha sido “estragado”, perdido, e por mim mesma. Passado um certo tempo, reflecto sobre esse acontecimento com mais calma. Lembrei-me de uma obra de Marina Abramovic (intitulada *Rhythm 0*, 1974, uma performance com a duração de seis horas) em que a artista colocava vários materiais em cima de uma mesa (setenta e dois), dando a liberdade aos participantes de os utilizarem, como quisessem, no corpo dela. Há objectos (aparentemente tão inocentes) que se tornam um verdadeiro perigo: tudo depende do nosso olhar e da nossa acção. Com o meu humor mais restaurado, penso que a cola usada por um dos grupos se pode equiparar a um destes objectos aparentemente “inocentes” — mas que matam mais que o revólver. Tudo depende do seu uso (e do nosso olhar). Tento perguntar-me que expectativas tinha para todo o processo do livro. E apenas consigo dizer: nunca pretendi que os/as estudantes fizessem mini-cópias de Munari. Tudo, menos cópias de Munari! Portanto, creio que o tubo de cola irá ficar como uma feliz recordação de “desobediência”, de experimentação, de um querer ir mais além... Foi restaurado como um

acontecimento positivo (ou talvez não, e deixou feridas enterradas no meu inconsciente: ver apêndice, imagens número 29 e 30).

Materiais. Os alunos/as poderiam ter saído da sala de aula à procura de materiais que lhes interessassem para o livro (como a professora Catarina sugeriu, e bem).

Influência. Será que o facto de ter mostrado os pré-livros de Munari *antes* do livro ilegível influenciou os alunos/as na construção dos seus próprios livros? Creio que sim. E não tenho nada contra este aspecto, aliás sempre achei muito curiosa a relação e os elos existentes entre um projecto e outro (foram desenvolvidos no mesmo ano, 1981).

Tempo. O livro poderia ter sido pensado para duas aulas, o que por si mesmo sublinharia que é necessário *tempo* para construir o mesmo. Mas foi uma escolha bastante consciente da minha parte (pois não quis abdicar do jogo). Também creio que faltou um quarto momento, onde os dois turnos se juntassem. Não sei se isto seria sequer possível, mas teria sido interessante a troca de ideias entre todos/as.

Feedback. A grande pedra no meu sapato. Nunca me senti confortável a criticar. Creio que há um tempo em que esta avaliação não é necessária, e até é prejudicial (tem de existir um espaço que permita o fazer do “erro”, que vejo como parte do processo e algo que é benéfico), momento esse que vive melhor sem palavras críticas. Mas após esta fase, e na altura do balanço que deve ser feito do trabalho realizado até àquele momento, o *feedback* não é só recomendável como obrigatório: é ele que permite uma certa consciencialização do trabalho realizado, e do que pode ser alterado, aprofundado, eliminado, esclarecido, etc. Aqui, noto um “passo atrás” da minha parte: o medo de falar demais, de dizer qualquer coisa de forma irreflectida, de dizer algo que não posso “desdizer” (como já me aconteceu tantas vezes). Tal paralisou-me: “(...) a palavra sai e mata” (Jahanbegloo, 2020, p. 125) (Ver

apêndice, imagem número 31). A consciência que a palavra mata¹⁷ — e até pode ser um elogio que bloqueia quem o ouve! — que não podemos voltar a pô-la novamente na nossa boca, é para mim um obstáculo que terei de saber ultrapassar. Até porque o *feedback* (quando lúcido, construtivo e pertinente), é uma ajuda inestimável para os/as estudantes, e o que lhes permite obter uma outra lente crítica sobre o que estão a desenvolver.

Avaliação (delas e deles por mim/ deles e delas a mim). Não houve um momento de avaliação mais “formal”, como já foi anteriormente dito — nem de mim para eles/as, nem de eles/as a mim mesma. Acrescento aqui a avaliação dos e das alunos/as a mim mesma, deveria ter sido incluída também, porque poderia ser um ponto crucial que me fizesse reflectir sobre todos os aspectos envolvidos na unidade didáctica, na perspectiva dos e das estudantes.

A cartolina preta. Pedi aos alunos para colocarem os seus baralhos de cartas e caixinhas de fósforos na parede da sala. Estes tinham um ar de “esboço”, pois foram um exercício espontâneo: os/as estudantes deixaram de lado o ar mais trabalhado dos seus projectos de design. E eu adorei ver isso. Afixaram-nos na parede como bem entenderam. E eu adorei ver isso também. Numa aula posterior, vi que tinham retirado os trabalhos e que os montavam numa cartolina preta, pelo que lhes perguntei de onde tinha surgido a ideia, e o porquê da mesma. Responderam-me que a professora de Design Gráfico (que dá aulas mesmo ao lado) lhes tinha dito para montarem o que tinha sido feito na cartolina, e só depois a afixarem na parede, porque, e cito: “realçava as formas criadas”. Foi uma das minhas frustrações: não lhes conseguir comunicar (de forma não-verbal) que a sala é deles/delas, e que a devem utilizar sem quererem colocar tudo de forma artificial nas paredes. Não interferi — sei que lutar vale a pena travar. Mas gostei de ver que tiveram de pregar tudo com um martelo, que quase destruíram a parede da sala para o fazer, e que o trabalho não lhes deu descanso, porque teimava (mesmo assim) em cair (ver apêndice, imagem número 32).

¹⁷ Mas o silêncio também pode matar! E pode ser ainda mais cruel! Um beco sem saída?

Eu espero que... num projecto de design para um livro que venham a realizar no futuro, os/as estudantes consigam pensar em mais do que a capa, a contracapa, o tipo de *font*, a organização de parágrafos e de capítulos: que consigam ir além de todas estas decisões “técnicas” (sem dúvida muito importantes), e que pensem também no próprio livro como objecto, e nos espaços que, por alguma razão, nunca consideramos serem “livro” (as margens ou as lombadas, por exemplo; as folhas em branco, sem qualquer texto, e mesmo assim “legíveis”). Talvez se perguntem: espera lá, aquele designer, já não me recordo o nome... aquele que viu que um livro podia ser desmontado, que *brincou* com as formas e com as cores. Como é que ele se chamava, mesmo?

Uma última pergunta: “Professor, para a semana regressa tudo ao normal?” (pergunta uma estudante, dirigindo-se ao professor António), ao que este responde, a rir: “O que é que quer dizer com *normal*?” A norma, a norma, sempre a norma... Também eu sinto uma imensa atracção

(...) por tudo o que escapa à norma, que é demasiado pequeno ou demasiado grande, exuberante ou incompleto, monstruoso e repugnante. Formas que não obedecem à simetria, que se multiplicam, que rebentam pelas costuras, que desabrocham por todos os lados ou que, pelo contrário, reduzem a diversidade à uniformidade.

(TOKARCZUK, 2007, p. 20)

No meu caso concreto: por tudo o que é pequeno. Por tudo aquilo onde temos de aproximar a nossa cara para ver melhor, ou sentir com os nossos dedos (para ver melhor também). Não será talvez por isso que escolhi uma simples caixa de fósforos como suporte primeiro: um insignificante, irrelevante, *nada*?

Finda a unidade didáctica, e quando a poeira já assentou no chão, sinto que estávamos todos preparados para uma nova sequência. Os dados voltavam a ser lançados de novo, e outra unidade didáctica era construída (também ela

imperfeita, cheia de dúvidas e de erros, pisando de forma hesitante no chão). Mas continuaria a ser um jogo onde as mulheres têm (agora, ainda e sempre) uma palavra a dizer (ver apêndice, imagem número 33). Penso no caminho que todos e todas percorremos juntos (afeiçoei-me tanto a estes/as estudantes). E o casulo, perguntam? Esse, creio já não existir.

PENSAR A ESCOLA:

Rapariga Descendo umas Escadas

(Carta: inclusão)

E ninguém é eu, e ninguém é você.

Esta é a solidão.

Clarice Lispector

Imaginemos uma sala de aula, onde o quadro tem a seguinte frase escrita: “Sobre a utilidade e a necessidade da escola”. O que escreveríamos sobre este tema? Surge a dúvida, o impasse. Quem se atreve a atirar o primeiro texto, mesmo que só em rascunho?

Caminho para este capítulo sem um ás escondido na manga. Já tudo foi dito, e tão bem, por tantos pensadores que se dedicaram a esta complexa problemática. Nada tenho a acrescentar (e, como Magritte, acredito na “reprodução interdita”). Posso, no entanto, olhar para os reflexos que me são reenviados, que me fazem parar e deter a minha atenção em estranhos e singulares *pormenores*. É o que pretendo fazer aqui. Seguindo o exemplo de Patti Smith, que vai ao encalço de Sylvia Plath, escrevendo e divagando sobre os momentos que antecederam ao seu suicídio, para concluir de forma inesperada, perdendo-a de vista: “Pergunto-me o que terá acontecido ao forno” (Smith, 2023, p. 184). Nota: quero tentar sair viva desta luta, e portanto prometo que me vou demorar o mínimo de tempo no ringue.

Esta é a casa. É verde e branca. Tem uma porta vermelha. É muito bonita. Esta é a família. A mãe, o pai, o Dick e a Jane vivem na casa verde e branca. São muito felizes. Olha a Jane.

Tem um vestido vermelho. Quer brincar. Quem brincará com a Jane?

(MORRISON, 1970, p. 15)¹⁸

Uma Fotografia Antiga

Sempre gostei de pesquisar fotografias antigas da escola ao longo dos tempos, e em vários lugares do mundo, e nessas pesquisas livres que fui fazendo — prazerosas, sem qualquer fim em mente, e portanto desinteressadas e agradavelmente “inúteis” — encontrei imagens muito curiosas: uma turma a ter uma aula de História, ainda as classes eram divididas pela cor da pele; uma aula com raparigas a bordar, sob o olhar atento e severo da mestre-escola (todas, sem exceção, têm o cabelo apanhado numa trança); uma turma com um quadro de giz que é do tamanho da própria sala, e com alunos e alunas que treinam a sua postura, andando pela sala muito direitos, com um ar infeliz, tentando que o pequeno saco (de areia?) que têm em cima da cabeça não caia no chão; uma escola no México onde uma professora dá aulas num grande pátio exterior, para uma turma enorme! A professora ensina todas estas alunas como no tempo dos liceus napoleónicos, *como se todas elas fossem uma só* (Niza, 2012, p. 167, adaptei a frase para o feminino).

A professora está virada de costas para nós, e aguarda que uma aluna resolva o exercício no ábaco. As alunas parecem ter como uniforme o vestido de *Alice no País das Maravilhas*: conto quarenta e três Alices, e é muito assustador pensar que há mais (ver apêndice, imagem número 34). A geometria precisa do espaço diz tudo: filas ordenadas numa esquadria impecável, pouco receptiva a dissidentes ou dissidências, ou, quando as há, destas serem imediatamente localizadas, identificadas e colocadas em ordem. Todos os seus gestos são facilmente vigiados, ou não estaremos nós numa sociedade de

¹⁸ Dick e Jane, com explica em nota a tradutora do livro de Toni Morrison intitulado *The Bluest Eye* (*O Olhar mais Azul*, na tradução portuguesa), são personagens criadas por Zerna Sharp e William S. Gray na década de 1930 para uma série de livros que foram usados nos Estados Unidos para ensinar as crianças a ler. A linguagem utilizada era muito simples, repetitiva, e as personagens e o contexto representavam o estereótipo da família americana (branca e de classe média). A tradutora relembra que só em 1965 é que apareceu uma família negra nos livros.

vigilância permanente: a escola. Foucault anteviu a perturbante semelhança entre as forças militares e a instituição “escola”. Cita Montgomery em *La Milice Française* (1962):

Habituar os soldados a marcharem, em fila ou em batalhão, ao ritmo do tambor. Para isso, deve-se começar com o pé direito, para que a tropa levante simultaneamente o mesmo pé.

(FOUCAULT cit. Montgomery, 1975, p. 175)

E depois dá um salto para os pequenos “soldados” na escola, que deveriam estar atentos aos sinais visuais e sonoros do seu professor: “O mestre ensinará aos alunos a postura que devem manter ao escrever e corrigi-la-á, por um sinal ou de outra maneira, quando dela se afastarem” (Foucault, 1975, p. 176). Ei-la: a disciplina coerciva, subtil. Será que, sentadas nos seus lugares — úteis, dóceis e produtivas (fig. 35) — estas alunas *cuidadosamente fabricadas* da fotografia de Augustin Casasola ainda conseguirão ouvir (mesmo que muito ao longe) “o bramido da batalha”? (Foucault, 2013, p. 358). Tenhamos esperança que sim.

Fui acumulando estas fotografias numa pasta que guardo para o efeito (sem qualquer ordem, como já devem ter percebido). Com grande pena minha, muitas não têm nem sequer o ano em que foram tiradas, e, na sua grande maioria, desconhece-se o autor ou autora. É um jogo interessante, desafiador: tentar ordenar as fotografias por ano, ou até por década. Se pensar a escola é pensar a sociedade e a educação, este seria um excelente exercício para reflectir sobre as várias sociedades por esse mundo fora, a partir de pequenos pormenores (mesas redondas em salas de aula corresponderão a sociedades mais democráticas? Trabalhos em projectos colaborativos, ao invés de cópias do quadro enfadonhas, para sociedades menos acéfalas? Turmas onde alunos e alunas circulam livremente pelo espaço, em vez de estarem acorrentados a um lugar, para sociedades mais dialogantes? Enigmas que não serão tão fáceis de resolver como poderá parecer). Não estranho que as fotografias

disponíveis sejam quase todas de escolas americanas (raras são as exceções a esta regra, e exigem uma pesquisa determinada pela internet). Às vezes parece-me que as salas, as escolas e os/as estudantes mudaram muito ao longo do tempo (ver apêndice, imagens número 36 e 37), outras vezes parece-me que não mudaram quase nada e se mantêm praticamente inalteradas. E assim vou balançando entre um optimismo confiante e um pessimismo desencantado.

A pilha de imagens foi crescendo e foi-se amontoando, mas há uma fotografia a que retorno sempre, pois é ela que tem o poder de mais me assombrar. Uma rapariga negra (talvez com os seus cinco, seis anos?) desce a escadaria de uma escola acompanhada por agentes federais americanos. Olha para a frente enquanto desce os degraus, semblante sério, saia rodada com um laçarote. Vestida a rigor.

Leio avidamente todas as notícias que vou encontrando pelos jornais. Aparentemente, no primeiro dia em que foi à escola, uma multidão enfurecida esperava-a, insultando-a verbalmente e atirando objectos vários na sua direcção. Uma jornalista (Rose, 2021) do jornal *The Guardian* diz-nos que havia quem mostrasse um cartaz onde se lia: “Tudo o que eu quero para o Natal é uma escola branca e limpa”; uma senhora segurava na mão um pequeno caixão com uma boneca negra no lugar do morto. Talvez este seja um exemplo extremo, e é de uma crueldade impensável. A fotografia é muito antiga, vê-se na textura do grão. Tento adivinhar o ano: falho, e falho por muito. A fotografia foi tirada no dia 14 de novembro de 1960. É muito antiga, mas não tão antiga assim (ver apêndice, imagem número 39).

Esta é a casa é verde e branca tem uma porta vermelha é
muito bonita olha a família a mãe o pai o dick e a jane vivem na
casa verde e branca são muito felizes olha a jane tem um
vestido vermelho quer brincar quem brincarà com a jane
(MORRISON, 1970, p. 15)

A rapariga que desce as escadas, altiva, chama-se Ruby Bridges. O olhar dela não se cruza com o meu (com o nosso). Aos poucos, vou sabendo a sua história, a viva voz; diz-nos que, talvez pela ingenuidade característica da infância, achava que estava no meio de uma parada festiva, nesses primeiros dias que passava por entre a multidão. Não percebeu que os protestos eram dirigidos à sua própria pessoa (McCluskey, 2002), ou a uma causa que lhe dizia directamente respeito, mas que também e que de certa forma a transcendia completamente. De notar que os manifestantes permaneceram em protesto em frente à sua escola durante vários meses, e que ela foi acompanhada à escola pelos quatro agentes federais durante um ano inteiro (Michals, 2015). Repito: um ano inteiro. Em conversa com uma jornalista, diz que a sua sentida homenagem vai para a sua “gentil” professora, Barbara Henry, que tudo fez para “distrair a sua mente do que se passava *lá fora*” (McCluskey, 2002, meu itálico).

Este é um fio que o escritor John Steinbeck vai puxar, mas não sem dor ou receio. Ele encontrava-se a percorrer a América na sua carripa (com o nome muito adequado de *Rocinante*), e tentava responder à questão: “Como são atualmente os Americanos?” (Steinbeck, 1962, p. 221). Ouviu a história da rapariga a quem gritavam impropérios, e quis ir escutar o que diziam com os seus próprios ouvidos. Foi até ao Sul. “Nenhum jornal publicara as palavras que aquelas mulheres gritavam (...). Mas agora ouvia as palavras, bestiais, imundas e degeneradas” (p. 234). A rapariga que passou por ele no seu caminho para a escola, “não olhava para a multidão que uivava, mas via-se de lado o branco dos olhos, como uma corça amedrontada” (p. 247). Revoltado com o que presenciou, pergunta-se como é que aquela história iria acabar; dá boleia a um estudante negro, que lhe diz, pessimista: “(...) os ganhos são gotas de água, e o tempo vai passando” (Steinbeck, 1962, p. 247).

Disse que me iria focar em pormenores no início do capítulo, e assim pretendo fazer. A estudar o *studium* e o *punctum* desta fotografia em particular (e não sou Barthes, infelizmente), sei que tenho de me afastar do “studium” (definido por Barthes como algo que surge em função do nosso saber, da nossa cultura, o que porventura podemos ver como uma análise da época, do vestuário, de

tudo o que é passível de ser decodificado) e atentar no *punctum*, que ele define, precisamente, como um “pormenor” (Barthes, 2009, p. 52). O *punctum*, segundo ele, é esse acaso que me “apunhala” e me “fere” (p. 35).

Nesta fotografia, o *studium* poderia ser considerar esta imagem como um documento histórico, um testemunho político do que foi a lenta inserção da comunidade negra nas escolas americanas, bem como o inconformismo e luta de uma família para quem o estudar era visto como um “luxo” permitido a poucos (Michals, 2015); há um esforço de promoção social, que é dado pelo fato usado por Ruby (foi-lhe oferecido, já que a família não tinha meios de o adquirir); poderíamos também analisar como a pobreza é uma desvantagem que é dada logo à partida. Estudar só é um direito para alguns, para muitos ainda constitui um “delito” (Yousafzai, 2019, p. 25). Esbarro nos três agentes federais, porque todos os relatos me informam que havia quatro agentes (estará um escondido fora do enquadramento da imagem)? Provavelmente. Seja como for, não pertence ao *punctum*. Ponho tudo de lado. O *punctum* é outra coisa, é o que “salta de cena, como uma seta, e vem trespassar-me” (Barthes, 2009, p. 35).

Esse pormenor que me prende e me trespassa é o homem que está em primeiro plano, que não tem a braçadeira no braço esquerdo (porquê? Mas este porquê já é *studium*...). São as meias brancas nos sapatos de verniz da rapariga. E é talvez a mão do guarda na porta, pousada sobre o metal. A mesma mão que me feriu na fotografia que tirei na Escola Secundária de Ermesinde, a carne sobre o metal, a tentar apanhar um pouco de luz do sol. Se não tivesse uma legenda a dizer que era uma escola, não seríamos levados a crer que era uma prisão? (ver apêndice, imagem número 38). Escolas que não se distinguem de prisões¹⁹, alunos encarcerados...

Mesmo sabendo que se trata de um contexto cultural completamente diferente do nosso, esta fotografia de Ruby descendo as escadas da *sua* escola mostra-nos o longo caminho que já percorremos. Em sessenta anos, é inegável que a escola pública deu um enorme salto, e que sofreu inúmeras e múltiplas

¹⁹ Será a nossa vida uma sucessão infindável de “prisões”, como defende Foucault? E portanto “Não admira que a prisão se assemelhe às fábricas, às escolas, às casernas, aos hospitais, que tudo se assemelhe a prisões” (Foucault, 2013, p. 260).

transformações²⁰. Muito haverá a combater, mas muito já foi feito também²¹. As escolas podem orgulhar-se de serem cada vez mais abertas e mais cosmopolitas. Já se juntaram algumas pequenas gotas de água (que são preciosas!) e quero acreditar que, com resistência e luta, mais irão cair. A questão que fica no ar é: e “lá dentro”, agora, neste momento em que falamos, há, de facto, inclusão? Diz Sérgio Niza, num congresso do Movimento da Escola Moderna, de 1991, e logo depois Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, 1996:

Como hoje dizemos, e não podíamos dizê-lo com tanta segurança em 65/66, os meios pedagógicos, os processos, as técnicas, os métodos em pedagogia têm de veicular, em si, os fins democráticos da educação. Para chegarmos à democracia temos de a viver minuto a minuto da nossa vida. Os métodos de trabalho ou são métodos éticos que não envergonhem o *ethos*, que não envergonhem os valores da cidade, a dimensão humana do viver dos homens e das mulheres, ou então não servem para a democracia. Ou a nossa escola é, por aspiração, por esforço, uma construção permanentemente ética e democrática ou não teremos nunca uma democracia (...) Para nós, ética, pedagogia e democracia são exactamente a mesma coisa.

(NIZA, 2012, p. 167)

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele — o pensar certo — é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se

²⁰ Vejam-se três compromissos históricos já realizados, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), o *Acordo de Jomtien* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) (Niza, 2010, pp. 390-91).

²¹ Segundo Maria Manuel Vieira (2011, p. 174), a percentagem de jovens com mais de 10 anos que permanece a estudar em Portugal no ano de 1950 é extremamente baixa: 6,5%. Na década seguinte a percentagem sobe para 13,3%. É nesta década que é consagrado o alargamento para seis anos do período de escolaridade obrigatória (p. 180).

descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.”

(FREIRE, 1996, p. 38)

Saber que a escola necessita desse alicerce ético e democrático, a par de um “pensar certo”, e que são coisas que se *fazem* diariamente dentro das escolas e na nossa própria prática pedagógica não tornará as coisas um pouco mais fáceis? Creio que não. A democracia tem alicerces frágeis, que precisam de ser constantemente fortalecidos, lembrados os seus ideais, e colocados em prática no nosso dia-a-dia, claro. Posso dizer que, repetidamente, me pergunto como combater a exclusão existente na escola: porque a há. E que encontrei esse olhar de “corça amedrontada” em algumas alunas este ano, e ele me deixou preocupada e com um sentimento de impotência. A maior dificuldade com que nos deparamos talvez ainda seja o de separar o *lá fora* com o *cá dentro* (e há muita vontade de manter esta visão bipolar).

A água continua parada em muitos pontos importantes, e isso é mais que manifesto. Abandonando os seus trajes antigos (quadro de giz, estrado, ponteiro, retrato de Salazar, crucifixo e, não esqueçamos, a campainha e o relógio, instrumentos reguladores de um tempo útil) e vangloriando-se dos novos (quadros brancos, tecnologia, salas com uma disposição diferente das mesas, inexistência de um toque de entrada/saída, aparente abertura a um diálogo com outras religiões que não a católica) as escolas esquecem-se do que realmente interessa, e ainda estão presas a tudo o deviam ter fugido (alguma vez se libertarão?). Assinalo quatro pontos, tentando fazer a ponte com as experiências vividas na Escola Secundária de Ermesinde:

1. *Exclusão*. A escola não é de e para todos, como diz ser, e portanto defrauda a sua missão de serviço público (Dec-Lei n.º 75/2008)²². Antes, “reproduz e

²² Logo no primeiro parágrafo do Decreto-Lei, a missão da escola: “As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas”.

acentua desigualdades, abriga exclusão relativa” (Canário, 2005, p. 87). Na sua investigação, Bourdieu e Passeron desacreditam o mito da escola como instrumento de democratização. Há quem tenha o *saber-fazer*, e sobretudo o *saber-dizer* (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 39) — a elite, os eleitos, as classes cultas, numa palavra: os “Herdeiros”, que são privilegiados pela sua herança social e cultural — e quem não o tenha, é logo condenado a um lugar de “aculturação”, e a que toda a sua aprendizagem seja vivida de forma artificial, por estar distante da sua realidade concreta (p. 10). A escola legitima estes mesmos privilégios. Há alunos e alunas que se vão sentir “no seu lugar” e outros que se irão sentir “deslocados” (p. 29), o que, segundo estes sociólogos, origina uma taxa de sucesso escolar desigual e assimétrica segundo as classes sociais. A escola, considerada sob esta perspectiva, é promotora de exclusão, e portanto perde a face em relação aos valores cívicos e éticos que diz ter (por outras palavras: vende a sua alma ao diabo!). Como professores e professoras deveremos estar vigilantes em relação a esta questão, e tentarmos perceber em que medida dela somos “tacitamente cúmplices” (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 99). Alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavoráveis (que normalmente ingressam no ensino profissional) *não têm* de ser “carimbados” *a priori* como detentores de fracos desempenhos escolares, ou sequer de pouca apetência para “estudar”²³. Como docentes, temos de reflectir sobre a importância que damos a este capital cultural.

2. *A repetição mecânica.* Caio, também eu, no erro de repetir: “Vomitare o alimento tal qual o engolimos é uma prova que continua por mastigar e assimilar. O estômago não cumpriu a sua função se não mudou o modo e a forma do que lhe foi dado a digerir” (Montaigne, 2022, p. 221). Porque continuamos a premiar e exhibir os “bicos de ouro”²⁴ (ver quadro de mérito exposto logo à entrada da escola, na Escola Secundária de Ermesinde)? Porque é que, como professores/as, continuamos a ser como o “homem do riquexó” (Niza, 2012, pp. 508-509) desperdiçando as nossas forças a puxar um

²³ Ver estudo de Belém Barbosa, *Como Valorizar O Ensino Secundário Profissional? Dilemas, Desafios e Oportunidades*, 2023. Vou remeter aqui apenas ao próprio título: é um ensino que tem de ser valorizado, dentro da própria escola!

²⁴ Ver água-forte de Goya, *Que Pico de Oro!*, 1797/99.

carro, sem o guiar, de facto? (Leia-se: repetindo somente o que está nos manuais?). Porque insistimos na ideia de “transmissão” de um saber para uma turma inteira ouvir, e depois repetir, numa obediência dos alunos que se pretende igual à de um soldado: “imediate e cega”? (Foucault, 2013, p. 193). Porque continuamos a insistir na cópia de imagens nas aulas de desenho, durante o decorrer de *todo o ano lectivo* (o maior choque que tive, creio eu)? Alunos/as que repetem e que copiam, professores/as que repetem e que copiam também: isto tudo, assustadoramente, ainda é a escola! Procuram-se *Bartlebys*!²⁵

3. *A desvalorização das humanidades nos currículos*, que nasce da irritante insistência das sociedades no binómio entre um saber “útil”/“inútil”. Não vale a pena dizer onde ficam as artes aqui (Nussbaum, 2019; Ordine, 2019). No lixo! Para sociedades que só pensam em “fins lucrativos”, é paradoxal pensar no preço que vão pagar por esta escolha, que será visível a longo prazo. Mesmo sabendo que as humanidades nada podem contra o “mal”, e que “em nenhum momento, as forças da cultura e da recepção humanísticas impediram o triunfo da barbárie”, como nos alertou e tão bem Steiner (2021, p. 57) (e isto significa que, lamentavelmente, elas não nos tornam seres humanos “melhores”), as artes desconcertam, inquietam, desestabilizam — *desarrumam*. Precisamos dessa desarrumação na vida. As artes são uma porta de entrada no mundo, uma de muitas, é certo. Mas conseguiremos mesmo imaginar um mundo onde esta porta se encontre fechada?

E uma outra questão que deriva desta: o que penduramos nas paredes da escola, e dizemos ser “arte”? A mando de quem, e com que finalidade? Vi alunos/as a participarem em projectos contrariados, sem se envolverem realmente no que estavam a fazer, só para “cumprir programa” (festas de natal, de carnaval) e de “mostrar”. Parece que a “arte” é feita para decorar espaços, e exibir, e impressionar (sabe-se lá quem), e nada mais que isso. E sempre com cópias, cópias, cópias. Um lado positivo: foi a única altura onde os estudantes trabalharam colectivamente. Isso gostei de presenciar.

²⁵ Copistas que se recusam a copiar, como o personagem de Herman Melville.

4. *Adestramento*. Esta é uma palavra que carrega consigo uma ideia de subserviência, e que de certa forma arrasta uma outra na rede: “clausura”. Lembra alguém a tentar controlar um cão sem regras, mimado, que precisa de uma “mão forte” que o obrigue a comportar-se. É uma palavra feia, adestrar. Mas... e adestram-se homens e mulheres? Jovens, crianças?

Esta é a estranha e singular palavra que dois pensadores, aparentemente tão distantes entre si, o historiador Philippe Ariès e o filósofo Michel Foucault, escolheram para descrever a escola e os seus processos. Ariès fala do desenvolvimento do “sentimento da infância” da seguinte forma:

(...) como a escola e o colégio que, na Idade Média eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Essa evolução do século XV ao XVIII não se deu sem resistências.

(ARIÈS, 1975, p. 162)

Foucault foge a sete pés do “sentimento da infância”, mas também nos diz que o objectivo primeiro e a função do poder disciplinar era vigiar, corrigir e “adestrar” (Foucault, 1975, p. 197). Relembro um facto curioso: este filósofo definia a própria “disciplina” como *a anatomia política do pormenor* (Foucault, 1975, p. 161). Relembro o meu primeiro dia de estágio na escola. Cheguei muito cedo, não havia ninguém e as portas ainda estavam fechadas. Torniquetes impediam a minha passagem. E senti um aperto: senti-me aprisionada. Cá fora (lá dentro o sentimento duplica!).

Adestrar: eis uma palavra... muito pouco inclusiva. Diz-nos uma poetisa: “o cão nunca desiste das palavras que não adestram” (Branco, 2022, p. 9). Tento ser

esse cão do poema (tento não ser este, da pintura: ver apêndice, imagem número 40).

Esta é a casa é verde e branca tem uma porta vermelha é muito bonita
lá a família amãeopaio dicke a Jane vive na casa verde e branca são
muito felizes o lha Jane tem um vestido vermelho quer brincar quem
brincar com a Jane
(MORRISON, 1970, p. 16)

Durante um ano, Ruby Bridges foi a única aluna da sua sala, pois os pais de todos os outros colegas os mudaram para outras turmas, como uma forma de boicote à integração dos/das alunos/as afro-americanos/as. Haverá exemplo mais anti-pedagógico que este: uma “turma” de uma aluna apenas? E não uma aluna qualquer, porque Ruby é a base da pirâmide na nossa sociedade: é pobre, é negra... e é rapariga. “Os ganhos são gotas de água, e o tempo vai passando” (Steinbeck, 1962, p. 247).

“Não me conseguia esquecer que não havia outros alunos”, diz Ruby (McCluskey, 2002). “Quinhentos alunos saíram da escola, porque eu estava lá. Passei o resto do ano a procurá-los” (Bridges, TEDxNapaValley), afirma Ruby numa conferência, contando o seu lado da história²⁶. Pura violência, solidão extrema. Quem brincou com a Ruby?/ quem brincou com a Ruby?/ quem brincou com a Ruby?

Espreito o caderno de Fritz Kocher.

«Sobre a utilidade e necessidade da escola», é este o tema escrito no quadro. Na minha opinião, a escola é útil. A escola prende-me ao longo de seis a oito horas por dia entre as suas garras de ferro ou de madeira (os bancos) e zela para que o meu espírito não degenera, caindo no desmazelo. Sou

²⁶ Nesta conferência, Ruby Bridges diz que a pintura de Norman Rockwell, *The Problem We all Live In* (1964), seria a versão “pintada” da sua história. Curioso notar que, nesta pintura, nós (espectadores activos) fazemos parte da multidão raivosa que assiste à passagem da rapariga no seu caminho para a escola, e lhe atira com objectos para cima.

obrigado a aprender, e isso é excelente. A escola prepara-me para a vida pública vindoura: isso é ainda melhor. A escola existe, e eu amo e venero factos. Gosto muito de ir à escola e gosto muito de sair da escola (...)

(WALSER, 1904, p. 24)

Nesta redacção escolar o estudante, que quer visivelmente agradar ao seu professor, escrevendo um texto cheio de vénias servis, dá — sem querer — um tiro que acerta no alvo da “missão” da escola: a escola é, para ele, “útil” (pressentimos o esforço imenso que foi escrever esta palavra no caderno), mas pelas piores razões possíveis: inibe o movimento, aprisiona, esquece o corpo de cada aluno/a e só admira o espírito, insiste nas tarefas por obrigação, visa apenas a memorização (o brilhante: “eu amo e venero factos”). A escola quer fazer dele um cidadão, porque não considera que ele o seja. Como cidadão, este aluno (ainda) não existe. É um autómato que está ali a ser criado: este é, aliás, um bom exemplo da escola e do ensino como um “operador de adestramento” (Foucault, 1975, p. 200). Kocher é um aluno que fica com as mãos atadas. De toda a redacção escrita por ele, fico apenas com um facto incontestável: “A escola existe”. Esse seria, provavelmente, o meu pequeno texto. De forma diligente, e com uma caligrafia de aluna aplicada, *copio*. Mas depois, num ato de rebeldia, roubo e acrescento as palavras que encontrei num cacifo da Escola Secundária de Ermesinde (ver apêndice, imagem número 41):

Do Roubo

O poema-manifesto de Loris Malaguzzi²⁷, é um excelente texto para (re)pensarmos quer a missão da escola, quer a nossa prática docente. Será que olhamos para os e as estudantes como feitos de cem, sempre cem?

Este educador italiano opõe pares que normalmente “lutam” entre si (ciência e imaginação, jogo e trabalho, razão e sonho), lançando o repto para os vermos a operar em estreita colaboração uns com os outros. Por outras palavras,

²⁷“As Cem Linguagens”, de Loris Malaguzzi. Disponível em: <https://youtu.be/-cNoORu92JM>. Acedido no dia 10 de agosto, 2023.

baralha as cartas: não poderão os e as estudantes “pensar” com as mãos e de “fazer” com a cabeça? Não poderão usar as suas “cem linguagens”? O que os impede? Ora, a escola!

(...) os "nativos digitais" vivem entre o fascínio pelos *influencers* (o mau gosto, a superficialidade, a estupidez como virtudes) e a alienação, a boçalidade e a ignorância que tudo formatam. Perante as malhas dum império digital brutalizante, é natural que os estudantes não encontrem um verdadeiro sentido para as razões que os deveriam levar a ler bem, a escrever melhor e a pensar criticamente. Perante estes factos, a Escola o que faz? Segue a moda, obedece aos ditames do ME: digitalizar, padronizar, formatar, descerebrar os estudantes (é ver os manuais escolares, é ver as imposições do *Projeto Maia*).

(CORTEZ, 8 de junho de 2023, *Diário de Notícias*)

Discordo de Cortez, não em tudo, mas aqui e ali. Não são estes os e as estudantes com quem convivi este ano: e também os vi apáticos/as (às vezes), alienados/as (muitas vezes) boçais (nunca!). Formatados, formatadas? Não creio. Bem vistas as coisas, e com todas as “aulas” que *recebem*, até que não! Tive a sorte, se calhar, de ter alunos e alunas que ainda se espantam e se maravilham com o mundo em redor. Mas o que não compreendo mesmo é o ódio de Cortez e a sua guerra aberta ao mundo digital. Achar que o “império digital brutalizante” é o inimigo a combater na escola, quiçá inimigo da boa leitura, é colocar palas nos olhos. Até que ponto as escolas — e as e os docentes (na qual me incluo) — apenas privilegiam uma só linguagem (aquela que mais nos interessa desenvolver, aquela com que estamos mais confortáveis), e “roubamos” aos alunos/as as noventa e nove restantes? Acreditemos que é possível imaginar e construir uma outra escola, menos formatada (a escola e os professores: porque são estes que, em última instância, “formatam” os alunos), com bons manuais (e quando não os há, é simples: ignoram-se, criticam-se de forma construtiva com os e as estudantes,

ou simplesmente inventam-se outros), e com muito menos burocracias, estamos de acordo: mas não sem computadores como nos tempos medievais. Isso, para mim, é inimaginável. Saibamos, sim, aceitar *mais* linguagens: mais do que um mero “ler bem” (em artes será o: “desenha tão bem”).

Cortez torna-se no fiel retrato do “Velho Ranzinza” que observa com desdém a ágil Polegarzinha²⁸, mergulhada no “sofrimento suave dos signos” (Serres, 2017, p. 58), no “suave do virtual” (p. 17). Com o seu telémóvel, a Polegarzinha chega a todo o lado num ápice, tem o mundo (e o saber) na mão! Quem abre mão disto? (Seria mais justo perguntar se este saber/informação é “conhecimento”...).

Ah! Antes... Antes sabia-se de cor as linhas do caminho de ferro, todos os rios e afluentes de Portugal, etc., etc., etc. Ah! Antes... *antes é que era bom!*²⁹

Do Tempo

Lamberto Maffei, um cientista italiano que estuda o cérebro, escreveu um breve ensaio intitulado *Elogio da Lentidão*, onde defende que os nossos cérebros são *macchine molto lente*: “Esquecemo-nos que o nosso cérebro é uma máquina lenta, e que o nosso desejo de imitar máquinas velozes, feitas por nós, se torne eventualmente uma forma de frustração” (Maffei, 2014, p. 17).

É ele quem nos propõe uma visita até ao Palazzo Vecchio, em Florença, para olharmos para o tecto do Salão de Quinhentos e para os frescos pintados por Vasari (1511-1574), encomendados por Cosme I dos Médici (1519-1574). Várias tartarugas se passeiam, surpreendentemente, com uma vela “às costas”. Estamos perante um oxímoro, na medida em que somos confrontados com dois símbolos contraditórios: a tartaruga é um símbolo da lentidão, a vela um símbolo de velocidade. Lemos a inscrição: *Festina Lente* (que se poderá traduzir como: “apressa-te lentamente”). Muito mais haveria a dizer sobre esta

²⁸ Michel Serres escreveu “A Polegarzinha” (*Petite Poucette*, 2012) recorrendo a um conto de Hans Christian Andersen para reflectir sobre as novas gerações e a sua conexão permanente com o mundo virtual. Mais tarde, em 2017 (já no final da sua vida) publica o maravilhoso *C’était mieux avant!*

²⁹ Ver o maravilhoso ensaio, crítico e doce, de Michel Serres, *Antes é que era Bom!* (2017)

inscrição, mas quero deter-me no lema. Um lema diz muito sobre quem o exhibe.

Se tivesse de escolher um lema para uma escola, não seria o estranho “Conhecimento e Humanismo” (Escola Secundária de Ermesinde), que me deixa deprimida, logo esmagada pelo peso contido na palavra “conhecimento”, que se apresenta como uma verdade inquestionável; ou o elitista “Que ninguém excepto os geómetras entrem aqui”³⁰ (Academia de Platão); a divisa do Iluminismo, o “Sapere Aude” Kantiano (“Atreve-te a pensar por ti mesmo”) (Camps, 2016, p. 185; Gros, 2019, p. 148) é audaz e belo, o “Qui sais-Je?” de Montaigne, é humano.

Mas, para mim, e pensando na escola como uma utopia, *festina lente* seria o ideal. Mesmo sem sinos ou campainhas a contar horas, minutos e segundos, e a marcar um ritmo de trabalho, os alunos movem-se apressadamente pela escola nos intervalos (velas enfunadas pelo vento: a mil à hora). Não há tempo. Notei que os estudantes de *Oficina Gráfica e Multimédia* nunca acederam a trabalhos feitos anteriormente, para modificar qualquer coisa (acrescentar, retirar, refazer). Uma vez entregue o trabalho, assim fica. Não há a noção ou a consciência do trabalho poder estar (permanentemente?) inacabado. Atenção, não estou a apontar um dedo acusatório aos/às estudantes, de todo! Creio que este reparo se dirige aos professores/as, que não convidam a que esse passo seja dado. Não há qualquer recepção a estas ideias por parte dos e das docentes: a escola não pode “perder tempo”, pois há sempre “muita matéria para dar” (ouvi esta expressão mais do que uma vez em inúmeros professores/as de várias disciplinas do grupo 600).

Nós somos máquinas lentas, e a escola insiste em ser uma máquina veloz. “A máquina deve poder trabalhar continuamente durante doze horas. Mas se algo falhar, há-de ser qualquer coisa de somenos que se resolve imediatamente” (Kafka, 1919, p. 9).

³⁰Wikipédia, Academia de Platão. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_de_Plat%C3%A3o. Acedido no dia 15 de agosto de 2023.

PENSAR A INVISIBILIDADE:
ANONYMOUS WAS A WOMAN
(Carta: *Autoria*)

Os fatos são sonoros
Mas entre os fatos há um sussurro.
É o sussurro que me impressiona.
Lispector

Aquando da minha pesquisa para o jogo da unidade didáctica, confrontei-me com um incidente que me incomodou bastante na altura. Queria mostrar aos e às estudantes exemplos de obras de designers, mas eu própria só conseguia nomear quatro ou cinco, não mais que isso... e eram todos homens. Aos poucos lá me fui lembrando de um ou de outro nome. Designers portugueses, pior ainda. E mulheres designers portuguesas nem se fala, só me lembrava de uma. (Chumbei no teste). Desde então, comecei a elaborar uma lista de mulheres designers, e alegra-me quando vejo que ela está cada vez maior: umas vão chamando outras.

Deveria ter estado prevenida, pois já tinha estudado a ausência de obras de mulheres nos livros da História de Arte anteriormente (para a parte curricular do mestrado), bem como a sua muito bem conseguida omissão nos manuais escolares. Mas não estava preparada para o novo “deserto” de informação, confesso, e novamente a incredulidade bateu à porta: onde estão as mulheres designers, que não as vejo? Porque não têm espaço, e estão completamente desaparecidas sob o radar? Parece que *alguém* se divertiu a apagar todos os vestígios dos seus trabalhos. Quem? Como? E porquê? (Ver apêndice, imagem número 42).

Uma professora da Escola Secundária de Ermesinde, que dá aulas de Design Gráfico, disse-me numa aula que “o design existe para resolver problemas”.

Esta frase sempre me perturbou também, e para ser sincera não sei bem o que fazer com ela. São estas duas questões que me vão ocupar agora.

A Mulher de Charles Eames (ou da Lenta Revolução)

Gostava de ter tempo para pesquisar nos livros de História de Arte escritos quer por mulheres (Nochlin, Hessel, Hall, Mullins), quer por homens (Gombrich, Hauser, Jansen, Pilcher, Rubinstein) e tentar perceber que lugar foi atribuído às mulheres nos mesmos (e acompanhados de que reflexões críticas, já agora).

how can we dismantle the world that is built to accommodate only some bodies. Sexism is one such accommodating system. Feminism requires supporting women in a struggle to exist in this world. What do I mean by *women* here? I am referring to all those who travel under the sign *women*.

(BUCKLEY cit. Sara Ahmed, 2020, p. 23)³¹

Na *História de Arte* de E. H. Gombrich, que data de 1950, nem uma única obra de uma artista é mencionada (Hessel, 2022, p. 11). Não será de admirar que um determinado cânone/discurso se perpetue nos livros de arte, nos manuais escolares e nas próprias instituições museológicas (e que este seja também o que todas e todos adivinhámos ser).

E na área do design, em específico? O problema é exatamente o mesmo: os designers são, na sua grande maioria, homens/brancos/heterossexuais. “Ocupam” tudo: são (quase sempre) eles os chefes, os clientes, os editores, os curadores, os conferencistas. São eles os designers que cintilam como estrelas, “star-designers” como são chamados. Em torno das mulheres designers: silêncio. À volta das mulheres traçam-se “perímetros” (Ferrante, 2016, p. 328): não passar. E esses limites são traçados por homens.

É importante pensar sobre os mecanismos que permitem estas graves omissões/apagamentos (o que quer que lhes queiremos chamar), mas que

³¹ Uma possível tradução seria: “Como podemos dismantlar o mundo que foi feito para acomodar apenas certos corpos. O sexismo é um destes sistemas acomodativos. O feminismo requer que se apoiem as mulheres que lutam para existir neste mundo. O que entendo por *mulher* aqui? Refiro-me a todas aquelas que viajam sob o signo de *mulher*”.

são, acima de tudo, injustos, pois contam apenas a perspectiva de alguns. As mulheres foram soterradas pela “História” — enterradas vivas, como Antígona a mando de Creonte. Era bom abrimos um livro de História de Arte ou ir a uma exposição, lermos um artigo, vermos um cartaz na rua e sentir que há abertura a um espaço plural, feito de muitas e diferentes histórias de vida (umas com narrativas mais simples, outras mais complexas), mas todas com igual valor. Esta polissemia a todos e todas enriqueceria.

Não sei se alguma vez conseguiremos quebrar este mecanismo e a sua forma de operar, que invariavelmente se liga a questões de poder. Barthes afirmava, com algum humor: “E se todavia o poder for plural como os demónios?” (Barthes, 1978, p. 12). Era bom. A “história” das mulheres liga-se desde tempos imemoriais à ideia de sombra, anonimato, espaço doméstico e silenciamento. A pequenos nada: a um não-poder.

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Votadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade, que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história? Elemento frio de um mundo imóvel, elas são *a água estagnada*, enquanto o homem resplandece e age: afirmavam-no os Antigos e todos o repetem.

(DUBY & PERROT, 1993, p. 7, meu itálico)

Há uma frase que circula pela internet atribuída a Virginia Woolf, que diz: *For most of History, Anonymous was a woman*. É uma frase cativante. Não são estas as suas palavras, no entanto, mas antes estas: “(...) arriscaria sugerir que *Anon*, que escreveu tantos poemas sem os cantar, foi muitas vezes uma mulher” (Woolf, 1929, p. 71). Deveremos antes mudar o tempo verbal, para termos uma congruência: *anonymous is a woman* (e continuo a preferir a versão da internet). Esta escritora lembra-nos que em pleno século XIX havia

mulheres que ocultavam a sua identidade usando o nome de um homem (Currer Bell, George Eliot, Georg Sand). Rosa Bonheur (1822-1899) disfarçava-se com “roupas masculinas” quando ia desenhar ou pintar no exterior — mais, teve de pedir ao chefe da polícia *autorização* para tal! (Nochlin, 1971, p. 88)³². Woolf não é condescendente com as mulheres, no entanto. E é de forma muito crítica que diz que “o anonimato corre-lhes no sangue. O desejo de se ocultarem ainda as possui” (Woolf, 1929, p. 73).

Damos à manivela do tempo e entramos no século XXI, onde já se vê que as mulheres passaram essa barreira do anonimato (forçado por outrém ou pelas próprias), mas continuam a ser consideradas, muitas vezes, como um mero “apêndice” do homem. O seu trabalho é desvalorizado, e elas tornam-se conhecidas nas histórias de arte (quando aparecem) como: uma das mulheres de... Picasso, a mulher de... Carl Andre, a mulher de... Mario Merz, a mulher de... Charles Eames, e a lista poderia continuar, *ad infinitum*. Enclausuradas numa redoma... como fotógrafas, performers, pintoras, designers³³, merecem mais. Trabalharam, e muito, para ter “um quarto só seu” (Woolf, 1929)³⁴. Relembro que Nochlin defende a tese que artistas que tiveram familiares artistas (normalmente: um pai artista) tiveram uma entrada nas artes mais facilitada. A história pessoal — para fazermos a referência a uma das cartas do nosso jogo — conta, e muito, pois a arte ocorre “numa situação social” (Nochlin, 1971, p. 51), não vem do nada.

Por *quem* é que a História é feita? Há uma historiadora do design que responde, e tão bem, logo no título do seu ensaio: *Made in Patriarchy!*

³² Em muitas cidades, havia leis contra a falsa identidade.

³³ Em duas colecções de monografias de designers portugueses (“Colecção de Designers Portugueses” e “Colecção D”), apenas existe um único volume dedicado a uma mulher (Moura, 2018, p. 34).

³⁴ Na área do design, nomes como Franca Helg, Luisa Parisi ou Emma Scheinberger mantiveram-se na sombra dos seus parceiros/companheiros (ver Jane Hall *Woman Made: Great Woman Designers*, p. 8). Temos de nos perguntar em que medida não estamos a querer substituir um cânone por outro exactamente igual, também ele impositivo, só que com protagonistas diferentes (“o homem de...” Frida Khalo, Marina Abramovic, ou Arpad Szenes por exemplo). Passo número um: equilibrar o cânone existente, trazendo mais obras de mulheres para o espaço público, e dando-lhes visibilidade. Passo seguinte: “erradicar a ideia de que as *estruturas hierárquicas* devem ser a base da interacção humana” (hooks, 1984, p. 250, meu *italico*). É necessário que o pilar da luta feminista tenha de assentar “no reconhecimento da necessidade de erradicação da base cultural subjacente e das causas do sexismo e de outras formas de opressão dos grupos” (p. 79). É lento o caminho, mas vamos na direcção certa.

(Buckley, 2020). Esse é o facto. A mim, interessa-me mais o sussurro (o como, o porquê).

A lenta revolução será talvez deixarmos de pensar o poder em termos de relações verticais (o que é visível/ invisível; o que está à superfície/ o que é enterrado; o que se mostra/ o que está escondido) e instaurarmos um espaço horizontal, trespassado por forças tensionais que surgem em todas as direções possíveis. A redoma é quebrada. Será uma utopia?

Da “Neutralidade”

Não há neutralidade. Não há currículos neutros, seja qual for a disciplina. Não há métodos neutros. Quer queiramos ou não, estamos sempre neles *implicados*. “Nenhuma história é inocente; todas as narrativas envolvem um enredo. Elas envolvem necessariamente escolha, inclusão e exclusão”. (Brewer, 2010, p. 8). Por outras palavras, há sempre uma construção (até que ponto devemos ponderar a ideia de uma ficção?)

(...) temas tidos como imanentes ao design (a universalidade, a neutralidade) são volúveis, sujeitos ao tempo, ao lugar. Foram determinados por conceitos como a raça, a classe e o género, questões que tendem a ser tratadas como exteriores e não como peças identitárias cruciais, que formam e reformam o design a partir de dentro.

(MOURA, 2018, p. 11)

As formas, as cores (aparentemente decisões formais tão “inocentes”) são, em si mesmas, decisões *políticas*. Da mesma forma que as cores nos podem influenciar, enganar, manipular, de forma algo inconsciente (Branco, 2022)³⁵, assim também o podem as formas.

³⁵ Porque é que nos sentimos mais “limpos” quando usamos uma casa de banho com uma banheira branca? Penso nos sanitários da casa dos meus avós (de um azul que seria impensável hoje), e tenho quase a certeza que estava tão ou mais limpa que a banheira branca que uso. O inconsciente brinca connosco...

Segundo John Brewer (2010) há duas maneiras muito diferentes de ver o mundo: o que ele chama de *história prospetiva*, e o que intitula de *história refúgio*. A primeira é definida por ele como “escrita de um ponto de vista único, superior — uma perspectiva de um olho de pássaro ou de um cume elevado... Por causa da altura, do tamanho, e da distância, o que é observado e gravado é geral, e não específico” (Brewer, 2010, p. 89). Esta perspectiva — uma vista de um lugar seguro, uma vista ao longe, uma vista aérea? — “produz narrativas da história que são unívocas na sua exclusão de vozes que não se adequam ao modelo uniforme de mudança, e unívocas porque não reconhecem as contradições e conflitos dentro do próprio modelo” (p. 96). A história-refúgio, por seu lado, é “*close-up* e numa pequena escala. Enfatiza um determinado lugar ao invés de um espaço... O ênfase é nas formas de interdependência, na interioridade e intimidade, ao invés da superfície e da distância” (p. 89). Esta história-refúgio assume uma rejeição e uma crítica às grandes e eloquentes narrativas, procurando antes o íntimo e o quotidiano (novamente o pormenor). Brewer nota que esta segunda perspectiva é heterogénea, e que essa “é a sua maior dificuldade, mas também o seu maior potencial” (p. 99).

Martha Scotford, historiadora e designer, propõe-nos o confronto com dois termos também: “neat history” que, para ela, é a história “convencional” (que se liga a atividades *mainstream* e a trabalhos individuais, normalmente de homens designers) e a definição do que ela chama de “messy history” que procura “descobrir, estudar e incluir abordagens alternativas” (atividades que, para ela, são vistas nos trabalhos de mulheres designers) (Scotford, 1994, p. 367). Nesta *messy history* irrompem um emaranhado de disciplinas, de mentes, de mãos. *Quantas histórias estão a faltar na História?* (Duarte, 2021)

Associo a teoria de Brewer à de Scotford:

História prospetiva = grandes narrativas (vista aérea) = “*Neat History*” = uma história simplificada: Homem = designers-estrela

história-refúgio = pequenas narrativas (pormenor) = “*Messy History*” = uma história complexa e disruptiva: artistas anónimas, marginais, que trabalham em

práticas colectivas, racializadas, autodidactas: mulheres = designers pouco conhecidas, desconhecidas ou mesmo *invisíveis*.

Creio que será nesta *história-refúgio-pormenor* que encontramos exemplos de design que não resolvem, *nem pretendem resolver*, quaisquer problemas grandiosos, mas (somente) coisas (banais) do dia a dia, ou nem isso. Têm orgulho em agitar as águas e em criar novos problemas (novamente sem solução à vista). Há uma diferença. Até poderá ser qualquer coisa que não diríamos ser sequer um produto de design, ou uma obra de arte!³⁶ E, novamente, sei de que lado me encontro.

De Varrer o Currículo a Contrapêlo

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

(TADEU DA SILVA, 2000, p. 155)

“Qual o conhecimento ou saber que é considerado importante ou válido ou essencial para *merecer* ser considerado parte do currículo?” (Tadeu da Silva, 2000, p. 13, meu itálico), pergunta este investigador, assumindo que o currículo é uma espécie de “triagem” de um saber — uma escolha, portanto.

Um currículo mais não é do que uma moldura, para recorrer à metáfora de Alfredo Veiga Neto, onde a “arrumação” dos conteúdos e práticas curriculares

³⁶ Penso aqui nas mini-esculturas de objectos apanhados por Cecilia Vicuna, intituladas “Precários” (1960), objectos descartados, que a artista liga ao povo indígena de forma magistral. É-me mais difícil pensar num exemplo paradigmático em design, mas poderá ser qualquer coisa ligado ao quotidiano, e sem qualquer referência ao design dito “profissional”. Attfield dá um exemplo do fazer as próprias roupas através de uma combinação de materiais recolhidos, ou do planeamento de uma simples refeição (Attfield citado por Buckley, *Made in Patriarchy II*, p. 25), e creio que são excelentes exemplos.

“decorre sempre, não importa o tempo e o lugar, de fronteiras rígidas que todos enxergam como se tratando de uma visão inteira do mundo” (Ó, 2019, p. 284). Conseguimos perceber o quão perigoso pode um currículo ser. Walter Benjamin, com a sua famosa e belíssima expressão de incentivo para repensar a história, propôs “varrer a história a contrapêlo” (Benjamin, 2017, p.13). Nós, enquanto docentes, também deveríamos pegar na vassoura e fazer o mesmo, varrendo o currículo na direcção contrária. (E, se em alguns “bilhetes de identidade” virem alguma vez a frase *água estagnada* como identificação, não estranhem: as mulheres não “mereceram” estar por lá).

A palavra “autoria” pressupõe um palco e um discurso inquestionável (na escrita, nas artes), talvez porque se ligue mais a uma história prospectiva do que a uma história-refúgio, mais a uma narrativa simples do que a uma complexa. A autoria pode ser um peso, um fardo, um empecilho (é o Nome que ali está, e o Nome disse que: algo sagrado). E se... abrísssemos um livro de arte e nos confrontássemos, não com o Nome, mas com micro-narrativas abordando todas as pequenas histórias e pormenores que rodeiam um trabalho, e onde o nome das instituições, dos curadores/as e dos próprios autores/as se mantivesse *invisível*?³⁷ Como leitores, conseguiríamos tactear melhor aquelas obras?

PS: Ao aluno de *Oficina de Artes e Multimédia* que afirmou — por lapso, segundo ele — que a palavra “autoria” tinha qualquer coisa de “autoridade”: obrigada pela dica (creio que ainda estava uns passos atrás).

³⁷ Ver o livro de Raphael Rubinstein, *The Miraculous*, 2014. O autor propõe isso mesmo: uma história de arte sem o Nome que obscurece o essencial: as obras.

PENSAR O PAR
ENSINAR/APRENDER
(Carta: Resistência)

*Ninguém poderá realizar em vez de nós
o laborioso percurso que nos permitirá
aprender.*
Ordine³⁸

Na entrada do campo de concentração de Buchenwald, o funcionário encarregue de preencher as fichas de entrada no campo pergunta a Jorge Semprún a sua ocupação. Ele responde: “estudante”. Acreditou sempre que foi essa a resposta que o funcionário escreveu no papel, com um gesto que lhe pareceu “furioso” (Semprún, 1994, p. 286). Só muito mais tarde descobriu que este trocou “estudante” por uma outra palavra muito semelhante em termos de som na língua alemã. Numa homenagem às vítimas do holocausto, numa visita posterior, decorridos muitos anos após o seu encarceramento (1992), já idoso, um outro funcionário do campo mostra-lhe a sua ficha, e ele vê, incrédulo, essa profissão inventada que o salvou dos transportes para Dora — “estaleiro infernal” (p. 287) — no dia 29 de janeiro de 1944: *Stukkateur* (“estucador”). Um estucador é sempre útil, um operário qualificado, valioso no “conjunto produtivo” (p. 287) do campo. Um estudante... nem tanto. *Stukkateur*: eis a palavra que lhe salvou a vida. Poderemos negar que ele (des)aprendeu em Buchenwald?

Será outro escritor, Primo Levi, a contar que, pouco depois de chegar a Auschwitz, e morto de sede, vê um pedaço de gelo na janela e agarra-o com o

³⁸ Nuccio Ordine, *A Utilidade do Inútil*, p. 15.

intuito de o comer, mas um guarda arranca-lho bruscamente da mão. *Warum?*, pergunta Levi (“Porquê?”). *Hier ist kein warum*, responde o guarda (“Aqui não há porquês”). “Esta resposta infame é a essência do inferno de Auschwitz” (Manguel, 2015, p. 325), e a prova mais vil da sua desumanidade. Com a eliminação dos porquês, haverá vida? (E quando não se consegue responder a este: porquê?, posterior ao Mal, haverá vida?)

Aprender poderá ser esta procura constante de “porquês” (que existem em todo o lado, não apenas numa sala de aula). Terei de concordar com Ivan Ilitch: às vezes a instituição escolar... elimina todos os porquês incómodos que temos. Ensinar poderá ser um *mediar* das (possíveis) perguntas e das (possíveis) respostas — não mais que isso. E recordo, com horror, que os campos de extermínio também faziam uma triagem entre “aptos” e “inaptos”, e que estes últimos — crianças, mulheres, idosos — eram conduzidos diretamente para a morte (Didi-Huberman, 2011, p. 116). Penso nos aptos, que tiveram um destino que às vezes parece ainda mais trágico e cruel que os inaptos: viver. E só isto nos fará pensar nas absurdas “triagens” de conhecimento que quase todos os manuais escolares nos incentivam a fazer.

No campo de Theresienstadt, uma rapariga chamada Eva desenhava borboletas, com os materiais que recolhia pelo campo.³⁹

(Nota à margem: não é possível decretar um momento em que o aprender e o ensinar terão lugar).

Um par paradoxal

Ensinar e aprender. Palavras que têm um peso enorme — bem como séculos de reverência, onde a figura do sábio pedagogo e de mestre sabe-tudo é enaltecida (mas apenas por alguns).

Mercadores de grego! mercadores de latim! crápulas! Cães de guarda!

Filisteus! mestres-escola! odeio-vos, pedagogos!

Em vosso aprumo grave, infalível, atordoados,

³⁹ Cf. Didi-Huberman, *Cascas*, p. 21. Eva Bulová (1930-1944) tinha doze anos na altura. Morreria em Auschwitz-Birkenau.

Vós negais o ideal, a graça e a beleza!
Porque os vossos textos, as leis, as regras, são fósseis!
Porque, com esse ar profundo, sois uns imbecis!

(alguns versos mais adiante)

Porque vós sois os velhos, os sombrios, os dormentes,
Porque vós sois o inverno; porque vós sois, oh! Idiotas!

(e alguns versos mais adiante)

Confiar uma criança, permiti-me perguntar,
A todos esses seres sombrios! Antes dar à mosca
Poiso na teia de uma tarântula.
(VICTOR HUGO cit. por Rovere, 1856, pp. 150-151)

Não sei porquê, mas oiço a voz intempestiva do capitão Haddock neste poema de Victor Hugo, que se intitula: *A Propósito de Horácio*. E imagino muito bem o ambiente soturno oriundo dessas “aprendizagens”, bem como dos seus infalíveis “resultados”.

Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1869-1952), Froebel (1782-1852), Alcott (1799-1888) e Montessori (1870-1952), escritores e pedagogos que diferiram em tantas coisas, concordaram que tem de haver uma outra perspectiva além de uma pedagogia ou ética da passividade, propondo mentes activas nos e nas estudantes, e não uma mera absorção/regurgitação (ver Nussbaum, 2010, pp. 90-125 e p. 197). Todos eles propõem uma educação onde se aprende para a autonomia, e se aprende enquanto se *faz*. Dewey é um exemplo paradigmático, pois incentivava os alunos/as a um trabalho prático (tecer algo, por exemplo) e, decorrente desse mesmo trabalho, e *a posteriori*, surgiam então perguntas que poderiam visar o plano histórico, económico, e até mesmo ideias científicas. Por exemplo, sobre o fio de algodão que utilizavam para a tecelagem: De onde vem este material? Quem o fez?

Que regime laboral está implicado? Como é a organização social deste mesmo regime?, etc. (Nussbaum, 2010, p. 113). A partir do manuseamento *táctil* de um simples fio, tantas questões que se abriam, e que ficavam suspensas no ar (ver apêndice, imagem número 43).

Neste ambiente, o professor orienta, guia, media sem impôr uma “autoridade”. Vê os alunos/as como seres inquisidores, capazes de colocar as suas próprias questões. Quanta diferença há para uma pedagogia fossilizada (presente no poema acusatório de Víctor Hugo), onde há uma clara assimetria de forças: o mestre é aquele que fala/ o discípulo aquele que ouve.

Estranho, pois, o facto de George Steiner ter colocado (ainda) a tónica na ideia de *eloquência* da fala de um professor/a. Ele afirmou que fazia sempre uma experiência com os seus alunos/as: de estes/as imaginarem que estão num comboio muito quente, que cheira muito mal, e que ocupam uma carruagem de terceira classe, completamente cheia e a abarrotar de pessoas.

Se o estudante que quer ser professor, contando em voz alta uma história ou expondo um dos seus temas predilectos, for capaz de prender a atenção do seu auditório amontoado na carruagem da terceira classe, então digo-lhe que sim, que pode entrar na carreira docente. Se, pelo contrário, o estudante não se decide a aceitar a eventualidade de uma situação semelhante, digo-lhe que, em caso nenhum, deverá escolher o ensino como profissão. Porque é preciso, para prender o auditório, convencê-lo de que dizemos o que estamos a dizer é tão natural como respirarmos. A dificuldade está em transmitir ao público a impressão de que nos entregamos a ele, situando-nos no ponto de mira da sua atenção e da sua escuta.

(STEINER cit. por Javanbegloo, 2009, p. 149)

Este é um professor/a que vai “prender a atenção” do seu “auditório” (ou público, como ele afirma também) com a sua fala. Fico com a ideia que *apenas* esta fala do professor/a é vista como transformadora. Não anulará Steiner o

trabalho de um colectivo: “É a voz do outro que convoca a minha e me faz, ao mesmo tempo, adentrar no que penso e posso pensar” (Ó, 2020, p. 13)? Não dará pouco espaço à experiência e válida contribuição dos próprios alunos/as, como a entende Giroux: “Cada aluno tem as suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e cultura, que lhe dão uma voz característica”? (Giroux citado por hooks, 1994, p. 119)

Não nos colocará Steiner no encalço da figura de um professor como um (socrático) hipnotizador, que segue apenas o *seu* caminho? Serres chamou aos professores/as que verbalizavam e recitavam o escrito, de “aedos” (2012, p. 25). Para esta fala (que mais não é que a do livro e do seu porta-voz, o professor/a), exigia-se *silêncio* e *imobilidade*. Mas esta “era do saber” findou, segundo Serres (não tenho tantas certezas aqui).

Aprender/ensinar envolvem um espaço “caleidoscópico”, “sarapintado” de vozes (Serres, 2012, p. 54). Que bela perspectiva! Um espaço mestiçado, adequado à sociedade volátil em que vivemos. Um espaço que finalmente conseguiu deixar o bolor e o frio do inverno para trás.

Para a pedagoga e activista bel hooks “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa de valorizar de verdade a presença de cada um” (hooks, 1994, p. 18). Por outras palavras, a sala de aula não pertence *mais* aos professores que aos alunos/as (e *mais* a certos alunos/as que outros/as).

A forma como se ensina e se aprende, parecendo por vezes tão óbvia, está muito longe de o ser. Ensinamos/aprendemos um conhecimento já existente, ou trabalhamos para a “produção de um conhecimento ainda não existente”? (Freire, 1996, p. 30). Este é o grande dilema. Escolho a segunda opção: mas sei que ela tem os seus riscos (um dos quais será o facto de nem todos os estudantes a ela aderirem, e criarem grandes resistências a essa “forma” de ensinar. Requer, portanto, mais tempo: tempo para os estudantes pensarem e ganharem consciência daquele espaço que foi criado). Ensinamos tendo consciência de todas as tensões que não podem ser evitadas entre ensinante e

aprendiz (políticas, éticas, epistemológicas, estéticas), ou não fazemos caso delas? No nosso dialogar com os outros, desencadeamos ou inibimos as “potências do pensamento em colisão” (Kohan, 2009, s/p)?

Ensinar poderá então ser: *uma ajuda para os outros* (definição de um aluno/aluna).

E aprender: *uma ajuda a nós mesmos* (ver apêndice, imagem número 27)⁴⁰.

(Nota à margem: ensinar e aprender são seres gemelares, que se apoiam mutuamente. Quando ensinamos estamos a aprender, quando aprendemos estamos a ensinar também).

Do começo absoluto do aprender

O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender.

(RANCIÈRE, 2010, p. 20)

Ensinar, para Rancière, é (duas opções aqui): confirmar uma incapacidade e uma assimetria de inteligências *ou* reconhecer uma capacidade no aluno/a, bem como uma igualdade de inteligências (onde esta igualdade é dada logo à partida, e nunca é vista como um resultado a ser atingido). Ensinar é, portanto, e para este autor, “uma questão política” (Rancière, 2010, p. 11).

Aprender poderá ser: *procurar, comparar e relacionar*. Incessantemente. Relacionarmos com o que cada um de nós já viu/conhece/sabe/fez/sonhou

⁴⁰ Um dos poucos alunos/as que se afastou da definição de ensinar como uma simples transmissão de conhecimento, e dos professores como uma simples correia de transmissão.

(portanto diferente para todos/as nós). “Saberias tu reconhecer aí a letra O que um dos meus alunos — serralheiro de profissão —, denomina *a redonda*, a letra L que ele chama de *o esquadro*? (Rancière, 1987, p. 34).

Kohan, na tradução que fez de Rancière, talvez alargue um pouco o campo do par ensinar/aprender, ao afirmar que, quando se ensina (filosofia), “há sempre um pouco de vida e de morte” há algo “de liberdade e de controlo, de cuidado e de sua ausência, de emancipação e de embrutecimento”⁴¹ (Kohan, 2009, s/p). Nem sempre os campos são tão distintos como desejaríamos.

Da escuta

Consideramos os olhos (e a visão) como essenciais — vitais, mesmo. Em quase tudo colocamos a palavra “visão” ou “visual” — até nas disciplinas que leccionamos no grupo 600, como “Educação Visual” (péssimo nome, a precisar de ser revisto). Atiramos para o lado e negligenciamos outros sentidos, como se estes não fossem igualmente importantes, como se não se “visse” também com os ouvidos, o tacto ou o cheiro.

O escritor italiano Italo Calvino dedicou um pequeno e maravilhoso livro aos sentidos, intitulado *I cinque sense* (“Os cinco sentidos”), publicados na obra *Sob o Sol Jaguar* (1986). Não teve tempo de o acabar, infelizmente — foi o último livro que escreveu em vida — mas o conto *O Rei à Escuta*, dedicado à audição, decerto perdurará no tempo. Este conto narra a história de um rei completamente obcecado pelo seu poder. Sentado no seu trono, com a sua coroa e o seu ceptro (que teima em não largar da mão), e isolado do resto do palácio, está atento a todos os ruídos que lhe chegam. “Estende” e “estica” o ouvido escutando “o tempo que corre” (Calvino, 1992, p. 97). “O palácio é uma construção sonora que ora se dilata ora se contrai, apertando-se como um amontoado de cadeiras. Pode-se percorrê-lo guiado pelos ecos, localizando os rangidos, chiados, imprecações, perseguindo respiros, frufus, borbotões, marulhares” (p. 95). Lemos o retrato da loucura de um rei, cada vez mais

⁴¹ É, portanto, com alguma ironia que Kohan afirma que Rancière “reproduz o gesto socrático” (Kohan, 2009, s/p.). O mestre ignorante também tem um ponto de partida, que é o axioma da igualdade, tal como Sócrates possui o seu ponto de partida, que é o saber oracular de ser o mais sábio (pois sabe que nada sabe).

receoso de perder o seu trono, imaginando vozes... delirando. Há uma frase que me prende o ouvido: “Não é caso para taparmos os ouvidos com as mãos: continuaremos a ouvi-lo na mesma” (p. 106). Este “ouvi-lo” refere-se a um fantasma que habita dentro do próprio rei.

Roland Barthes (2018) propõe três tipos de escuta: o primeiro, uma escuta para *indícios*, afirmando de seguida que nada, a este nível, distingue o homem do animal (é o rei de Calvino que ouve passos: é uma escuta que é um alerta). Depois teríamos a *descodificação* (escuto segundo certos códigos, ou signos; de quem serão aqueles passos, pensa o rei?); e uma terceira escuta onde entra o inconsciente, e onde já existe o que o autor chama de um “jogo de transferência”: o “eu escuto” quer também dizer “*escuta-me*” (p. 236). Talvez sem notarmos, passámos do verbo “ouvir” (um fenómeno fisiológico) para o verbo “escutar” (um acto psicológico). Ouvimos, mas será que realmente escutamos?

Como professoras(es), gostamos mais de falar... ou de escutar? Será que haverá aqui um *indício* para uma reflexão e aprofundamento sobre as relações entre ensinar/aprender, professor(a)/aluno(a)?

Quantos de nós poderão subscrever as magníficas palavras de Freire (2013): “Para ajudá-los a dizer mais, contenho minha própria fala inicialmente, para dar espaço à *sua* fala” (p. 26, meu *itálico*).

O que significa “falar” e o que significa “escutar”, e porque é que tendemos a achar que o primeiro é crucial — é um lugar activo, por assim dizer —, e o segundo é relegado para uma passividade acrítica? Também aqui Barthes adverte: o silêncio que escuta será tão activo como a palavra do locutor. *A escuta fala* (Barthes, 1982, p. 241), diz-nos ele. “A escuta da voz inaugura a relação com o outro” (p. 243) — e tentarei não citar mais Barthes, prometo (vai ser difícil). Guy Berger (1992) vai ao encontro desta ideia: “(...) se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra” (p. 34).

As palavras são a minha memória, a minha narrativa: sou feito de palavras, porventura silenciosas; o pouco que sei são

palavras, cadeias de acontecimentos que regressam na sequência não apenas gramatical e sintática, mas na lógica racional ou irracional da recordação, e me refazem o mundo e me narram de novo. De resto, o milagre da evolução gerou as palavras para que o homem pudesse narrar, para que na sucessão das gerações não se perca o património das experiências vividas. Que seria do homem sem as palavras? (MAFFEI, 2019, p. 158)

Sou feita de palavras, eu também. E estou consciente que estas são uma “magnífica armadilha” (Maffei, 2019, p. 19). Mas também sou feita de imagens — e estou consciente que estas são muito traiçoeiras também. As duas porventura complementam-se. Até isso Maffei não deixou ao acaso: “qual seria a experiência estética de um quadro “mudo”, incapaz de desencadear o milagre da palavra nos centros de linguagem e se tornar narrativa?” (2019, p. 147). Uma obra de arte atrai, de forma magnética, palavras. Ou, até, silêncio (feito de palavras e de imagens também?).

Confesso: antes do mestrado, desconhecia por completo a obra de Paulo Freire (admitir isto é heresia, eu sei). Certo dia, quando estava na biblioteca, apaixonei-me por um livrinho minúsculo, que decidi levar para casa (um pequeno tesouro). O bibliotecário olhou para a forma do livro, e disse-me: “Encontrou o livro mais pequeno que há nesta biblioteca!”. Esse livrinho era a *Pedagogia da Autonomia* (o último livro escrito por Freire). O que me atraiu tanto nele? Freire acredita profundamente que é possível mudar, transformar, crescer *juntos*. Tem também consciência que estar numa sala cheia de burburinho não é mau: mau é não se ouvir a voz de ninguém. “A pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio” (Freire e Shor, 2013, p. 33). Por experiência própria do meu estágio, assim o confirmo: não há nada pior.

O que é estar num lugar de escuta? Será respeito? Será a aceitação, sem um permanente julgamento moral? Será a *atenção* dada a quem fala? A presença,

a generosidade? O levar o outro a sério?⁴² “Há uma *liberdade de escuta*, e ela é tão necessária como a liberdade de palavra” (Barthes, 2018, p. 248, meu *itálico*). E em relação ao ensinar?

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro numa sala de aula devo ser um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

(FREIRE, 1997, p. 47)

Inquieta e atenta — mas sem trono, coroa ou ceptro — ponho-me *à escuta*.

⁴² A atenção, presença e generosidade são falados no ensaio de Jan Masschelein (2008, p. 42), quando este, por sua vez, se refere a um ensaio de Maurice Blanchot. O respeito e a aceitação são falados por Paulo Freire na sua *Pedagogia da Autonomia* (1996).

SOLILÓQUIO

Este lugar que ocupo

(Carta: Uma História Pessoal)

*Eu sou eu com a minha identidade,
a minha cor de pele e a minha
história pessoal, mas sozinho não
sou ninguém.*

Maffei⁴³

*Naquela escuridão gelada, para lá
das fronteiras que conhecia, o
médico gritou: “Estamos perdidos!”
O guia inuíte olhou-o atentamente
e respondeu: “Não estamos
perdidos. Estamos aqui”.*

Manguel⁴⁴

Como conciliar o ter lugar com o
não lugar do mestre?

Kohan⁴⁵

⁴³ Lamberto Maffei, *Elogio da Rebeldia*, p. 144.

⁴⁴ Alberto Manguel, *Uma História da Curiosidade*, p. 183.

⁴⁵ Walter Omar Kohan, *Filosofia: O Paradoxo de Aprender e de Ensinar*, s/página.

Duas Entradas do Diário de Bordo

17.10.2022

escola “contra” escola num oceano sem

mapa: após quase vinte anos de interregno, voltei a ser professora no ensino dito “formal”. Sinto-me encurralada numa escola do século XIX (e não estou a exagerar, já que esta nada o faz para o camuflar). De repente, 5 turmas (do 5º ao 9º ano), ter de me familiarizar com cinco programas curriculares distintos (tudo planeado à priori e pronto a servir nos manuais que nos são recomendados, um verdadeiro atentado à nossa mente), saltar de sala em sala à velocidade da luz, burocracias várias: atas, reuniões intermináveis, avaliações (para mim, a tarefa mais complicada, já que não me revejo nos parâmetros sugeridos e tenho de inventar os meus), e, no meio disto tudo, crianças e jovens oriundos de culturas muito diferentes, criando um *melting pot* com conflitos vários, por vezes muito difícil de gerir. Alguns problemas muito graves que nunca na minha vida imaginaria ter de enfrentar, e que vão muito além do simples facto de se ser “professora”. Situações inimagináveis de tão graves.

Estava habituada a trabalhar sem manuais, percorrendo um trajecto que ia sendo planeado ao longo do tempo, tendo respeito pelas vontades, interesses e desejos dos próprios alunos e alunas. Íamos inventando o nosso caminho à medida que o íamos percorrendo (um pouco como um autor refere — a *syllabus* escreve-se no fim)⁴⁶. Nunca me revi na “hierarquia” professora-aluno/a. Incomoda-me.

Agora, sinto que estou a trair os meus alunos e alunas — e, sobretudo, a trair-me a mim própria. Essa é a verdadeira palavra que quero salientar aqui: no ensino oficial, sinto-me uma impostora. “Artista-educadora-investigadora”⁴⁷

⁴⁶ Olafur Eliasson (2009, p. 84)

⁴⁷ Martins, C. S., Almeida, C. (2021). The funambulist strategy: art-educators-researchers in the classroom. Academia Letters, Article 2818. Acedido em <http://doi.org/10.20935/Al2818>

própria cadeira e mesa em que nos dizem que nos temos de sentar — enfim, *ali*, na escola). Em tudo, uma imensa estranheza, um lugar de desconforto (ver apêndice, imagens número 44 e 45).

Há quem insista que esta cadeira onde nos sentamos não tem assim tanta importância. Para mim, tem. É o lugar onde mais *cheira* a “poder” dentro da sala de aula. Afastando-nos dela, logo nos apercebemos que nos expomos de outra forma aos alunos/as. Os nossos olhares ficam mais próximos. E logo vem o pormenor, esse pormenor que nos caracteriza e que os e as caracteriza também: eles e elas vêm que tenho a cara cheia de sardas, um sinal perto da boca, ou umas olheiras enormes naquele dia: eu vejo que têm aparelhos correctores nos dentes, unhas pintadas de cores brilhantes ou tatuagens nos braços (e o que dizem).

hooks falou desta questão de forma incisiva: “E quando nos aproximamos fisicamente, de repente o que digo não vem mais de trás dessa linha invisível, dessa muralha de demarcação que implica que tudo o que vem deste lado da escrivaninha *é ouro, é a verdade*” (hooks, 1994, p. 185, meu itálico).

Noto que sempre gostei de me sentar num círculo com alunos/as, mas novamente aqui surge a tensão: o círculo é a forma mais democrática, pois todos os pontos são equidistantes do seu centro. É uma forma que representa a eternidade desde tempos antigos, pois “não tem princípio nem fim”, como afirmou Munari (1964, p. 5). Mas não será também a forma geométrica que mais permite a vigilância e o controlo (ou não seria o desenho do panóptico, por excelência, circular)?

Sei que adopto a atitude de “mera” observadora na sala de aula, em parte porque tenho uma grande ligação às pedagogias Montessori/Reggio, que rejeitam veementemente o “palco” dado aos professores na salas de aula das escolas públicas. (Aprendo bastante). Mais uma vez, é algo que é visto com extrema desconfiança pelos alunos/as, outros docentes, e restantes funcionários da escola: uma professora que se desloca permanentemente pela

sala? Que pouco fala? Que, simplesmente, observa (e às vezes vai escrevendo coisas num caderno?) É uma forma de trabalhar com os alunos/as diferente.

Gosto de estar entre os/as estudantes, de escutar o que dizem, de ver como os trabalhos os/as vão transformando, de ficar a conhecê-los um pouco melhor (de serem mais do que o aluno/a número x, da turma y: de os ver como seres concretos, palpáveis, mais do que um número numa pauta de avaliação final). Em suma, de os e as ver como *corpos*. Tal como eu própria sou um corpo na sala de aula.

Um das imagem que Foucault colocou no seu texto *Vigiar e Punir* (1975) sempre me causou perplexidade. Porque o autor, simplesmente, dispensou as palavras (como se aquela ilustração da árvore, em particular, já falasse por si mesma). A precedê-la, uma gravura dos finais do século XVIII, bem-humorada, uma máquina a vapor para a “correção” de raparigas e de rapazes (crianças rebeldes, insolentes, respondonas, faladoras, briguentas “ou com qualquer outro defeito”, segundo o texto da gravura, p. 144).

A árvore vem logo após esta gravura, o que nos faria talvez pensar numa árvore-máquina-correctora, pois ela contorce-se, rebela-se das forças que a querem prender, para depois voltar (contrariada ou apaziguada?) a esse crescer, que se quer recto, ordeiro e sem desvios (ver apêndice, imagem número 46). Não foi grande o seu tempo de exploração e de deriva (as crianças *más* foram logo corrigidas). Por variadas razões, identifico-me com esta árvore que tenta resistir às suas circunstâncias (reduzindo a sua escravidão). Substituo, porém, crianças más por professores/as “maus”. Gostava de sentir que a árvore não é, de todo, corrigível. Que continuará a espalhar os seus ramos e a crescer para onde bem lhe apetecer. Para que, enquanto professora, não me transforme também eu “num ramo que pode ser arrancado e mais tarde apodrecer e desaparecer” (Ravn, 2018, p. 29) mas que, ao invés, continuará a opôr a um trabalho servil um trabalho de resistência — e afiado (ver apêndice, imagens número 47 e 48).

Tento questionar, constantemente, a minha prática pedagógica. Vigio-a. Faço *rewind* a certas coisas que vi, ouvi, aprendi...⁵⁰. Isto vem sempre acompanhado de um certo medo, pois não questionaremos as nossas próprias identidades (móveis) no processo?

*

Pretendo terminar com as palavras de Roland Barthes, pois sinto que são as mais adequadas para pensar nessa (também ela estranha) relação professor/a-estudante. De um iluminado que discorre sem parar do seu estrado elevado, o professor passa a um “orador imperfeito” (Roland Barthes citado por Ó, 2019, p. 531), *impuro* (Barthes, 1978, p. 10) que quer, mais do que tudo, incentivar as relações que se estabelecem *entre* os próprios estudantes (e não com a sua própria figura — ou, muito menos ainda, com a sua própria fala).

(...) seria preciso substituir o espaço magistral de outrora, que era em suma um espaço religioso (a fala no púlpito, em cima, os ouvintes em baixo; são as *ovelhas*, o rebanho), por um espaço menos direito, menos euclidiano, onde ninguém, nem o professor nem os estudantes, nunca estaria *no seu último lugar*. Ver-se-ia então que o que é preciso tornar reversível, não são os ‘papéis’ sociais (para quê disputar-se a ‘autoridade’, o ‘direito’ de falar?), mas as regiões da fala. Onde está ela? Na locução? Na audição? Nas *manhas* de uma ou de outra? O problema não é abolir a distinção das funções (o *professor/* o *estudante*: afinal de contas, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade), mas proteger a instabilidade e, se se pode dizê-lo, a vertigem dos lugares de fala. No espaço docente, ninguém deveria estar no seu lugar em lado nenhum (tranquilizo-me com esta deslocação constante: se por acaso

⁵⁰ Ver Giorgio Agamben, *Coisas que vi, ouvi, aprendi...* Esplêndido título este!

encontrasse o meu lugar, não fingiria mais ensinar, renunciaria a isso).

(BARTHES, 1975, p. 47)

Não há palavras que possam ser consideradas como as *finais*: “a origem de uma fala não a esgota” (Barthes, 1975, p. 48). Não há palavras ou falas mais eleitas que outras. Quão distantes estamos nós de criar um espaço fluído, flutuante, que proteja esta “instabilidade dos lugares de fala”? Quão distantes estamos de uma escola onde haja um trabalho em comum de estudantes e professores, e não simplesmente um seco “dar aulas”?

Que nunca encontre *o meu lugar* enquanto professora, é o meu desejo. Por vezes tenho alguma inveja de Ira Shor, devo admitir, sobretudo quando ele diz: *Eu quero estar exactamente onde estou, numa sala de aula* (adaptado de Freire e Shor, 2013, p. 56). Eu... nem sempre. “Tem dias”, como se costuma dizer. Mas tentar fazer dessa sala uma sala de estudo, de investigação, um lugar verdadeiramente democrático (feito de consensos mas também de lutas) — este é o grande desafio, creio.

Possivelmente este novo “lugar” do professor(a) — uma professora *sem lugar* (desculpem-me a tautologia), que “(...) é simplesmente aquele que se reconhece instalado há mais tempo na espiral do saber. Nada mais que isso” (Ó, 2020, p. 14) — daria uma outra imagem visual, a acrescentar às tantas imagens que já povoam o apêndice⁵¹. Mas qual?

Parar a máquina

É assim que a máquina-escola opera. Ela:

exclui

repete

copia

⁵¹Este apêndice é constituído apenas por obras de mulheres artistas.

oculta
elege
enclausura
adestra
discrimina
e
rouba

E nós somos uma das suas engrenagens (Foucault, 1975, p. 249).

Há uma música tradicional israelita, que se chama *Od Lo Ahavti Dai* (1977)⁵², em que o narrador nos diz que ainda não fez tudo aquilo que queria fazer na vida: ainda não construiu uma aldeia com as suas próprias mãos, ainda não pintou uma flor, ainda não fez a casa dos seus sonhos, ainda não descobriu para onde vai.

Retemos (e repetimos) esta mantra: ainda não, ainda não, ainda não..., mas ele conclui sempre, com o maravilhamento que só as pequenas coisas nos dão: “mas o vento e o sol batem-me na cara”. E repete o refrão: *Od Lo Ahavti Dai* (“Ainda não amei o suficiente”). Depois esquece este incapacitante ainda não futuro-que-tarda-em-chegar, e lucidamente afirma, colocando urgência nas palavras: *Ve im Lo, im lo ashshav ei’ma’tai* (“Se não agora, quando?”)⁵³

Esta dança é um bom ponto de partida para se pensar no que constitui uma (boa) prática pedagógica. Esta é, necessariamente:

- Um simples encontro entre um grupo de pessoas (e onde cada uma destas pessoas se posiciona em lugares diferentes, embora pise um chão comum);

⁵² Música escrita por Naomi Shemer e coreografia de Yankele Levy. Esta música poderá ser vista como uma metáfora para a construção do Estado de Israel. Ver Nora Sternfeld, *Learning Unlearning*, p. 3, nota de rodapé 2. Não me interessou tanto a performance do grupo *Public Movement* que a autora refere, mas a dança espontânea de um grupo de anónimos/as que bloqueiam a estrada, com o link específico que refiro.

⁵³ Link disponível em: <https://youtu.be/1DeoovL0DCs>. Acedido a 30 de agosto, 2023.

- Uma comunidade que se forma (há uma força que nasce da sua “indisciplina” e da polissemia das suas vozes). É uma comunidade aberta (não nos apetece entrar na dança também?);
- O reconhecimento de uma capacidade entre todos os elementos, mesmo que seja só um/a a pôr a música (não eliminemos os/as mestres, por favor);
- movimento, sem lugares fixos;
- A disrupção de uma ordem (os carros são obrigados a parar).
- tempo (os carros fazem uma fila na estrada cada vez mais longa).

Quando vimos o vídeo pela primeira vez, focamo-nos nas pessoas, na energia contagiante dos seus passos de dança e nos seus rostos, alegres, e talvez o ruído das buzínadelas dos carros nos passe despercebido. Este ruído é o pormenor. E é um pormenor que se agiganta, pois as buzínadelas, tímidas no início, tornam-se num crescendo irritado e furioso dirigido ao grupo de indivíduos que decidiu, simplesmente, bloquear a estrada.

É possível parar a máquina? A resposta é: sim, é. Creio que é possível parar a máquina. A máquina *deve* ser parada (há aqui um imperativo de ordem moral). É preciso atirar com alguma areia que consiga criar atrito, fazê-la abrandar.

Sobretudo, é preciso pensarmos sobre a prática pedagógica que queremos ver aplicada nas nossas aulas (por nós mesmos). Esta prática, que se quer *transformadora* e *transgressiva* (Freire, 1996; hooks, 1994), explorando novos modos de investigação e de expressão, passa por colocarmos — não em dias de festa, mas diariamente — o nosso avental de couro⁵⁴, pegarmos num martelo⁵⁵, e derrubarmos a parede reverencial do “ainda não”, que tolda e limita os nossos gestos (e escrevermos, e desenharmos, e construirmos, e pesquisarmos, e fazermos: sem um Miguel Ângelo que nos diga que nunca poderá ser assim, gravamos as nossas palavras irónicas com um cinzel, no

⁵⁴ Ver Jacques Rancière, *A Noite dos Proletários*. Este é o nome dado ao seu primeiro capítulo, “O Homem do Avental de Couro”.

⁵⁵ Michel Serres porventura diria: mas porque é que as revoluções têm sempre um martelo ou um outro objecto cortante, pesado? Aqui, o martelo liga-se ao episódio da imagem número 32.

mesmo mármore do artista do renascimento...) (ver apêndice, imagem número 44).

À máquina escolar, produtiva e *útil*, que nos faz acreditar que somos “(...) todos casca e concha, sem nada de tenro e de vivo dentro de nós” (Thoreau, 1863, p. 54), respondemos apenas que: não, não somos. Estamos longe de o ser. Temos força. Vontade. Desejo. Vida!

Como pessoa (e como professora), quero tornar-me um pouco melhor do que aquilo que sou. Quero *Ser Mais*, como diria, e tão bem, Paulo Freire (1996, p. 19). Actuando como uma mera “catalisadora” (Green, 1973, p. 286), desejo que os e as estudantes sejam *mais* também. Que intervenham no mundo! — se não agora, quando?

Cabeça no ar, vou sonhando com uma escola que é uma máquina inútil⁵⁶. Uma máquina que tudo constrói, mas que nada fabrica.

⁵⁶ Munari trabalhou numa série a que deu o nome, precisamente, de “Máquinas Inúteis”. Tenho muita pena de não ter conseguido ler o livro que dedicou ao tema. Continuarei a procurar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (1993). *Bartleby, Escrita da Potência, seguido de Bartleby, O Escrivão de Herman Melville*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2008.
- Almeida, D. P. (2017). *Ajudar a Cair*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arendt, H. (1972). *Desobediência Civil*. Relógio D'Água Editores, 2017.
- Ariès, P. (1960). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1988.
- Barbosa, B. (2023). *Como Valorizar o Ensino Secundário Profissional? Dilemas, Desafios e Oportunidades*. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo.
- Barthes, R. (1973). *O Prazer do Texto Precedido de Variações Sobre a Escrita*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Barthes, R. (1975). *Escritores, Intelectuais, Professores e Outros Ensaios*. Lisboa: Presença.
- Barthes, R. (1978). *Lição*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- Barthes, R. (1980). *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Barthes, R. (1982). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2015.
- Benjamin, W. (2017). Sobre o Conceito da História. In *O Anjo da História*. Lisboa: Assírio e Alvim, pp. 9-20.
- Berger, G. (1992). A investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. In *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, pp. 175-192.
- Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. Lisboa: Antígona, 2018.
- Biesta, G. (2012). No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relationships. In *Philosophy of Education*, Urbana-Champaign, IL: PES, pp. 1-13.
- Borges, J. L. (1944). Funes, o memorioso. In *Ficções*, pp. 107-118. Lisboa: Quetzal, 2013.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1964). *Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- Branco, R. A. (2022). *Amor Cão e outras palavras que não adestram*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Branco, R. A. (2022). *As Cores Das Coisas: Viagem pela Natureza e Pelos Objetos*. Lisboa: Contraponto.

- Brewer, J. (2010). *Microhistory and the Histories of Everyday Life*. California Institute of Technology, Pasadena, Ludwig-Maximilians-Universitat Munchen, pp. 1-16, Nummer 5.
- Bridges, R. (2014, TEDxNapavalley). *Going Against the Grain*. Disponível em: https://youtu.be/lyRH_LK8v5c.
- Buckley, C. (2020). *Made in Patriarchy II: Researching (or Re-Searching) Women and Design*. In *Design Issues*. MIT, Vol 36, Number 1, pp. 19-29.
- Calvino, I. (1986). *Sob o Sol Jaguar*. Lisboa: Teorema, 1992.
- Camps, V. (2016). *Elogio da Dúvida*. Lisboa: Edições 70, 2021.
- Canário, R. (2005). *Post Scriptum: crítica da escola: razões para (re)ler Ivan Illich*. In *O Que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico* (pp. 183-197). Porto: Porto Editora.
- Carrol, L. (1865/1871). *As Aventuras de Aline no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.
- Cortez, J. (8 de junho de 2023). *Appetite for Destruction: os filhos da pandemia (parte I)*. *Diário de Notícias*.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Cascas*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Dionísio, M. (2015). *O Quê? Professor?! Org.* Maria João Brilhante, Rui Canário, Sofia Ortolá.
- Duarte, I. (2021). *Errata: Uma Revisão Feminista à História do Design Gráfico Português*. Porto: Gabinete Gráfico do Museu da Cidade.
- Duby, G., Perrot, M. (1993). *Escrever a História das Mulheres*. In *História das Mulheres: A Antiguidade*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 7-17.
- Ferrante, E. (2021). *As Margens e a Escrita*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Focillon, H. (1973). *A Vida das Formas, seguido de Elogio da Mão*. Edições 70, 2022.
- Fontela, O. (2006). *Poesia Reunida (1969-1996)*. São Paulo: Cosaca Naify.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão*. Introdução de António Fernando Cascais. Lisboa: Edições 70, 2013.
- Freire, P. (1996). *A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [recurso eletrónico]
- Ginzburg, N. (1962). *As Pequenas Virtudes*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2021.

Green, Maxine (1973). Teacher as Stranger. In *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*, California: Wadsworth Publishing Company, pp. 267-302.

Gros, F. (2017). *Desobedecer*. Lisboa: Antígona Editores, 2019.

Hall, J. (2021). *Woman Made: Great Woman Designers*. London: Phaidon Press.

Hessel, K. (2022). *The Story of Art Without Men*. London: Hutchinson Heinemann.

hooks, b. (1984). *Teoria Feminista: Da Margem ao Centro*. Lisboa: Orfeu Negro, 2002.

hooks, b. (1994). *Ensinando a Transgredir. A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2022.

Jahanbegloo, R. (2009). *Quatro Entrevistas com Georges Steiner*. Lisboa: VS Editores, 2020.

Kafka, F. (1919). *Na Colónia Penal*. Lisboa: Relógio D'Água, 2021.

Kohan, W. O. (2009). *Filosofia: O Paradoxo de Ensinar e de Aprender*. Autêntica Editora: eBook.

Lispector, C. (1973). *Água Viva*. Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

Maffei, L. (2014). *Elogio da Lentidão*. Lisboa: Edições 70, 2020.

Maffei, L. (2016). *Elogio da Rebeldia*. Lisboa: Edições 70, 2020.

Maffei, L. (2018). *Elogio da Palavra*. Lisboa: Edições 70, 2019.

Malaguzzi, L. (1996). As Cem Linguagens da Criança. Disponível em: <https://youtu.be/-cNoORu92JM>

Manguel, A. (2022). *Um Diário de Leituras: Treze Livros para Treze Meses*. Lisboa: Tinta-da-China.

Manguel, A. (2015). *História da Curiosidade*. Lisboa: Tinta-da-China, 2021.

Martins, C. S., Almeida, C. (2021). The funambulist strategy: art-educators-researchers in the classroom. Academia Letters, Article 2818. Disponível em: <http://doi.org/10.20935/AL2818>

McCluskey, E. (April 25, 2002). Ruby Bridges evokes tears, smiles as she tells her tale. The Harvard Gazette. Disponível em: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2002/04/ruby-bridges-evokes-tears-smiles-as-she-tells-her-tale>

Michals, D. (2015). Ruby Bridges. *National Women's History Museum*. Disponível em <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/ruby-bridges>

Morrison, T. (1970). *O Olhar Mais Azul*. Lisboa: Editorial Presença, 2023.

Montaigne (1580). *Ensaaios*. Silveira: E-Primateur, 2022.

- Moura, M. (2018). *O Design que o Design Não Vê*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Munari, B. (1964). *The Circle*. Mantova: Maurizio Corraini, 2017.
- Munari, B. (1966). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- Munari, B. (1968). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70, 2022.
- Munari, B. (1981). *Das Coisas Nascem Coisas*. Lisboa: Edições 70, 2022.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Org. António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó. Lisboa: Tinta- da- China.
- Nochlin, L. (1971). *Porque Não Houve Grandes Mulheres Artistas?* Lisboa: VS Editor, 2023.
- Nussbaum, M. (2010). *Sem fins Lucrativos. Porque a Democracia Precisa das Humanidades*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- Ó, J. R. do (2019). *Fazer a Mão: para uma Escrita Inventiva na Faculdade*. Lisboa: Saguão.
- Ó, J. R. do (2020). *Porque Gosto do MEM*. Uma Travessia do pensamento sobre a escrita - Conferência realizada no 41º Congresso do Movimento da Escola Moderna (18,19 e 20 de julho de 2019, no Instituto de Educação de Lisboa).
- Ordine, N. (2013). *A Utilidade do Inútil: Manifesto*. Matosinhos: Kalandraka, 2016.
- Petit, P. (2018). *Tratado do Funambulismo*. Pref. de Paul Auster. Lisboa: VS Vasco Santos.
- Raqs Media Collective (2009). How to be an artist by night. In *Art School: Propositions for the 21st Century*, Cambridge, MA: The MIT Press, pp. 248-251.
- Rancière, J. (2002) *O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rancière, J. (2005). *A Noite dos Proletários. Arquivos do Sonho Operário*. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2012.
- Rancière, J. (2008). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2022.
- Ravn, O. (2018). *Os Funcionários*. Lisboa: Elsinore, 2022.
- Rose, S. (6 May 2021). Ruby Bridges: The six-year-old who defied a mob and desegregated her school. The Guardian. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2021/may/06/ruby-bridges-the-six-year-old-who-defied-a-mob-and-desegregated-her-school>
- Rovere, M. (2020). *A Escola da vida. A erótica de ensinar e de aprender*. Lisboa: Quetzal Editores, 2023.
- Rubinstein, R. (2014). *The Miraculous*. Brooklyn: Paper Monument.

- Scotford, M. (1994). Messy History Vs. Neat History: Toward an Expanded View of Women in Graphic Design. In *Visible Language*, North Carolina State University, School of Design, pp. 367-388.
- Semprún, J. (1994). *A Escrita ou a Vida*. Lisboa: Livros Zigurate, 2023.
- Serres, M. (2012). *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- Serres, M. (2017). *Antes é que era Bom!* Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2018.
- Silva, T. T (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Smith, P. (2015). *M Train*. Lisboa: Quetzal Editores, 2023.
- Smith, P. (1994). *Patti Smith: Primeiros Trabalhos: 1970-1979*. Albufeira: Traça Editora, 2023.
- Steinbeck, J. (1962). *Viagens com o Charley*. Porto: Livros do Brasil, 2016.
- Steiner, G. (2003). *Aqueles que Queimam Livros*. Belo Horizonte: Âyiné, 2021.
- Sternfeld, N. (2016). Learning Unlearning. In *CuMMa Papers*, 20.
- Thoreau, H. D. (1849). *Desobediência Civil*. Porto: Porto Editora, 2021.
- Thoreau, H. D. (1863). *A Vida sem Princípios*. Lisboa: Antígona, 2016.
- Tokarczuk, O. (2007). *Viagens*. Lisboa: Cavalo de Ferro, 2023.
- Tsvetáeva, M. (1932). *O Poeta e o Tempo*. Belo Horizonte: Âyiné, 2022.
- Vieira, M. M. (2011). Entre a casa e a escola: a lenta afirmação da escolaridade em Portugal. In *História da Vida Privada em Portugal: Os Nossos Dias*. Coord. Ana Almeida e Direcção de José Mattoso, pp. 174-207.
- Walser, R. (1904). *As Redacções de Fritz Kocher e Outros Textos*. Porto: Bazarov, 2021.
- Walser, R. (1901-32). *Cinza, Agulha, Lápis e Fosforozitos & outros Brevíssimos Textos sobre Quase Nada*. Assírio & Alvim, chancela da Porto Editora, 2023.
- Watanabe, I. (2021). *Migrantes*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Woolf, V. (1929). *Um Quarto Só Seu*. Penguin Random House Grupo Editorial, 2021.
- Yousafzai, M. (2014). *A Minha História é a História de Muitas Raparigas*. Espanha: Akira Books, 2019.